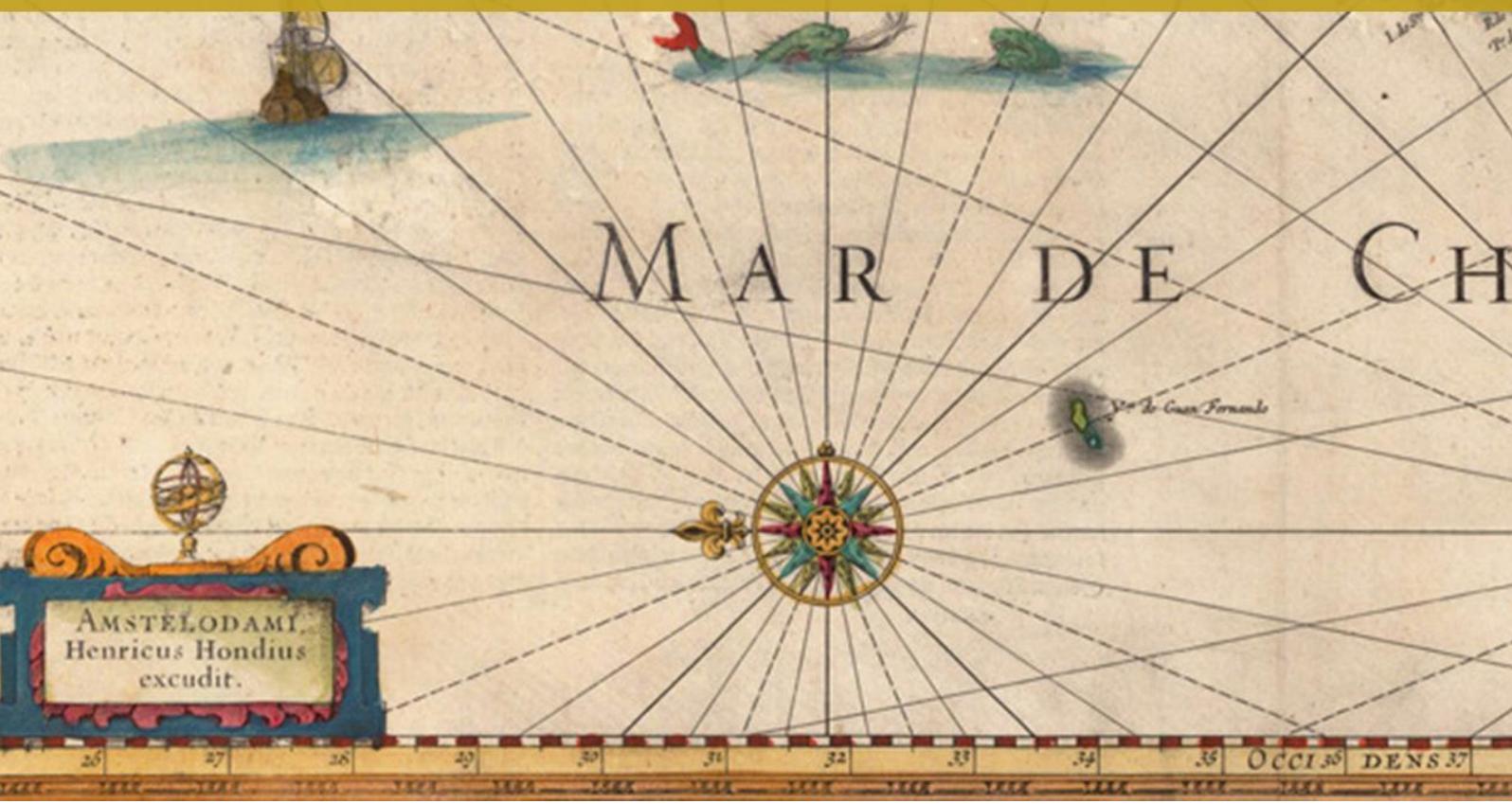




Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2023





Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2023

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

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

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

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

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

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

Edición 2023

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Henricus Hondius, Chili (1635).

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]

López Mondéjar, Leticia [Didáctica de la Historia, Universidade de Santiago de Compostela]

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>

Artículos

- El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder* 7
Laura Lucas Palacios y Marian López Fernández Cao
- La Disidencia Sexual en la educación histórica y ciudadana. Enfoques curriculares y perspectivas de tres docentes de ciencias sociales en Chile* 27
Belén Meneses Varas, Catalina Benavides Pizarro y Jorge Araya Bustamante
- La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación* 53
Elizabeth Montanares Vargas, Carlos Muñoz Labraña y María Sánchez Agustí
- Mapas históricos y enseñanza de la ocupación de la Araucanía en Chile* 75
Daniel Llancavil Llancavil, Elizabeth Montanares Vargas y Matías González Marilicán
- Más allá de Yamato: En la periferia del poder. Consideraciones para el estudio de la antigüedad japonesa* 97
Irene M. Muñoz Fernández
- El pasado y presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena* 119
David Aceituno Silva y Damaris Collao Donoso
- Controversias dialógicas y teatro documental en la enseñanza de conflictos históricos recientes* 141
María Cantabrana, Mario Carretero y Alicia Barrerio
- Comprensión de fuentes primarias históricas en Bachillerato. Un estudio sobre la lectura de textos múltiples contradictorios de la Guerra Civil* 161
Álvaro Rosales, Javier Rosales, María García-Serrano y J. Ricardo García
- La cadena operativa de los talleres funerarios en el Egipto romano: preparando la decoración de los sudarios* 183
Jónatan Ortiz-García
- La esperanza truncada. Convergencia, fusión y ruptura entre la LCR y el MC* 203
Ernesto Manuel Díaz Macías
- Descolonización y nacionalización del patrimonio arqueológico sirio entre 1946 y 1956. Un estudio de caso en torno al yacimiento de Ras Shamra* 225
Juan Álvarez García

Reseñas

- I. Grau Mira (2021), Cuaderno de arqueología del paisaje. Introducción al análisis espacial de las sociedades del pasado* 253
Leticia Tobalina Pulido
- P. A. Marx (2022). Acropolis 625: the Endoios Athena. The statue, its findspot and Pausanias* 257
Pelayo Huerta Segovia

El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder

The Museum as a Space for Exploring Gender and Power Relations

Laura Lucas Palacios
Universidad Complutense de Madrid
llucas03@ucm.es
 0000-0002-7214-181X

Marian López Fernández Cao
Universidad Complutense de Madrid
mariaanl@ucm.es
 0000-0003-0421-3612

Xiana Sotelo García
Universidad Complutense de Madrid
xianasot@ucm.es
 0000-0002-2705-5488

Recibido: 02/12/2022
Aceptado: 31/01/2023

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que busca conocer la potencialidad didáctica que tienen los museos para ofrecer a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género a través del arte y del patrimonio. Para ello, se diseñó un taller que se implementaría simultáneamente en un museo del país de cada una de las instituciones participantes. Para el análisis de los resultados se ha aplicado una metodología de investigación cuantitativa: a través de un cuestionario pretest y otro postest se realizó un análisis descriptivo-comparativo. Los resultados demuestran que los jóvenes participantes en los talleres han adquirido las competencias necesarias para detectar los sesgos de género que están presentes en la historia y memoria cultural.

Palabras clave

Museo, patrimonio cultural, arte, didáctica del museo, feminismo.

Abstract

This paper presents the results of a research project that seeks to understand the didactic potential of museums to offer young people creative and attractive ways of understanding gender-related concepts through art and heritage. To this end, a workshop was designed to be implemented simultaneously in one museum in the countries of each of the participating institutions. For the analysis of the results, a mixed research methodology was applied: a pre-test and post-test questionnaire was used to carry out a descriptive-comparative analysis, followed by the application of qualitative techniques of multimodal discourse analysis. The results show that the young participants in the workshops have acquired the necessary skills to detect the gender biases that are present in history and cultural memory.

Keywords

Museum, cultural heritage, art, museum education, feminism.

Para citar este artículo: Lucas Palacios, Laura; López Fernández Cao, Marian y Sotelo García, Xiana (2023). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.549011

1. Introducción

En los últimos años se ha desarrollado una nueva corriente de pensamiento que busca dar respuesta al papel de los museos en el siglo XXI: es la denominada museología crítica o postmuseo. Según Martín (2003), este nuevo paradigma está encaminado a desarrollar toda una serie de acciones tendentes a movilizar estas instituciones como lugares de transformación para conseguir una democracia cultural (Anderson, 2004; Dewdney et al., 2012; Witcom, 2003). Pero, de acuerdo con Lucas et al. (2020), para que esto sea posible, las instituciones museísticas deben apostar por ser un espacio donde la educación pueda encontrar su lugar de experimentación. Es decir, se han de diseñar proyectos educativos que partan de la didáctica crítica y que hagan cuestionar a los/as visitantes el relato de una historia única sumando discursos y ampliando la mirada a otras historias que también forman parte de nuestra herencia cultural.

En esta publicación presentamos los resultados de una investigación titulada Talleres en museos sobre representaciones de género. El objetivo de estos talleres era hacer ver a los/as jóvenes participantes que la historiografía artística ha sido construida desde una visión androcéntrica y occidental. Como señaló Benejam (1993), los saberes legitimados de una cultura dependen de los constructos simbólicos que son aceptados como ciencias y son los que se aplican para estudiar la historia de una determinada sociedad. En esta línea, cabe destacar que son muchas las investigaciones que han evidenciado la construcción androcéntrica del conocimiento histórico (García-Luque, 2015; 2016; García-Luque et al., 2018; Gómez-Ferrer, 2002; López Fdz. Cao y Fernández-Valencia, 2019; López Fdz. Cao, 2021; Lucas, 2021; Lucas y Delgado-Algarra, 2019; Lucas y Delgado-Algarra, 2022; Morant, 2005; Sánchez y Miralles, 2014; Sant y Pagés, 2011; Scott, 1990).

2. Los museos como espacios de aprendizajes sociales

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven afectados en la actualidad por los continuos avances científicos del conocimiento y la diversidad de manifestaciones culturales que fueron excluidas pero que hoy van siendo incorporadas (Arbués y Naval, 2015). La didáctica del patrimonio reenfoca su centro de atención: del objeto al sujeto como individuo social y como comunidad y del objeto a las ideas, al pensamiento y a los discursos. Por tanto, la didáctica del patrimonio, a través de su carácter interdisciplinar, tiene como una de sus principales finalidades la construcción de identidades coherentes con el presente, exigiendo una revisión de los discursos heredados y fomentando el compromiso social (López Fdz. Cao y Fernández-Valencia, 2019; Lucas y Delgado-Algarra, 2022).

En este sentido, los museos son espacios sociales de formación y conocimiento (López y Kivatinetz 2006), cuya función debería de ser la de apoyar el proceso de aprendizaje de la ciudadanía de cualquier edad. El International Council of Museum (ICOM), en su última revisión, los define de la siguiente manera:

El museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para

la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos (ICOM, 2017, p.3).

En la actualidad, pues, se conciben no sólo como difusores y comunicadores de la cultura y el patrimonio, sino también como espacios educativos en el ámbito de la educación no formal. Los museos se han convertido, así, en una herramienta imprescindible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, tanto la escuela como las instituciones educativas, están llamadas a establecer relaciones de sinergia, de manera que todas se beneficien para los fines que persiguen (Arbués y Naval, 2015). Es entonces cuando se resalta el papel social de los museos como lugares abiertos a la ciudadanía donde poder adquirir conocimientos no sólo del terreno propio de las artes y del patrimonio, sino también poder trabajar temas transversales como el respeto, la igualdad o la multiculturalidad. Tal y como indican Pérez y Chamizo (2011), es preciso convertir a los/as visitantes en generadores de discursos propios porque la historia o historia(s) que guardan los objetos de estos espacios representan una herramienta competente para comprender el pasado y el presente.

Pero, para que esto sea posible, las instituciones museísticas deben de apostar por ser un espacio donde la educación pueda encontrar su lugar de experimentación (López Fdz. Cao, 2017; Lucas et al., 2020). Es decir, deben generar proyectos y propuestas expositivas donde las pedagogías críticas ocupen un lugar central; esto es:

Una perspectiva que aúne una visión plural de sus discursos, olvidando la legitimación tradicional de un relato único y abriéndose a un aprendizaje que se produzca por medio de la colaboración entre los participantes. Se trataría de concebir una educación en museos moldeable y adaptable a los cambios y exigencias sociales, convirtiéndose en una plataforma para la reflexión y el crecimiento de los individuos (Castejón, 2021, p. 129).

Ciertamente, la sociedad del conocimiento exige a la ciudadanía un aprendizaje continuo para que esta pueda adaptarse no solo a las variaciones tecnológicas y científicas, sino también a los cambios culturales y comunicativos. La educación en los museos, al no estar supeditada a un currículo oficial, como sí ocurre en la escuela, puede desarrollar metodologías y contenidos más libres y actualizados que complementen a la educación formal. Por tanto, la didáctica del arte y del patrimonio actual, cobra mayor sentido si es capaz de provocar conciencias, despertando en el/la visitante sentimientos, emociones, e incluso acciones de protesta contra el relato de una historia heredada que hace que se perpetúen, en mayor o menor medida, los problemas del presente. No es suficiente conocer el entorno, hay que cuestionarlo (Gutiérrez y Fernández, 2018; Lucas et al., 2022) y el patrimonio histórico-artístico nos hace poner en duda nuestros prejuicios y estereotipos, abriéndonos a la ambigüedad y a la especulación (Marín, 2003).

Desde hace décadas, las áreas de didáctica de las ciencias sociales, de la historia del arte y la educación artística se han implicado en la tarea de analizar exclusiones y proponer modelos alternativos para la enseñanza del arte, la historia y la reconceptualización de los espacios museográficos (García-Luque et al., 2018; López Fdz. Cao y Fernández Valencia, 2019). Hooks (2003) señaló que la educación como práctica de libertad no debe reducirse a la transmisión de un conocimiento liberador, sino que también debe desarrollar una práctica liberadora. Se trataría, por tanto, de reinterpretar el pasado desenterrando lo que alguna vez se quiso enterrar porque, como indican Domínguez-Almansa y López Facal (2015, p. 12), “esto no se enterró sólo” sino que se hizo conforme a la construcción de una memoria oficial androcéntrica, europeísta y

heteropatriarcal. En este sentido, Lucas (2019) y Roigé y Frigolé (2010) aseguran que la educación patrimonial feminista es un proceso activo de negociación y selección de la memoria, y un activo importante en la construcción de identidades tanto individuales como colectivas.

2.1. Pedagogía feminista y museos: de la teoría a la práctica

Cuando en la década de los ochenta del pasado siglo se comenzó a introducir el género en las ciencias humanas y sociales como categoría analítica, uno de sus primeros logros fue romper con las teorías biologicistas que no establecían límites ni diferencias entre las mujeres y su rol social. El orden de género se plasma siempre en contenidos presentes en las salas de los museos, ya sea por la inclusión de ciertos discursos o por la omisión de otros. Se concreta en imágenes, símbolos y guiones respecto a la familia, a las relaciones entre hombres, entre mujeres y entre ambos, a la sexualidad, al trabajo, a la política, a la reproducción social, etc. (López Fdz. Cao y Fernández-Valencia, 2019). Sin embargo, fue la capacidad para incluir e integrar a las mujeres en las narrativas históricas como agentes y sujetos de transformación social lo que supuso una visión alternativa y un replanteamiento global de los grandes ejes interpretativos de la historia (García-Luque et al., 2018; López Fdz. Cao et al., 2017).

En esta línea, Slavova (2011) propone revisar la epistemología tradicionalmente aceptada incluyendo las relaciones entre las personas como el conjunto de construcciones cambiantes de masculinidades y feminidades que se dan en una sociedad, así como las formas en las que estas interactúan en el marco político, económico y social. Por ello, en el ámbito de la crítica patrimonial y museística, la perspectiva de género supone una herramienta imprescindible a la hora de analizar los procesos de patrimonialización, pues permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción intelectual artística y cultural de las mujeres (Lucas y Alario, 2018).

Entre las investigaciones realizadas sobre las experiencias didácticas desarrolladas en el ámbito de los museos de arte y de historia, cada vez es más importante la reflexión sistemática en relación con la necesaria presencia de colectivos invisibilizados, como la participación de las mujeres. En las últimas décadas son reseñables las contribuciones en el ámbito académico que han puesto de relieve la importancia de la inclusión en clave de igualdad (Bermejo y Cortés, 2019; Carrillo y Vega, 2020; Mayayo, 2013). A este respecto, De la Villa (2013) se pregunta lo siguiente:

¿Es tan incoherente y conservador exigir la revisión del archivo, de la historia del arte y de su instancia de consagración, el museo, una vez constatado su carácter nomológico, legislativo, y, por tanto, la trascendencia que ello tiene en la aceptación pública de la marginación histórica? ¿Podemos reconstruir de otro modo el presente y el futuro si no es a partir de una reescritura de la memoria y la utilización de las instituciones existentes, como el museo? (p. 12).

Además, aplicar la mirada feminista a los museos supone cumplir con lo que la legislación establece. La UNESCO tiene distintos programas en los que enfatiza el valor educativo del patrimonio en relación con la coeducación (Calaf et al., 2020; Fontal et al., 2008; Fontal, 2016). Por su parte, la Unión Europea estableció la educación patrimonial como una de las cuatro prioridades del Plan de Trabajo para la Cultura 2015-2018 (European Council, 2014) y sigue siendo una parte fundamental de la futura Nueva Agenda Europea de la Cultura, formando

parte de los objetivos principales de la Agenda 2030 en la Resolución adoptada por la Asamblea General de la ONU el 25 de septiembre de 2015-Transformar nuestro mundo: Agenda 2020 para el Desarrollo Sostenible (European Commission, 2018). Concretamente, el objetivo n.º 4 de la Agenda 2030 establece que:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development (p. 4).

Lindauer (2006) propone analizar los objetos declarados y no declarados del museo, sus contradicciones, con la finalidad de poder desvelar qué discursos circulan y se promueven, cómo y por qué, qué se ignora o qué se da por sentado o no se pone en cuestión. Deberían, por tanto, garantizarse las fórmulas necesarias para que la ciudadanía en su conjunto pudiera verse representada, tener acceso a su herencia cultural y construir una identidad colectiva sin sesgos de género, raza, clase, religión, etc.

3. Metodología

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es analizar la potencialidad didáctica que tienen los museos para ofrecer a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género. Este objetivo general se ha concretado en tres específicos:

- OE1: Identificar el museo como un espacio donde los/as jóvenes puedan desarrollar competencias sociales para la interacción entre ellos/as y el fortalecimiento de su personalidad.
- OE2: Cuestionarse sus representaciones sociales y la existencia de una historia única, ofreciendo a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género.
- OE3: Obtener herramientas para que los/as jóvenes puedan comunicar sobre las desigualdades y los desafíos relacionados con el género.

3.2. Método

Los resultados que aquí presentamos responden a un diseño de investigación cuantitativo (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) donde, partiendo de los enfoques del paradigma positivista e interpretativo, se busca conocer y comprender las concepciones de la juventud sobre los museos como entornos sociales y educativos de aprendizajes, utilizando el arte y el patrimonio como contenidos e instrumentos didácticos para adquirir aprendizajes significativos y conectados con la realidad. Así pues, se utilizó como instrumento de recogida de información, un cuestionario diseñado a través de Google Forms® que se distribuyó de manera telemática. El análisis pasa por dos fases, una de tipo descriptivo-comparativo (media, frecuencia y tablas de contingencia) que nos permiten descubrir las relaciones latentes entre variables (pre y post test) y entre las personas participantes (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Jiménez, Cuenca y Ferreras,

2010). Por otro lado, se analizó la reflexión de los participantes para poder interpretar y comprender las respuestas que se han dado.

Se realizó un estudio de intervención antes-después sin grupo control en dos etapas:

1. Al inicio de la investigación, se pasó un pretest al grupo de jóvenes participantes en el estudio y se realizó la visita a un museo elegido por cada institución en su país de origen. La intervención consistía en una visita-dialogada en torno a una serie de piezas previamente elegidas por las directoras de las instituciones que forman parte del proyecto y que son expertas en arte y educación. El propósito de esta visita era poder explorar el patrimonio desde una perspectiva no hegemónica, visibilizando a las mujeres y grupos sexuales no normativos, su presencia, ausencia e interpretación en el museo.
2. Después de las intervenciones, se volvió a pasar un cuestionario posttest y se pidió a los/as jóvenes que hicieran una reflexión de los aprendizajes obtenidos.

3.3. Muestra e instrumento

En cuanto a la muestra, está formada por 75 jóvenes de cinco instituciones europeas diferentes entre 20-25 años que han querido participar voluntariamente en este proyecto (www.explorepower.eu): 65 mujeres y 10 hombres (Tabla 1). Para definirla se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: la representatividad del marco de esta, la posibilidad o no de calcular la probabilidad de selección y la eficiencia o ratio por el cual la población puede verse representada (Fowler, 2014). En líneas generales, se parte de la premisa de que no se busca una generalización de los resultados, lo que lleva a una selección de informantes que resulte representativa en el seno de la acotación poblacional llevada a cabo previamente (Goetz y Le Compte, 1988).

Tabla 1

Instituciones participantes y muestra

	Dadau De l'art et D'autre-Francia (DADAU)	MOH-Italia (MOH)	City Of Women-Eslovenia (COW)	Universidad Complutense de Madrid-España (UCM)	Elan Interculturel-Francia (ELAN)
Mujeres	12	15	12	13	13
Varones	3	0	3	2	2
Total	15	15	15	15	15

Fuente: elaboración propia.

El instrumento para recoger la información es un cuestionario validado por expertas en la materia: una catedrática en didáctica del arte, dos profesoras contratadas-doctoras en educación patrimonial y dos educadoras de museos y espacios culturales. El resultado es un instrumento mixto donde predominan los ítems con respuesta de escala Likert (1-5), seguido de una pregunta de respuesta abierta. Para su elaboración se toman como referencias las fuentes epistemológicas de los cuestionarios Alonso-Sanz (2011) y Castejón (2021), así como las orientaciones dadas por Carrillo et al. (1999) y Galindo (1996). De esta forma, el pretest consta de siete elementos de

tipo Likert (tabla 2) y el post-test de estos siete ítems más cinco ítems extra (tabla 3), para analizar los aprendizajes obtenidos en el proceso. Para minimizar el efecto de respuestas basadas en la deseabilidad social y que las personas encuestadas no respondieran acorde a lo que consideraban que podría ser la posición de las investigadoras, en todo momento, se garantizó el anonimato.

Tabla 2
Ítems coincidentes del pre y del post test

Pretest y post-test

1. El museo es un lugar en el que disfruto y me siento cómodo/a.
 2. Disfruto descodificando e intentando comprender una imagen/obra de arte (observar, analizar, crear preguntas sobre la obra).
 3. Me siento cómodo/a discutiendo sobre género (puedes enumerar algunos conceptos relacionados con el género como: la igualdad de género, los estereotipos de género, las identidades de género, las orientaciones sexuales, etc.).
 4. Me siento cómodo/a analizando la dinámica y los estereotipos de género en una imagen/obra de arte.
 5. Me gusta relacionarme con gente nueva.
 6. Sé cómo colaborar en grupo (encontrar mi lugar, comunicarme, hacer compromisos).
 7. Me siento cómodo/a expresando mi opinión verbalmente con gente nueva, me gusta hacerlo.
-

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3
Ítems extra del post test

Preguntas extra Post-test

1. Durante la visita-dialogada me sentí seguro/a para expresarme.
 2. Me gustó el ambiente de la visita-dialogada, ¡me lo pasé bien!
 3. Me gustaron las actividades ofrecidas.
 4. He aprendido cosas nuevas sobre el arte y las obras de arte. O: las actividades propuestas durante el taller me ayudaron a entender las obras de arte de manera diferente.
 5. He aprendido nuevas herramientas o conceptos para hablar de género.
-

Fuente: elaboración propia.

Además, se completa el análisis con las respuestas obtenidas en la pregunta abierta: “¿Quieres añadir algún comentario sobre sus respuestas?” Y con la información recogida en los cuadernos de campo de las investigadoras.

Tanto para orientar el proceso de recogida y organización de la información como para su análisis, se elaboró un sistema de categorías (Tabla 4) cuya estructura general se toma de las investigaciones de referencia anteriormente mencionadas, como las de Calaf et al. (2020); Lucas y Delgado-Algarra (2020) y Lucas, et al. (2020). Las variables de análisis del sistema de categorías, que derivan de este marco de referencia, son tres y responden a los tres objetivos específicos planteados: museo como espacio social (OE1), reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales (OE2), visibilidad del pensamiento y las acciones feminista (OE3).

Tabla 4
Categorías de análisis

Variables de análisis	Descriptores	Ítems Pretest y Postest coincidentes	Ítems Extra Postest
Museo como espacio social	Espacio seguro para desarrollar competencias sociales.	1, 5, 6	1, 2, 3
Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales	No necesariamente presenta obras realizadas por mujeres, pero sí que invita a una reflexión al género como construcción social que lleva a la exclusión.	2, 4	4
Visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en el presente	Presenta una visión de las teorías feministas bajo el prisma de la didáctica crítica. Promueve una reflexión de las identidades no binarias: Queer, LGTBI+, cis...	3, 7	5

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Tanto los resultados como la discusión se presentan en tres partes que responden a los objetivos y variables de análisis explicadas en el apartado anterior.

4.1. Categoría 1: Museo como espacio social

Las medias obtenidas en los ítems 1, 5, y 6 del pretest y del postest, han sido relativamente altas en las cinco instituciones (Figura 1), siendo COW y UCM las que experimentan cambios más significativos entre el cuestionario inicial y el final. Además, se observa que el ítem 5, “me gusta relacionarme con gente nueva”, es el que menos ha variado. Por otro lado, el ítem 1 “el museo es un lugar en el que disfruto y me siento cómodo” y el ítem 6 “sé cómo colaborar en un grupo (encontrar mi lugar, comunicarme, hacer compromisos)”, han experimentado cambios significativos entre el pretest y el postest. Por tanto, podemos concluir que los/as jóvenes, tras la visita, han

podido entender y vivir en primera persona que los museos son espacios sociales que invitan a la interacción y al diálogo.

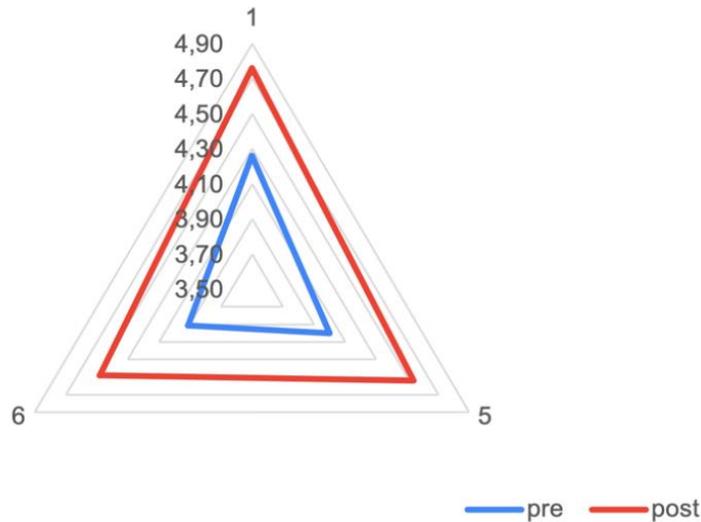


Figura 1. Respuestas a las preguntas 1, 5 y 6 del pre y post test: “Disfruto descodificando e intentando comprender. Fuente: elaboración propia.

4.2. Categoría 2: Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales

En la figura 2 se recogen las respuestas obtenidas en el ítem 2 del pretest y del postest: “disfruto descodificando e intentando comprender una imagen/obra de arte (observar, analizar, crear preguntas sobre la obra)”. En esta ocasión, son los/as jóvenes de MOH (media del pretest: 5 y media del postest: 5) y de COW (media del pretest: 4 y media del postest: 4), quienes mantienen sus respuestas sin variaciones con respecto al cuestionario inicial. Por otro lado, las respuestas de los/as jóvenes de DADAU presentan una variación de 0,2 (media del pretest: 4,8 y media del postest: 5), las de UCM de 0,7 (media del pretest: 3,8 y media del postest: 4,5) y las de ELAN de 0,5 (media del pretest: 4,1 y media del postest: 4,6).

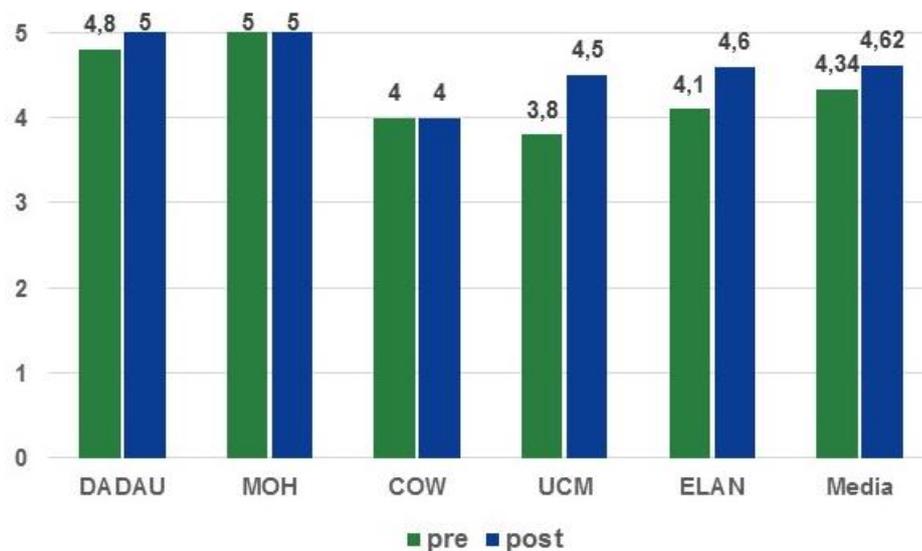


Figura 2. Respuestas a las preguntas 2 del pre y post test: “Disfruto descodificando e intentando comprender una imagen/obra de arte (observar, analizar, crear preguntas sobre la obra). Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, este dato varía con las respuestas recogidas en el ítem 4 del pretest y del postest: “me siento cómodo/a analizando la dinámica y los estereotipos de género en una imagen/obra de arte” (Tabla 5). Los/as jóvenes de MOH mantienen la valoración inicial en sus respuestas, pero los/as informantes de COW sí que muestran cambios significativos, así como UCM y ELAN. Por ello, podemos confirmar que el arte es un medio a partir del cual los/as jóvenes pueden reflexionar sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos (media) para el ítem 4 del pretest y del postest.

4. Me siento cómodo analizando la dinámica y los estereotipos de género en una imagen/obra de arte.	DADAU	MOH	COW	UCM	ELAN	Media
pre	4	5	4	4,6	4,1	4,34
post	4,5	5	5	4,6	4,7	4,76

Fuente: elaboración propia.

Además, como ya explicamos en el epígrafe anterior, se añadieron preguntas al postest que no figuraban en el pretest, con la finalidad de poder analizar en mayor profundidad los aprendizajes obtenidos tras la realización de la visita-dialogada. En la figura 4 se recogen las respuestas al ítem extra n.º 4 del postest: “las actividades propuestas durante el taller me ayudaron a entender las obras de arte de manera diferente”. Es evidente que las respuestas de los/as jóvenes de ELAN (media: 4,70), UCM (media: 4,76) y COW (media: 5) obtienen mayor puntuación que las de DADAU (media: 3) y MOH (media: 3).

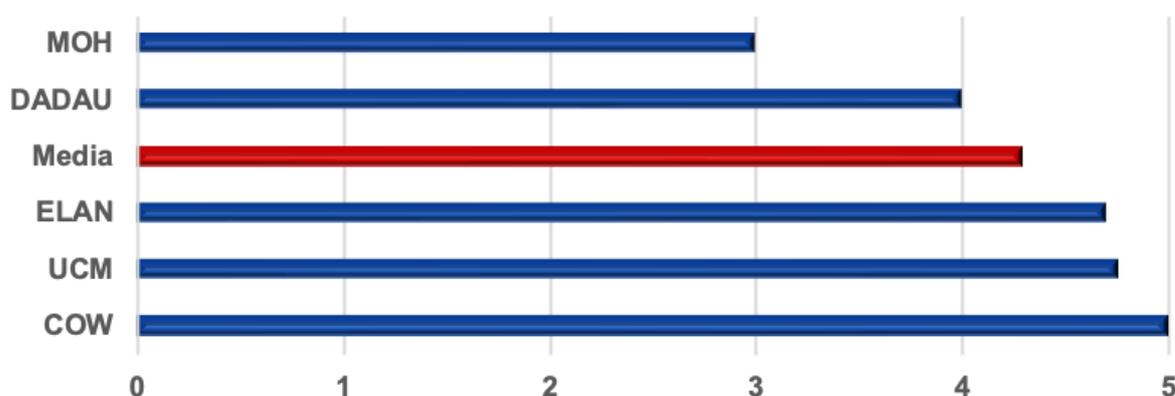


Figura 4. Respuestas al ítem extra del postest: “las actividades propuestas durante el taller me ayudaron a entender las obras de arte de manera diferente”. Fuente: elaboración propia.

La pregunta abierta y los cuadernos de campo de las investigadoras nos ayuda a entender por qué los/as jóvenes de estas instituciones han dado una puntuación más baja a este ítem. La visita de MOH al museo se produjo poco antes de su hora de cierre, así que el taller tuvo que realizarse de manera rápida y con poco tiempo para la reflexión. En el caso de DADAU, el formato del taller fue demasiado formal dejando poco tiempo para la improvisación.

[12_N09]El museo tenía un horario especial de cierre por un evento interno que no figuraba en la página web del museo. Para futuros talleres, además de consultar la Web es conveniente llamar por teléfono.

[145_PA_MOH] lo he disfrutado mucho, es una pena que la sesión en el museo no haya durado más.

[151_PA_DADAU] Estoy deseando que haya una sesión menos formal para debatir un poco más.

4.3. Categoría 3: Visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en el presente

Las respuestas al ítem 3 del pretest y del postest: “me siento cómodo/a discutiendo sobre género (puedes enumerar algunos conceptos relacionados con género: como la igualdad de género, los estereotipos de género, las identidades de género, las orientaciones sexuales, etc.)”, es la que menos ha variado en las cuatro instituciones con respecto al pretest y postest (Figura 5), obteniendo medias significativamente altas.

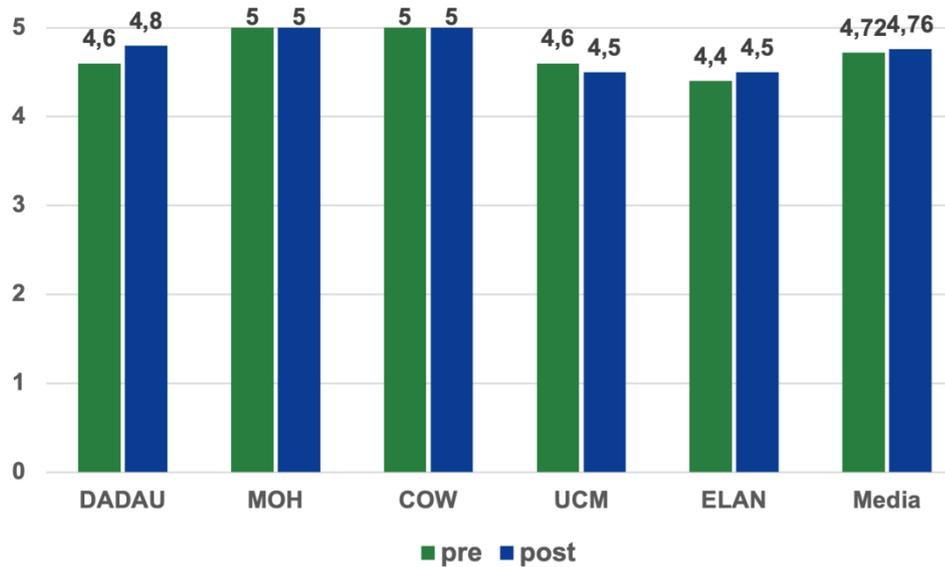


Figura 5. Respuestas al ítem 3 del pretest y del postest: “me siento cómodo/a discutiendo sobre género (puedes enumerar algunos conceptos relacionados con género: como la igualdad de género, los estereotipos de género, las identidades de género, las orientaciones sexuales, etc.)”. Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, si comparamos estas medias con las del ítem extra del postest: “he aprendido nuevas herramientas o conceptos para hablar de género”, llama la atención que los/as jóvenes de MOH bajan notablemente su valoración (Tabla 6). Esto parece indicar que la visita-taller no ha sido realmente efectiva en cuanto a que los/as participantes adquieran mayores destrezas para visibilizar el pensamiento feminista en la actualidad.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos (media) para el ítem 5 extra postest

Preguntas extra para el post-cuestionario	DADAU	MOH	COW	UCM	ELAN	Media
5. He aprendido nuevas herramientas o conceptos para hablar de género.	4,1	2,5	4	4,74	4,50	3,972

Fuente: elaboración propia.

en el que situamos este estudio, porque, como reflejan los datos que acabamos de mostrar y que a continuación pasamos a comentar, el presente trabajo ha explorado las posibilidades que tienen estas instituciones para fomentar el pensamiento crítico y cuestionar las relaciones arte-poder-género en los discursos historiográficos heredados con el fin de avanzar hacia una sociedad más justa y comprometida con la igualdad.

Partiendo del primer objetivo específico que busca desarrollar competencias sociales en el museo descubriendo este espacio como un lugar para la interacción entre iguales y el fortalecimiento de la personalidad, los resultados muestran que, en general, las personas participantes han podido establecer vínculos de empatía y confianza en el espacio museístico. Esto viene a corroborar la investigación de Conway et al. (2009), quienes muestran el impacto positivo que tienen estos lugares como espacios de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades cognitivas, cívicas, personales, éticas y morales de los visitantes. Así mismo, Yorio y Ye (2012), En su investigación sobre el protagonismo pedagógico de la experiencia del visitante que aprende haciendo, destacan que este tipo de actividades enlazan saberes y vida, obligando a los/as asistentes a poner en juego sus habilidades sociales. Señalábamos al principio de este trabajo que, en la sociedad del conocimiento, un/a ciudadano/a socialmente competente sería aquél capaz de interpretar la información y tomar decisiones en un mundo en constante cambio e inserto en una sociedad cada vez más dinamisada, plural y diversa. De manera que, como muestran los datos, los museos pueden ser espacios educativos que ofrecen experiencias de socialización orientadas a la cohesión social (Morris y Spurrier, 2009).

Sin embargo, tal y como expone Pérez-Santos (2000), durante años en los museos ha primado una visión elitista del patrimonio que en algunos casos sigue vigente. En este sentido, Podgorny (2005) reflexiona sobre la idea de la aparente continuidad conceptual de la importancia del objeto frente al visitante, siendo la conservación, estudio y salvaguarda del mismo su principal cometido, especialmente en pinacotecas y museos de Bellas Artes. Señala, además, que este inmovilismo se debe a que a este tipo de museos les cuesta hacer la transición de pasar del objeto como protagonista al sujeto, a las ideas, al pensamiento y a los discursos (Fontal y Marín-Cepeda, 2018). Otros estudios sobre museos y sus programas educativos (Aso et al., 2016; Lucas y Delgado-Algarra, 2022) encuentran, del mismo modo, pocas exposiciones del patrimonio con respecto al potencial que este tiene para el desarrollo de relaciones identitarias.

En cuanto al segundo objetivo que nos planteamos: “ofrecer a los jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género para que puedan cuestionarse sus representaciones sociales y la existencia de una historia única”, los datos obtenidos coinciden con los resultados de las investigaciones de Santacana y Llonch (2012), quienes subrayan la potencialidad educativa que tienen los objetos museísticos como piezas clave para conocer el pasado y poder interpretar las dinámicas sociales del presente, así como las controversias actuales existentes en torno al arte y al patrimonio, lo cual es relevante para la construcción de la identidad de las comunidades. No obstante, recordemos que los datos obtenidos de los/as jóvenes de DADAU y MOH mostraban que habían adquirido menos habilidades para entender el arte de manera diferente, por tanto, los talleres realizados en estas dos instituciones han sido menos efectivos que los realizados en el resto por las cuestiones que habíamos apuntado en el epígrafe anterior. Banchs (2000) encuentra una explicación a esto porque la construcción de memorias colectivas patriarcales tiene una enorme carga moral y política que dificulta la resignificación de las identidades de género. Por tanto, es necesario realizar una pedagogía con

perspectiva de género que no solo revise y discuta las huellas del pasado, sino que también logre descifrar silencios, omisiones y negaciones (Richard, 2010; Estermann, 2020). En este sentido, Reading (2015), insiste en la idea de que, si el personal educativo quiere incluir la no discriminación de género, debe tener una formación académica sólida para poder comprender e interiorizar los factores relacionados con esta exclusión y poder desarrollar los argumentos para combatirla.

Sobre el objetivo específico tres: “obtener herramientas para comunicar desigualdades y los desafíos relacionados con el género”, los datos reflejan valoraciones muy altas de las capacidades comunicativas que los jóvenes afirman haber adquirido. En este sentido, Cambil y Romero (2017), demuestran que para que el aprendizaje sea significativo, este debe de ser vivencial, activo y conectado con las experiencias e intereses de los discentes. Del mismo modo, García-Luque y De la Cruz (2018), subrayan la importancia de promover situaciones de aprendizaje en las que el patrimonio sea un detonante para el conflicto cognitivo con la finalidad de promover la movilización de nuevos saberes y su aplicación práctica. En esta misma línea, Sánchez y Miralles (2014) demuestran que, si queremos fomentar un pensamiento reflexivo, divergente y crítico, es esencial transmitir una visión de las relaciones arte-género-poder a partir de una perspectiva cultural y holística de nuestro patrimonio. Sin embargo, Quintero y Sánchez Carretero (2017) destacan que, a pesar de los avances realizados en la definición de patrimonio, seguimos encontrando una tendencia homogeneizadora de los colectivos vinculada a un discurso patrimonial autorizado (Moghadam y Bagheritari, 2007; Bendix, et al. 2012; Smith, 2008) y es esta presencia naturalizada en nuestra vida cotidiana lo que hace que se convierta en un vehículo ideal de contenidos ideológicos. Según Lucas (2022), la coeducación patrimonial tiene que estar encaminada a poner en cuestión los comportamientos y actitudes –poses estatizadas, jerarquías y discriminaciones de género– que encontramos de manera repetitiva en el patrimonio cultural y que pasan desapercibidas, asumiéndolas como lo natural.

6. Reflexiones finales

La presente investigación, si bien es cierto que no permite una generalización de los resultados, remarca algunas de las reflexiones más determinantes del ámbito de estudio que vincula la museología crítica y la pedagogía feminista, con el valor añadido de aportar una visión internacional de la juventud actual sobre estas cuestiones. La nueva museología pone la educación como uno de los pilares esenciales para convertir los museos en lugares vivos y de encuentro entre la historia y la memoria. Como hemos argumentado en los epígrafes anteriores, ya no es la colección el centro de atención, sino el diálogo y la comunicación que el público establece con aquellos elementos que la institución museística ha considerado que son dignos de valorar y conservar. Ahora bien, comprender los procesos de construcción de la cultura, es decir, la forma en que la sociedad se relaciona con los objetos que construye y los procesos de identificación que establece con ellos, es clave para comprender esta nueva función que tienen los museos en las sociedades actuales. Por ello, a nuestro entender y basándonos en la pedagogía feminista, el museo debe ser un lugar en sí mismo, donde el descubrimiento, la creatividad, la resolución de problemas, la experimentación, el intercambio y la construcción de la comunidad son todo en uno.

A lo largo de la historia, los museos han hecho acopio de obras realizadas por hombres artistas de una determinada etnia y clase, lo que ha repercutido en la forma de abordar la Historia del Arte a través de los genios y grandes maestros. Al realizar un estudio o construir un discurso desde

una perspectiva de género, estamos contribuyendo no sólo al crecimiento del conocimiento en general, sino también, a la consecución de la igualdad de oportunidades entre grupos de población dominantes y minorizados. Es por ello de vital importancia profundizar en los debates aquí descritos, que actualmente nos están permitiendo avanzar en los estudios de género en el arte y en el patrimonio. En nuestro país, en concreto, a pesar del amplio elenco de investigadores e investigadoras dedicadas al estudio de la didáctica crítica en museos, es necesario que esta perspectiva de estudio siga explorándose y se sigan sumando investigaciones sobre museos que incluyan una perspectiva de género como elemento central ya que, como ha quedado demostrado, las investigaciones que se han hecho en esta línea son muy potentes y significativas.

Agradecimientos y financiación

Esta publicación es resultado del proyecto *Power: Exploring gender and power through/in art*, Erasmus + KA205-33328394, financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea 2020-2-Fr02-KA205-017944.

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. Las tres autoras han participado en la recogida de la información y la revisión del texto final.

Bibliografía

- Alonso-Sanz, A. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y Políticas de identidad*, 5, 43-60. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146211>
- Arbués, E., y Naval, C. (2015). Los museos como espacios de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Education Sciences y Society*, 5(2), 35-56. <https://hdl.handle.net/10171/37495>
- Aso, B., García, S., Rivero, M.P., y Fontal, O. (2016). Estudio de caso de la acción educativa del Museu Afro Brasil de São Paulo. *CLIO. History and History teaching*, 42. <http://clio.rediris.es/n42/articulos/monografico/aso2016.pdf>
- Banchs, M. (2000). Representaciones Sociales, memoria social e identidad de género. *Akadosmos*, 2(1), 59-76. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ak/article/view/872
- Benejam, P. (1993). La Didáctica de la Geografía desde la perspectiva constructivista, *Documents d'Analisi Geografica*, 21, 35-52.
- Bendix, R., Eggert, A. y Peselmann, A. (2012). *Heritage Regimes and the State*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Bermejo, T. y Cortés Aliaga, G. (2019). Museos híbridos, feministas, descolonizados. *Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*, 14, 56-62. http://caiana.caia.org.ar/resources/uploads/14-pdf/Caiana14D_intro.pdf
- Calaf, R., Gutiérrez, S. & Suárez, M. A. (2020). La evaluación en la Educación Patrimonial. 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. *Aula Abierta*, 49 (1), 55-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64>

- Cambil, M. E., y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (Eds.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 61-80). Pirámide.
- Carrillo, J., Coriat, M. y Oliveira, H. (1999). Teacher Education and Investigations into Teacher's Knowledge. In K. Krainer y F. Goffree (eds.) *On Teacher Education* (pp. 99-137). Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik, Osnabrück.
- Carrillo, J. M., y Vega Manrique, M. (2020). "¿Qué es un museo feminista?" Desacuerdos, negociación y mediación cultural en el Museo Reina Sofía. *Espacio, tiempo y forma. Serie VII, Historia del Arte*, 8, 99-128. <http://dx.doi.org/10.5944/etfvii.2020.27452>
- Castejón, M. (2021). Arte, museos y maestros: una perspectiva desde la formación del profesorado de educación primaria. *ARTSEDUCA*, 29(29), 127-139. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.10>
- Conway, J., Amel, E. y Gerwien, D. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de 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>
- Domínguez-Almansa, 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>
- Estermann, J. (2020). Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y decolonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 117-134. [10.24140/issn.1645-7250.rle48.08](https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.08)
- European Council (2014). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on a Work Plan for Culture (2015-2018)*, 463, 23.12.2014, pp. 4-14.
- European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a New European Agenda for Culture*, COM/2018/267.
- Fontal, O., Darrás, B., y Rickenmann, R. (2008). *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. Universidad Pública de Navarra y Cátedra Jorge Oteiza.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/47683>
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57754>
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5th edition). SAGE.

- Galindo, R. (1996). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/32503>
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M.^a. Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Universidad de Extremadura / AUPDCS.
- García Luque, A. (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales En Á. Licerias Ruiz y G. Romero Sánchez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-269). Pirámide.
- García Luque, A., y De la Cruz, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (Eds.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 195-220). Pirámide.
- García Luque, A., De la Cruz, A. y Peinado, M. (2018). Conocimiento histórico patriarcal vs. Aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la Historia sin sesgos de género. En D. Verdú, C. Guerrero y J. L. Villa (Eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en ciencias sociales* (pp. 95-107). Universidad de Murcia.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez-Ferrer, G. (2002). *Hombres y Mujeres: el difícil camino de la igualdad*. Instituto de Investigaciones Feministas, Editorial Complutense.
- Gutiérrez, R. M. y Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre el trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2), 361-374. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57324>
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (Eds.). *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147-164). Pirámide.
- Hooks, B. (2003). *Comunidad de aprendizaje: Una pedagogía de la esperanza*. Routledge.
- Jiménez, 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>
- Johnson, B. R. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Lindauer, M. I. (2006). The critical museum visitor En J. Marstine (Ed.). *New Museum Theory and Practice. An introduction* (pp. 203-225). Blackwell Publisher.
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-239.

- López Fdz. Cao, M. (2017) Educación, feminismo y arte: o cómo educar en arte incluyendo la experiencia de las mujeres. En G. Franco, H. Moreno, M. Seco (Eds.). *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): homenaje a Amparo Pedregal* (pp. 167-187). Icaria.
- López Fdz. Cao, M. (2021) Sonia Terk-Delaunay, o cómo morir dos veces. El reconocimiento como categoría de análisis para la reconstrucción histórica de la vida de las mujeres. *Arenal*, 28(1), 179-202. <https://doi.org/10.30827/arenal.v28i1.7794>
- López Fdz. Cao, M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez Rodal, A. (2012) *El protagonismo de las mujeres en los museos*. Fundamentos.
- López Fdz. Cao, M. y Fernández Valencia, A. (2019) Museos en femenino: Un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación. *Storia delle Donne*, 14, 103-124.
- Lucas, L. (2019). *Otra educación es posible: cuando el patrimonio se convierte en piedra filosofal de la educación*. McGraw Hill: Interamericana de España.
- Lucas, L. (2021). La educación patrimonial para el tratamiento escolar de problemas socioambientales. Un ejemplo de buenas prácticas. En J. M. Cuenca López, M. Martín Cáceres y J. Estepa-Giménez (Eds.). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la Escuela y el Museo* (pp. 203-225). Trea.
- Lucas, L. (2022). Aprender patrimonio con perspectiva de género para la formación de una ciudadanía igualitaria e inclusiva. *Boletim Observatório Da Diversidade Cultural*, 95(3), 1-21.
- Lucas, L y Alario, M. T. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico. *Anales de la Historia de Arte*, 28, 399-412
- Lucas, L.; Arroyo, E. y Trabajo, M. (2022). Educación patrimonial y ecofeminismo. Análisis de los ecomuseos españoles. *Aula Abierta*, 51(2), 151-160. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2022.151-160>
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2022). La función coeducativa de los espacios patrimoniales: el caso del Museo Nacional de Antropología. *RESEÑAS de enseñanza de la Historia*, 20, 11-31.
- Lucas, L., Trabajo, M., Borghi, B. (2020). El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *AIS. Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299-317.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación artística*. Pearson Education.
- Matey, M. P. (2011), *Historia y desarrollo de la Museística*. En <https://aunamendi.euskonikaskuntza.eus/es/historia-y-desarrollo-de-la-museistica/ar-153961/#> (Accedido el 23 de noviembre de 2022).
- Mayayo, P. (2013). Después de Genealogías feministas. Estrategias feministas de intervención en los museos y tareas pendientes. *Investigaciones feministas*, 4, 25-37.
- Moghadam, V. y Bagheritari, M. (2007). Cultures, Conventions and the Humans Rights of Women: Examining the Convention for Safeguarding Intangible Cultural Heritage and the Declaration on Cultural Diversity. *Museum International*, 59, 9-18.
- Morant, I. (2005). *Historia de las mujeres en España y en América Latina*. Cátedra.

- Morris, E. y Spurrier, M. (2009). Museum and School: Nurturing an indispensable relationship. En K. Bellamy and C. Oppenheim (Eds.), *Learning to live. Museums, young people and education* (pp. 58-66). Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference.
- Pérez-Santos, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*. Trea.
- Pérez, Y. y Chamizo, J. A. (2011). Los museos: un instrumento para el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 312-322.
- Podgorny, I. (2005). La mirada que pasa: museos, educación pública y visualización de la evidencia científica. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12(suplemento), 231-264.
- Quintero, V. y Sánchez Carretero, C. (2017). Los verbos de la participación social y sus conjugaciones. Contradicciones de un patrimonio 'democratizador'. *Revista Andaluza de Antropología*, 12, 48-69.
- Reading, A. (2015). Making Feminist Heritage Work: Gender and Heritage. En E. Waterton y S. Watson (Eds.). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp. 397-413). Palgrave Macmillan.
- Richard, N. (2010). *Critica de la Memoria (1990-2010)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Roigé, X. y Frigolé, J. (2010). Introduction. En X. Roigé y J. Frigolé (Eds.). *Constructing Cultural and Natural Heritage. Parks, Museums and Rural Heritage* (pp. 9-24). ICRPC.
- Sánchez, R. y Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6(11), 278-298. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531010.pdf>
- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Scott, J. W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash. (Eds.). *Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 44-49). Alfons el Magnanim.
- Slavova, K. (2011). Gender Mainstreaming and Study Field Change: Patterns of Infusion, Diffusion, and Fusion at St. Kliment Ohridski University of Sofia. En L. Grünberh (Ed.). *From Gender Studies to Gender in Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Educatio* (pp. 37-58). UNESCO-CEPES.
- Smith, L. (2008). Heritage, Gender and Identity. En B. Graham y P. Howard (Eds.). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity* (pp. 159-178). Ashgate Publishing.
- Yorio, P.L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of Service-Learning on the social, personal and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management, Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

La Disidencia Sexual en la educación histórica y ciudadana. Enfoques curriculares y perspectivas de tres docentes de ciencias sociales en Chile

Sexual Dissidence in Historical and Civic Education. Curricular Approaches and Perspectives of Three Social Science Teachers in Chile

Belén Meneses Varas
Universidad Autónoma de Chile
belen.meneses@uautonoma.cl
 0000-0002-3705-4059

Catalina Benavides Pizarro
Universidad Autónoma de Chile
catabepi@gmail.com
 0000-0002-6335-8152

Jorge Araya Bustamante
Universidad Autónoma de Chile
jorge.arayabustamante@gmail.com
 0000-0001-9118-4607

Recibido: 29/12/2022

Aceptado: 23/05/2023

Resumen

Esta investigación analiza las posibilidades de inclusión de la Disidencia Sexual en la educación histórica y ciudadana. Interesa evitar perpetuar un discurso patriarcal y cis-heteronormado, porque impacta negativamente en el reconocimiento de los diversos protagonistas sociohistóricos por parte del alumnado. Para ello, se analizan documentos curriculares y entrevistas realizadas a tres docentes de historia y ciencias sociales en Chile. Por un lado, se constata una escasa presencia de la Disidencia Sexual en los documentos oficiales, pues es considerada de forma implícita como parte de la noción de diversidad sexual, sin otorgarles mayor relevancia. Por otro lado, se reconocen tres perfiles según las perspectivas del profesorado: Moderado-heteronormado, Aliada-moderada y Transgresora-inclusiva. Se mencionan distintas posibilidades de inclusión de la Disidencia Sexual: su consideración como un aporte anecdótico para la formación ciudadana; la necesidad de vincularla a todo contenido histórico; y su valoración como un concepto indispensable para trabajar la justicia social.

Palabras clave

Identidad sexual, Diferencia de género, Enseñanza de la Historia, Humanización, Educación para la ciudadanía.

Abstract

This research analyzes the possibilities of including Sexual Dissidence in historical and civic education. It is interesting to avoid perpetuating a patriarchal and cis-heteronormated discourse, because it has a negative impact on students' recognition of the existing variety of sociohistorical protagonists. To do this, curricular documents and interviews with three history and social sciences teachers in Chile are analyzed. On the one hand, there is a scarce presence of Sexual Dissidence in official documents, since it is implicitly considered as part of the notion of sexual diversity, without giving it greater relevance. On the other hand, three profiles are defined according to the perspectives of the teaching staff: Moderate-heteronormative, Allied-moderate and Transgressive-inclusive. Different possibilities of inclusion of Sexual Dissidence are mentioned: its consideration as an anecdotal contribution for citizen education; the need to link it to all historical content; and its valuation as an essential concept to work on social justice.

Keywords

Sexual identity, Gender differences, History Instruction, Humanization, Citizenship education.

Para citar este artículo: Meneses Varas, Belén; Benavides Pizarro, Catalina y Araya Bustamante, Jorge (2023). La Disidencia Sexual en la educación histórica y ciudadana. Enfoques curriculares y perspectivas de tres docentes de ciencias sociales en Chile. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.552551



1. Introducción

La enseñanza histórica debe entenderse como un proceso de mejora permanente del ser humano. Una de sus finalidades es desarrollar agencia social y, para ello, debe aportar en la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de actuar en beneficio de la construcción de una sociedad más justa, respetuosa e inclusiva (Massip et al., 2020, Pagès, 2019). El profesorado debe ser consciente que los contenidos no son un fin por sí mismos, sino un medio para abordar problemáticas y necesidades de la sociedad actual. Por tanto, los y las docentes de historia y ciencias sociales deben generar estrategias de enseñanza para convertir sus aulas en espacios de debate, donde se respeten las distintas opiniones, identidades y expresiones, acordes a la pluralidad natural de la humanidad. De esta manera, se puede promover en el estudiantado el desarrollo de la empatía, el respeto hacia otras personas y la defensa de la diversidad de cualquier tipo, ya sea cultural, étnica, sexual, o de género. Además, para que favorezcan una educación ciudadana, los contenidos históricos deben vincularse con la realidad cotidiana. Pagès (2019) indica que se debe “poner énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad humana por encima de cualquier otra cosa” (p. 15).

Esta perspectiva de enseñanza inclusiva y democrática requiere que, intencionalmente, se luche contra la invisibilización de los sujetos olvidados por la historiografía positivista, como las mujeres, los indígenas, los niños y las niñas y los agentes de disidencia sexual (DS en adelante), entre otros. Autores como Fontana (2003), Massip y Pagès (2016), Massip et al. (2020), Ortega (2020), Ortega et al. (2020) y Rausell (2020b) afirman que el discurso disciplinar tiende a mostrar una historia única, que se encuentra moldeada por la figura de lo masculino y que destaca personajes, generalmente hombres, blancos, importantes en el ámbito político-económico y cisheterosexuales. Apple y Beane (2012) denuncian la reproducción de un conocimiento oficial que busca instaurar una verdad indiscutible en beneficio de la cultura dominante. Sostienen que una escuela democrática entiende que la diversidad, ya sea por edad, cultura, origen étnico, clases socioeconómicas, aspiraciones, capacidades o género, es una gran riqueza para la sociedad.

La invisibilidad en la enseñanza histórica y ciudadana ha generado gran preocupación en la didáctica de las ciencias sociales. Se destacan las investigaciones sobre la ausencia de las mujeres (Marolla, 2016; Marolla et al., 2021), la infancia (Pinochet y Pagès, 2016) y los pueblos indígenas (Pagès y Mariotto, 2014). Además, se ha indagado sobre la humanización de las ciencias sociales (Massip y Pagès, 2016; Massip et al., 2020; Massip, 2022). Humanizar la historia en el ámbito escolar es abordar las distintas realidades humanas, personas o colectivos con sus respectivas formas de vida. Implica que el profesorado enseñe desde y para las personas, considerando a todos y todas como importantes protagonistas sociohistóricos. Visibilizar y humanizar tiene un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado. Permite democratizar el conocimiento, formar empatía y dar validez a la condición humana. Massip et al. (2020) afirman que, al abandonar el esquema positivista del currículum y transformar los relatos históricos hacia la inclusión de las personas, los y las estudiantes pueden reconocer que todos somos protagonistas y pueden conectar los contenidos con su propia vida.

Las investigaciones precedentes dan cuenta que el discurso histórico enseñado no incluye a todas las expresiones humanas. Además, ha tendido a mantener un status quo que ciertos sectores de poder quieren transmitir y posicionar en la sociedad (Marolla, 2016). Entre los excluidos, la DS pareciera estar completamente ausente de la construcción del devenir de la historia y no

considerados como sujetos constructores de las realidades sociales. No obstante, a lo largo del tiempo, se pueden reconocer distintas identidades de género y orientaciones sexuales. Por ejemplo, la homosexualidad en la Antigua Grecia (Boehrer, 2021; Spencer, 1995), el matelotage pirata entre los siglos XVI y XVIII (Keegan, 2021) o la resistencia en Stonewall en el año 1969 (Carter 2004; Cohen 2008). Se puede destacar a la escritora y activista disidente Striker (2020), quien ha aportado en la historia del movimiento político y cultural de transexuales, travestis y no binarios, desde perspectivas decoloniales y críticas. Por lo tanto, es innegable el carácter histórico de la comunidad LGBTQA+. Además, en la actualidad, la DS ha tenido mayor intervención social y política, por lo cual es necesario incluirla al generar prospectivas hacia el futuro.

Ortega (2020) denuncia que las identidades de género han tenido casi nula presencia en las clases de Historia y Ciencias Sociales, situación que responde a la perpetuación del sistema patriarcal y heteronormativo. Sin duda, existen avances importantes en la incorporación de la perspectiva de género en la educación, pero aún son escasas y siguen situándose en la concepción binaria masculina-femenina y en la lucha feminista contra el patriarcado y el androcentrismo. No obstante, se pueden destacar las investigaciones realizadas en contextos educativos ingleses y franceses. En temas de diversidad de género, los estudios de Schneuwly (2015) lo llevan a afirmar que los contenidos, las prácticas y las instituciones educativas francesas discriminan a los otros géneros, impidiendo avanzar hacia una educación emancipadora. También, se pueden mencionar las investigaciones de Crocco (2008) y Crocco y Libresco (2007) en la realidad inglesa, quienes dan cuenta de la ausencia de las diversas relaciones de género en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación del profesorado, por lo que plantean reeducar desde los nuevos paradigmas de género. Houston (2018) indica que se debe propiciar una revisión crítica y constante del significado y la valoración que se le atribuye al género, para poder transitar desde una educación sexista hacia una educación sin sesgo de género. La investigación doctoral de Rausell (2020a) destaca la formación inicial en temas de género que se imparte en una universidad española. Sin embargo, sigue predominando una concepción relacional-binario hombre/mujer en el futuro profesorado.

Banderas (2020) considera que, para desarrollar ciudadanía crítica, se tiene que evitar reproducir solo las identidades que han sido naturalizadas como normales. Preocupa que los currículums educativos difundan ideologías homogenizantes y estructuras sociales únicas e incuestionables, ya que esto puede fomentar discursos de odio, prejuicios y estereotipos hacia la DS, producto de la “oposición entre un «nosotros» y un «ellos»” (Ortega, 2020, p. 17). Desde las aulas, se tiene que rechazar la marginación de las personas por cualquier circunstancia, ya sea por diferencias económicas, sociales, políticas, culturales o de género. Para ello, el desarrollo de las competencias democráticas es fundamental para que el alumnado pueda respetar y validar la construcción de identidades plurales, múltiples y diversas. En otras palabras, como indica Banderas (2020), es necesario “deconstruir los rasgos eurocéntricos, androcéntricos y heteronormativos del currículo” (p. 211). De esta manera, es posible trabajar la enseñanza de la historia desde enfoques posmodernos, feministas y poscoloniales.

La presente investigación se centra en uno de los sujetos históricos menos abordados dentro de los y las invisibilizados. Pretende analizar las posibilidades de inclusión de la DS en la enseñanza histórica y ciudadana. Para ello, se exploran los lineamientos y orientaciones de temáticas relacionadas con la DS en los documentos curriculares de Educación Ciudadana (MINEDUC, 2019)

y en los niveles de Tercero y Cuarto de Educación Media en Chile (MINEDUC, 2021a; 2021b). Además, se analizan las perspectivas de tres docentes ante la posibilidad de incluir la DS en las temáticas abordadas en las clases de historia y ciencias sociales.

Para el estudio se utiliza el concepto de DS como una forma de agrupar a las personas homosexuales, bisexuales, transexuales, asexuales y de géneros fluidos. Además, se destaca su rol político como movimientos históricos de resistencia y de transgresión, que surgen en respuesta a las imposiciones de poder que intentan perpetuar normativas sexoafectiva heteronormativas y binarias. El modo de entender la DS en esta investigación procede de la teoría queer. Se descarta el uso del concepto de diversidad sexual, porque implica incluir a las personas heterosexuales que no necesariamente representan la lucha contra la hegemonía heteronormada (Rubino, 2019). Tampoco se utiliza la sigla LGBTQA+ debido a que, si bien incluye a una gran variedad de identidades dentro de la colectividad disidente, podría dejar fuera nuevas formas de expresión que no se encuentran representadas en la nomenclatura (Cornejo, 2021).

Para Ramos y Ríos (2018), si se proyecta una realidad inclusiva que visibilice el protagonismo histórico de todas las personas, el aprendizaje histórico es significativo y favorece la educación ciudadana. Ortega (2020) advierte que, si la enseñanza de la historia es excluyente y predominan los discursos androcéntricos, heteronormados y modelos binarios de géneros, se perpetúan las relaciones de dominación que dificultan una inclusión ciudadana en contextos sociales reales. Este estudio pretende valorizar la DS como uno de los grupos más excluidos dentro de los invisibilizados de la historia y la enseñanza de la historia. De esta manera se puede contribuir a una verdadera educación para la ciudadanía, donde todas las personas, identidades, expresiones y colectividades, tengan presencia, agencia y relevancia para comprender la realidad y construir un mundo más inclusivo.

2. Desde la teoría queer a la Humanización histórica

2.1. Pedagogía queer y reconocimiento de géneros no binarios

La investigación se posiciona desde los principios de la teoría *queer*, ya que cuestiona la imposición de un discurso social y moral heteronormado donde prima el binarismo genérico femenino y masculino (Sierra, 2008). Autores como Fonseca y Quintero (2009) y Sánchez (2019), dan cuenta que la traducción del vocablo *queer* es imprecisa, aunque se vincula a lo raro, desviado, torcido y transgresor. Esta denominación social comenzó a utilizarse a finales del siglo XX con una connotación despectiva y discriminatoria a todas las personas que seguían una vida sexual transgresora a la heteronorma. El movimiento *queer* surgió en Estados Unidos dentro de la misma comunidad de la DS e integró a lesbianas, transexuales, personas negras, de escasos recursos y VIH positivos, quienes utilizaron el agravio como una bandera de lucha. Sánchez (2019) aclara que “la apropiación del insulto y su resignificación desactivan el estigma y empoderan a las personas” (p. 65) respondiendo a la doble exclusión que afectó a la DS. Por un lado, ha sido descalificada por la sociedad civil, donde predomina la moralidad heteronormativa, y por otro, dentro de la misma comunidad homosexual, donde algunos integrantes adquirieron mayor visibilidad y poder, específicamente “el sector de hombres homosexuales, blancos, de clase media alta, educados y con altos niveles de renta y capacidad de gasto” (Sierra, 2008, p. 32).

La teoría *queer* propone la comprensión de la diversidad de géneros como construcciones sociales que trascienden al binarismo tradicional. Bajo esta mirada, Sierra (2008) y Vázquez (2020) sostienen que lo femenino y lo masculino- con sus propiedades supuestamente intrínsecas- son categorías biológicamente inexistentes y no obligatorias. Los autores afirman que la sociedad y la historia, han impuesto la binarización con el objetivo de ejercer diferencias “que se sustentan en ideales y patrones institucionalizados, como podrían ser el patriarcado o la heterosexualidad” (Vázquez, 2020, p. 7).

Para Rausell (2020b), el concepto género, como categoría analítica, ha mutado en sus significados. En sus inicios, se utilizó para explicar la construcción social y cultural de las diferencias sexuales hombre-mujer, y de esta manera, imponer estructuras de organización y jerarquización de las sociedades (Scott, 2008). Luego, el género se analizó en función de su relación con el sexo (Beauvoir, 2005) y la imposición de vínculos con el poder (Foucault, 2005). Posteriormente, y a partir de la teoría *queer*, se reinterpreta su significado para entenderlo como una construcción cultural que influye en las configuraciones corporales. Desde entonces, se considera que el género no tiene un carácter estático y que puede expresarse en distintos actos performativos (Butler, 2006), dando la posibilidad de transitar continuamente desde lo femenino y masculino o viceversa, e incluso no sentirse identificado con un género en particular.

Rausell (2020b) da cuenta que la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias sociales se ha centrado en elaborar propuestas didácticas que buscan reivindicar a las mujeres como sujetas históricas y sociales. Por lo tanto, la concepción de género ha respondido a perspectivas binarias que han sido difundidas a través de la enseñanza. Como las escuelas son instituciones de un gran poder e influencia en la sociedad, tienen un rol fundamental en la concepción y construcción del género de las personas. Trujillo (2015) expone que “la escuela es una auténtica máquina del régimen heteronormativo” (p. 1531). Esta idea es apoyada por Sánchez (2019) quien menciona que “se reproducen y afianzan una serie de valores hegemónicos como la cisheterosexualidad, la expresión de género normativa y binaria marcada en función de los genitales” (p. 38), lo cual puede generar diversas marginaciones y violencias contra las personas pertenecientes al colectivo LGBTIQ+ (Matus et al., 2019).

En respuesta a la transmisión de visiones normalizadas heterosexuales y binarias de género, autores como Sánchez (2019) y Trujillo (2015) proponen transitar hacia la pedagogía *queer*, entendida como un conjunto de prácticas educativas que surgen “desde la a-normalidad y para los a-normales, que pretende el análisis de opresiones, que cuestiona la diversidad como otredad, que no cree en los binomios limitantes y que entiende la educación como un proceso afectivo” (Sánchez, 2019, p. 62). Las prácticas pedagógicas *queer* buscan des-binarizar la escuela y criticar la cultura dominante, para que los procesos educativos sean menos violentos tanto para el estudiantado disidente como para el no disidente (Trujillo, 2015; Vázquez, 2020). Como menciona Sierra (2008), la teoría *queer* busca defender el derecho y la posibilidad de no encasillarse en ningún género, aunque tampoco pretende eliminar las categorías preexistentes hombre-mujer.

En la enseñanza histórica escolar, Díez (2019) y Fernández (2004) afirman que la perspectiva de género no solo debe abordar las reivindicaciones femeninas a lo largo del tiempo. Es necesario cuestionar todos los roles de género impuestos que han determinado el comportamiento de los sujetos históricos y que se transmiten a través de las instituciones de poder como las

escuelas. Para Díez (2019) el discurso histórico se sustenta “en un binomio aparentemente cerrado de sexo-género que ha construido y construye en cada momento que es ser «hombre» o ser «mujer» (como si fueran las únicas realidades posibles)” (p. 85). En dicho binomio se ha tendido a oprimir tanto a las mujeres como a la DS, privilegiando al hombre heterosexual cis-género. Por ello, propone que desde las aulas se puedan “deconstruir estas construcciones socioculturales, que han aparecido como «normales» y «normalizadas» en el discurso y la narración histórica” (Díez, 2019, p. 85). O, como menciona Fernández (2004), hacer una revisión y relectura al conocimiento tradicional para cuestionar la ausencia de los y las disidentes sexuales, actores históricos habitualmente relegados.

2.1. La humanización para visibilizar a la Disidencia Sexual

Massip y Pagès (2016) se han preguntado: “¿No tendrían que ser las personas el centro principal de nuestra enseñanza?” (p. 447). Esta pregunta permite repensar el discurso histórico que se ha centrado en estructuras, grandes procesos, información factual y solo algunos personajes históricos. Se ha transmitido la imagen de que la construcción histórica sucede al margen de las personas reales, sobre todo de sectores sociales específicos o excluidos como los que conforman la DS. Massip (2022) afirma que el objetivo de los contenidos sociales son las personas y sus relaciones en sociedad, es decir, la humanidad. Propone favorecer la humanización de las ciencias sociales a partir de tres ejes: la presencia, la condición y la agencia. Esto implica enseñar al alumnado a cuestionar las ausencias y las presencias de personas y grupos humanos en el discurso histórico y en las fuentes de información. También, a hacerlos pensar en las distintas condiciones humanas y sus diferentes identidades. Finalmente, es otorgar valor a los y las protagonistas entendiendo el rol que tienen como agentes sociohistóricos.

Los colectivos que conforman la DS remiten, a su vez, al grupo más amplio de los invisibilizados en la enseñanza de la historia escolar. Desde la didáctica de las ciencias sociales se ha avanzado en la presencia de asuntos relacionados con las mujeres (Marolla, 2016, Marolla et al., 2021), los indígenas (Pagès y Mariotto, 2014), la infancia (Pinochet y Pagès, 2016) y, recientemente en las identidades excluidas y de género (Díez, 2019; Díez y Ortega, 2021; Ortega, 2020; Rausell, 2020a y 2020b). Todos los estudios precedentes dan cuenta de la poca presencia de los distintos actores sociales en los currículums, programas y libros de texto. Estos autores concuerdan en afirmar que el protagonismo de la historia está siempre enfocado en un cierto grupo: hombres blancos, heterosexuales y de clase alta. Consideran que la invisibilización de los distintos actores históricos y la permanencia de una historia acrítica, generan una enseñanza escolar que no favorece el pensamiento crítico y que está desconectada de los problemas del presente, entre otras consecuencias.

Para Marolla (2016) “el término ‘invisible’ se aplica a aquello que no se ve (que no significa que no está, sino que no se hace visible)” (p. 65). En otras palabras, los sujetos y grupos sociales ausentes en los discursos históricos existen, tienen historia y han sido reconocidos como sujetos de estudio por corrientes historiográficas como la *Historia desde abajo*. Sin embargo, estos avances no se ven reflejados en el currículum escolar (Marolla, 2016; Massip et al., 2020). La invisibilización de estos actores históricos no es casual y responde a ideologías políticas. Pinochet y Pagès (2016) mencionan que “tanto lo que se enseña, como lo que se oculta obedece a decisiones que toman quienes elaboran los currículos” (p. 5). Lo consideran como una medida no arbitraria para legitimar la historia de los grupos de poder y justificar su permanencia en

posiciones elevadas. De este modo, se perpetúan normas supuestamente convenientes y los lugares que cada persona debe ocupar en la sociedad. Sobre todo, esta perspectiva transmite la visión de que algunas personas no tienen mayor importancia como agentes constructores de historia (Marolla, 2016).

Para Massip et al. (2020) la invisibilización es una forma de violencia social, ya que posiciona a ciertos individuos o colectividades como inferiores y descartables. Además, la invisibilización reproduce un discurso histórico excluyente, lo cual “coarta que las chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar” (Marolla, 2016, p. 428). Massip et al. (2020) proponen humanizar la enseñanza y mostrar que todas las personas son protagonistas y que sus vidas, singularidades, cualidades y realidades son propias de la historia de la humanidad. Abogan por una historia escolar sin exclusiones, sin invisibilizaciones, donde se entienda que las sociedades están constituidas no solo por las hazañas de unos pocos, sino por humanos de todo tipo que actúan de forma colectiva. Esto permite potenciar la empatía del estudiantado al imaginar “escenarios históricos llenos de realidades humanas y humanizantes” (Massip y Pagès, 2016, p. 447). De esta manera, es posible que el alumnado se sienta actor y protagonista de la construcción del presente y el futuro.

3. Metodología

La investigación es de tipo exploratorio y se enmarca en el enfoque metodológico de tipo cualitativo, ya que los datos son tratados, analizados e interpretados en función del significado de su contenido latente y manifiesto (Andréu, 2002; López, 2002). Es un estudio no experimental porque no se intervienen variables, sino que se analizan perspectivas y significados posibles de reconocer en los documentos ministeriales oficiales y en el profesorado entrevistado. El interés es aproximarse a la experiencia subjetiva de los protagonistas educativos- institución gubernamental y docentes de Historia y Ciencias Sociales en Chile-, en relación al valor que le otorgan a la inclusión de la DS en la construcción histórica y en la enseñanza escolar (Álvarez-Gayou, 2003; Simons, 2011).

El diseño muestral es no probabilístico. Según Andréu (2002) este tipo de muestra “exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada” (p. 25). La elección de los participantes respondió a la factibilidad, es decir, se seleccionaron por criterios de proximidad, acceso al campo y porque decidieron voluntariamente participar en el estudio (Bisquerra, 2009). Se escogieron a dos docentes de Historia y Ciencias Sociales, Héctor y Sonia, que realizan clases en escuelas públicas en Chile en los niveles educativos donde se trabaja Educación Ciudadana. Además, se incluyó a una participante por conveniencia, Luz, quien es una docente transgénero y que está realizando su doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en el extranjero, para conocer sus perspectivas y valoraciones como integrante de la DS y como especialista en el área. La Tabla 1 presenta las principales características del profesorado participante:

Tabla 1
Características del profesorado participante

Docente	Género	Años docencia	Escuela	Formación continua
Héctor	Masculino	4	Municipal	No aplica
Sonia	Femenino	22	Municipal	Mg. Educación basada en competencias
Luz	Femenino/ Transgénero	4	No ejerce	Mg. Investigación educativa en DCS/ PhD(c) Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Fuente: elaboración propia

Para la recogida de los datos se utilizó el análisis documental y las entrevistas en profundidad. Se consideró necesario indagar en los documentos curriculares, ya que en concordancia con Bisquerra (2009), el objetivo de esta técnica fue obtener información valiosa porque son “una fuente fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito” (p. 349), en este caso, de la institución educativa del gobierno de Chile, el MINEDUC. Estos documentos son considerados como referencias oficiales para el profesorado y de forma implícita transmiten una determinada perspectiva educativa. Se analizaron las Bases Curriculares, específicamente el apartado de la asignatura de Educación Ciudadana (MINEDUC, 2019) y los Programas de Estudio de Educación Ciudadana de los niveles de Tercero y Cuarto Medio (MINEDUC, 2021a; 2021b) porque ponen énfasis en la democracia, la participación ciudadana, los Derechos Humanos y respeto por el otro. La asignatura de Educación Ciudadana pertenece al Plan de Formación General en el área de Historia y Ciencias Sociales, la cual es obligatoria en la educación formal. Las Bases Curriculares son los lineamientos educacionales oficiales en Chile, que indican los Objetivos de Aprendizaje (OA) mínimos que debería desarrollar el alumnado durante su trayectoria escolar en las distintas asignaturas. Los Programas de Estudio tienen la función de organizar el trabajo pedagógico en cada área del saber, secuenciando los OA, habilidades, actitudes e indicadores de evaluación. Además, incluye orientaciones metodológicas, recursos educativos y sugerencias de actividades. Estos documentos se analizaron a partir de su contenido (Bisquerra, 2009; López, 2002), estableciendo categorías a priori que provienen de las líneas temáticas y los objetivos de investigación: perspectiva de género binaria, perspectiva de género *queer* y DS. A partir del análisis documental, emergieron otras categorías como: orientación, identidad y equidad de género, diversidad cultural y sexual, LGBT y valores democráticos.

Gazmuri (2013) sostiene que el currículum es un documento teórico de gran influencia en las prácticas educativas. No obstante, es el profesorado quien toma las decisiones sobre su aplicación, respondiendo a sus necesidades, perspectivas, ideologías e intereses personales. Por ello, se realizaron entrevistas a tres docentes del área, con el objetivo de interpretar sus representaciones sociales, específicamente, las creencias y las valoraciones sobre la inclusión de temáticas relacionadas a la DS en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Según Archundia (2012), a través de este instrumento se pueden conocer experiencias personales, entender puntos de vista y comprender las formas de percibir la realidad. Las entrevistas realizadas a tres docentes de Ciencias Sociales fueron indispensables para conocer en profundidad sus percepciones sobre el abordaje de las DS en la enseñanza de la historia, y junto a ello, las posibles ventajas y complejidades de su inclusión. Considerando que existen distintos tipos de

entrevista, se aplicó la de tipo semi estructurada debido a su flexibilidad y dinamismo (Díaz et al., 2013). Se realizaron preguntas diseñadas con antelación para guiar el proceso, pero permitiendo realizar nuevas preguntas a partir de la fluidez de la conversación.

Las entrevistas fueron grabadas en formato audio y transcritas para realizar un análisis en profundidad. Se utilizó el programa Atlas-ti 9 para el análisis de los datos a través de códigos y categorías a priori y emergentes. Como categorías a priori, provenientes de la revisión teórica, se analizaron aspectos como: visión de la historia, invisibilización de la DS, ventajas y/o desventajas de su inclusión y perspectiva de género. Como categorías emergentes, provenientes de los datos de la entrevista, se pudo reconocer categorías como: educación emocional, pensamiento crítico, interseccionalidad y justicia social. Luego, las interpretaciones se triangularon para comparar percepciones e identificar perfiles del profesorado y de esta manera lograr mayor validez, credibilidad y rigor en los resultados obtenidos (Aguilar y Barroso, 2015). Para el tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el análisis de contenido (Andréu, 2002; López, 2002). Siguiendo a Aignerren (2009), se analizaron a partir de su contenido manifiesto y latente. Por un lado, los contenidos manifiestos son aquellos que se encuentran explícitos en el mensaje entregado. Por otro lado, se considera como latente aquellos significados que se encuentran implícitos del mensaje transmitido.

La investigación se realizó en tres fases. En la primera, se indagó en los antecedentes y teorías asociadas al problema a investigar y se diseñó el guion de entrevistas respondiendo a los objetivos de investigación. En la segunda fase se analizaron los documentos curriculares y de forma paralela se realizaron las entrevistas. En la tercera fase se analizaron, categorizaron e interpretaron los datos y se realizaron las conclusiones de la investigación.

4. Resultados

4.1. Enfoques curriculares sobre la Disidencia Sexual

En las Bases Curriculares (MINEDUC, 2019) se concibe la educación como un proceso de aprendizaje permanente del individuo orientado a su desarrollo cognitivo, integral y social. La finalidad de la educación escolar es formar personas capaces de convivir y participar en la sociedad de forma activa, responsable, tolerante y democrática. Generar una educación de calidad implica, desde la perspectiva gubernamental, que el alumnado respete la diversidad considerada como una condición natural del ser humano. Por ello, debe ser capaz de combatir cualquier tipo de discriminación, ya sea por “género, origen, condiciones sociales o cualquier otra variable” (MINEDUC, 2019, p. 21). Uno de los principios fundamentales transversales es promover la inclusión de las distintas orientaciones de género. Sin embargo, no se especifica la perspectiva desde donde se posicionan- binaria o *queer*- y solo se incluye como parte de la diversidad cultural que debe ser respetada.

Entre los propósitos formativos de la asignatura de Educación Ciudadana para Tercero y Cuarto Medio, se indica la importancia de promover prácticas ciudadanas en las aulas. El estudiantado debe formarse como un sujeto social, que protege el bien común, que actúa de forma consciente en base a los valores democráticos y en defensa de los Derechos Humanos. La Educación Ciudadana, como asignatura escolar, debe fomentar la inclusión, entendiendo que la sociedad es compleja y la humanidad distinta. Para ello, el alumnado debe respetar “la dignidad de las

personas, la promoción de la justicia y del bien común, y el respeto por el otro” (MINEDUC, 2019, p. 55). Es necesario destacar que la DS y todas sus expresiones y orientaciones sexo-genéricas (homosexuales, bisexuales, transexuales, asexuales y géneros fluidos), no son mencionados de forma explícita en los documentos curriculares.

Solo en unas pocas ocasiones se reconoce la presencia de los conceptos de diversidad sexual y género. Por ejemplo, en Cuarto Medio, solo hay un OA (OA5) que se refiere al desarrollo de la capacidad de reflexión del alumnado sobre los conceptos libertad, igualdad y solidaridad, considerando los desafíos y problemas de la democracia y hace referencia a “la equidad de género, la inclusión, la diversidad étnica, cultural y sexual, entre otros” (MINEDUC, 2019, p. 62). No obstante, existen tres OA que ofrecen posibilidades para que el profesorado pueda incluir la DS, aunque no se mencionen de forma explícita. El OA5 de Tercero Medio, señala la defensa de los Derechos Humanos considerando aspectos como la igualdad y la no discriminación. Para el nivel de Cuarto Medio, el OA7 indica que se debe promover la participación en organizaciones locales y acciones colectivas donde se fomente la interculturalidad y la inclusión de la diversidad. Además, el OA8 indica que el alumnado debe “tomar decisiones fundadas en principios éticos, valores y virtudes públicas en las prácticas ciudadanas, resguardando la dignidad del otro y la vida en democracia” (MINEDUC, 2019, p. 62). Por ello, es posible señalar que la institución educativa gubernamental busca fomentar el respeto a la diversidad humana, la inclusión, la igualdad y la no discriminación, pero sin especificar grupos, colectividades o personas concretas que deben ser resguardadas en la sociedad actual. Si bien la DS no se menciona de forma explícita, en solo un OA aparecen los conceptos de diversidad sexual y género. Se observa el interés de que el alumnado reflexione de forma teórica utilizando conceptos democráticos y que piense en problemáticas sociales diversas, entre ellas podría profundizar en la DS, siendo decisión del profesorado. La presencia de aspectos relacionados con la Diversidad y el Género en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2019), se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2
Enfoques curriculares sobre Diversidad y Género

Bases curriculares	Diversidad y Género
Principios y fundamentos generales	Respetar la diversidad propia de la condición humana y evitar discriminación por género, origen, condiciones sociales u otras Promover la inclusión de distintas expresiones culturales y personales
Principios y fundamentos Educación ciudadana	Promover el resguardo de la dignidad en base a valores democráticos y la defensa de los DDHH, la justicia social y el bien común
Educación ciudadana Tercero Medio	OA5: Promover el reconocimiento y defensa de los DDHH
Educación ciudadana Cuarto Medio	OA5: Relacionar los conceptos libertad, igualdad y solidaridad, con los desafíos democráticos como la equidad de género, la inclusión, la diversidad étnica, cultural y sexual, entre otros OA7: Proponer formas de organización que promuevan la acción colectiva, la interculturalidad y la inclusión de la diversidad

OA8: Tomar decisiones fundadas en principios éticos, valores y virtudes públicas, resguardando la dignidad del otro y la vida en democracia

Fuente: elaboración propia

En los Programas de estudio de Tercero y Cuarto Medio de la asignatura de Educación ciudadana (MINEDUC, 2021a; 2021b) tampoco se utiliza el concepto de DS o de las diversas identidades que la componen. Solo se menciona el acrónimo LGBTI en el apartado preliminar, para sugerir al profesorado que contextualice sus clases con temas significativos como, por ejemplo, la “diversidad étnica y cultural, la población LGBTI, la inclusión de personas con discapacidad, la injusticia social, el cambio climático, la desafección política, entre otros” (MINEDUC, 2021a, p. 28). Se reconoce que las temáticas asociadas a la DS pueden ser de interés y motivación para el alumnado, respondiendo a la realidad actual y con ello favorecer una mayor participación en clases.

Existen algunas indicaciones para trabajar la orientación sexual y la identidad de género como parte de un conjunto de cualidades de los seres humanos. Se sugiere que el alumnado de Tercer año medio pueda dialogar sobre los valores, atributos y dimensiones de la democracia a partir de la revisión de distintos textos. Se sostiene que dicho alumnado debería reflexionar sobre la dignidad de las personas en base a valores democráticos. Para fortalecer la democracia, el alumnado debe reconocer y valorar a “todos los individuos por el hecho de ser personas. Todos, cualquiera sea su sexo, orientación sexual, identidad de género, edad, etnia, estirpe, condición de discapacidad, condición socioeconómica y cultural, tienen una misma dignidad inalienable” (MINEDUC, 2021a, p. 51). Por lo tanto, se recomienda trabajar con la diversidad de género, porque es parte de la sociedad y porque permite evaluar el ideal democrático.

Además, la diversidad sexual se encuentra presente en tres sugerencias de actividades de aprendizaje. En la Unidad 1: Estado, Democracia y Ciudadanía de Tercero Medio, se propone una actividad que tiene como propósito reflexionar sobre qué es la democracia como ideal de vida en sociedad y como forma de gobierno. Para que el alumnado se posicione en favor de la democracia, puede analizar un estudio realizado con estudiantes de secundaria de distintos países latinoamericanos, donde se les pregunta sobre sus opiniones sobre la dictadura, considerando temáticas como la “corrupción, violencia, negociación y diálogo entre países, diversidad sexual, discriminación, y la forma en que un país puede avanzar hacia el desarrollo” (MINEDUC, 2021a, p. 55). Los resultados revelaron que más de la mitad del alumnado encuestado se mostró a favor de una dictadura cuando favorece el orden y la seguridad nacional. A partir de este estudio se sugiere como actividad escribir una carta donde el alumnado argumente la importancia de la democracia y de propiciar la paz a través del diálogo y la negociación. En la Unidad 2: Justicia y Derechos Humanos, se presentan distintas actividades para comprender los mecanismos de acceso a la justicia, su funcionamiento y situaciones en que se impide o restringe el ejercicio de los derechos y garantías constitucionales. Entre ellas, se propone realizar un debate a partir de la pregunta “¿Se garantiza el acceso a la justicia en Chile?” (MINEDUC, 2021a, p. 88). El alumnado debería realizar un juego de roles sobre el sistema judicial chileno, asumiendo las posturas de distintos ciudadanos como inmigrantes, pueblos indígenas, representantes de la diversidad étnica, racial o sexual o personas en situación de discapacidad. El alumnado debe ser capaz de argumentar si existen garantías de acceso a la justicia para estos grupos humanos.

En el plan de estudio de Cuarto Medio de Educación Ciudadana, solo se reconoce una actividad orientada a la diversidad sexual y a la equidad de género. La Unidad 3: Principios éticos para orientar la vida en democracia, aborda la participación ciudadana y la organización colectiva, proponiendo que el alumnado promueva “soluciones frente a los desafíos de la democracia en relación con desigualdad, pobreza, inclusión y diversidad (étnica, cultural y sexual), equidad de género e interculturalidad” (MINEDUC, 2021b, 108). Para ello, el alumnado debe analizar proyectos legislativos en materia de equidad, distinguiendo sus principales argumentos y enfoques. Luego, debe exponer sus resultados a la comunidad escolar, elaborando afiches que difundan la efectividad de la participación de las personas y de las organizaciones en las decisiones legislativas relacionadas con la equidad de género y diversidad sexual, cultural y étnica. Se puede reconocer que, en todas las actividades señaladas anteriormente, ninguna trabaja la DS como un movimiento político específico. La diversidad sexual se entiende como parte de una generalidad de la sociedad diversa, que debe ser respetada para favorecer la dignidad de las personas.

En el Glosario de ambos programas no hay referencias explícitas a la DS, pero se pueden observar ciertas vinculaciones al definir el concepto de inclusión y diversidad cultural. Por un lado, la diversidad sexual es reconocida como parte de las particularidades y características individuales que deben ser valoradas, al igual que la diversidad étnica, origen, religión o cultura. Se señala que la diversidad “se concibe como una condición transversal a los seres humanos” (MINEDUC, 2021a, p. 189; MINEDUC, 2021b, p. 172) por lo que se debe rechazar cualquier forma de exclusión y discriminación arbitraria, respondiendo a la Ley contra la Discriminación (20.609). Por otro lado, el concepto de género es incorporado dentro de la definición de diversidad cultural, la cual se define como la “coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio físico, geográfico o social. Incluye todas las diferencias culturales debidas a la religión, la etnia, la nacionalidad, la lengua o el género” (MINEDUC, 2021a, p. 188; MINEDUC, 2021b, p. 171).

El concepto de género se encuentra presente en el Programa de Estudio de Tercero Medio. No obstante, es abordado de manera superficial y sin especificar si se entiende desde el binarismo o desde una perspectiva *queer*. Se puede inferir que el género se concibe desde la visión dicotómica femenino-masculino, específicamente al abordar estereotipos de género. A modo de ejemplo, en las recomendaciones para atender a la diversidad y a la inclusión en las aulas, se indica la importancia de evitar estereotipos de género entre mujeres y hombres o cualquier tipo de discriminación presente en la realidad educativa. Por ejemplo: “Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que los alumnos puedan participar por igual en todas las actividades, evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, características físicas o cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación” (MINEDUC, 2021a, p. 17). En Cuarto Medio, el concepto de género tiene mayor presencia en los distintos apartados y orientaciones. El OA5 busca fomentar valores democráticos como la libertad, igualdad y solidaridad para que el alumnado pueda reflexionar sobre los distintos desafíos sociales, entre ellos la equidad de género y la diversidad sexual. Se observa que estas temáticas son parte de un abanico de situaciones humanas que atañen a la diversidad, pero no tienen un lugar prioritario ni especificaciones conceptuales.

La equidad de género se encuentra presente en varias actividades de aprendizaje. Por ejemplo, en las sugerencias para trabajar las organizaciones colectivas en democracia se entregan

diversas fuentes para su posible análisis. Uno de los textos indica que “Los estudios muestran que Chile ha progresado significativamente en la equidad de géneros en términos de oportunidades, ley y voz, pero se encuentra rezagado en cuanto a acceso al empleo, ingreso y participación en los procesos de toma de decisiones” (MINEDUC, 2021b, p. 107). Estas sugerencias de trabajo no especifican qué géneros se tratan, dando la impresión de que el acercamiento hacia el género es binario (hombre-mujer).

Solo se pudo reconocer un recurso educativo que permite abordar la identidad de género considerando a la DS. Se sugiere al profesorado presentar la sinopsis de la película *Mi vida en rosa* (Berliner, 1997) que trata sobre las dificultades de vida de una niña transgénero. El objetivo es analizar “históricamente las demandas y logros en materia de equidad de género y diversidad sexual, cultural y étnica” (MINEDUC, 2021b, p. 108). Esta actividad puede ser complementada con el análisis de un extracto de Fraser (2008), que aborda reivindicaciones para la justicia social. En la fuente se indica la necesidad de validar las diferencias e integrar a las personas que no son consideradas por las normas culturales dominantes, como, por ejemplo, “las reivindicaciones del reconocimiento de las perspectivas características de las minorías étnicas, ‘raciales’ y sexuales, así como de la diferencia de género” (p.83). Esta actividad es relevante porque es la única que aborda de manera directa la visibilización de las demandas y luchas históricas de la DS. Sin embargo, el uso más recurrente del concepto de género se vincula a la inequidad social, política y económica entre los hombres y las mujeres. Por lo tanto, se observa una inclusión difusa y anecdótica de los otros géneros relacionados con la DS.

4.2. Perfiles docentes sobre la Disidencia Sexual en la historia escolar

Del análisis de las entrevistas realizadas a tres docentes de Historia y Ciencias Sociales se distinguen tres perfiles considerando aspectos como visión de la historia, invisibilización de la DS, ventajas y/o desventajas de su inclusión y perspectiva de género, los cuales provienen de las categorías a priori. Dichos perfiles quedan reflejados en la Tabla 3.

El profesor Héctor se sitúa desde un perfil moderado/heteronormado. Este docente afirma que la invisibilización de la DS responde a los roles naturales de la sociedad que provienen de la dicotomía hombre- mujer. Afirma que el currículum menciona “los roles que cada persona tiene en la sociedad, el rol del hombre y de la mujer”, lo que da cuenta que el docente no ha reflexionado sobre otras identidades de género no binarias. Posee una visión cercana al positivismo historiográfico, lo cual se puede reconocer cuando plantea que “en Historia propiamente tal no se tocan esos temas porque los contenidos son transversales, son contenidos que nos entrega el propio currículum y donde estos temas no salen a flote”. Afirma que la DS está excluida de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, porque los contenidos que se trabajan en el aula están predefinidos y son estáticos. Durante sus clases tampoco la aborda porque no es señalada en los documentos curriculares.

No obstante, no desconoce que la DS se ha invisibilizado en la historia. La única crítica que realiza es que se ignora la realidad e intereses del alumnado. Afirma “que no se toque en el currículum es complejo, porque nos cerramos a las identidades de género, nos cerramos al pensamiento y sentir de los chicos y de las chicas sin darle mayor espacio y visibilidad”. Haciendo referencia a su propia experiencia en las aulas, confiesa que sus estudiantes no han manifestado ideas o preguntas sobre este tema. Pero tampoco “se les da el espacio, se habla muy poco, y cuando se

habla es casi como un aspecto más revolucionario que de una propia identidad”. En base a esto, se puede inferir que el alumnado no reconoce en la asignatura un espacio donde discutir temas vinculados con la DS y sus demandas. Solo agrega que, en caso de ser incluida en el programa curricular, podría ser de forma anecdótica y que el concepto de género debería abordarse desde términos binarios, relacionado a los roles que se le han otorgado históricamente tanto a hombres como a mujeres. Indica que tanto en Historia Universal o Historia de Chile es muy poco abordado y que, si se considerara el tema de la identidad de género, debe ser en función de los roles sociales naturales de los hombres y de las mujeres.

Tabla 3

Perspectivas del profesorado sobre la inclusión de la Disidencia Sexual

Perfil	Docente	Características	Indicadores
Moderado/ Heteronormado	Héctor	Positivismo histórico Aporte anecdótico Formación ciudadana No incluye a la DS Género binario	Reconoce superficialmente ventajas y desventajas de la inclusión de la DS en el eje de Formación Ciudadana. No incluye la DS en sus clases porque no es señalada en el currículum. Presenta una visión positivista de la Historia y una perspectiva binaria del sexo/género
Moderada/ Aliada	Sonia	Nueva Historia Humanización No incluye a la DS Valores democráticos Género binario	Reconoce desventajas de la invisibilización de la DS y ventajas de su inclusión para el aprendizaje en valores. No incluye la DS en sus clases porque no es señalada en el currículum. Posee una visión social y humanizadora de la Historia y una perspectiva binaria del sexo/género
Transgresora/ Deconstruida	Luz	Nueva Historia Humanización Interseccionalidad Inclusión de la DS en todo contenido Perspectiva crítica Valores democráticos Justicia Social Género <i>queer</i>	Reconoce efectos perjudiciales por la invisibilización de la DS y ventajas de su inclusión en todo contenido histórico para el aprendizaje en valores y para el análisis crítico de la sociedad. Critica la imposición heteronormada implícita en el currículum que invisibiliza la DS y a otros grupos humanos. Posee una visión humanizadora e interseccional de la historia y una perspectiva <i>queer</i> de los géneros

Fuente: Elaboración propia

El profesor Héctor alude a que la DS podría ser tratada en la asignatura de Educación Ciudadana, que está dirigida a los Terceros y Cuartos Medios, ya que es una temática relacionada con la convivencia en el presente. Señala que “en Educación Ciudadana, sería más idóneo trabajar estos temas porque nos entrega las herramientas de participación ciudadana y

de la visión de la sociedad en sí”. Considera que es un tema importante porque “están en la palestra día a día, estamos todos los días viviendo y contando con distintas personalidades, distintas personas y con distintos sentires”. La única ventaja de incluir a la DS señalada por el docente, es que permitiría fomentar el respeto a aquellos estudiantes pertenecientes a la colectividad, indicando que “es súper importante porque así conocemos lo que está pasando en nuestro alrededor, no nos centramos en nosotros mismos, ni los vemos como bichos raros”. Por último, agrega que permitiría ver “cómo son las sociedades en pleno, y si no se estudia y se lleva a cabo ahí, no vamos a avanzar nunca como sociedad completa. Por eso es relevante”.

La profesora Sonia se sitúa desde la perspectiva moderada/aliada. Si bien es consciente que el currículum no incluye a la DS, no profundiza en las razones de forma específica. Solo indica que son los propios estudiantes que forman parte de la comunidad LGBT, quienes manifiestan interés de abordar estos temas, ya que son “ellos mismos quienes llevaban sus banderas de lucha, hablaban acerca de las demandas, pero, así, como que uno lo vea particularmente en la asignatura, no”. Reconoce que, a pesar de que el propio estudiantado quiere expresar su posición sobre el tema, no ha abordado a la DS en sus clases, porque no están incluidos en los contenidos del currículum educacional.

Los efectos negativos de la invisibilización de la DS los relaciona con la convivencia escolar. Desde su experiencia como docente, Sonia afirma que, si se invisibiliza a este grupo humano en particular, se podría generar una mirada negativa, puesto que el estudiantado “tiende a estereotipar, y esos temas lo ven para el chiste. Uno habla de sexualidad, habla de estos temas y ellos empiezan a reír”. Además, esta docente plantea que si no se trabajan en las clases se “deshumaniza, se ve que son personas anormales, desviadas o que tienen problemas y se pierde el foco de lo que es la persona, con sus emociones, con lo que siente, cómo se siente, por qué se siente así”. Afirma que la DS podría ser trabajada en todos los contenidos históricos, pero sobre todo en Formación Ciudadana, que es un eje transversal en la educación chilena en todos los niveles educativos. Señala que “así como hablamos de la historia de la humanidad, también podríamos incorporar estos elementos. No debería ser un tema aparte, yo creo que no se debe seguir segregando, sino hacerlo parte del diálogo”. Indica que se debe trabajar “la parte social, la parte humana, cómo se sienten, cómo se manifiestan sobre la sociedad o se incorporan dentro de estos espacios comunitarios”.

Considera que la DS debería ser incluida en todos los contenidos históricos, ya que en “Historia uno lo puede ver a través del tiempo, porque no es un tema de ahora, es un tema que ha estado siempre presente”. Sonia señala que a pesar de que el currículum no los indica, el profesorado puede tomar decisiones propias. Utilizando sus palabras afirma que esto “no significa que no puedas meter otros contenidos, porque si tú quieres, puedes hacerlo”. Además, cree que se debería generar un trabajo interdisciplinario en las escuelas, ya que las temáticas vinculadas a la DS también son parte de otras Ciencias como la Biología. Explica que “el profesor de Ciencias tiene la obligación de enseñar esas temáticas, pero desde el punto de vista de los órganos reproductores”. Se evidencia que la profesora Sonia plantea una visión de la historia más social y humanizante, ya que considera que la DS es un grupo que ha sido excluido del discurso tradicional. Pero mantiene una visión de género binario basado en los órganos reproductivos más que en un entendimiento de la DS desde una perspectiva *queer*.

Afirma que la inclusión de la DS en las clases de formación ciudadana favorecería el aprendizaje en valores y lograría que los “niños [disidentes] sean más felices, porque ellos tienen temor a decir cómo se sienten realmente y por lo mismo, les cuesta interactuar con sus compañeros”. Además, aportaría a una sana convivencia, ya que los jóvenes podrían ser “capaces de respetarse, escuchar sus opiniones, de tener una mirada mucho más inclusiva, que se sientan cómodos dentro de su entorno (...) respetando todas sus diferencias”. Considera que su principal aporte es que permitiría salir “de los tabús y de los estereotipos”. No obstante, no ha incluido a la DS en sus prácticas de enseñanza porque no son señaladas en los documentos ministeriales, afirmando que “nuestro currículum no está preparado para ello”.

Por último, se observa en la profesora Luz una perspectiva transgresora/deconstruida, ya que profundiza en la invisibilización de la DS de manera más crítica, con un discurso político y cuestionando la imposición ideológica heteronormativa de la sociedad. Da cuenta de la visión homogenizante que se encuentra implícita en el currículum y que tiende a invisibilizar tanto a la DS como a los otros grupos considerados como minoritarios. Esta docente es quien tiene más interiorizado el tema de la invisibilización, probablemente porque pertenece a la DS o porque se encuentra realizando un doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Afirma que es fundamental trabajar estas temáticas desde una perspectiva interseccional para cuestionar todos los factores que influyen en la exclusión y discriminación que afecta a la DS. Comenta que: “yo no soy solo trans, bisexual o en qué categoría nueva me ubico, tampoco me interesa eso. Soy todas esas cosas, pero además soy mujer y de clase trabajadora”. En este sentido, da cuenta que las personas no solo se definen en función del género, origen o por su orientación sexual, sino que también influye la clase social al cual pertenece, aspectos que interactúan al momento de analizar las desigualdades sociales. Indica que la invisibilización “responde a una cultura hegemónica que fue o es necesaria para la dominación de la población por parte de la élite que controla el Estado”. Por lo tanto, las ausencias responden a decisiones políticas que buscan posicionar en el poder a cierto sector de la población por sobre otros. Esto se refleja cuando afirma que la sociedad actual tiende a perpetuar los roles de género, por ejemplo, el impuesto sobre las mujeres. Además, a pesar de que las mujeres son más de la mitad de la población, no se encuentran presentes porque “la historia se escribe y la mayoría de los textos de Historia relatan lo que hacen los hombres. Pero no de cualquier hombre, de lo que hacen los hombres heterosexuales, cis-heterosexuales e idealmente blancos”.

De manera similar a la profesora Sonia, pero desde una mirada más transgresora, Luz defiende la importancia de enseñar una historia humanizada. Cuestiona el enfoque de enseñanza tradicional que no favorece el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual permitiría al estudiantado cuestionar “ciertas construcciones de identidad que son super peligrosas”. La historia debe enseñarse a través de un enfoque humanizador que considere a los grupos que fueron excluidos y criticar a “quienes buscan universalizar, hacernos creer que su forma, en la que se mueven su mundo, es la única que hay o la más importante y eso no puede ser”. Así, agrega que el discurso histórico escolar debe ser lo más diverso posible y no homogenizar a la sociedad “en la que se supone que todos vamos en el mismo carro, porque no es verdad. Hay diferentes grupos sociales, identidades, formas de entender la vida, intereses y ubicaciones en jerarquías de poder, que es algo que debe evidenciarse”. Luz sostiene que, si no se visibiliza a la DS, se continúa perpetuando estereotipos de género y aumentan las brechas o las discriminaciones. Como resultado se genera una sociedad “donde no hay muchas identidades, sino que una hegemónica, que no se lleva bien con la rebeldía”. Se observa una mirada política en su discurso, entendiendo

que la DS es un movimiento ideológico con demandas políticas que busca su reconocimiento, valoración e inclusión en todos los ámbitos sociales. Recalca que la invisibilización de la DS pretende controlar a la población imponiendo ciertas nociones relacionadas con la sexualidad heteronormada y con perspectivas binarias de género. Por el contrario, trabajar los contenidos incluyendo a la DS, puede ayudar a concebir una realidad no homogeneizante y abierta a las diferencias. Sostiene que “abres el espectro de posibilidades y la capacidad de valorar y entender la diversidad, desnormalizas la realidad y eso es muy lindo”. Además, generaría avances para la sociedad, ya que “hablar de los que son diferentes hace que nuestras sociedades sean más abiertas al cambio y las sociedades realmente progresan en todo sentido” porque se genera mayor bienestar, felicidad y disposición a aceptar lo diferente. Afirma que al mostrarles “que hay diez mil formas de ser, donde explicas que no nacemos hetero o disidente, desnaturalizas la realidad, la haces más rica, porque cambiar es bueno. En todas nuestras relaciones es necesario dialogar y para eso es necesario ser flexibles”. Bajo esta misma línea, la profesora Luz agrega que “a medida que se presentan otras visiones, la gente se da cuenta de que tienen que respetarlas”. Al igual que la profesora Sonia, esta docente entiende que los beneficios de la inclusión de temáticas relacionadas a la DS y a los otros grupos invisibilizados, es que permite un desarrollo valórico dentro de las comunidades educativas y fuera de ellas. Pero añade que aportaría en enriquecer el aprendizaje histórico y en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado.

Por último, la profesora Luz sugiere que se debe vincular la DS con todos los contenidos sociales y en todos los niveles educativos. Se puede hacer visible la presencia de esta comunidad en los distintos períodos históricos y lugares, lo cual no implica benevolencia, sino que trabajar para la justicia social. Esta inclusión enriquece la capacidad de análisis y de pensamiento crítico en el alumnado y es la única forma en que se genere una real inclusión de la DS. Señala que “si lo concentras en un contenido específico, como Educación Ciudadana, es un pésimo inicio, porque debes hacerlo como una práctica constante”. Considera que no es posible relegarla a una sola asignatura o a una sola unidad, porque el ejercicio de reflexión es algo que debe realizarse constantemente. Afirma que la historia debe considerar “a los grupos tradicionalmente invisibilizados. Es un trabajo constante de visibilización en todos los sentidos, en todas las materias. Preguntarse ¿quién está? ¿quién no está?”. En consecuencia, agrega que el profesorado debe ser capaz de ir más allá del currículum y hacer sus propias adecuaciones, mencionando que “hay un trabajo que implica ser valiente, tener un espíritu disruptor, ya que es la única forma de avanzar”. De esta manera, considera que el profesorado debe enseñar la historia derribando el paradigma binario hombre-mujer que engloba la enseñanza. También debe situar a las DS como sujetos históricos en relatos que, tradicionalmente, son elaborados bajo un enfoque patriarcal y heteronormado.

5. Discusión de los resultados

Los datos analizados en esta investigación permiten reconocer el predominio de enfoques moderados sobre la inclusión de la DS, tanto por la institucionalidad educativa gubernamental como por el profesorado de Historia y Ciencias Sociales entrevistado. El enfoque moderado se caracteriza por otorgar poca relevancia a la DS en el aprendizaje histórico. No es visibilizado como un grupo humano específico con intereses, expresiones, necesidades o características propias como, por ejemplo, su flexibilidad y apertura para incorporar nuevas expresiones y orientaciones o por el carácter político que tienen sus reivindicaciones. Además, predomina una

visión binaria del género reproduciendo roles estereotipados vinculados a los hombres y a las mujeres. Si bien su inclusión se entiende de forma generalizante y homogenizada al concepto de diversidad sexual, se considera relevante que se trabaje en clases para desarrollar valores democráticos como el respeto, la igualdad o la no discriminación y de esta manera, aportar al bienestar de los y las estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBT.

Se pudo reconocer poca presencia de la DS en el currículum educacional. A pesar de que se plantea la inclusión, la equidad de género y el respeto a la diversidad como fundamentos esenciales de la educación, no se indica trabajarla de forma específica en la asignatura de Educación Ciudadana, incluso es presentada de forma casi anecdótica, a partir de una actividad de aprendizaje sugerida. Solo se da relevancia a la noción de diversidad sexual, entendida como una de las manifestaciones humanas actuales que debe ser respetada, pero sin considerar una de sus principales características: ser un movimiento político y cultural de carácter reivindicativo que busca transgredir la heteronorma y evitar la reproducción de la imposición binaria de género. Massip y Pagès (2016) han denunciado la esteticidad del currículum en distintas partes del mundo, porque sigue beneficiando solo a algunos protagonistas históricos. Si bien el currículum no refleja completamente la realidad de las aulas, es considerado un documento orientativo clave del profesorado para el diseño de sus clases. De hecho, la ausencia de la DS en los documentos ministeriales es el principal fundamento de dos de los docentes, Héctor y Sonia, para no incluirla en sus clases de historia o de educación ciudadana.

La perspectiva moderada también se encuentra presente en las visiones y valoraciones de los dos docentes anteriormente mencionados. Cabe señalar que ambos ejercen actualmente en escuelas de Chile. Héctor, quien responde a un perfil Moderado-heteronormado, posee una visión de la historia cercana al positivismo, porque no valida a la DS como sujetos históricos relevantes, ya que considera que la Historia está definida y es estática. Por el contrario, a pesar de que la profesora Sonia se sitúa preferentemente en el perfil moderado, tiene una postura más aliada, ya que, si bien otorga relevancia a humanizar la disciplina y a poner a las personas en el centro de los contenidos sociales, no ha cambiado su práctica docente y su discurso histórico enseñado, por lo que aún no ha incluido a la DS.

Solo la profesora Luz presenta un perfil distinto: Transgresora-Deconstruida, el cual se caracteriza porque posee un discurso crítico sobre la invisibilización de la DS, responsabilizando a las instituciones de poder de imponer una normativa heteronormada. Esta docente critica que la historia sigue centrada en la presencia de hombres blancos y cis-heterosexuales y que muestra una visión homogénea de la sociedad que es completamente ajena a la realidad. La sociedad actual es cada vez más diversa en cuanto a orígenes, expresiones culturales o identidades de género. Visibilizar a los distintos grupos excluidos es avanzar hacia la justicia social. La profesora Luz da cuenta de la intencionalidad ideológica y política de quienes elaboran los planes de estudio, que buscan invisibilizar a la DS y que intentan imponer una sola concepción de sociedad heterosexual normalizada, respondiendo al patriarcado y al androcentrismo. Los estudios de Marolla (2016) concuerdan con la crítica que realiza Luz: la educación chilena tiende a perpetuar modelos heteronormados, lo cual puede generar una imposición de géneros que impiden la construcción de identidades diversas en los y las estudiantes. Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los estudios realizados en instituciones educativas de diversas partes del mundo (Crocco, 2008; Crocco y Libresco, 2007; Houston, 2018; Rausell, 2020a; Schneuwly, 2015), que dan cuenta que la enseñanza de la historia no se ha situado desde nuevos paradigmas

de géneros posmodernos. Sigue primando la visión dicotómica de género y no se ha avanzado en perspectivas *queer* (Sanchez, 2019; Trujillo, 2015).

Además, y concordando con lo que plantea Luz, enseñar una historia humanizada con presencia, condición y agencia de la DS es trabajar para la justicia social, considerada como una de las finalidades más importantes de la enseñanza histórica con enfoque ciudadano (Massip, 2022). Es importante destacar que del análisis de las reflexiones de Luz surgieron categorías emergentes de gran relevancia para entender que la visibilización de la DS en las clases de historia no es un acto de benevolencia, sino que es un deber social. Entre los aportes educativos señalados por esta docente se destaca el desarrollo del pensamiento crítico, entender la historia y la realidad desde perspectivas interseccionales y educar para la justicia social. Los resultados obtenidos son preocupantes porque permiten afirmar que en la educación chilena sigue primando un discurso histórico sin personas, sin diferencias y sin protagonismo de los individuos reales y diversos. Se comprueba lo señalado por Massip et al. (2020), de que las diversidades, expresiones y la propia condición humana, aún están siendo ignoradas en las clases de Historia y Ciencias Sociales. Invisibilizar a la DS implica restarles valor político a los movimientos vinculados a la diversidad sexual o de género. Quizás y como menciona Pinochet y Pagès (2016), visibilizar su importancia en la historia y la sociedad responde a decisiones de quienes elaboran el currículum. No obstante, son los y las docentes quienes pueden decidir e intencionar su visibilización, lo cual responde a sus propias experiencias, visiones o enfoques pedagógicos (Gazmuri, 2013).

Como mencionan Marolla (2016) y Massip et al. (2020), si se sigue invisibilizando a las mujeres y a otros grupos excluidos- como la DS- puede provocar que las y los jóvenes no encuentren en la historia a personas con quienes empatizar y se genere una falta de interés por el aprendizaje histórico. El profesor Héctor da cuenta de ello, cuando menciona que ni sus propios estudiantes han manifestado inquietudes sobre el tema. Se podría afirmar que, si no se naturaliza su presencia en la historia y no son abordados en las clases de ciencias sociales, el alumnado no va a concebir a la DS como agentes sociohistóricos. Además, los tres docentes concuerdan que si se sigue invisibilizando a la DS se podrían generar efectos negativos, como seguir reproduciendo visiones estereotipadas sobre la DS y miradas poco críticas sobre los roles de género impuestos por el patriarcado y el sistema heteronormativo. El profesor Héctor, a pesar de que sigue un perfil Moderado- Heteronormado, es consciente que si el profesorado ignora estos temas, impide que sus estudiantes disidentes puedan expresar sus opiniones y sentirse. De esta manera, la visión de estos docentes entrevistados es similar a lo que mencionan Massip et al. (2020), que la escuela no responde a la realidad ni a las necesidades de los y las estudiantes, complejizando la generación de un sentido de pertenencia en el mundo actual.

En cuanto a la perspectiva de género, se pudo reconocer que aún prima una concepción binaria. Esto se evidencia, por ejemplo, en las especificaciones de la asignatura de Educación Ciudadana, donde se enfatiza en el desarrollo de la capacidad reflexiva del alumnado sobre los desafíos de la democracia actual y los problemas que afectan a la sociedad. Los documentos educativos ministeriales indican que, hacer reflexionar al alumnado sobre equidad, igualdad y respeto a las distintas orientaciones sexuales o de género, son indispensables para fortalecer los valores democráticos en las futuras generaciones. No obstante, no especifica en cuál perspectiva de género se posiciona, dando la impresión de que interesa el cuestionamiento de los estereotipos de género desde la dicotomía masculino- femenino, omitiendo así la posibilidad de una concepción del género relacionada a la teoría *queer*. Por ejemplo, se da relevancia a terminar

con los estereotipos y avanzar en equidad de género, pero para reducir las brechas entre hombres y mujeres y fortalecer la igualdad de oportunidades en la sociedad, sobre todo en el ámbito público y económico. Esta visión binaria del género también se pudo reconocer en el profesor Héctor y la profesora Sonia. El primero, da relevancia a que se debe enseñar los dos roles naturales de la sociedad que tienen tanto el hombre como la mujer. La docente entiende que se debe abordar el género considerando su vinculación con los órganos reproductivos. Al aceptarse solamente una visión dual del género, la escuela se transforma en una institución propagadora del régimen heteronormativo (Trujillo, 2015). Además, la falta de perspectiva de géneros fluidos concuerda con lo postulado desde la pedagogía *queer* en relación con la naturaleza disciplinadora del género en las escuelas (Sierra, 2008).

Solo la profesora Luz, especialista en didáctica y mujer transgénero, tiene una perspectiva transgresora y crítica sobre el reconocimiento de otras identidades de género. Declama la urgencia de que la educación no tienda a homogenizar a la sociedad y que se enseñe a valorar la riqueza de las diversidades en todos los ámbitos posibles. Es importante señalar que a pesar de que los otros dos docentes, Sonia y Héctor, no son cercanos a la teoría *queer*, ambos manifiestan valoraciones positivas de la inclusión de la DS, destacando su aporte en la educación emocional, ya que es de gran utilidad para mejorar la convivencia escolar y el respeto a estudiantes pertenecientes a la DS. Tampoco son conscientes de la riqueza que puede tener para el aprendizaje histórico y crítico del alumnado, como lo plantea Luz, o que es indispensable para que la educación histórica contribuya a la justicia social. Mejorar el clima escolar es uno de los más importantes argumentos para instaurar pedagogías *queer*, ya que al respetar y valorar a la DS ayudaría a tener una escuela más abierta al cambio y cercana a sus estudiantes, y por ende, generaría una educación con una mirada más afectiva e inclusiva (Sánchez, 2019).

En síntesis, los resultados obtenidos en esta investigación comprueban que falta mucho para avanzar hacia una educación humanizada, crítica y realmente inclusiva. Desde la enseñanza histórica y social se podría contribuir dando mayor presencia, condición y agencia a todas las personas, en este caso a la DS, como propone Massip (2022). Además, y como indican Díez (2019) y Fernández (2004) no se puede seguir aceptando que los estereotipos de género solo se vinculen a los roles femeninos y masculinos. Es necesario entender que, a lo largo del tiempo, las identidades de género se han ido transformando y moldeando, respondiendo a los diversos comportamientos que tienen los sujetos en la sociedad.

6. Reflexiones finales

Este estudio da cuenta de la necesidad de fortalecer una real educación inclusiva en Chile. A pesar de que la finalidad de la educación histórica es formar ciudadanos o ciudadanas respetuosas de las diversidades y responsables del bienestar social, el análisis curricular y de los docentes entrevistados, no dan cuenta de una democratización real de la enseñanza histórica escolar, donde se encuentren presentes todas las expresiones humanas. Los resultados obtenidos en esta investigación permiten señalar que la asignatura de Educación Ciudadana no está respondiendo a la intencionalidad ministerial de desarrollar las competencias necesarias para que el alumnado pueda evitar cualquier discriminación, violencia y exclusión. El MINEDUC pretende- al menos en sus principios teóricos- que desde la educación formal se formen sujetos sociales que protejan la dignidad de todas las personas. No obstante, no todas las diversidades están presentes en el discurso histórico y no se sugiere trabajar de forma concreta con las distintas

realidades sociales. Una historia sin invisibilizaciones es una historia donde todos los grupos humanos son parte de la construcción social. La DS ha estado presente en toda la historia de la humanidad, pero pareciera que no tiene cabida en el aprendizaje histórico.

La DS, como grupo humano con expresiones, demandas políticas y sociales, participación histórica y problemáticas particulares, debería ser abordada en todos los niveles escolares y en todos los contenidos históricos. Es necesario otorgar protagonismo a todos los y las sujetas históricas, ya que es la manera de favorecer la concepción de que cualquier persona- independiente de su origen, condición o identidad sexual o de género- es actor social relevante en la construcción de la realidad. Para ello, se debe mostrar que la sociedad ha sido diversa a lo largo del tiempo en cuanto a expresiones culturales y sexoafectivas. Pero pareciera que la educación chilena no está transitando hacia las nuevas concepciones del mundo, donde las diversidades de género están muy normalizadas por las nuevas generaciones. La educación no está avanzando desde una concepción de género binaria hacia perspectivas fluidas o *queer*. Si bien la historia escolar ha incorporado problemáticas sociales como la pobreza, la equidad de género o las desigualdades por distintas razones, se ha interesado principalmente en responder a las demandas reivindicativas de las mujeres en la historia, por lo que los otros géneros son casi inexistentes en los debates escolares. Como consecuencia, se sigue perpetuando un sistema patriarcal y heteronormativo en los discursos históricos. La historia y las ciencias sociales presenta una realidad parcializada en cuestiones de presencia y agencia humana y desde perspectivas elitistas, eurocéntricas, androcéntricas, heteronormativas y con modelos binarios.

Se pudo reconocer que la institución educativa gubernamental otorga importancia a la diversidad sexual, pero es mencionada de forma superficial y subordinada a un abanico de diversidades humanas que deben ser respetada. Su presencia en el currículum es limitada, solo reconocible de forma concreta en un OA y además, la DS está incluida en solo una actividad de aprendizaje sugerida. Pareciera que su abordaje queda a decisión del profesorado, respondiendo a sus perspectivas, ideologías y visiones del mundo. Se observa que la asignatura de Educación Ciudadana genera amplias posibilidades para reflexionar sobre el respeto, la integridad y la igualdad de las personas, pero no considera relevante profundizar en la DS, a pesar de que ha estado presente en todos los periodos históricos y en distintos lugares del mundo. Es un tema latente en la sociedad y sobre todo para los y las jóvenes actuales. La educación histórica y social no debe quedarse al margen de estas realidades. Se deben reestructurar las narrativas históricas del profesorado y hacer cuestionar al alumnado sobre la imposición de normativas ideológicas y cómo intencionalmente se ha excluido a la DS y otros grupos considerados como minoritarios en el relato histórico.

Como indica Massip et al. (2020), para favorecer una educación para la ciudadanía democrática se debe luchar contra la invisibilización de los distintos grupos humanos, como mujeres, pueblos originarios, niños y niñas o la DS, entre otros. Es necesario que el profesorado de cuenta que en la construcción de la realidad social están presentes y son relevantes todas las personas, identidades, expresiones y colectividades. De esta manera se puede contribuir en una verdadera educación para la ciudadanía, democrática, inclusiva y no discriminadora. Pensar en la realidad social y sus problemas, es vincular los contenidos a las realidades humanas, a partir del cual el alumnado reflexione en base a valores democráticos y elabore soluciones donde se defiendan los Derechos Humanos. Se debe pensar en el bienestar de todas las personas y colectividades respetando sus distintas singularidades, orígenes, etnias, religiones, sexos y géneros. Para ello, el

profesorado de historia y ciencias sociales debe fomentar en sus estudiantes el cuestionamiento sobre quiénes son los protagonistas y a quiénes se les excluye del discurso histórico. También es necesario enseñar a los y las estudiantes de los distintos niveles educativos a analizar críticamente la realidad social, para que puedan reconocer que la diversidad es una de las mayores riquezas de la humanidad.

La novedad científica de esta investigación es que aborda a uno de los grupos de invisibilizados menos estudiados por la didáctica de las ciencias sociales. A pesar de que la muestra es limitada, solo tres docentes de historia y ciencias sociales, fue posible reconocer perfiles diferenciados sobre sus valoraciones de la inclusión de la DS en la enseñanza de la historia. Este estudio es exploratorio, por lo cual se considera necesario seguir indagando en la inclusión de la DS en la enseñanza histórica y ciudadana, como por ejemplo, desde el valor que le otorga el alumnado o sobre la Formación Inicial Docente. No obstante, los resultados obtenidos pueden ser de utilidad tanto para el profesorado como para la institucionalidad educativa ministerial en Chile. Por un lado, para que los y las profesoras de historia y ciencias sociales puedan tomar decisiones sobre sus prácticas de enseñanza, evitando perpetuar una visión parcelada de la historia donde se tiende a invisibilizar a otros grupos humanos como las mujeres, la infancia, pueblos indígenas, religiones o culturas no occidentales y a la DS. Además, podrían combatir discursos patriarcales, androcéntricos y heteronormativos y educar para la valoración de la diversidad no solo desde el ámbito cultural, sino que considerando las distintas expresiones humanas, como las identidades u orientaciones sexoafectivas que han estado presentes y han sido importantes en la historia de la humanidad. Por otro lado, este estudio puede ser considerado como una base conceptual y de resultados empíricos relevantes para las futuras políticas educativas del MINEDUC en Chile, en relación a la educación histórica y ciudadana. Es importante señalar que la asignatura de Formación Ciudadana es reciente, ya que comenzó a ejecutarse de manera obligatoria en Tercero y Cuarto Medio desde el año 2020. Por lo tanto, aún falta por avanzar para lograr una verdadera educación democrática, inclusiva y no discriminadora.

Para desarrollar una educación ciudadana realmente inclusiva y democrática, es necesario concientizar sobre la agencia social de todas las personas. De esta manera, el estudiantado en general, pero también los que se reconocen como parte de la DS, pueden sentirse sujetos históricos protagonistas de la construcción de la sociedad. Visibilizar a la DS en la enseñanza de la historia no debe sentirse como un acto solidario para avanzar hacia la inclusión. Tiene que ser apreciado como un deber y una reparación de aquellos y aquellas olvidadas de la historia, acción indispensable para avanzar hacia la justicia social.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo ha sido realizado en el contexto de un proyecto de investigación para la asignatura de seminario de grado de la Carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca.

Contribución específica de los autores

La Dra. Belén Meneses Varas fue la docente a cargo del seminario de grado desde donde proviene la investigación. Fue la que propuso la temática a investigar, la encargada de acompañar, asesorar y revisar durante el proceso de investigación en cuanto al análisis de datos

y redacción. Además, realizó la discusión y conclusiones del estudio. Catalina Benavides Pizarro y Jorge Araya Bustamante fueron quienes indagaron en la justificación, antecedentes y definieron la teoría que sustenta de este estudio. Además, recogieron y realizaron la primera sistematización, análisis e interpretación de los datos del estudio.

Bibliografía

- Aigner, M. (2009). Análisis de contenido. Una Introducción. *La sociología en sus escenarios*, 3, 1-52.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Apple, M. y Beane, J. (2012). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Archundia, V. (2012). *Técnica para la realización de entrevistas*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Banderas, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), 205-237. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444791>
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Berliner, A. (dir). (1997). *Mi Vida en Rosas* [película]. Canal+; Eurimages CNC; TF1 Films Production.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Boehring, S. (2021). *Female homosexuality in Ancient Greece and Rome*. Routledge.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós Ibérica.
- Carter, D. (2004). *Stonewall*. St. Martin's Griffin.
- Cornejo, J. (2021). Obstáculos para la Inclusión de Estudiantes Disidentes Sexuales y de Género en Escuelas Confesionales Chilenas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 29(143), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6252>
- Cohen, S. (2008). *The Gay Liberation Youth Movement in New York: "An Army of Lovers Cannot Fail"*. Routledge.
- Crocco, M. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L. S. Levstik y C. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). Routledge.
- Crocco, M. y Libresco, A. (2007). Gender and social studies teacher education. En S. Sadler y E. Silber (eds.), *Gender and teacher education: exploring essential equity questions* (pp. 109-164). Erlbaum.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

- Díez, M. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El futuro del Pasado*, 10, 81-122. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Díez, M. y Ortega, D. (2021). Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. En A. Santisteban y C. A. Lima Ferreira (eds.), *La enseñanza de la historia en Brasil y España: Un homenaje a Joan Pagès Blanch* (pp. 234-254). Editora Fi.
- Fernández, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. Vera y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-24). AUPDCS.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clio & asociados: La historia enseñada*, 7, 15-26.
- Fonseca, C. y Quintero, M. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Foucault, M. (2005). *La inquietud de sí*. Siglo XXI.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.
- Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Houston, B. (2018). Gender freedom and the subtleties of sexist education. En A. Diller (coord.), *The gender question in Education. Theory, Pedagogy and Politics* (pp. 50-64). Routledge.
- Keegan, N. (2021). Men and Matelotage: Sexuality and Same-Sex Relationships within Homosocial Structures in the Golden Age of Piracy, 1640-1720. *Undergraduate Library Research Awards*, 2, 1-16.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Marolla, J. (2016). *La inclusión de las Mujeres en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, Estudio Colectivo de Casos en las Aulas Chilenas sobre sus Posibilidades y Limitaciones* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marolla, J., Castellví, J. y Mendonça, R. (2021). Chilean Teacher Educators' Conceptions on the Absence of Women and Their History in Teacher Training Programmes. A Collective Case Study. *Social Sciences*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/socsci10030106>
- Massip, M. (2022). *La humanització de la història escola* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. En C., García, A., Arroya y B., Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 447-457). Editorial Entimema.
- Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching*, 45, 139-154.

- 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>
- Matus, C., Barrientos, J., Echague, C. y Astudillo, P. (2019). Homophobic violence against LGBTQ+ youth in a Chilean School. En J. I. Kjaran y H. Stauston (eds.), *School as queer transformative spaces* (pp. 143-157). Routledge.
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares 3.º y 4.º Medio*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2021a). *Programa de Estudio Educación Ciudadana Tercero Medio*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2021b). *Programa de Estudio Educación Ciudadana Cuarto Medio*. Ministerio de Educación.
- Ortega, D. (2020). *Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la historia. Lección inaugural del curso académico 2020-2021*. Universidad de Burgos.
- Ortega, D., Marolla, J. y Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En J. Díez y J. Rodríguez (dirs.), *Educación para el Bien Común, hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Octaedro.
- Pagès, J. (2019). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch: Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (eds.), *¿Quin professorat? ¿Quina ciutadania? Quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 11-36). UAB servei de publicacions.
- Pagès, J. y Mariotto, O. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). UAB servei de publicacions.
- Pinochet, S. y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y lo jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0004>
- Ramos, J. y Ríos, S. (2018) La enseñanza de las ciencias sociales, la teoría crítica y la justicia social. En M. Jara, y A. Santisteban (coord.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 191-200). UAB servei de publicacions.
- Rausell, H. (2020a). *Género y formación del profesorado. Un estudio de caso en el Máster del Profesorado en Educación Secundaria de la Universidad de Valencia* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rausell, H. (2020b). ¿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>

- Rubino, A. (2019). Hacia una (in)definición de la disidencia sexual Una propuesta para su análisis en la cultura. *Revista LUTHOR*, 9(39), 62-80.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los libros de la catarata.
- Scott, J. (2008). *Género e Historia*. FCE.
- Sierra, A. (2008). Una aproximación a la teoría queer, el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo*, 26, 29-42.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Spencer, C. (1995). *Homosexuality in History*. Harcourt brace & Company.
- Schneuwly, B. (2015). *La didactique des disciplines peut-elle intégrer les questions de genre?* *Genre, didactique, formation*. Centre Hubertine Auclert.
- Striker, S. (2020). *Historia de lo trans*. Continta me tienes.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Vázquez, J. (2020). El género en perspectiva. 30 años de *El Género en Disputa* de Judith Butler. *Revista Estudios*, 40, 1-21. <https://doi.org/10.15517/re.v0i40.42018>

La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación

Araucanía, a Conflicting Territory. Epistemic Beliefs of History Teachers in Relation to the Occupation Process of the Region

Elizabeth Montanares-Vargas
Universidad Católica de Temuco
emontanares@uct.cl
 0000-0001-9504-2614

Carlos Muñoz-Labraña
Universidad de Concepción
carlosem@udec.cl
 0000-0003-2044-1965

María Sánchez-Agustí
Universidad de Valladolid
maria.sanchez.agust@uva.es
 0000-0001-7163-3276

Recibido: 17/10/2022
Aceptado: 30/06/2023

Resumen

Este estudio busca identificar la influencia de las creencias epistémicas del profesorado de la Araucanía (Chile) sobre la enseñanza de su ocupación militar a finales del siglo XIX. La investigación, realizada desde un enfoque cualitativo basado en el análisis de contenido, utilizó las entrevistas de 25 profesores y profesoras de historia de la región. Los resultados obtenidos demuestran que, si bien el profesorado manifiesta una visión criterialista de la historia y se identifica con una enseñanza interpretativa de la misma, evidencian deficiencias en su aplicación en las aulas. Estas limitaciones están asociadas a un uso parcial de las fuentes históricas, a la existencia de un contexto escolar diverso y conflictivo, y a la influencia de las problemáticas socio-políticas regionales.

Palabras clave

Educación histórica, temas controversiales, pensamiento crítico, historia latinoamericana, epistemología.

Abstract

This study seeks to identify the influence of the epistemic beliefs of teachers in Araucanía (Chile) on the teaching of the military occupation of this region at the end of the 19th century. The research has used a qualitative methodology based on content analysis. Twenty-five history teachers from the region were interviewed. Results show that teachers manifest a criterialist vision of history and identify themselves with an interpretive teaching of this discipline. However, deficiencies are still found when they apply the historical method in the classroom. These limitations are associated with the restricted use of historical sources, the existence of a diverse and conflictive school context, and the influence of regional socio-political problems.

Keywords

History education, controversial issues, critical thinking, Latin American history, epistemology.

Para citar este artículo: Montanares Vargas, Elizabeth; Muñoz-Labraña, Carlos y Sánchez-Agustí, María (2023). La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.543181

1. Introducción

Actualmente, en la región de la Araucanía en Chile, el llamado conflicto mapuche impacta a la sociedad regional y nacional, donde grupos que se declaran *promapuche* y defienden los derechos territoriales de este pueblo originario, se ven enfrentados con los organismos policiales, los cuales por mandato del Estado deben restaurar el orden y la paz en el territorio.

El origen y causa de este conflicto se remonta a la ocupación militar impulsada por el Estado chileno a fines del s XIX, que consistió en desplazar a las comunidades mapuche de sus tierras y entregarlas a colonos europeos, fundamentalmente alemanes, para desarrollar económicamente la región (Pinto, 2015). Esta política, realizada de forma planificada, además de empobrecer a los miembros de esta etnia, alteró la paz social del territorio (Mansilla et al., 2016). Aunque algunas iniciativas estatales, como la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en 1998 y luego la firma del convenio 169, evidenciaron esfuerzos por resolver el conflicto, la adquisición en los últimos tiempos de miles de hectáreas por parte de empresas forestales ha exacerbado el conflicto con un nuevo y violento frente (Aguas y Nahuelpan, 2019).

Así como las autoridades nacionales y regionales se han mostrado poco eficaces en el manejo del conflicto, la Educación tampoco ha respondido en forma apropiada. La historia escolar, limitada por un currículo monocultural que ha tratado este tema de forma superficial y desde el enfoque oficial (Mansilla y Beltrán, 2016), parece haber privado a los estudiantes de alcanzar perspectivas críticas para la comprensión de este pasado.

Esta situación contraviene la literatura de la última década sobre educación histórica, cuando destaca la importancia de que el profesorado priorice la enseñanza de habilidades de interpretación del pasado (Saiz-Serrano y Gómez-Carrasco, 2016) y la exploración de diferentes perspectivas históricas que, especialmente en contextos socioculturales diversos, estimulan a los jóvenes a comprender posturas distintas para convivir dentro de sus comunidades como ciudadanos democráticos (Wansink et al., 2018).

La multiperspectiva forma parte de una propuesta más extensa para desarrollar en el estudiantado el pensamiento histórico, concepto que, según Seixas y Morton (2014), es un proceso creativo similar al realizado por los historiadores para interpretar testimonios del pasado y crear narrativas históricas. Estos autores presentan un modelo de educación histórica que considera seis metaconceptos fundamentales o conceptos de segundo orden para abordar el estudio del pasado: evidencia histórica, relevancia histórica, causa y consecuencia, continuidad y cambio, perspectiva histórica y dimensión ética. Estos elementos, si bien representan distintas dimensiones de conocimiento, en el aula deben ser trabajados en conjunto.

De lo señalado se desprende que desarrollar el pensamiento histórico en estudiantes de la Araucanía implica transformar las clases de historia en espacios de análisis, reflexión y discusión, integrando distintas perspectivas sobre el conflicto que vive la región. Ello significa que los docentes deben poseer una determinada visión de la materia que enseñan, que les permita potenciar actividades asociadas al análisis de distintas fuentes históricas desde diferentes enfoques.

La manera en que los docentes conciben la Historia, así como su capacidad para adquirir el conocimiento histórico y los criterios que utilizan para este fin, se vincula con lo que la literatura especializada reconoce con el nombre de creencias epistémicas (Bendixen y Feucht, 2010; Hofer y Bendixen, 2012; Hofer y Pintrich, 1997; Kuhn y Weinstock, 2004). Estas creencias afectan al uso de los conceptos de segundo orden durante las clases, así como al enfoque, interpretación y comprensión que los y las docentes realizan de los textos históricos (Saiz-Serrano y López-Facal, 2015; Van Drie y Van Boxtel, 2008). De ahí, la importancia de identificar la proyección en el aula de las creencias epistémicas del profesorado de la Araucanía, como un primer paso para avanzar en la construcción de una educación histórica situada y pertinente a las demandas del contexto escolar regional, promoviendo en el estudiantado la comprensión de perspectivas históricas diferentes a las propias y educándolos en el ejercicio de valores ciudadanos.

2. Creencias epistémicas y su proyección en la enseñanza de cuestiones socialmente vivas

Enseñar desde una perspectiva interpretativa de la historia supone para los docentes el manejo de conocimientos epistemológicos complejos e innovadoras herramientas pedagógicas, de manera que puedan mediar en el logro de aprendizajes similares en los estudiantes. Esto explica el interés por estudiar las creencias epistémicas de los profesores de historia, que se definen como las creencias individuales que los sujetos poseen acerca de la naturaleza del conocimiento y del proceso del conocer (Hofer y Pintrich, 1997). En el caso de la historia, determinan la manera en que es percibida la materia y por ende afectan a la comprensión y utilización que los docentes hacen de los conceptos de segundo orden durante las clases, especialmente del que se refiere al tratamiento de las fuentes.

Maggioni et al. (2004; 2009) han identificado tres posturas o maneras de entender el conocimiento histórico, que han sido traducidas al español como replicativa, selectista y criterialista (Miguel-Revilla et al., 2017). La replicativa se apoya en una idea de la historia como conocimiento objetivo, de discurso único, basado en la certeza de los datos, que en el caso que nos ocupa se podría identificar con el enfoque tradicional, oficialista y monocultural, que ha primado en la interpretación de la ocupación de la Araucanía y, por ende, en su enseñanza. La selectista, por el contrario, consciente de la multiplicidad de perspectivas y testimonios contradictorios, convierte la subjetividad del historiador en el elemento fundamental de la interpretación histórica frente al valor de la fuente. Este relativismo se proyectaría en un enfoque de enseñanza donde el profesor renunciaría a la integración de las evidencias en un marco interpretativo conjunto, explicativo del proceso analizado. Desde esta perspectiva, las diferentes visiones históricas serían propias de cada estudiante según su origen, etnia, ideología, creencias o valores.

Por último, la postura criterialista es la que hace uso de la evidencia histórica para analizar críticamente el pasado y plantea la multiperspectiva como forma de lograr una historia interpretativa y no como un relativismo esterilizante, negador del estatus científico de la Historia. La postura criterialista se encontraría, también, en el polo opuesto de una concepción histórica como relato oficialista y monocultural que el profesor impone a sus estudiantes. En palabras de López-Facal y Santidrian (2011) “una de las finalidades educativas por las que se trabaja sobre temas conflictivos de actualidad, en el aula, es para aprender a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos” (p. 14).

La comprensión criterialista de la historia supone que profesor y alumno identifican los diferentes puntos de vista contenidos en las fuentes, comprenden las causas que les dan origen y los integran en un relato interpretativo común y coherente.

Sin embargo, ya en 1990, Evans comprobó que gran parte de los profesores elude la parte interpretativa de la historia para centrarse en el resultado, con repercusiones en la forma de enseñarla. Esta circunstancia limita las posibilidades formativas de la disciplina histórica, ya que el compromiso crítico con las fuentes históricas y la inclusión de múltiples perspectivas son claves en la educación histórica (Monte-Sano y Budano, 2013; Wineburg, 2001). Pero ello, como venimos manteniendo, requiere de un profesorado experto, conocedor de la materia y de las múltiples formas de enseñarla, que manifieste una actitud de *imparcialidad comprometida* (López-Facal y Santidrián, 2011). Esto es, que, sin ocultar su punto de vista, promueva el análisis de posturas contrarias argumentadas.

Este compromiso es particularmente relevante en el efecto de las creencias epistémicas de los docentes en la enseñanza de temas históricos conflictivos de carácter identitario como el que se aborda en el presente artículo, pues es necesario reconocer al profesor como parte de un contexto social y cultural específico. En este sentido, existen estudios que subrayan la relación entre la identidad social del profesorado y la forma en que abordan la enseñanza de estos temas como, por ejemplo, la decisión o no de incluir actividades de enseñanza que despierten emociones en el estudiantado (Bickmore y Parker, 2014). Según Kello y Wagner (2017) se debe a un sentimiento de vulnerabilidad del profesorado por ver transparentadas sus posturas ideológicas, especialmente cuando la materia hace referencia a las cuestiones socialmente vivas, particularmente aquellas que afectan a minorías sociales e intereses políticos.

Las *cuestiones socialmente vivas* (QSV) se distinguen de otros eventos del pasado porque al emerger al interior de una comunidad, provocan disputas o conflictos a causa de las experiencias históricas distintas que sus miembros tienen en relación con ellos; causan debates y controversias entre los historiadores y cuestionan las propuestas curriculares y los materiales escolares oficiales (Legardez y Simonneaux, 2011). La población interactúa con el pasado de la nación desde sus propias sensibilidades identitarias y está expuesta a episodios de violencia por las interpretaciones opuestas que se elaboran de ese pasado (Barton y McCully, 2012). De hecho, como estos autores indican, su valor en la enseñanza radica en que podrían constituirse en el primer paso para iniciar procesos de reconciliación en estas comunidades divididas, siempre que los docentes los trabajen desde múltiples perspectivas históricas. En el caso que nos ocupa, la Araucanía, territorio al sur de Chile, vive hoy en un estado de violencia a causa del llamado Conflicto Mapuche, que enfrenta a comunidades y organizaciones mapuches con el Estado de Chile, agricultores y empresas de la región. No se trata, pues, solo de la interpretación controvertida de un proceso del pasado, sino también de una “cuestión viva” de reivindicación territorial, social y política (derivada de ese pasado), que divide y enfrenta a la sociedad chilena.

La enseñanza de temas conflictivos remite a los fundamentos del conocimiento histórico, pues la historia es interpretada en forma diferente por los grupos sociales. Así, cobra valor el concepto de multiperspectiva histórica, noción que, como ya hemos comentado, alude a los múltiples enfoques sobre un “objeto histórico” concreto. Ello hace posible integrar en las clases de historia tanto las perspectivas oficiales incluidas en el currículo escolar como las marginales, por ejemplo, las de minorías étnicas, lo que podría mejorar la valoración que los estudiantes hacen de sujetos

distintos y facilitar el perdón intergrupar (Stradling, 2003). Sin embargo, resulta complejo ponerla en práctica en el aula porque hace alusión a sentimientos complejos y situaciones espinosas entre los estudiantes.

En Gran Bretaña, el estudio de Conway (2010) concluye que los docentes se consideran poco preparados para tratar asuntos delicados en el aula, especialmente cuando los temas afectan a la etnia o a la religión de los alumnos. Otro hallazgo es el realizado por Savenije y Goldberg (2019) con docentes europeos, referido a su identidad social. Este estudio determina que una mayor pertenencia a una comunidad se relaciona con la evitación a incluir temas conflictivos como forma de proteger la identidad del grupo; por el contrario, el profesorado menos implicado en los acontecimientos históricos sensibles sí los aborda, proporcionando a los y las estudiantes nuevas y diferentes perspectivas sobre el pasado.

Así, existe bastante consenso en la literatura en que, si un tema es percibido por el profesor como sensible para sus estudiantes, evita abordarlo desde la multiperspectiva (Barton y McCully, 2012) por razones que se relacionan con impedir excesos emocionales en el alumnado, caer en interpretaciones sesgadas o proteger la identidad de la comunidad que se ha visto afectada por esa cuestión. De alguna manera, los docentes buscan, consciente o inconscientemente, evitar cumplir con su rol de mediador cuando diferentes memorias colectivas, parcial o totalmente conflictivas, confluyen en la sala de clase (Zembylas y Kambani, 2012). Los motivos pueden ser variados, siendo los más frecuentes la propia autocensura (Savenije y Goldberg, 2019) y el miedo a las discusiones acaloradas en ocasiones difíciles de enfrentar por los docentes (Toledo et al., 2015). Las emociones también podrían influir en el uso y comprensión docente de las fuentes históricas (Wineburg et al., 2001). Un ejemplo es el que entrega VanSledright (2002) cuando señala que la empatía de una profesora estaba motivada por su sentimiento de culpa colectiva, una emoción relacionada con la identidad social. Otros docentes afirman que les gustaría (o lo hacen) enseñar sobre los conflictos y debatirlos, pero les limita el miedo a las reacciones de las comunidades de padres, los planes de estudio obligatorios, las exigencias de evaluación o las sanciones del director del centro (Kello, 2016). Pero, cualquiera que sea la causa, el resultado es siempre el mismo. El profesorado participa de la elaboración de sistemas de valores y creencias oficiales o dominantes, perjudicando la comprensión histórica de sus estudiantes.

En definitiva, asumir la enseñanza de estas cuestiones socialmente vivas representa grandes desafíos para el profesorado, como manejar los conceptos epistemológicos y disciplinares de la materia histórica y reconocer las limitaciones asociadas a su propia identidad. Diseñar la enseñanza para contextos escolares diversos y complejos, dominar las emociones propias y las de sus estudiantes, superar las limitaciones impuestas por planes de estudio poco pertinentes, son desafíos a los que se tienen que enfrentar los profesores chilenos de historia, especialmente aquellos que desempeñan su labor pedagógica en la región de la Araucanía, un espacio en conflicto por su pasado.

En Chile, existe poca investigación sobre la forma en que los docentes abordan la enseñanza de la ocupación militar de la Araucanía, aunque algunos estudios realizados desde ópticas diferentes evidencian las dificultades a las que se ven enfrentados para tratar este contenido. Investigaciones sobre educación intercultural plantean que la formación inicial docente no integra contenidos socioculturales mapuches a causa de la existencia de un currículo monocultural que invisibiliza las minorías (Sanhueza et al., 2022; Turra et al., 2013). Estudios sobre currículo y

enseñanza de la historia señalan que la temática es presentada en los documentos como parte de la expansión territorial de fines del siglo XIX, una estrategia estatal que buscó fomentar el desarrollo económico de Chile (Sanhueza et al., 2018). Investigaciones sobre textos escolares dan cuenta de que estos materiales contienen representaciones sesgadas sobre la sociedad mapuche, a partir de imágenes y conceptos estereotipados como “guerreros” o “violentos” (Sáez-Rosenkranz, 2016; Villalón y Pagès, 2015).

Sobre cómo todo esto impacta en la labor docente, Segura y Núñez (2011) aseguran que el profesorado desconoce el “conflicto” actual que se vive en la Araucanía, vinculado directamente con la ocupación militar de fines del XIX. Así, las principales fuentes que la población tiene para la comprensión de este acontecimiento son los medios de comunicación, la familia, o las redes sociales. En consecuencia, como plantean Sanhueza et al. (2019), una enseñanza de la historia mapuche desde la memoria social ayudaría a complejizar los relatos prescritos por el currículo y las representaciones negativas sobre este pueblo que distribuyen los textos escolares.

3. Metodología

3.1. Objetivo de la investigación

Teniendo en cuenta los estudios citados anteriormente, esta investigación se planteó conocer, a través de las estrategias docentes desarrolladas en la enseñanza del tema “Ocupación militar de la Araucanía a fines del siglo XIX”, si las creencias epistémicas del profesorado de esta región se corresponden con una postura criterialista favorecedora de la multiperspectiva histórica y por tanto del tratamiento en el aula, desde diferentes enfoques, de esta cuestión que afecta y divide a la sociedad de Chile. La manera en que los docentes se enfrentan a estos contenidos y cómo los enfocan en sus clases son aspectos de gran relevancia para la educación chilena y para la concordia social de la región araucana y el país. Como señala Maggioni et al. (2004), conocer las opiniones que los profesores tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia son un proxy razonable para acercarnos a sus creencias epistemológicas, de ahí que el instrumento que estos autores diseñaron para su investigación, el cuestionario BLTHQ, no se refiriera a cuestiones ligadas directamente a la comprensión histórica, sino al proceso de su enseñanza.

Partimos de la hipótesis de que el profesorado que enseña la disciplina histórica en la Araucanía no articula espacios de debate para las distintas voces enfrentadas en el conflicto, sino que más bien realiza su acción docente desde un enfoque oficial y monocultural, próximo a lo que se entiende como postura *replicativa* (Maggioni et al., 2004), privando a los estudiantes de alcanzar perspectivas críticas asociadas a la comprensión de ese pasado. Y es que, como hemos visto en el apartado anterior, educar históricamente con base en la multiperspectiva, siempre es un desafío para los docentes, pero alcanza mayor grado de complejidad cuando el pasado a estudiar posee aspectos sensibles para la comunidad escolar en la que se ejerce la docencia, enfrentando a sectores étnicos y sociales.

3.2. Procedimiento e instrumento de la investigación

Para tratar de comprobar nuestra hipótesis y cumplir con el objetivo propuesto se diseñó una investigación cualitativa-interpretativa basada en el análisis de contenido, la construcción de categorías conceptuales emergentes de los datos y el método comparativo constante (Flick, 2007;

Pérez Serrano, 2001). Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada (Ruiz-Olabuénaga, 2012), mediante un guion compuesto de 12 preguntas a partir de las cuales se incitó a los participantes a expresar libremente su opinión sobre la importancia y función del tema histórico “ocupación de la Araucanía” (2 ítems), sobre la formación histórica recibida en relación con este proceso (2 ítems), sobre la presencia y el tratamiento otorgado al tema en el currículo escolar (2 ítems) y sobre sus experiencias a la hora de abordarlo en clase: estrategias, uso de fuentes históricas, actividades, recursos, libros de texto, etc. (6 ítems).

Este instrumento ha permitido que los participantes comunicaran sus opiniones y actuaciones respecto de la enseñanza del contenido llamado *ocupación de la Araucanía*. La primera parte de la entrevista permitió exteriorizar la percepción del profesorado sobre el valor asignado a este contenido y su enseñanza en la región. La segunda parte develó los métodos y estrategias que utilizan para su enseñanza, además del significado de las fuentes históricas y la historiografía como fuentes de conocimiento. Cabe señalar que, debido a la situación sanitaria derivada del Covid19, el instrumento se aplicó en forma no presencial, modalidad que, como plantea Braun et al. (2017), resultó muy eficiente y de gran riqueza para la comunicación con los profesores. Las conversaciones quedaron grabadas en la plataforma virtual utilizada para realizar las entrevistas, que fueron almacenadas para luego transcribirlas en documentos de formato Word. Esto permitió integrar su contenido en el programa Atlas.ti 8.0, con el fin de analizar los datos textuales (Muñoz-Justicia, 2005).

El trabajo se llevó a cabo en dos fases. La primera consistió en realizar la codificación abierta, acto que interrelaciona y vincula las categorías, subcategorías y códigos que emergen de los datos (Strauss y Corbin, 2002). En la segunda fase se hizo la codificación axial (denominada así ya que la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría), relacionando las categorías principales con sus subcategorías y enlazando las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones, facilitando la generación de una red conceptual.

3.3. Contexto y participantes

El caso se constituyó con 12 profesores y 13 profesoras de historia de la región de la Araucanía, de los cuales 17 trabajan en centros educativos urbanos y 8 en centros rurales. Diez participantes se declararon de ascendencia mapuche, ejerciendo su labor docente tanto en núcleos urbanos (7) como rurales (3). La selección fue intencional ya que, según Guardián-Fernández (2007), debe ser apropiada a las y los sujetos actuantes. Es decir, se debe seleccionar a quienes tengan un mejor conocimiento del fenómeno por investigar, al objeto de garantizar una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de óptima calidad. De acuerdo con lo anterior, se estableció un muestreo de variación máxima o de selección por cuotas (McMillan y Schumacher, 2010), donde se determinaron como criterios de inclusión a) ejercer como profesor/a de historia en la Araucanía; b) enseñar en primer año de Enseñanza Media, nivel en el que las disposiciones curriculares establecen que debe ser abordado el tema a investigar; y c) poseer más de 5 años de experiencia como profesor de historia. Puestos en contacto con los integrantes del listado de informantes posibles, solo aceptaron participar aquellos que tenían, o habían tenido, algún tipo de vinculación o cercanía con la institución universitaria a la que pertenecen los investigadores (tutores de prácticas, antiguos alumnos y alumnas, etc.). A pesar de ello, y teniendo en cuenta la conflictividad social que genera el objeto de estudio en la región araucana, la muestra resultó suficiente y equilibrada en lo que se refiere al género y la procedencia étnica.

4. Resultados

Del análisis de los datos, mediante codificación abierta, emerge la red conceptual que visualiza la categoría “creencias epistémicas docentes sobre la ocupación de la Araucanía”, y que identifica cómo los profesores comprenden la historia y la forma en que el hecho histórico estudiado es percibido por ellos. Ambas cuestiones se proyectan en los métodos que utilizan para enseñarlo (Miguel-Revilla et al., 2017), lo que permite su estudio y análisis mediante dos subcategorías emergentes: 1) “métodos y estrategias de enseñanza”, y 2) “dificultades para la enseñanza”.

La primera subcategoría es la que presenta mayor número de vinculaciones (frecuencias) y se refiere a la perspectiva de enseñanza asumida por los docentes con respecto a este contenido (Figura 1). De la totalidad de los códigos asociados a ella, gran parte se relaciona con la metodología de enseñanza y los recursos y estrategias de enseñanza, y el resto con las competencias históricas que desarrollaría el estudiantado. La segunda subcategoría, “dificultades para la enseñanza”, se refiere a que la naturaleza del tema y el contexto de enseñanza se conjugan para hacer complejo su abordaje.

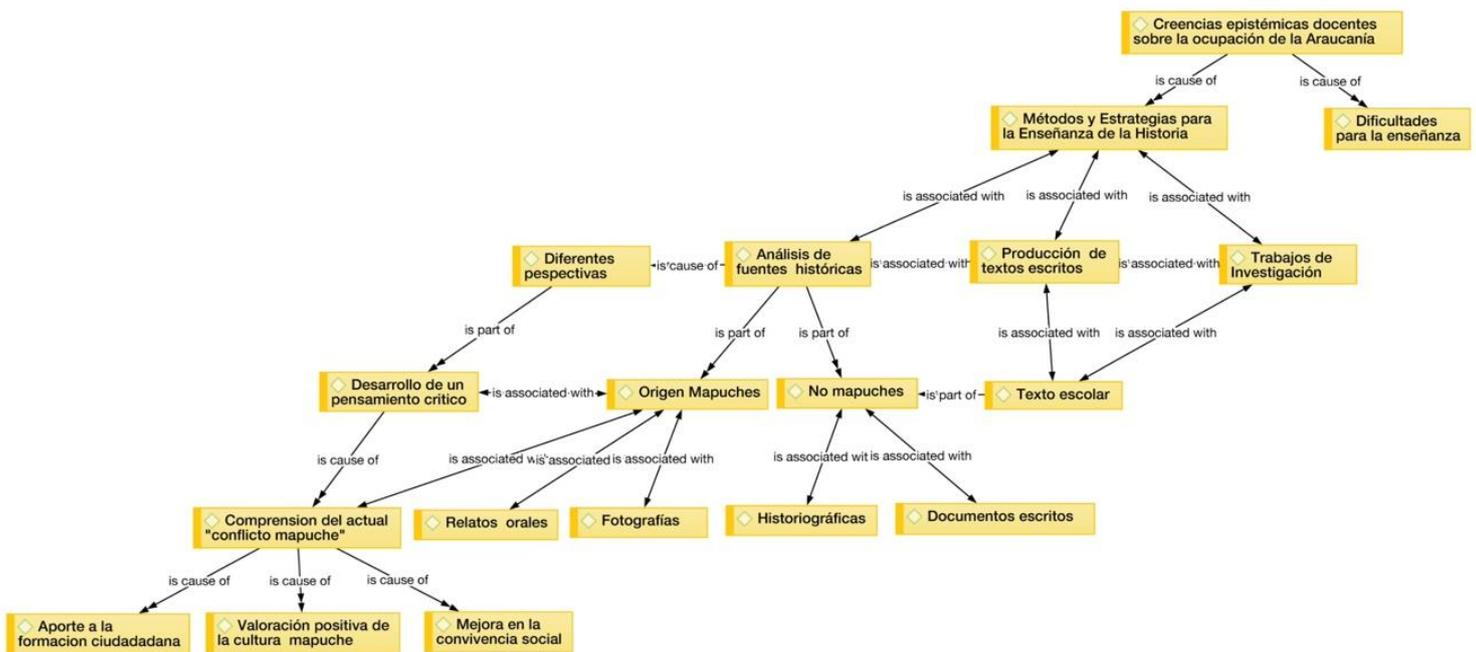


Figura 1. Red de subcategorías y códigos sobre las creencias epistémicas docentes sobre la ocupación de la Araucanía, referidas a los métodos y estrategias para la enseñanza de la Historia. Fuente: elaboración propia.

4.1. Subcategoría 1. Métodos y estrategias para la enseñanza de la Historia

Esta subcategoría emana desde la red conceptual y sintetiza la forma en que el profesorado comprende e implementa la enseñanza del tema para que los estudiantes alcancen habilidades de interpretación del pasado. Alude a la importancia del trabajo con documentos e implementación de actividades similares a las que utiliza la historiografía. Se vincula con los códigos “análisis de fuentes”, “producción de textos escritos” y “trabajos de investigación”, cuyo

análisis abordamos a continuación, ejemplificándolos con las manifestaciones más representativas de algunos participantes, identificados mediante una clave.

a. El “análisis de fuentes” en la enseñanza de la ocupación de la Araucanía

El ochenta por ciento de los profesores confiesa utilizar fuentes diversas y este porcentaje se eleva al cien por cien de los de etnia mapuche. Así, un profesor describe que “he tratado de utilizar fuentes primarias vinculadas al tema de la ocupación, como informes oficiales por ejemplo y otras de origen mapuche, como memorias y relatos orales” (E5:20). Ello significa que involucra fuentes de origen mapuche, tanto escritas como orales, una decisión muy valiosa para enseñar el tema desde la historia interpretativa. Otro entrevistado indica también el uso de estas fuentes cuando dice “en términos de fuentes escritas utilizo un libro escrito por Manuel Manquilef, él fue un intelectual diputado profesor mapuche de la zona de Quepe” (E21:04). En cuanto a las fuentes orales, un informante expresa que usa en el aula “entrevistas que hice hace unos años a unos ancianos mapuches sobre la ocupación de la Araucanía” (E16:04). Por otro lado, sobre fuentes no mapuches prevalece el uso de documentos como diarios y memorias, tal como indica el siguiente profesor: “es muy útil utilizar las memorias escritas por Francisco Subercaseaux (quien relata la ocupación de Villarrica), también el diario del viajero francés Gustav Verniory, autor del texto 10 años en la Araucanía” (E23:02).

Es importante destacar que a través de las manifestaciones de los docentes advertimos, en un porcentaje muy alto (72%), confusión entre fuentes históricas primarias y secundarias. Quizá la proximidad de los hechos provoque esta confusión, inhabitual en docentes con formación histórica. Pero, además, más importante para nuestro estudio es que, en casi todos ellos (90%), se evidencian deficiencias sobre la forma de abordar su análisis. En relación con lo primero, el relato siguiente es un buen ejemplo: “claro que incluyo fuentes primarias, generalmente utilizo los libros del historiador chileno Jorge Pinto ya que me gusta como relata y la manera en que presenta la información, pues el análisis de la fuente primaria para mi es fundamental” (E22:03). Este mismo texto es también demostrativo de que se refiere al análisis, pero no se alude a otras acciones clave en la comprensión de una fuente histórica como es la contextualización y el contraste con otras fuentes. El siguiente relato expresa, así mismo, esta debilidad: “es importante que los estudiantes se formen una visión historiográfica al respecto, por esto es bueno utilizar fuentes, analizarlas y posteriormente ver algún documental para finalmente solicitarles que realicen un ensayo escrito sobre lo aprendido” (E22:04). De este modo, se evidencia que el análisis de las fuentes históricas se hace de forma limitada y no coincide con los criterios disciplinares requeridos en un enfoque de esta naturaleza, referidos a las etapas que conlleva el análisis íntegro de los testimonios históricos.

En estrecha relación con la utilización de fuentes emergen otros códigos muy citados por los participantes: “producción de textos escritos” (95%) y “trabajos de investigación” (82%), relativos a actividades de enseñanza que facilitan al estudiante descubrir por sí solo las claves interpretativas del tema. De esta manera lo manifiesta una profesora: “considero positivo proponer a los alumnos una lectura al respecto y un trabajo investigativo, luego de eso para que produzcan algún trabajo escrito” (E22:03). Es importante indicar que ambas actividades se vinculan, en prácticamente todos los docentes, al uso del texto escolar, visualizado como material investigativo: “lo usamos para trabajar investigaciones, ya que contiene fuentes históricas y documentos de gran calidad”, afirma un participante (E2:03), y otra profesora señala “en

términos de fuentes bibliográficas entrega una panorámica amplia y bien diversa de la ocupación de la Araucanía” (E21:04). Sin embargo, no faltan voces discordantes que determinan también su debilidad como recurso de enseñanza, lo que se refleja en el siguiente relato: “en cuanto a las actividades que integra no creo que aporte mucho en ese aspecto, es mejor generar uno mismo las actividades” (E12:04).

b. Desarrollo del pensamiento crítico en la comprensión del conflicto mapuche

Los participantes relacionan el análisis de fuentes históricas y la producción de trabajos de investigación con los códigos “diferentes perspectivas”, “desarrollo de pensamiento crítico”, y “comprensión del conflicto mapuche”, que además se vinculan estrechamente entre sí. Para la mayoría del profesorado el uso de fuentes de origen diverso les permite presentar a los estudiantes visiones históricas distintas, favoreciendo que éstos desarrollen un pensamiento crítico que les facilite la comprensión del conflicto mapuche. Los profesores plantean que “es necesario entregarles más de una sola visión, tratar de evitar que aprendan de memoria, y logren comprender lo que pasa hoy en la región” (E22:03). Sin embargo, esta diversidad de perspectivas, en el sesenta por ciento del profesorado, se remite a dos posiciones opuestas entre sí, representadas de un lado por actores militares y de otro por mapuches de la época, como indica el texto siguiente: “he utilizado las cartas del General Cornelio Saavedra previo a la ocupación y también relatos de los mapuches que vivieron el momento de la ocupación para mostrar lo violenta que fue y la destrucción que provocó en sus rucas y sus cultivos” (E19:06).

La relación existente entre plantear diferentes perspectivas históricas en el aula con el desarrollo de pensamiento crítico y la comprensión del conflicto mapuche es manifestada por casi todos los entrevistados y se visibiliza en el planteamiento de esta profesora, cuando nos indica que “el objeto es enseñar en la asignatura de historia en el liceo un pensamiento crítico para que los alumnos tengan argumentos” (E20:05). Hay coincidencia en que esta forma de pensar es el elemento central para que los estudiantes comprendan el actual conflicto mapuche, especialmente entre los profesores y profesoras de esta etnia, que hacen gran hincapié sobre su propio papel en el desarrollo de un aparato crítico en el estudiantado. Así se refleja en las afirmaciones del siguiente profesor que nos sirve como ejemplo: “yo busco que los alumnos logren pensar en forma crítica y tratar de comprender el conflicto mapuche que vivimos en esta región, cuestión que debería ser el objetivo más importante para nosotros como profesores” (E2:04).

A su vez, la comprensión del conflicto se vincula con otros tres códigos emergentes: “la formación ciudadana” y “valoración positiva de la cultura mapuche” a los que aluden algo más de la mitad de los profesores y “mejorar la convivencia social en la región” defendida por la casi totalidad de los participantes. Como indica esta profesora: “la enseñanza de la asignatura puede ayudar a solucionar las tensas relaciones Estado-mapuche o Araucanía-Santiago. El Estado por vía violenta ocupó el territorio, y hoy por medio de la educación intenta que convivamos, sin solucionar la situación. Al contrario, creo que los docentes debemos aspirar a enseñar La Ocupación para buscar prontas soluciones a la dilatada confrontación” (E2:01). En este marco, se critica la educación chilena, pero, a la vez, el profesorado percibe que enseñar la ocupación militar podría mejorar la convivencia y aportar a la formación ciudadana de la sociedad araucana. Así lo manifiesta un entrevistado: “es necesario que el tema sea abordado para establecer un mejor entendimiento entre todos y así mejorar las relaciones entre los habitantes de la región” (E23:02). Para la totalidad de los profesores mapuches esta comprensión del conflicto actual no se puede

desvincular de la inclusión de fuentes de conocimiento alternativas a las de la historia oficial, rescatando la “historiografía mapuche” como contraparte de la historiografía tradicional y criticando, por ejemplo, la utilización del concepto de “pacificación de la Araucanía” para explicar la ocupación de este territorio en el siglo XIX. Este uso es considerado un punto negativo para la enseñanza, tal como este profesor señala: “he presentado las dos visiones históricas, aquellas que hablan todavía de pacificación y otras que han sido mucho más críticas con la versión oficial” (E23:02). Otro participante enfatiza su interés por trabajar con posiciones historiográficas distintas: “también estudio a Sergio Villalobos, historiador tradicionalista, pero porque es quien inicia los estudios sobre este territorio como frontera, también trabajo con José Bengoa y Gabriel Salazar que tienen posturas muy opuestas a Villalobos (E19:06). Si bien se vislumbra la importancia de la mayoría de los profesores de entregar distintas visiones historiográficas, en ocasiones un relato es valorado como el correcto, lo que se aprecia en el siguiente texto: “yo creo que acá en la región de la Araucanía el gran problema es que no se enseña en forma correcta este proceso porque, si así fuera, se conocería la verdad” (E 22:03).

En síntesis, con base en las respuestas mayoritarias de los profesores y profesoras, podemos establecer que sus creencias epistémicas aparentemente se corresponden con la postura criterialista y se proyectan sobre la enseñanza de la ocupación de la Araucanía, identificándose con el modelo interpretativo de enseñanza. Este modelo se caracteriza por enfatizar la comprensión de los fenómenos históricos en contraposición al aprendizaje memorístico. La utilización de fuentes históricas diversas busca entregar visiones contrapuestas sobre este proceso histórico, sin embargo, se omiten aspectos fundamentales de este enfoque en el análisis de las fuentes como es el proceso de su contextualización y evaluación, así como la integración de las posturas encontradas en un relato común. Esta circunstancia limita el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado.

4.2. Subcategoría 2. Dificultades para la enseñanza

Esta segunda subcategoría, mucho menos densa pero no por ello menos importante, emana también de la red conceptual (Figura 2). Resume las dificultades que presenta el contenido “ocupación de la Araucanía” para ser enseñado, apelando a su relación con el actual conflicto mapuche. En ella emergen tres códigos interrelacionados: “diversidad sociocultural del estudiantado”, “conflictividad del tema” y “falta de conocimientos disciplinares y pedagógicos docentes”.

La diversidad de los estudiantes, de la que surgen distintos significados sobre el conflicto mapuche, genera en los docentes preocupación por herir las diversas sensibilidades de los educandos. Este temor se manifiesta especialmente en todos los profesores que ejercen en contextos rurales, donde el conflicto está más enquistado. Así lo manifiesta, por ejemplo, un profesor: “una primera dificultad que identifico es el contexto, ya que el colegio está inserto en un territorio que es cercano al conflicto y tema mapuche y en mi clase hay alumnos que son hijos de comuneros mapuche, es decir muy comprometidos con la causa mapuche, incluso hay alumnos que tienen a sus padres presos por esta razón (...) Entonces el problema es cómo enseñar este tema de manera que no transgreda, porque es muy sensible” (E23:02).

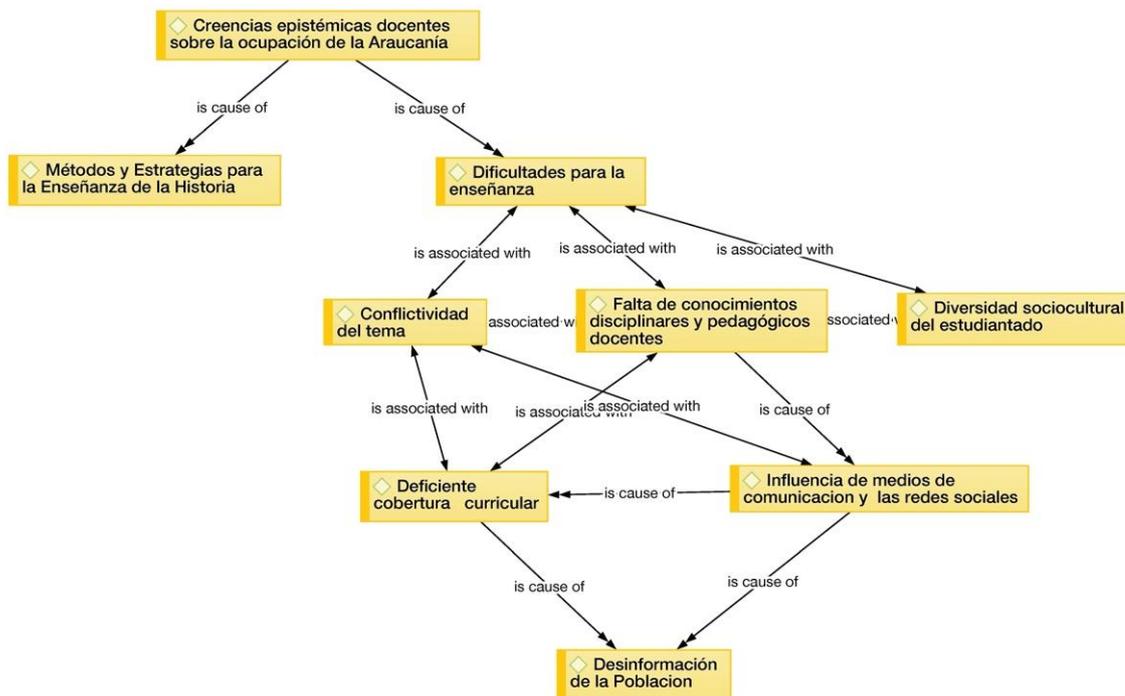


Figura 2. Red de subcategorías y códigos sobre las creencias epistémicas docentes sobre la ocupación de la Araucanía, referidas a las dificultades para la enseñanza de la Historia. Fuente: elaboración propia.

En estrecha relación con el anterior, la conflictividad del tema es un código que emerge en la totalidad de los relatos de los entrevistados. Esto se explica porque los sucesos violentos, a causa del conflicto mapuche, ocurren en la misma región donde ejercen la docencia. Los relatos son muy claros: “es difícil abordar este tema cuando estamos escuchando a cada rato que hay incendios, o que las comunidades están rodeadas de carabineros, es una cuestión de todos los días, entonces cuesta tratarlo” (E 16:03). Esta conflictividad y su relación con la identidad y la memoria del estudiantado aflora en las entrevistas de manera explícita con expresiones como la siguiente: “yo creo que, al enfrentar al estudiante con su historia familiar, por ejemplo, con las historias de sus antepasados y con la historia del territorio en el cual hay conflictos territoriales latentes, surgen dificultades (E21:04).

La dificultad para trabajar un tema tan conflictivo es detectada, también, como un déficit formativo por el setenta y tres por ciento de los participantes. Esta deficiencia alude a la debilidad o falta de conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos, tal como se aprecia en este testimonio: “no existe claridad de cómo trabajar este contenido, porque es una temática compleja dentro del país, y no sé cómo aplicarlo” (E18:07). Si tenemos en cuenta que prácticamente todos los entrevistados recibieron su formación en universidades de la misma región, podría indicar una grave laguna en la formación de profesores de la Araucanía y una desatención por parte de los académicos de estas instituciones que posiblemente se ven tan condicionados como los docentes de secundaria por la diversidad de su alumnado y la conflictividad del contexto.

Por último, los códigos que están al final de la red se encuentran estrechamente vinculados con los anteriores y entre ellos mismos: “deficiente cobertura curricular”, “influencia de los medios de comunicación y redes sociales”, y “desinformación de la población”. La deficiente cobertura

curricular es señalada por todos los profesores y, si bien no vinculan directamente este aspecto con sus propias capacidades, sí coinciden en que afecta a la profundidad con que se trata el contenido. En este sentido, un entrevistado indica: “se ha reducido bastante este contenido del currículo, no se menciona como un hecho complejo sino como un acontecimiento más entre muchos” (E23:02).

Para más de la mitad de participantes, las deficiencias del currículo explican la importancia de otras fuentes de información que influyen sobre los conocimientos que los y las estudiantes tienen sobre este proceso histórico. Así es evidenciado por un entrevistado: “entonces la falta de conocimiento muchas veces lleva a los alumnos a repetir lo que ven en las redes sociales, por lo tanto, en la sala de clases es donde nosotros tenemos que entregarles los conocimientos” (E20:05). Evidentemente, un currículo que no aborda el tema con propiedad provoca la desinformación o que el conocimiento esté basado más en las representaciones populares que encuentran fuera del aula, que en la labor del profesorado.

En síntesis, sobre las dificultades que supone para el profesorado enseñar la ocupación de la Araucanía es posible afirmar que la naturaleza conflictiva del tema desafía las competencias docentes, especialmente en el entorno rural. El profesorado se ve condicionado por la debilidad curricular a la hora de tratar una cuestión que radicaliza a la población de la región, aludiendo a la identidad de sus estudiantes.

5. Discusión

La enseñanza de la ocupación militar de la Araucanía debe ser abordada en el plano discursivo desde el modelo interpretativo de enseñanza de la historia, lo cual, como indican Wansink et al. (2017), supone que los docentes tienen que dominar los conocimientos epistemológicos complejos sobre la naturaleza de la historia, así como sus herramientas pedagógicas. El cumplimiento de estos dos parámetros y su proyección en el aula permitiría a sus jóvenes estudiantes desarrollar la competencia de pensamiento histórico en el complejo sentido señalado por Seixas y Morton (2014). A este respecto, la metodología de enseñanza utilizada por los entrevistados parece coherente con este enfoque interpretativo, demostrando que el profesorado participante manifiesta entender la materia que enseña desde una visión criterialista, al incluir fuentes históricas diversas que son percibidas como el fundamento esencial para la construcción del conocimiento histórico, sin que haya grandes diferencias entre los profesores de etnia mapuche y no mapuche. Además, las fuentes son valoradas entre los docentes informantes porque sirven para hacer trabajos investigativos y aumentan el interés y la participación de los estudiantes, como señalan VanSledright y Reddy (2014).

Ahora bien, también se evidencian debilidades conceptuales y disciplinares del profesorado para tratar temáticas conflictivas en contextos de gran diversidad sociocultural, a pesar de que los docentes poseen conocimientos sobre el contexto social y cultural en el que enseñan y son conscientes de las dificultades que presenta el contenido para ser enseñado. Y es que, aunque la utilización de fuentes históricas mapuches y no mapuches busca presentar perspectivas históricas distintas, se desatienden aspectos como las etapas de contextualización y evaluación señaladas por la literatura que ha investigado la aplicación de fuentes históricas en las aulas (VanSledright, 2014; Wineburg, 2001). La mayoría de los profesores elude la parte interpretativa del testimonio para centrarse en lo descriptivo, con importantes repercusiones en la enseñanza, ya

que como indican Reisman y Wineburg (2008), esto hace difícil explicar, comparar y evaluar fenómenos históricos.

Las falencias planteadas coinciden con resultados de estudios previos en distintos contextos sobre el riesgo de analizar las fuentes históricas como documentos sin autor (Montanares y Llancavil, 2016). Esto constituye un gran riesgo, ya que enseñar bajo un enfoque interpretativo sin los dominios disciplinares (Maggioni et al., 2009) provoca que los estudiantes perciban que, frente a la presentación de más de un relato histórico, todos son correctos (postura selectista). De esta manera la historia se reduce a simples opiniones personales, y cede espacio al sesgo y a los prejuicios personales tanto de docentes como de estudiantes. Tanto el sesgo, como las debilidades disciplinares docentes asociadas al uso de fuentes, perjudican el desarrollo de un pensamiento crítico en el estudiantado, lo que obstaculiza la comprensión del conflicto mapuche y por tanto no estimula a que los estudiantes se comprendan y entiendan “al otro” para que en el futuro aporten a su comunidad como ciudadanos democráticos y responsables (Barton y Levstik, 2004; Wansink et al., 2017).

En consecuencia, se observa que, si bien el profesorado valora incluir múltiples perspectivas sobre este “objeto histórico” concreto, en el caso de la temática que estudiamos, éstas se reducen a las dos posiciones extremas y contrapuestas, sin que se observe una postura interpretativa que las integre. La primera justifica la ocupación militar, es decir, la visión oficial basada en el progreso del Estado chileno; y la segunda representa las actuales demandas territoriales mapuches. En este sentido, los profesores parecen tener una visión de la historia criterialista, puesto que son conscientes de los diversos enfoques existentes y así lo presentan en el aula al trabajar con fuentes de uno y otro signo, pero sus limitaciones interpretativas, conscientes o inconscientes, les acercan a la postura selectista donde, frente al valor de la fuente, la subjetividad del historiador se erige en el elemento fundamental de la interpretación histórica. Desde esta perspectiva, en el aula se aceptan las visiones históricas enfrentadas, ya que estas son propias de cada estudiante según su origen, etnia, ideología, creencias o valores. VanSledright (2002) explica las dicotomías interpretativas por el efecto que las emociones y la identidad del profesorado producen en el uso y comprensión de las fuentes históricas y así se manifiesta en este estudio.

En relación con lo anterior, los docentes se perciben como mediadores al momento de tratar la ocupación militar con el objeto de que los jóvenes construyan interpretaciones históricas propias. No obstante, por sus relatos es posible entrever que se ven a sí mismos como fuentes de conocimiento, lo que es coincidente con lo que indican Toledo et al. (2015) sobre el predominio de una enseñanza tradicional, que devela una distancia entre el discurso y la acción en relación con la enseñanza de estos tópicos en disputa.

En cuanto al uso del texto escolar, valorado por numerosos estudios a partir de su efecto didáctico (Oteiza y Pinuer, 2016), no hay alusión a que sea un material que reproduzca la fragmentación social en comunidades divididas a partir de discursos racistas hacia la sociedad mapuche. En cambio, sí es descrito por los profesores como un importante medio de consulta en actividades de investigación sobre la temática. Esto es debido al valor que asignan a las fuentes escritas e iconográficas que, según indican, han sido integradas en estos manuales en los últimos años. Efectivamente, en ellos se visibiliza la violencia estatal contra los habitantes originarios y se incluyen críticas al concepto tradicional de “pacificación” (Montanares y Heeren, 2020).

La “ocupación miliar de la Araucanía” es considerado, de manera unánime, un tema conflictivo por los docentes de la región y, por ende, difícil de abordar. Relacionan esta característica con el actual conflicto entre el Estado chileno y los mapuches, lo que contradice el estudio previo de Segura y Núñez (2011) sobre una supuesta negación del “conflicto” por parte del profesorado. Estas cuestiones socialmente vivas son propias de contextos socioculturales diversos, por episodios pasados sobre los que la población posee experiencias históricas distintas, lo que genera visiones opuestas, provocando división social y, en algunos casos, violencia. Esto explica que la diversidad sociocultural de los estudiantes sea percibida como problemática al momento de enseñar esta materia, independientemente de la procedencia étnica del profesorado. Las distintas memorias colectivas del estudiantado, al confluir en la sala de clase, dificultan la mediación. Como sucede en el estudio de Sheppard y Levy (2019), los profesores expresan su deseo de fomentar un diálogo abierto y respetuoso, pero tienen dificultades para manejar el aula como espacio emocional donde confluyen sentimientos y vivencias familiares fuertemente enfrentadas. Ello se convierte en un obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana de sus estudiantes (Mc Cully y Reilly, 2017).

De esta manera, contextos como el de la Araucanía requieren de docentes con mucha preparación en ámbitos disciplinares y pedagógicos, pero también con habilidades especiales como el compromiso moral y una mayor sensibilidad con el contexto de enseñanza. Y, también, con la capacidad de abordar los componentes afectivos de esta historia socialmente viva, para reconocer que en estos casos no hay respuestas fáciles o preceptos universales.

Además, los docentes reconocen que sus conocimientos, tanto disciplinares como pedagógicos, son insuficientes para tratar este contenido. Un factor explicativo puede ser la formación inicial estandarizada sobre la base de un currículo escolar de corte europeo que excluye los contenidos socioculturales mapuche, desconociendo la historia local como un aporte en la construcción de un sentido de pertenencia y la identidad sociocultural de los estudiantes (Turra et al., 2013). Esta circunstancia explica la valoración negativa que los jóvenes mapuches hacen de la historia enseñada, percibiéndola como un agente que potencia la discriminación y los estereotipos, dificultando las relaciones con sus compañeros no mapuches (Turra, 2017). Asimismo, esta enseñanza, basada en un currículo sesgado, ha dañado la conciencia histórica de los estudiantes (Martínez, 2014) y ha impedido que la historia cumpla con el rol de “lidiar con el pasado reciente”, contribuyendo a la reconciliación en lugares en los que ha habido largas rencillas.

Esta debilidad curricular ha provocado que las redes sociales y los medios de comunicación hayan ganado espacio como fuentes de información, condicionando los conocimientos de los estudiantes que encuentran en estas herramientas lo que no les da el aula. El problema se agudiza si tenemos en cuenta que gran parte de la información que aparece en los medios sociales no está mediada por profesores de historia o historiadores, lo que explica que muchas opiniones se vean afectadas por las “fake news” o falsedades (Haydn, 2017). Por tanto, es necesario preparar a los docentes para lidiar con estos medios ya que, como plantea Wineburg (2018), la información contaminada es para la salud cívica lo que la contaminación del agua y del aire es para la salud pública. En el caso de la Araucanía, significa la agudización de un conflicto histórico que es necesario abordar desde el aula.

6. Reflexiones finales

Las entrevistas realizadas al profesorado nos han permitido identificar sus opiniones y estrategias docentes sobre la enseñanza de la “Ocupación Militar de la Araucanía”, las cuales se proyectan en una visión interpretativa de la enseñanza de la historia, cuya finalidad es desarrollar habilidades de interpretación y comprensión del pasado. Por ello, estiman mayoritariamente que la inclusión de visiones históricas contrapuestas, representadas por fuentes e historiografía mapuche y no mapuche, promueven el pensamiento crítico y con éste la comprensión de los jóvenes del actual conflicto que vive la Araucanía, posibilitando, así, el desarrollo de competencias ciudadanas.

Esta situación supone un paso fundamental con respecto a los datos de hace una década, donde los profesores de historia parecían estar ajenos al conflicto de la región (Segura y Núñez, 2011). En consecuencia, se desmonta, al menos en parte, nuestra hipótesis inicial de que el profesorado que enseña la disciplina histórica en la Araucanía lo hace desde un enfoque monocultural y oficial (postura replicativa), privando a los estudiantes de alcanzar perspectivas críticas asociadas a la comprensión de ese pasado. Ello supondría, por tanto, que la mayoría de los docentes entrevistados, independientemente de su origen étnico, comprenden la disciplina histórica y en concreto la historia de la Araucanía desde posturas criterialistas en el sentido expresado por Maggioni et al. (2004; 2009), si bien a la hora de su implementación en el aula, las dificultades para integrar posturas tan diversas, les acerca a planteamientos dicotómicos próximos a un enfoque selectista, donde la fuente pierde valor en favor de la interpretación subjetiva de cada cual.

Y es que, no podemos dejar de insistir en que el dominio de los conceptos epistemológicos de la disciplina presenta debilidades importantes en estos profesores. Como ya hemos señalado, se observan dificultades en la implementación del análisis de las fuentes, documentos a través de los cuales se construye el conocimiento histórico. En su análisis, los docentes desatienden etapas como la evaluación y contextualización histórica, lo que representa, según Van Sledright y Reddy (2014), una visión ingenua del conocimiento histórico que desconoce el papel del autor del documento y sus posibles sesgos, para concebir el pasado como un conjunto de hechos en los que la interpretación no tiene valor para decidir qué testimonios cuentan como evidencias, y los relatos opuestos sobre un mismo hecho son atribuidos a la subjetividad del historiador o a inexactitudes de la información. De esa manera, la ocupación militar podría estar siendo enseñada como una “narrativa de polos opuestos”, sin conseguir proyectar en la enseñanza herramientas interpretativas dirigidas al alumnado, que le permitan superar la percepción tradicional sobre que la historia se compone de relatos absolutos de buenos y malos (Kuhn y Weinstock, 2004).

En resumen, a pesar del avance detectado en la enseñanza de la historia reciente de la región, los propios profesores entrevistados reconocen las dificultades que deben enfrentar para enseñar la ocupación, asociadas a aspectos como la naturaleza fuertemente controvertida del tema, su vinculación con el conflicto actual mapuche, las características sociales y culturales de sus estudiantes, el currículo nacional, y sus propias debilidades disciplinares y pedagógicas.

Agradecimientos y financiación

Este estudio se integra en el conjunto de investigaciones vinculadas al Proyecto CONICYT/FONDECYT REGULAR N°1201154: “Creencias sobre el proceso de ocupación militar ocurrido a fines del s XIX en la Araucanía, de profesores de Historia y Ciencias Sociales de primer año de Enseñanza Media, en liceos municipales y subvencionados de esta región”, concedido en la convocatoria de 2020 y financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) del Gobierno de Chile.

Contribución específica de los autores

En este artículo se difunde parte de los resultados de la investigación doctoral desarrollada por la primera firmante, Elizabeth Montanares, bajo la orientación, supervisión e implicación personal en la interpretación de los resultados y redacción del artículo de los otros dos coautores, directores de la tesis doctoral.

Bibliografía

- Aguas, J. y Nahuelpan, H. (2019). Los límites del reconocimiento indígena en Chile neoliberal. La implementación del Convenio 169 de la OIT desde la perspectiva de dirigentes Mapuche Williche. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(1), 108-130. <http://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2018.cuhso.04.a01>
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*, Routledge.
- Barton, K. y McCully, A. (2012). Trying to see things differently: Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory y Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Bendixen, L. D. y Feucht, F. C. (eds) (2010). *Personal epistemology in the classroom: theory, research and implications for practice*. Cambridge University Press.
- Bickmore, K. y Parker, C. (2014) Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory y Research in Social Education*, 42(3), 291-335. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.901199>
- Braun, V., Clarke, V. y Gray, D. (2017). Collecting Textual, Media and Virtual Data in Qualitative Research. En V. Braun, V. Clarke y D. Gray (eds.), *Collecting qualitative data: A practical guide to textual and virtual techniques* (pp. 1-12). Cambridge University Press.
- Conway, M. (2010). *An exploration of sensitive issues in history teaching at secondary school level in England and Northern Ireland 1991-2001*. (PhD), University of London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1566141/>
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory y Research in Social Education*, 18(2), 101-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505608>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Disponible en:

<https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

- Haydn, T. (2017). The impact of social media on History education: A view from England. *Yesterday and Today*, 17, 23-37. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862017000100003
- Hofer, B. K., y Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hofer, B. K., y Bendixen, L. D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra y J. Sweller (eds.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 227–256). American Psychological Association.
- Kello K. y Wagner W. (2017) History Teaching as ‘Propaganda’? Teachers’ Communication Styles in Post-Transition Societies. En C. Psaltis, M. Carretero y S. Čehajić-Clancy (eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 201-230). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_8
- Kuhn, D. y Weinstock, M. (2004). What is epistemological thinking and why does it matter? En B. Hofer, y P. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Routledge.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (dirs.) (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Educagri.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En A. Scott Metzger y L. McArthur Harris (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp.119-148). Wiley-Blackwell.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber. Didáctica de la geografía, historia y ciencias Sociales*, 69, 8-20.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Education.
- Maggioni, L., Alexander, P. A. y VanSledright, B. (2004). At the Crossroads: The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking. *European Journal of School Psychology*, 2, 169-197.
- Maggioni, L., VanSledright, B. y Alexander, P. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-213. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Investigación Educativa*, 34(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.218041>
- Mansilla, J., Llançavil, D., Mieres, M. y Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>

- Martínez, D. (2014). School culture and American Indian educational outcomes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 199-205. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.194>
- McCully, A. y Reilly, J. (2017). History teaching to promote positive community relations in Northern Ireland: Tensions between pedagogy, social psychological theory and professional practice in two recent projects. En M. Charis (eds.), *History education and conflict transformation* (pp. 301-320). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_12
- Miguel-Revilla, D., Sánchez-Agustí, M. y Carril, T. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 86-101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>
- Montanares, E. y Llançavil-Llançavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Montanares, E. y Heeren, M. (2020). Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente: el caso de la Araucanía, Chile. *Revista Espacios*, 41(9), 16-28. <https://revistaespacios.com/a20v41n09/20410916.htm>
- Monte-Sano, Ch. y Budano, Ch. (2013). Developing and Enacting Pedagogical Content Knowledge for Teaching History: An Exploration of Two Novice Teachers' Growth Over Three Years. *The Journal of the Learning Sciences*, 22(2), 171-211. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.742016>
- Muñoz-Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS. ti 5*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Oteiza, T., y Pinuer, C. (2016). La construcción léxico-gramatical de significación histórica en manuales escolares chilenos. *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(1), 51-77. https://www.scielo.cl/pdf/rla/v54n1/art_04.pdf
- Pérez-Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Ediciones La Muralla.
- Pinto, J. (2015). *Conflictos étnicos, sociales y económicos. Araucanía, 1900-2014*. Pehuén Editores.
- Reisman, A. y Wineburg, S. (2008). Teaching the skill of contextualizing in history. *Social Studies*, 99(5), 202-207. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.202-207>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de actividades en libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/393962>
- Saiz-Serrano, J. y Gómez-Carrasco, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217043419014.pdf>
- Saiz-Serrano, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>

- Sanhueza, A., Carriaga, M., Cuevas, L. y González, U. (2018). Memorias del despojo mapuche y su implementación en ámbitos educativos. Experiencia en la Escuela Trafún Chico, comuna de Panguipulli. En G. Pozo (ed.). *Explotación y violación de los derechos humanos en territorio mapuche. Cartas del padre Sigifredo, Misión de Panguipulli, año 1905* (pp. 477-498). Editorial Ocho Libros.
- Sanhueza, A., Pagès, J. y Gonzalez-Monfort, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 3-22. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.909>
- Sanhueza, A., Pàges, J., González-Monfort, N. y González-Valencia, G. (2022). La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile. *Educação e Pesquisa*, 48, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243440esp>
- Savenije, G. M. y Goldberg, T. (2019) Silences in a climate of voicing: teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture y Society*, 27(1), 39-64. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566162>
- Segura, L. y Núñez, L. (2011). El pueblo Mapuche en el Siglo XXI: Desafíos del currículum Nacional. Tesis de Magíster en Enseñanza. Universidad del Bio-Bio. [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2142/1/Segura Inostroza Loren a.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2142/1/Segura%20Inostroza%20Loren%20a.pdf)
- Seixas, P. y Morton, T. (2014). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Sheppard, M. y Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Council of Europe.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Turra, O. (2017). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. *Educação y Sociedade*, 38(140), 791-808. <https://www.scielo.br/j/es/a/ZZd73QYKTSWBdVCd8pQ9c5D/?format=pdf&lang=es>
- Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 329-339. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200020>
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B. (2002). Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Graders to Investigate the Past. *American Educational Research Journal*, 39(4), 1089-1115. <https://doi.org/10.3102/000283120390041089>

- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge.
- VanSledright, B. y Reddy, K. (2014). Crenças epistémicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história. *Tempo & Argumento*, 6(11), 69-112. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014069>
- Villalón, G. y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogos Andinos*, 1(47), 27-36. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200004>
- Wansink, B., Zuiker, I., Wubbels, T., Kamman, M., y Akkerman, S. (2017). 'If you had told me before that these students were Russians, I would not have believed it': an international project about the (New) 'Cold War'. *Teaching History*, 166, 30-34.
- Wansink, B., Akkerman, S., Vermunt, J., Haenen, J., y Wubbels, T. (2017). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. *The Journal of Social Studies Research*, 41(1), 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. y Wubbels, T. (2018) Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory y Research in Social Education*, 46(4), 495-527, DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (When it's already on your phone)*. University of Chicago Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S. y Porat, D. (2001), What can "Forrest Gump" tell us about students' historical understanding? *Social Education*, 65(1), 55-58.
- Zembylas, M. y Kambani, F. (2012) The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory y Research in Social Education*, 40(2), 107-133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>

Mapas históricos y enseñanza de la ocupación de la Araucanía en Chile

Historical Maps and Teaching Chilean Araucanía Occupation

Daniel Llancavil Llancavil
Universidad Católica de Temuco
llancavil@uct.cl
 0000-0003-3309-6523

Elizabeth Montanares-Vargas
Universidad Católica de Temuco
emontanares@uct.cl
 0000-0001-9504-2614

Matías González-Marilicán
Universidad de Bristol
matias.gonzalez@bristol.ac.uk
 0000-0003-0393-8021

Recibido: 20/08/2022
Aceptado: 12/06/2023

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar el uso de mapas históricos por parte de docentes en Chile, para la enseñanza del contenido controversial en la ocupación de la Araucanía en educación secundaria. Interesa conocer las representaciones y las dificultades que experimenta el profesorado al trabajar con estas herramientas. Para ello, se hace uso de una metodología de carácter cualitativa descriptiva bajo un diseño de estudio de caso instrumental. Se entrevistó a 30 profesores y se analizaron sus materiales de enseñanza. El análisis de los datos se realizó mediante una síntesis y agrupamiento de información en categorías y subcategorías. Los resultados muestran que los docentes utilizan mapas históricos para enseñar este contenido, permitiéndoles representar gráficamente el proceso de ocupación, desarrollar en el estudiantado habilidades cognitivas superiores y habilidades geográficas generando espacios de controversia en el aula. Lo anterior es una contribución, desde la escuela, para avanzar en la resolución de los conflictos en la zona.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, temas controversiales, mapas históricos, Araucanía.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the use of historical maps by Chilean history teachers to teach controversial content regarding the Occupation of the Araucanía region in high school. This research aims to know its representations, as well as the hardships that teachers face when such tools are used. It considers a descriptive qualitative methodology under an instrumental case study design. Thirty teachers were interviewed, and their teaching materials were analyzed. In order to analyze the data, information was synthesized and regrouped into categories and subcategories. The results show that teachers use historical maps to teach this content, thus allowing them to graphically represent the occupation process, develop students' higher cognitive and geographical abilities and generate space for controversy inside the classroom. This is a contribution, beginning as early as in school, for the advancement in the resolution of conflicts in the area.

Keywords

History teaching, controversial topics, historic maps, Araucania.

Para citar este artículo: Llancavil Llancavil, Daniel; Montanares Vargas, Elizabeth y González-Marilicán, Matías (2023). Mapas históricos y enseñanza de la ocupación de la Araucanía en Chile. *Panta Rei. Revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.536331



1. Introducción

La Araucanía es un territorio emplazado en el sur de Chile donde variados incidentes violentos, mencionados por la prensa, dan cuenta de un espacio en permanente conflicto. El llamado "conflicto mapuche" emerge tras la invasión del territorio mapuche en la segunda mitad del siglo XIX, tras el cual millones de hectáreas de territorio indígena dejan de pertenecer a los mapuches (Bengoa, 1996). En 1990, tras la recuperación de la democracia, se reconfiguraron nuevas demandas y antagonismos, revitalizando así el conflicto histórico entre el pueblo mapuche y el Estado Chileno. A partir del año 2013, se observa una radicalización de éste con situaciones que impactaron a la sociedad regional. El asesinato del matrimonio Luchsinger Mackay el año 2013, y el homicidio del comunero mapuche Camilo Catrillanca en 2018, son lamentables ejemplos de este conflicto. Actualmente, el gobierno de Gabriel Boric, mantiene el estado de excepción constitucional en el territorio, medida que en un principio el mismo condenó pero que hoy parece dar frutos, lo cual ha significado la disminución de la violencia en la Araucanía durante los últimos meses. Según datos entregado por la fiscalía regional, la violencia rural en la zona, en el 2022, disminuyó en un 43% respecto al 2021 (Diario Uchile, 2023).

Todos estos acontecimientos han ido configurando una tensa relación entre los habitantes de la Araucanía, que ha permeado la sala de clases. Tal como sostienen López-Facal y Santidrián (2011), la escuela no permanece ajena a lo que sucede fuera de ella y en ocasiones, los conflictos irrumpen en ella. Lo anterior, complejiza la tarea docente de enseñar historia en estos espacios.

La ocupación de la Araucanía es un contenido curricular del curso Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS), en el primer año de secundaria en Chile. Forma parte de la unidad "La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión". Su objetivo es que los estudiantes expliquen que este proceso fue parte de una política estatal que afectó a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de su población en reducciones (MINEDUC, 2016). Estos contenidos forman parte de procesos sociales traumáticos que interpelan e interrogan a la sociedad (Alonso, 2007; Figueroa e Iñigo, 2010). Son denominados controversiales al entrar en conflicto grupos con experiencias históricas distintas (Barton y Mc Cully, 2012). Para el trabajo de este tipo de contenidos, se requiere una comprensión de cómo se llega al conocimiento del pasado para así poder elaborar una explicación sobre el porqué ocurrieron los hechos. Por lo anterior, el contacto con las fuentes históricas permite comprender la forma en que el conocimiento sobre el pasado llega al presente, independiente de cuán lejano parezca (Montanares y Llancavil, 2016).

Tradicionalmente, cuando se habla de fuentes históricas, se piensa sólo en el documento escrito o el resto arqueológico y suele olvidarse el papel que desempeñan los mapas para complementar el análisis de procesos históricos (Porro, 2004). Estos constituyen una herramienta simbólica y de poder que debe ser utilizada siendo conscientes de la subjetividad de ésta, nada en la cartografía es neutro, y la visión colonial y eurocéntrica que aún predomina en su tratamiento en aula (Membribe, 2022).

Existen investigaciones nacionales que utilizan la cartografía para analizar la ocupación de la Araucanía. Un estudio de González y Bernedo (2013) busca explicar este hecho histórico desde una dimensión espacial, a través de mapas temáticos, dando cuenta de la transformación del

territorio entre los años 1852 y 1871. Un trabajo de González y Llanccavil (2017), ilustra el trabajo desplegado por los misioneros capuchinos bávaros en la Araucanía a través de la cartografía misional del Obispado de Villarrica desde 1890 a 1935. Flores y Azocar (2017), destacan el papel del Estado durante el siglo XIX en la representación cartográfica de la Araucanía a partir de la acción de agentes “especializados” en representar el territorio. De este modo, naturalistas, militares e ingenieros fueron generando una imagen de la Araucanía a partir de sus intereses y discursos específicos. En esta misma línea temática Antivil (2017), presenta aproximaciones cartográficas para describir las principales construcciones que dominaron el proceso de ocupación y colonización del territorio durante el siglo XIX.

Desde una perspectiva temporal más reciente, la publicación de Melin et al., (2019) se enfocan a buscar un modelo de construcción cartográfica para la reconstrucción territorial mapuche. En materia educativa, se encuentra el estudio de Salgado (2018) que nos permite conocer cómo fueron usados los mapas en las escuelas chilenas durante la primera mitad del siglo XX y las principales metodologías implementadas por los docentes de Historia y Geografía. Sin embargo, no se encuentran estudios asociados al uso de mapas para enseñar la ocupación de la Araucanía, situación que es necesario abordar debido a que las causas centrales del conflicto se explican a partir de los cambios territoriales. En este sentido, los recursos cartográficos juegan un rol fundamental para que el estudiantado comprenda en profundidad la génesis del conflicto y porque éste sigue afectándoles como habitantes de la región.

Por lo anterior, consideramos relevante indagar en la enseñanza de este contenido, a través del uso de mapas históricos, por parte de profesores de HGCS que enseñan en comunas de la Araucanía y regiones aledañas.

De este modo, se busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué uso le dan los docentes de HGCS en educación secundaria chilena a los mapas históricos, en la enseñanza de la ocupación de la Araucanía? Interesa conocer sus representaciones y dificultades que experimentan al trabajar con estas herramientas. Investigaciones en esta línea pueden contribuir a valorar las potencialidades del uso de la cartografía en el aula para la comprensión de los hechos históricos.

2. Marco Teórico

2.1. Temas controversiales

Los temas controversiales son temáticas sobre las cuales no existe consenso, generan debates intensos y opiniones contrarias, las cuales en ocasiones desembocan en enfrentamientos (López-Facal y Santidrián, 2011; Toledo et al., 2018). Estos se consideran políticamente sensibles, ya que tienden a dividir a la sociedad (Stradling, 1985). Desde el punto de vista histórico, incluyen reclamos de una colectividad que denuncia silencio y olvido de lo que sus antepasados sufrieron (Tutiaux-Guillon, 2011). Cada tema que surge tiene su propia complejidad, naturaleza y momento en el cual se desarrollaron (McCully, 2012).

Llevar al aula temáticas controversiales supone una serie de beneficios. El interés por la clase se ve incrementado, se puede relacionar lo revisado en la escuela con la vida cotidiana, desarrolla el pensamiento crítico, les enseña a los estudiantes cómo entablar un diálogo democrático con

personas cuyas opiniones difieren de las suyas y promueve competencias ciudadanas, siendo una estrategia valorada positivamente por parte de éstos (Salinas y Oller, 2017; Toledo et al., 2015). Sin perjuicio de lo anterior, se visualizan ciertos obstáculos, como la dificultad que representa para los profesores reconocer el conflicto inmerso en los problemas sociales y, por ende, utilizarlo para enseñar (Toledo et al., 2015). A ello se suma el temor a cuestionar las estructuras sociales vigentes (Ocampo y Valencia, 2019). Las temáticas controversiales no necesariamente deben abordarse como un asunto negativo, de hecho, utilizarlos en educación promueve la participación de los estudiantes. Trabajados correctamente en el aula permite que éstos comprendan las problemáticas sociales interviniendo de una manera crítica y reflexiva (Ocampo y Valencia, 2019). Como se evidenciará más abajo, los mapas pueden ayudar a abordar este tipo de temas en el aula.

2.2. Enseñanza de la ocupación de la Araucanía en Chile

La enseñanza de la historia, en el currículo escolar chileno, corresponde a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) que incluye los conocimientos propios de las disciplinas involucradas, las habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad. Su propósito es que los estudiantes desarrollen aprendizajes que “representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante” (MINEDUC, 2016, p. 194).

El contenido ocupación de la Araucanía se inscribe en la tercera unidad del programa de estudios de la asignatura de HGCS. El objetivo asociado a esta temática persigue que los estudiantes sean capaces de explicar que la ocupación de la Araucanía fue “una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones” (MINEDUC, 2016, p. 221).

El trabajo con mapas en los programas del curso de HGCS se evidencia en las siguientes habilidades que los estudiantes de primer año de secundaria deben desarrollar:

- Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.
- Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones respecto a los contenidos del nivel.

Montanares (2017), sostiene que el currículo nacional no ha asumido la enseñanza de la historia de la Araucanía como una necesidad para la región y el país, enfocándose en enseñar este contenido exclusivamente desde la unificación territorial, ignorando la perspectiva indígena y las consecuencias aún presentes para el pueblo mapuche. En este sentido, y considerando la presencia de esta temática en los textos escolares, Sanhueza (2018), sostiene que se mantiene una perspectiva chilena sobre el proceso y una visión historiográfica oficial donde predominan las dimensiones políticas, económicas que ocultan el impacto humano en las comunidades y sus consecuencias las cuales se arrastran hasta nuestros días. No alude a cuestiones claves como

fueron: la compleja conformación de la sociedad regional, el desarrollo educacional estatal y privado, el papel de las colonias tanto en la constitución de la sociedad regional, como en la construcción de la historia y cultura local, entre otros temas (Montanares y Heeren 2020). Se reproduce, por tanto, un discurso eurocéntrico que promueve conocimientos culturales que reproducen el tradicional discurso pedagógico de la historia, en contextos educativos con una alta población escolar mapuche (Turra, 2015). Sin perjuicio de lo anterior, Montanares y Heeren (2020) señalan que ha existido un avance al abordar el proceso de ocupación de la Araucanía en el texto escolar. En primer lugar, se presenta la violencia con la que el Estado y el ejército chileno expropiaron las tierras mapuches y, en segundo lugar, se aprecia un cambio conceptual para referirse a dicho proceso utilizándose el concepto de ocupación y no el de pacificación como era anteriormente.

Con respecto al profesorado en formación de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la región de la Araucanía, un estudio de Montanares (2017) estableció que los futuros docentes asocian la actual violencia en el territorio con el proceso de ocupación de fines del siglo XIX. De acuerdo con la autora, los docentes “perciben el presente como la continuidad de la serie de sucesos violentos ocurridos tras la expulsión de las comunidades mapuche de sus tierras” (Montanares, 2017, p. 14). De este modo, la enseñanza de la ocupación de la Araucanía es un tema controversial debido a las opiniones contrapuestas que pueden tener tanto profesores como estudiantes en relación con este proceso, ya que, en la región conviven familias mapuche y no mapuche. Por lo anterior, el contenido que se enseñe en los establecimientos educacionales de la región es fundamental para comprender el actual escenario de la Araucanía.

2.3. Los mapas en la enseñanza de la historia

La representación del espacio se realiza por medio del mapa y su uso está presente en la enseñanza de la historia constituyéndose en parte importante de la cultura material de los establecimientos escolares. Los mapas representan de manera gráfica los fenómenos que se desarrollan en el espacio geográfico, dando cuenta de la relación del hombre con el espacio, a través un proceso de selección y esquematización de la información, y en donde se realiza una asignación de valores y significados propios (Amorós, 2017; Delgado, 2002). Asimismo, transmiten ideas y conocimientos sobre el espacio, siendo una representación simbólica de éste que refleja y, muchas veces, produce la realidad espacial de un territorio (Parellada, 2017).

La literatura revisada permite evidenciar diversos conceptos para definir qué es un mapa; Documento, medio, herramienta, instrumento didáctico, construcción social y artefacto cultural son algunos de ellos (Amorós, 2017; Arriaga, 2014; Delgado, 2002; Parellada, 2017). En este sentido, considerando los postulados de la cartografía crítica, esta investigación asume que los mapas históricos son artefactos culturales, es decir, construcciones sociales que tienen y cuentan con una historia, por medio de los cuales se visibilizan y se ocultan procesos según los intereses y los conocimientos de quienes los encargan y quienes los producen. Permiten al estudiantado comprender los cambios que se dieron en el territorio de un Estado-nación, como producto de procesos históricos, facilitando la generación de narrativas históricas que contribuyen al desarrollo del conocimiento territorial (Parellada, 2017).

Desde un punto de vista pedagógico, la cartografía y los mapas históricos en particular, cobran gran utilidad en la enseñanza de la historia por la variedad de temas que se pueden abordar

debido a su capacidad de representar gráficamente cualquier fenómeno que pueda ser localizado (González y Bernedo, 2013). De este modo, los mapas se convierten en fuentes históricas determinantes para la comprensión, análisis, interpretación y representación de procesos y fenómenos del pasado, constituyéndose además en un valioso medio para la didáctica de la historia (Gómez et al., 2019; González y Bernedo, 2013; Navarro, 2013; Parellada, 2017). También, contribuyen a facilitar la explicación de los docentes sobre un determinado tema y le permiten al estudiantado comprender el funcionamiento espacial de las sociedades, haciéndole posible el acceso a realidades complejas y el desarrollo de una perspectiva histórica (Navarro, 2013; Ortiz, 2020; Parellada, 2017).

Para optimizar el uso de mapas en la escuela, los docentes deben dotar al alumnado de las habilidades y destrezas cartográficas para poder trabajar con ellos (Amorós, 2017). Tal como sostiene Navarro (2013) no existe un método convencional para leer un mapa, por lo cual es necesario entrenar a los estudiantes en el uso de diversas estrategias. Por lo anterior, es necesario introducir los mapas en las edades más tempranas, y de manera sencilla, para que los estudiantes se familiaricen con ellos. Para estos fines es necesario partir de espacios conocidos y cercanos para ellos. Asimismo, se les debe enseñar el lenguaje cartográfico para que sepan leer, interpretar y confeccionar mapas (Amorós, 2017; Trepát, 2000).

Por parte del docente, el mapa no puede utilizarse sin un manejo adecuado, ni como un simple instrumento que acompaña un relato histórico. Requiere de una correcta lectura y conducción durante el desarrollo de la clase (Corales, 2013; Delgado, 2002). De este modo, su uso depende en gran medida del nivel de conocimiento y dominio sobre las funciones del mapa que tenga el docente, de las acciones y operaciones puestas en práctica para codificar y decodificar el mapa histórico que se trabaja, las experiencias de los estudiantes en el trabajo de mapas y la pertinencia de éstos con respecto al objeto, fenómeno o proceso histórico a desarrollar (Delgado, 2002; Gómez et al., 2019).

Finalmente, es importante sostener que el espacio representado por el mapa constituye una imagen cargada de intencionalidad y no es una realidad objetiva, sino que constituye una interpretación de ésta que se ve condicionada por factores culturales, ideológicos y sociales de la persona que lo elabora (Amorós, 2017; Lois, 2009; Núñez et al., 2017). De esta manera, los mapas no son ingenuos e independientes de los contextos políticos y sociales en los que son producidos (Parellada, 2017). Es más, pueden ser asumidos como mecanismos de control de un territorio pues buscan producir y legitimar una determinada perspectiva del espacio geográfico dejando de lado otras significaciones territoriales y configurando un relato aceptado socialmente.

3. Metodología

3.1. Objetivos

La finalidad de esta investigación es analizar el uso de mapas históricos, por parte del profesorado de HGCS, para enseñar la ocupación de la Araucanía. Se levantan tres objetivos específicos de investigación:

1. Conocer las representaciones sobre mapas históricos que tiene el profesorado de HGCS que enseña la ocupación de la Araucanía.

2. Determinar el uso de los mapas históricos que realizan los docentes de HGCS que enseñan la ocupación de la Araucanía.
3. Establecer las dificultades que presenta la utilización de mapas históricos para los docentes de HGCS que enseñan la ocupación de la Araucanía.

3.2. Método

Este estudio se enmarca en una metodología de carácter cualitativa. Esta construye un tipo de conocimiento que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad sociocultural, además de alcanzar una mejor comprensión del contexto en el que ocurre el acontecimiento y las circunstancias en los que se desarrolla el comportamiento humano (Berger y Luckmann, 1986; Flick, 2014). La investigación presenta alcances descriptivos densos, ya que pretende valorar la exhaustividad de la realidad percibida por los profesores, permitiendo “presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado” (Gibaja, 2005, p. 21). El diseño de investigación se situará desde el estudio de caso de naturaleza instrumental, debido que se caracteriza por abordar experiencias singulares con sentido, lo que permite responder a una inquietud, pregunta o problemática que excede la experiencia en cuestión, donde el caso en sí es un instrumento para comprender el problema (Stake, 1998).

Para la primera muestra, a través de un muestreo aleatorio simple se escogieron treinta profesores, diecisiete mujeres (57%) y trece hombres (43%). Todos ellos imparten clases en el primer nivel de secundaria, en once establecimientos municipales (37%) y diecinueve particulares subvencionados (63%) respectivamente. Estos se financian principalmente a través del subsidio que les entrega el Estado, más aportes de los municipios en el primer caso y aportes de las familias en el segundo. Se logró contar con profesores noveles y expertos que trabajan en grandes núcleos urbanos y en pequeñas o medianas localidades. Un 40% de los docentes tiene entre 1 y 5 años de experiencia laboral, un 50% entre 6 y 10 años y un 10% más de 20 años de trabajo en aula.

La segunda muestra la constituye los mapas facilitados por los docentes con los cuales enseñan el contenido de la ocupación de la Araucanía.

3.3. Instrumentos de investigación

Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron las entrevistas y el análisis de los mapas utilizados por los docentes en la enseñanza de la ocupación de la Araucanía. En relación con el material, este fue proporcionado por los profesores en su formato original, lo cual permitió un análisis más fidedigno del mismo. Se consideraron como elementos de análisis: la fuente de donde el docente obtuvo el mapa, su temática, la calidad gráfica de éste y su uso por parte del profesorado. Se optó por realizar entrevistas semiestructuradas pues éstas ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. En ambas técnicas, el foco se orientó a que los docentes pudiesen señalar, comentar y mostrar mapas, estrategias, conocimientos y habilidades que consideraban al momento de enseñar la ocupación de la Araucanía utilizando

material cartográfico. La entrevista fue previamente validada por un grupo de investigadores universitarios realizándose además una prueba piloto.

3.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, obtenidos de las entrevistas y la revisión del material docente, se realizó, de manera manual, una síntesis y agrupamiento de la información en categorías y subcategorías para hacerla más manejable. Miles y Huberman (1994) plantean que el investigador necesita ver una serie reducida de datos para poder reflexionar sobre su significado. Se realizó esta reducción considerando los objetivos de la investigación, levantándose tres categorías de análisis asociadas a las representaciones de los profesores sobre la utilización de mapas históricos, el uso de éstos en el aula y las dificultades que experimentan los docentes al momento de utilizarlos. De éstas, se desprendieron subcategorías considerándose para su construcción los elementos que más trascendían de las entrevistas realizadas y la revisión del material proporcionado por los docentes. La tabla 1 presenta las categorías y subcategorías que se desprenden de los datos obtenidos.

Tabla 1
Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Representaciones de los profesores	Representación gráfica de la ocupación Desarrollo de habilidades cognitivas Desarrollo de habilidades geográficas
Uso de mapas históricos	Controversia en el aula Trabajo en aula
Dificultades en el trabajo con mapas históricos	Enseñanza y aprendizaje de la historia Escasas habilidades de los estudiantes Calidad de la cartografía Escasez de mapas temáticos Desarrollo pensamiento geográfico

Fuente: elaboración propia.

Para la presentación de los resultados se escogieron ejemplos obtenidos de la transcripción de las entrevistas y presentes en el material pedagógico de los docentes.

4. Resultados y discusión

4.1. Representaciones de los profesores

La primera subcategoría evidencia que los profesores consideran los mapas como un recurso que les permite situar temporal y especialmente, como también representar gráficamente la ocupación de la Araucanía. Esto es señalado por un entrevistado:

[EP06] Considero que los mapas históricos nos permitan situarnos tanto en el espacio geográfico como en el contexto temporal en el que ocurren los hechos. Particularmente, por las características del proceso de ocupación, resulta muy importante la utilización de mapas, para representar la ubicación de los distintos pueblos de mundo Mapuche, el Wallmapu, ngulumapu y puelmapu, como también la representación del avance del Estado chileno.

Asimismo, los mapas permiten que los estudiantes reconozcan las características geográficas del territorio de la Araucanía y como este fue transformándose durante la ocupación, tal como como señala uno de los entrevistados:

[EP07] A través de su uso es posible situar, analizar, comprender y evaluar las diversas transformaciones político-administrativas del territorio a lo largo de un proceso tan multidimensional y espacial como lo es la ocupación de la Araucanía.

En la segunda subcategoría se menciona que los docentes consideran los mapas como un recurso que permite desarrollar habilidades cognitivas en sus estudiantes, entre las que se encuentra el comprender, explicar, comparar, interpretar, analizar, argumentar, deducir y reflexionar. Esta evidencia se visualiza en las siguientes intervenciones:

[EP07] Son un recurso valioso para comparar y reflexionar en torno a las transformaciones geográficas que se han dado.

[EP09] Son importantes, pues mediante la evidencia empírica los estudiantes logran deducir lo ocurrido al pueblo mapuche y hacia donde fueron empujados o relocalizados.

[EP018] Fomentan la comprensión del estudiante y mejoran la explicación de este frente a un proceso o hito histórico complejo.

[EP011] Además, conlleva la posibilidad de interpretación y análisis al constituirse como fuentes de información primarias.

La tercera subcategoría evidencia que los docentes consideran que los mapas son un recurso que les ayuda a desarrollar habilidades propias de la disciplina geográfica en sus estudiantes. Esta creencia se enfoca en que éstos representen el espacio donde se sitúa el proceso estudiado, sean capaces de interpretar y analizar información geográfica junto con desarrollar la orientación y localización espacial. Esto se expresa en las siguientes intervenciones:

[EP011] El uso de mapas es clave para desarrollar la representación espacial. Se constituyen como herramienta cotidiana para trabajar habilidades específicas de la asignatura. Por sobre todo es fundamental al momento de formar las representaciones mentales del espacio geográfico en estudiantes indistintamente su nivel educacional.

[EP016] También permite promover habilidades de interpretar y análisis de información, y fomentar una vinculación entre la ciencia histórica y la geográfica, y no verlas como disciplinas alejadas.

[EP027] El uso de los mapas es valioso para la ubicación geográfica de los contenidos, permite que los estudiantes activen conocimientos previos, identifiquen y conozcan los lugares donde ocurren distintos hechos históricos.

Finalmente, la última subcategoría muestra que los mapas generan controversia. En ella se muestra que este recurso permite ampliar la visión tradicional que poseen del proceso, cuestionarse sobre lo que observan y desarrollar su propia perspectiva de lo revisado en la clase. Despierta en los estudiantes asombro, cuestionamiento, empatía e interés lo que lleva a que estos participen de las clases y se genere una discusión a partir de las diferentes visiones que se tiene sobre la ocupación de la Araucanía. Este aspecto se reitera en declaraciones como las siguientes:

[EP08] Los mapas ayudan bastante. Cuando los jóvenes entienden lo que estos muestran, se genera mucha discusión, ya que se enfrentan quienes tienen una visión dura frente al pueblo mapuche y les cuesta aceptar lo que muestra el mapa y quienes tienen una mirada favorable hacia éste.

[EP021] Siempre ayudan los mapas, pues existen muchos sesgos históricos respecto del conflicto actual, y el mapa ayuda a derribar mitos y generar discusión.

[EP022] Viendo el mapa cuestionan los cambios, y además les genera asombro los cambios territoriales, más aún porque es algo que ocurre en nuestra región, algunos llegan a empatizar.

A partir de las evidencias entregadas, este estudio constata que los profesores de HGCS utilizan mapas en sus clases, considerándolos un recurso valioso para enseñar la ocupación de la Araucanía. Éstos les permiten representar gráficamente este proceso histórico y que sus estudiantes comprendan las transformaciones espaciales (ver Figura 1).

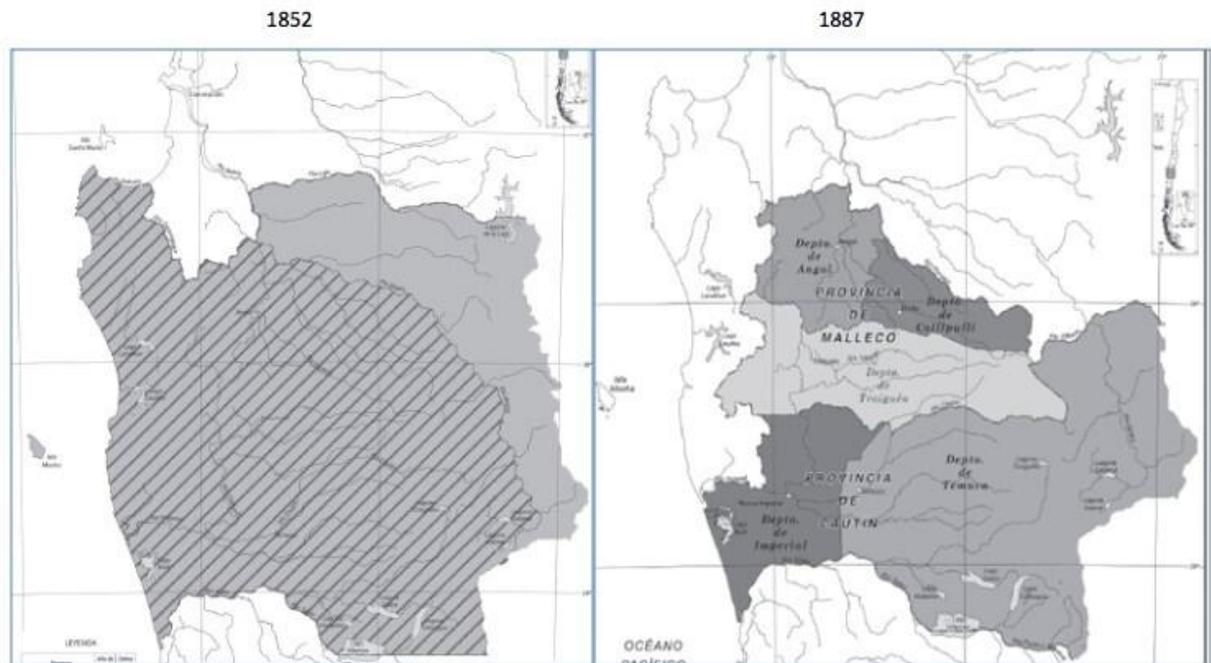


Figura 1. Mapa que representa el territorio de la Araucanía en dos momentos históricos. Fuente: González y Bernedo (2013).

Lo anterior es consistente con lo planteado por Amorós (2017), Delgado (2002) y González y Bernedo (2013), quienes consideran, desde un punto de vista pedagógico, que los mapas históricos cobran gran utilidad por la variedad de temas que se pueden abordar debido a su capacidad de representar gráficamente cualquier fenómeno que pueda ser localizado. Estos brindan al estudiante una visión más clara sobre los diferentes temas, mostrándoles el espacio

donde se llevaron a cabo los fenómenos históricos y permitiéndoles recrear una imagen que les traslade a través del tiempo (Delgado, 2002). Además, los profesores consideran los mapas como un recurso que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas. Esto se encuentra en directa sintonía con lo propuesto por Gómez, Recio y Valdés (2019), González y Bernedo (2013), Navarro (2013) y Parellada (2017) quienes consideran que su uso es determinante para la comprensión, análisis, interpretación y representación de procesos del pasado.

A su vez resulta interesante visualizar como los mapas permiten desarrollar habilidades propias de la disciplina geográfica. Existe una directa relación entre lo expresado por los docentes participantes de esta investigación y lo declarado en los programas de estudios para la asignatura (MINEDUC, 2016). Los profesores buscan que sus estudiantes sean capaces de representar el territorio estudiado, manipular cartografía, pensar geográficamente e interpretar y analizar información geográfica (ver Figura 2).

Por otra parte, los docentes consideran los mapas como un recurso que propicia la controversia en sus clases. Una investigación de Toledo et al., (2018) evidenció que los profesores utilizan diversos recursos para trabajar temas controversiales, donde destaca el uso del texto del estudiante, la presentación de imágenes, la revisión de documentos históricos, cuadros estadísticos, gráficos, entre otros. Sin embargo, no se considera el mapa como un recurso relevante, lo cual abre una interesante área de investigación, para determinar el impacto que este recurso puede tener en el trabajo estos temas.

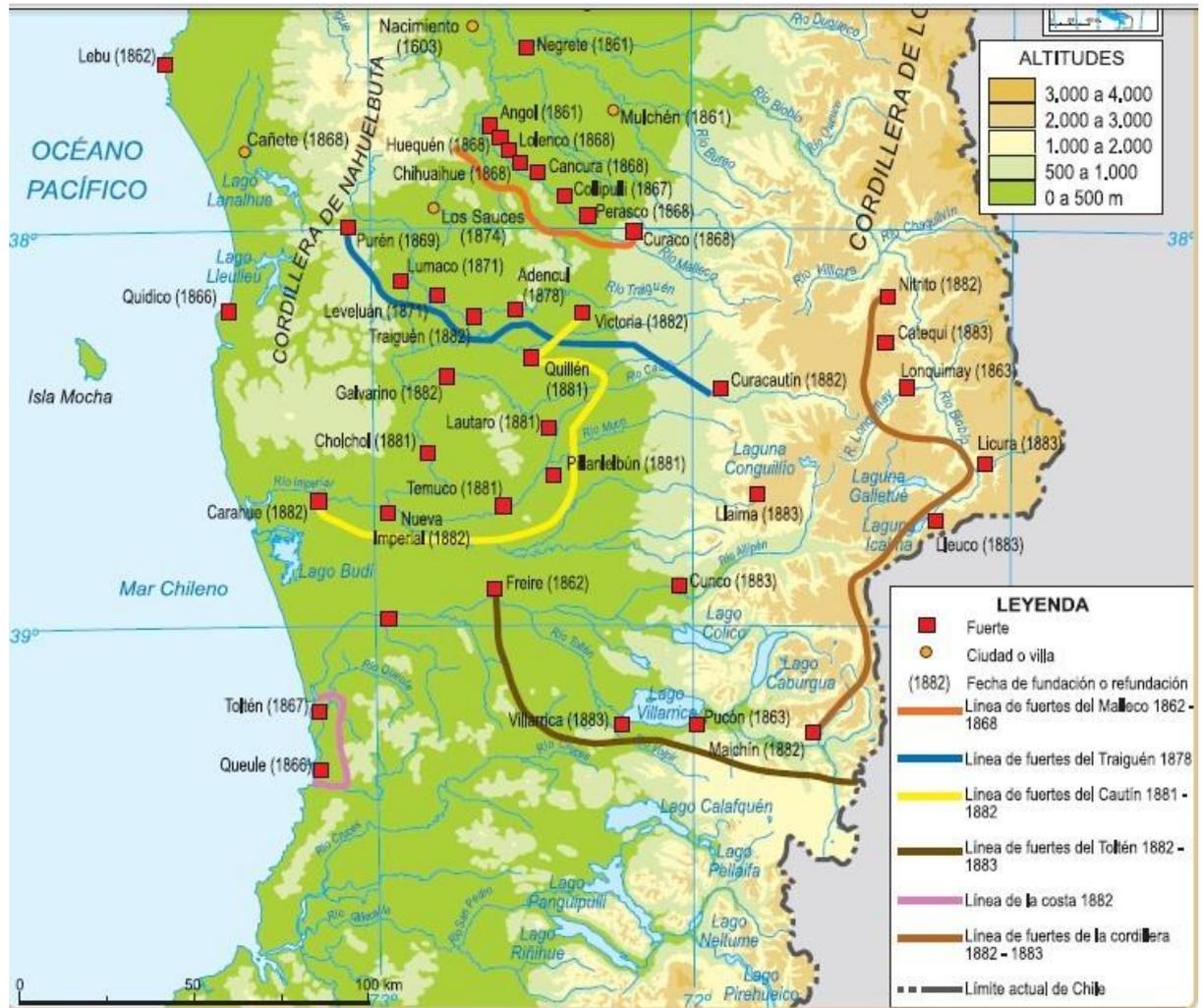


Figura 2. Mapa que representa fundación de fuertes durante la ocupación de la Araucanía. Fuente: Instituto Geográfico Militar (2019).

Los profesores enfatizan que trabajar la ocupación de Araucanía utilizando mapas, permite desarrollar diversas habilidades de nivel superior en sus estudiantes, entre las que se encuentran el análisis, la interpretación la capacidad de elaborar conclusiones e inclusive empatizar. Lo anterior coincide con las investigaciones de Salinas y Oller, (2017) y Toledo et al., (2015) quienes sostienen que abordar temas controversiales en el aula permite el desarrollo de estas habilidades.

4.2. Uso de mapas históricos

En relación con la primera subcategoría, los docentes señalan la forma en que trabajan los mapas. Resalta la proyección de éstos en la pizarra del aula y su trabajo práctico en guías de aprendizaje. Los profesores buscan que sus estudiantes observen el territorio, lo identifiquen y evidencien sus transformaciones. Lo anterior se manifiesta en las siguientes intervenciones:

[EP05] A través de guías y clases expositivas dialogadas, se presenta el mapa y se explica.

[EP06] Trabajo los mapas a través de la observación e identificación del territorio.

La segunda subcategoría evidencia que los docentes utilizan los mapas para apoyar el proceso de enseñanza. Por tanto, es un recurso que les permite contextualizar y explicar el proceso, obtener conclusiones, trabajar la toponimia del lugar, realizar comparaciones, trabajar de forma práctica la cartografía, y desde allí realizar un análisis de sus cambios. Esto se expresa en las siguientes intervenciones:

[EPO5] Primero durante la clase expositiva participativa, con la intención de ir explicando el proceso y que los estudiantes puedan ir sacando conclusiones.

[EPO16] Trabajo toponimia, explicación de lugares, análisis en el mapa de los cambios y transformaciones en el territorio.

[EPO15] Por ejemplo, utilizó al principio diversos mapas para contextualizar espacialmente el fenómeno (límites de Chile hacia 1862, territorios bajo autonomía del pueblo mapuche, zonas efectivamente ocupadas por el Estado). Luego me apoyo nuevamente en mapas para ilustrar el avance de la ocupación militar y resistencia de las comunidades indígenas (ver Figura 3).

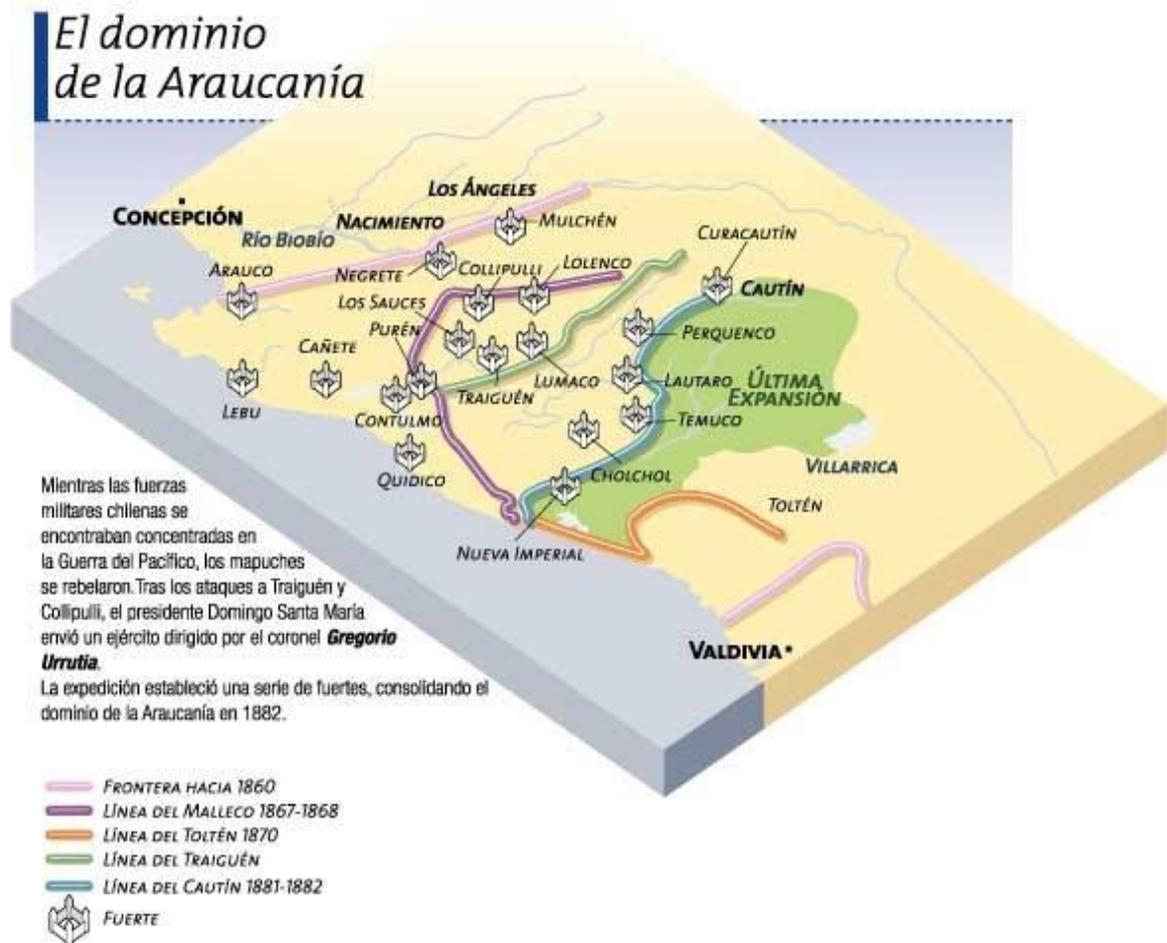


Figura 3. Mapa que representa avance de las fuerzas militares sobre la Araucanía. Fuente: <https://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-178.html>

Los docentes utilizan los mapas para contextualizar contenidos y para que sus estudiantes comprendan que todo proceso histórico se desarrolla dentro de un espacio. Este hallazgo es interesante, ya que coincide con lo propuesto por Amorós (2017), quién sostiene que los

acontecimientos históricos no son comprensibles sin situarlos y localizarlos en el espacio. En este sentido, los mapas son un instrumento didáctico indispensable en la conceptualización espacial, puesto que constituyen un sistema gráfico simbólico que simula el espacio real. A su vez, Navarro (2013), Ortiz (2020) y Parellada (2017) enfatizan como éstos le permiten al estudiantado comprender el funcionamiento espacial de las sociedades, haciéndole posible el acceso a realidades complejas y el desarrollo de una perspectiva histórica.

Debido a la importancia que tienen los mapas para el trabajo docente se requiere potenciar su uso en aula. Amorós (2017) y Trepát (2000), plantean la necesidad de enseñar el lenguaje cartográfico para que los estudiantes puedan leer e interpretar mapas. Asimismo, trabajar conceptos cartográficos de manera gradual y sistemática, atendiendo las necesidades de los estudiantes en función de sus capacidades metacognitivas y de aprendizaje (Ortiz, 2020).

Llama la atención, que los mapas no hagan alusiones a la comprensión mapuche del espacio. Lo anterior da cuenta del predominio de una mirada pedagógica, sobre la ocupación de Araucanía, occidental, chilena y centralista que no se interesa por la representación que el mundo mapuche tiene sobre su territorio y la ocupación de éste por parte de agentes estatales y particulares. Lo anterior, ratifica los planteamientos de Parellada (2017), quien sostiene que los mapas visualizan y ocultan procesos según los intereses y los conocimientos de quienes los encargan y producen.

Asimismo, los resultados muestran una cartografía cuyo contenido es esencialmente político-administrativo lo que evidencia una limitada representación de la biodiversidad y de los ecosistemas del territorio. Lo anterior, es coincidente con un estudio de González-Marilicán et al., (2022) el cual afirma, luego de haber revisado textos escolares, que al abordar la ocupación de la Araucanía el medio ambiente es tratado desde una mirada antropocéntrica, que no considera la relación medioambiental biocéntrica que suele caracterizar a los pueblos indígenas.

4.3. Dificultades en el trabajo con mapas históricos

En la primera subcategoría, los docentes reportan que una de las dificultades que enfrentan es el escaso desarrollo de habilidades cognitivas y geográficas que poseen los estudiantes. Esto implica que les sea complejo aplicar, localizar, discernir, analizar e interpretar los mapas y que se deba reforzar estas habilidades en la explicación para evitar errores. Lo anterior se manifiesta en las siguientes declaraciones:

[EP06] Que hay que entregar una buena explicación de estos, sino los estudiantes pueden confundirse en el análisis que desarrollan.

[EP016] Una de las grandes dificultades de implementar mapas, es el nivel de análisis que implica la interpretación comunicativa de cada uno de ellos.

[EP018] Desconocimiento geográfico por parte de los estudiantes.

En la segunda subcategoría, se reportan dificultades en la calidad gráfica de los mapas. Esto se relaciona con la baja calidad en la impresión y de la misma imagen, dificultades para presentar los mapas en colores, en las guías de aprendizaje y la alta dependencia a la tecnología para poder proyectarlos en la clase. Este aspecto se reitera en declaraciones como las siguientes:

[EP021] En general, la legibilidad y calidad gráfica de los mapas es baja.

[EP010] La multicopia no permite entregar mapas a colores, hay que mostrar el original en pantalla para que puedan identificar.

[EP014] Dependemos de la tecnología para proyectar o del internet que también falla.

La tercera subcategoría evidencia la escasa variedad cartográfica sobre la temática, la que además se encuentra desactualizada lo cual dificulta su trabajo. Esto se evidencia en las siguientes intervenciones:

[EP06] La escasez de mapas que se encuentran disponibles para esta temática en específico.

[EP028] Muchos de estos mapas no están actualizados con las nuevas regiones incorporadas en Chile. Esto debe aclararse inmediatamente para no generar confusión geográfica en los estudiantes.

La última subcategoría se relaciona con el escaso desarrollo del pensamiento geográfico por parte de los estudiantes. Desde la percepción de los profesores, su presencia es insuficiente en el currículo nacional, o ellos mismos reconocen que no existe un trabajo constante de éste en sus clases. Esto se expresa en las siguientes intervenciones:

[EP06] Existe una baja cultura en relación con el desarrollo del pensamiento geográfico. Esto probablemente deba su motivo al bajo énfasis del área en el currículo nacional.

[EP029] Hay escasa formación y desarrollo del pensamiento geográfico de los estudiantes.

Los docentes presentan diversas dificultades en el trabajo con mapas, lo cual hace más complejo su trabajo en aula e impacta en la comprensión del contenido por parte de los estudiantes. Una de las dificultades que reportan los docentes participantes de este estudio, es la forma en cómo se presenta la cartografía. Esto se relaciona con la calidad de la imagen, la cual es esencial para que los estudiantes comprendan el proceso (ver Figura 4). Esto se vuelve complejo, ya que éstos no poseen las habilidades para interpretar los mapas históricos. Los profesores son conscientes de esta complejidad, por tanto, consideran relevante proyectarlos en clase, lo cual muchas veces los hace dependiente de la tecnología que no siempre funciona. Asimismo, consideran necesario que sus estudiantes puedan manipular los mapas, lo cual implica pintar, analizar, interpretar y extraer conclusiones, lo que también se ve obstaculizado por la calidad que estos presentan.

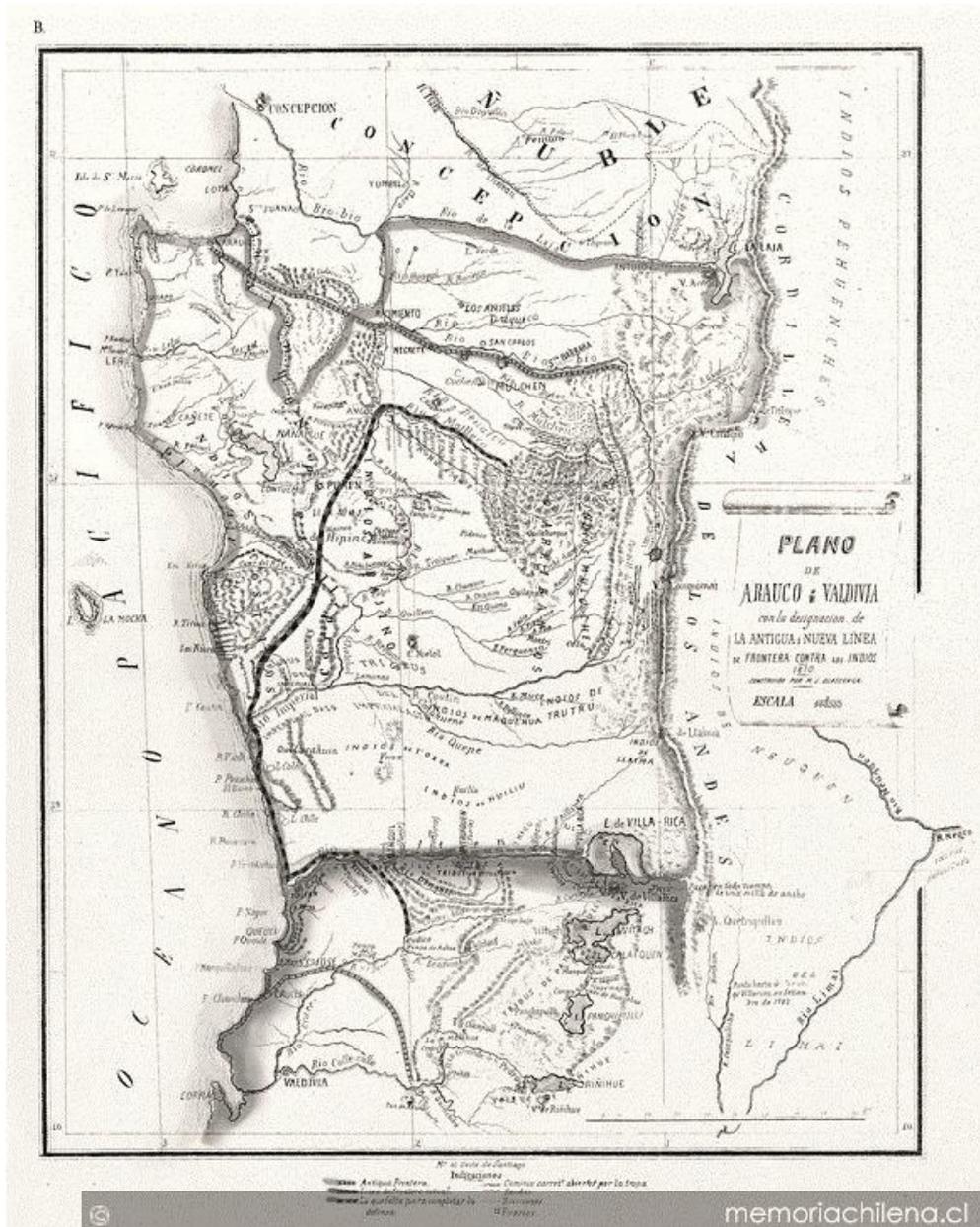


Figura 4. Plano de Arauco y Valdivia con la designación de la antigua y nueva línea de frontera, 1870. Fuente: <https://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-99609.html>

Otro factor que se evidencia es la escasa cartografía existente sobre la temática. Esto se complejiza ya que además estos se encuentran desactualizados, lo que hace más difícil el trabajo del docente. Delgado (2002) y Gómez et al., (2019) plantean que los mapas seleccionados deben ser pertinentes al fenómeno o proceso histórico a estudiar, lo cual lleva muchas veces a escoger cartografía que es muy compleja de explicar en el aula lo cual plantea una doble dificultad.

Finalmente, los profesores ven como una dificultad el escaso desarrollo de pensamiento geográfico en sus estudiantes. Desde su perspectiva, esto se relaciona con la baja presencia en el currículo nacional. La literatura existente plantea que el uso de mapas es clave en la escuela, ya que estos contribuyen a formar el pensamiento geográfico (Araya y Cavalcanti, 2018). Esto se relaciona con lo propuesto por Amorós, (2017) y Trepát, (2000) quienes enfatizan que los

mapas deben ser trabajados en las edades más tempranas. A su vez, refuerzan tal idea al plantear que es necesario partir de espacios conocidos y cercanos para así generar empatía en los estudiantes.

5. Reflexiones finales

El estudio realizado reveló que el profesorado identifica distintas ventajas educativas y desafíos en el uso del mapa para la enseñanza de la ocupación de la Araucanía. Entre las primeras se encuentra la creencia de que el mapa es una excelente herramienta para la representación gráfica de los procesos históricos trabajados en aula como también para que los estudiantes comprendan las transformaciones espaciales y desarrollen habilidades. Asimismo, se considera a la cartografía histórica como un recurso valioso que contribuye al desarrollo de la controversia en el aula generando debate y discusión. Sin embargo, la evidencia también sugiere que se requiere potenciar el trabajo con mapas en el aula desde los primeros años de escolaridad y, sobre todo, desarrollar en los estudiantes un lenguaje cartográfico que les permita leer e interpretar mapas como también representar realidades espaciales históricas, propias y ajenas. Asimismo, se requiere avanzar en la elaboración de nueva cartografía sobre la ocupación de la Araucanía que permita a los docentes potenciar el trabajo en aula.

Por otra parte, los resultados de este estudio evidencian la necesidad de entregar mayores herramientas al profesorado para que éste pueda trabajar mapas históricos en aula y aprovechar al máximo las potencialidades que este tipo de recursos entrega. Por lo anterior, se requiere posicionar con más fuerza la cartografía escolar en los currículos de formación de profesores de Historia y Geografía y formar a los futuros docentes en su tratamiento didáctico. En este sentido, las didácticas de la historia, geografía y ciencias sociales adquieren una significativa importancia de acuerdo con la necesidad detectada. Si bien el uso de mapas y la enseñanza de conceptos cartográficos han sido parte de los programas escolares de enseñanza primaria durante mucho tiempo, no se visualiza una correspondencia con las competencias disciplinares de docentes que egresan desde las escuelas de Pedagogía.

Finalmente, desde una perspectiva más amplia, los resultados alcanzados en esta investigación no solo ayudan a comprender el abordaje de la ocupación de la Araucanía, en Chile, sino que también permiten pavimentar el camino hacia una comprensión más acabada de los desafíos educativos existentes en espacios similares a la Araucanía, donde la historia sigue viva y recordando las diferencias culturales e identitarias de los seres humanos. En efecto, los mapas históricos no solo pueden ser considerados dispositivos de dominación, sino que también palancas para el reencuentro, pues su misma constitución sesgada o subjetiva puede servir para que los estudiantes hallen puntos en común entre las distintas interpretaciones. En este sentido, el caso de la Araucanía puede ser visto como un ejemplo de la compleja relación interétnica e intercultural que hoy distingue a numerosos lugares del mundo, y de los esfuerzos que se pueden hacer para lograr el entendimiento y la paz social.

Agradecimientos y financiación

Este artículo es resultado del Proyecto Fondecyt Regular 1201154, “Creencias sobre el proceso de Ocupación Militar ocurrido a fines del s XIX en la Araucanía, de profesores de Historia y

Ciencias Sociales de primer año de Enseñanza Media, en liceos municipales y subvencionados de esta región”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Contribución específica de los autores

Daniel Llancavil Llancavil ha sido responsable de la concepción original del trabajo, análisis y obtención de datos, redacción, revisión crítica del contenido y aprobación de la versión final. Elizabeth Montanares Vargas ha llevado a cabo el análisis y obtención de datos, redacción, revisión crítica del contenido y aprobación de la versión final. Matías González-Marilicán ha realizado el análisis de datos, redacción, revisión crítica del contenido y aprobación de la versión final.

Bibliografía

- Alonso, L. (2007). Sobre la existencia de la historia como disciplina académica: Reflexiones en torno a Historia Reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción, compilado por Marina Franco y Florencia Levín. *Prohistoria*, 11, 191-204.
- Amorós, A. (2017). *La representación cartográfica como recurso didáctico. Mapas y planos en educación primaria*. Tesis de grado. Universidad de Alicante.
- Antivil, M. (2017). Una mirada a la Araucanía: construcciones territoriales en la colonización chilena en el siglo XIX. *Revista Urbano*, 35, 6-17. <https://doi.org/10.22320/07183607.2017.20.35.01>
- Arriaga, A. (2014). Reconstrucción de mapas históricos del centro de México, siglos XVI y XVII, a través de un sistema de información demográfica (SIG). *Espacio y Desarrollo*, 26, 21-54.
- Barton, K. y Mc Cully, A. (2012). Trying to “See Things Differently: Northern Ireland Students” Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40 (4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Bengoá, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche (siglos XIX y XX)*. Ediciones Sur.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Talleres Gráficos Color Efe.
- Corales, M. (2013). *Incorporación al aula de historia de nuevas herramientas cartográficas*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Mendoza, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-010/1170.pdf>
- Delgado, E. (2002). El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 331-356.
- Diario Uchile. (23 de enero de 2023). Región de La Araucanía: Violencia rural disminuyó un 43% el 2022. *Diario Uchile*. <https://radio.uchile.cl/2023/01/23/region-de-la-araucania-violencia-rural-disminuyó-un-43-el-2022/>
- Enlace mapuche internacional. (2006). *La mal llamada Pacificación de la Araucanía*. Recuperado el 19 de octubre, 2021, de <https://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-178.html>
- Figuroa, C. e Igiño, N. (2010). Reflexiones para una definición de Historia Reciente. En M. López, C. Figuroa y B. Rajland (Eds.). *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina* (pp.13-33). Arcis.

- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, J. y Azocar, A. (2017). Mapas para el Estado. La representación de la Araucanía: 1836-1916. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21(562), 1-25. <https://doi.org/10.1344/sn2017.21.18344>
- Gibaja, R. (2005). La "Descripción Densa": Una alternativa a la Investigación Educativa. *Contexto de educación*, 4(5), 112-119.
- Gómez, J., Recio, P. y Valdés, B. (2019). La localización de hechos históricos: Una habilidad trascendental en la Enseñanza-Aprendizaje de la Historia. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(3), 213-224.
- González, J. y Bernedo, P. (2013). Cartografía de la transformación de un territorio: La Araucanía 1852-1887. *Revista de geografía Norte Grande*, 54, 179-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000100010>
- González, H. y Llanccavil, D. (2017). La reconstrucción de un espacio de poder a través de los mapas. El caso de la cartografía misional del Obispado de Villarrica, Chile (1890-1935). *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 9(17), 378-406. <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v9n17.55399>
- González-Marilicán, M., Montanares, E., Llanccavil, D. y Vásquez, G. (2022). Pobreza y antropocentrismo medioambiental en los libros de texto que tratan la ocupación de La Araucanía, y una solución desde la historia ambiental y la educación ambiental. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-17.
- Instituto Geográfico Militar (2019). *Atlas Geográfico para la educación*. IGM.
- Lois, C. (2009). Imagen cartográfica e imaginarios geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 13(298), 1-18.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- McCully, A. (2012). History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/1746197912440854>
- Membribe, A. (13 de abril de 2022). *Repensando la cartografía: nuevas miradas para la aproximación al territorio*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://youtu.be/1c6eGTZKZXA>
- Memoria chilena. (s.f). *Plano de Arauco y Valdivia con la designación de la antigua i nueva línea de frontera contra los indios, 1870*. Recuperado 20 de octubre, 2021, de <https://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-99609.html>
- Melín, M., Mansilla, P. y Royo, M. (2019). *Cartografía Cultural del Wallmapu. Elementos para descolonizar el mapa en territorio mapuche*. LOM Ediciones.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). Data Management and Analysis Methods. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Sage Publication.
- MINEDUC (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio, Primero medio*. Ministerio de Educación.

- Montanares-Vargas, E. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Montanares, 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>
- Montanares, E. y Heeren, M. (2020). Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente: el caso de la Araucanía, Chile. *Revista Espacios*, 41(9), 1-16.
- Navarro, R. (2013). *Los mapas en la clase de historia. Una Propuesta Pedagógica desde la metodología CLIL*. Tesis de Maestría. Universidad de Oviedo.
- Núñez, A., Zambra-Álvarez, A. y Aliste, E. (2017). El poder de los mapas, los mapas de poder: La construcción del saber geográfico de Patagonia-Aysén. *UNIVERSUM*, 32(2), 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000200149>
- Ocampo, L. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Ortiz, E. (2020). Aplicación didáctica de los mapas y la cartografía como instrumentos de formación en el aula. *Revista Ciencias Sociales*, 167, 193- 205.
- Parellada, C. (2017). Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia. *Revista Tempo e Argumento*, 9(21), 312-337. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180309212017312>
- Porro, J. (2004). Los tesoros de los mapas: la cartografía como fuente histórica. *Anales del Museo de América*, 12, 53-80.
- Salgado, V. (2018). *Los mapas en la educación chilena: la colección del Museo de la Educación Gabriela Mistral*. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Salinas, J. y Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos: Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis Educativa*, 21(3), 40-48. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305>
- Sanhueza, A. (2018). Investigar junto a la comunidad: el caso de la enseñanza de la Ocupación de la Araucanía. En E. López, C. García y M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 715-725). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stradling, R. (1985). Controversial Issues in the Curriculum. *Bulletin of Environmental Education*, 170, 9-13.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2018). Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 275-292.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>

- Trepát, C. y Comes, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó.
- Turra, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de la historia. *Revista electrónica Educare*, 19(3), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.15>
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25–39). Servei de Publicacions UAB.

Más allá de Yamato: En la periferia del poder. Consideraciones para el estudio de la antigüedad japonesa

Far Beyond Yamato: On the Periphery of Power. Considerations for the Study of Ancient Japan

Irene M. Muñoz Fernández
Universidad Isabel I / GIR HUME (USAL)
irene.munnoz@gmail.com
 000-0003-4934-849X

Recibido: 07/06/2023

Aceptado: 18/07/2023

Resumen

En este trabajo se realizará un análisis de la evolución histórica de las poblaciones tanto de la isla de Hokkaido como del ámbito okinawense. Para ello, se acudirán a distintas fuentes de información, como restos arqueológicos, fuentes textuales y estudios etnoantropológicos, gracias a los cuales se puede entender un poco mejor la relación entre las poblaciones actuales okinawense y ainu y sus ancestros pre y protohistóricos, así como la relación de éstos últimos con el ámbito cultural de Yamato, teniendo en cuenta las problemáticas concretas de ambos ámbitos. La posición periférica de ambos territorios con respecto al protoestado de Yamato será clave para comprender el devenir histórico de los dos, y será un factor importante que ha afectado a lo largo de la historia a la percepción de las culturas okinawense y ainu, así como a las diversas interpretaciones historiográficas de ambas.

Palabras clave

Japón, arqueología, historia antigua, prehistoria, relaciones culturales.

Abstract

This paper will analyse the historical evolution of populations in both, the island of Hokkaido and the Okinawan area. For this aim, various sources of information will be utilized, including archaeological remains, textual sources, and ethnoanthropological studies, aiming to a better understanding of the relationship between present-day Okinawan and Ainu populations and their pre- and protohistoric ancestors, as well as of their connection with the cultural sphere of Yamato, taking into account the specific issues of both areas. The peripheral position of both territories in relation to the proto-state of Yamato will be crucial in comprehending the historical development of the two regions, and it will be an important factor that has influenced the perception of Okinawan and Ainu cultures throughout history, as well as the diverse historiographical interpretations of both.

Keywords

Japan, archaeology, ancient history, prehistory, cultural relations.

Para citar este artículo: Muñoz Fernández, Irene M. (2023). Más allá de Yamato: en la periferia del poder. Consideraciones para el estudio de la antigüedad japonesa. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.571591

1. Introducción

A pesar del desarrollo del Protoestado japonés durante el periodo Kofun (250-300 d.n.e.) y la fundación de la Corte japonesa de Nara en el año 711, es necesario tener en cuenta que no todos los habitantes del archipiélago japonés se integraron en el nuevo poder estatal de Yamato. De acuerdo con el *Nihongi* (también conocido como *Nihon Shoki*, compilado en el 720 d.n.e.) y el *Kojiki* (compilado en el año 712 d.n.e.), se registraron grupos que se opusieron al dominio del Estado Yamato, tanto al norte como al sur de sus fronteras. En particular, se menciona a los kumaso y los hayato del sur de Kyushu, si bien es importante tener en cuenta que, tal y como apunta Hudson, hay autores que postulan que en realidad se trata del mismo grupo poblacional y que los kumaso evolucionaron a los hayato. Otros autores, sin embargo, defienden que son dos grupos separados y diferenciados. La aparición tardía y el número relativamente reducido de túmulos típicos del periodo Kofun (250/300-710 d.n.e.) en esta región podrían indicar la resistencia tardía de los líderes locales a la autoridad de Yamato (Hudson, 1999).

Asimismo, tanto la isla de Hokkaido como el archipiélago de las Riukiu quedaron en la periferia de Yamato y no tuvieron contacto con la cultura yayoi (ca. 1000/900 a.n.e.-250/300 d.n.e.) ni con las poblaciones continentales que introdujeron esta cultura en el archipiélago. Esto podría explicar por qué, en términos de apariencia física y genética, los riukiuanos y los ainu actuales presentan una mayor similitud entre sí que con las poblaciones de las islas centrales de Japón. Algunos expertos, como Imamura (1996), sugieren que los riukiuanos se asemejan más a los antiguos jomon (ca. 7500-1000/900 a.n.e.) que a los ainu, tanto en características biológicas como lingüísticas. Takamiya (2004) cita diversos estudios sobre este tema, entre los que se encuentran los del antropólogo físico Hanihara, quien ha observado similitudes fenotípicas entre ambas poblaciones, mientras que su colega Doi, tras analizar las diferencias entre los okinawenses actuales y los antiguos, concluyó que se trata de dos grupos poblacionales distintos: los antiguos poseían un físico delicado, baja estatura y cráneo redondeado, mientras que los Gusuku (ca. 1200-1609) y sus descendientes presentaban una constitución más robusta, mayor estatura y cráneo alargado. Según Takamiya, otros investigadores, como Pietrusewsky, respaldan estas diferencias y sugieren que los antiguos okinawenses se parecen más a los japoneses de las islas principales que a los ainu o a los jomon. Esta teoría es compartida por investigadores como Dodo, quien, al analizar restos de jomon, ainu, yayoi, okinawenses actuales y otros grupos étnicos, llega a conclusiones similares (en Takamiya, 2004). A este respecto, el propio Takamiya (2004) apunta a que la población moderna de Okinawa desciende de los colonizadores jomon llegados a la isla, mezclados con las poblaciones agrícolas que migraron desde el Kyushu yayoi llevando el dialecto japonés a Okinawa (Crawford, 2011), y que terminarían reemplazando a las poblaciones preexistentes (Takamiya, 2009). No obstante, debido a la limitada cantidad de restos analizados hasta ahora, se requiere de futuras investigaciones para obtener conclusiones más sólidas.

Dada la marcada diferencia en la evolución entre las islas centrales y las periféricas de Japón, es crucial examinar la evolución de las poblaciones en Riukiu y Hokkaido para comprender las características y particularidades de las culturas presentes en esas regiones. En este estudio, se llevará a cabo un análisis de la evolución histórica de las poblaciones del norte de Aomori y la isla de Hokkaido, así como del ámbito okinawense, con el fin de profundizar en la relación directa entre las poblaciones actuales de Okinawa y las poblaciones ainu y sus correspondientes antepasados pre y protohistóricos, y su relación con el ámbito cultural de Yamato (figura 1).

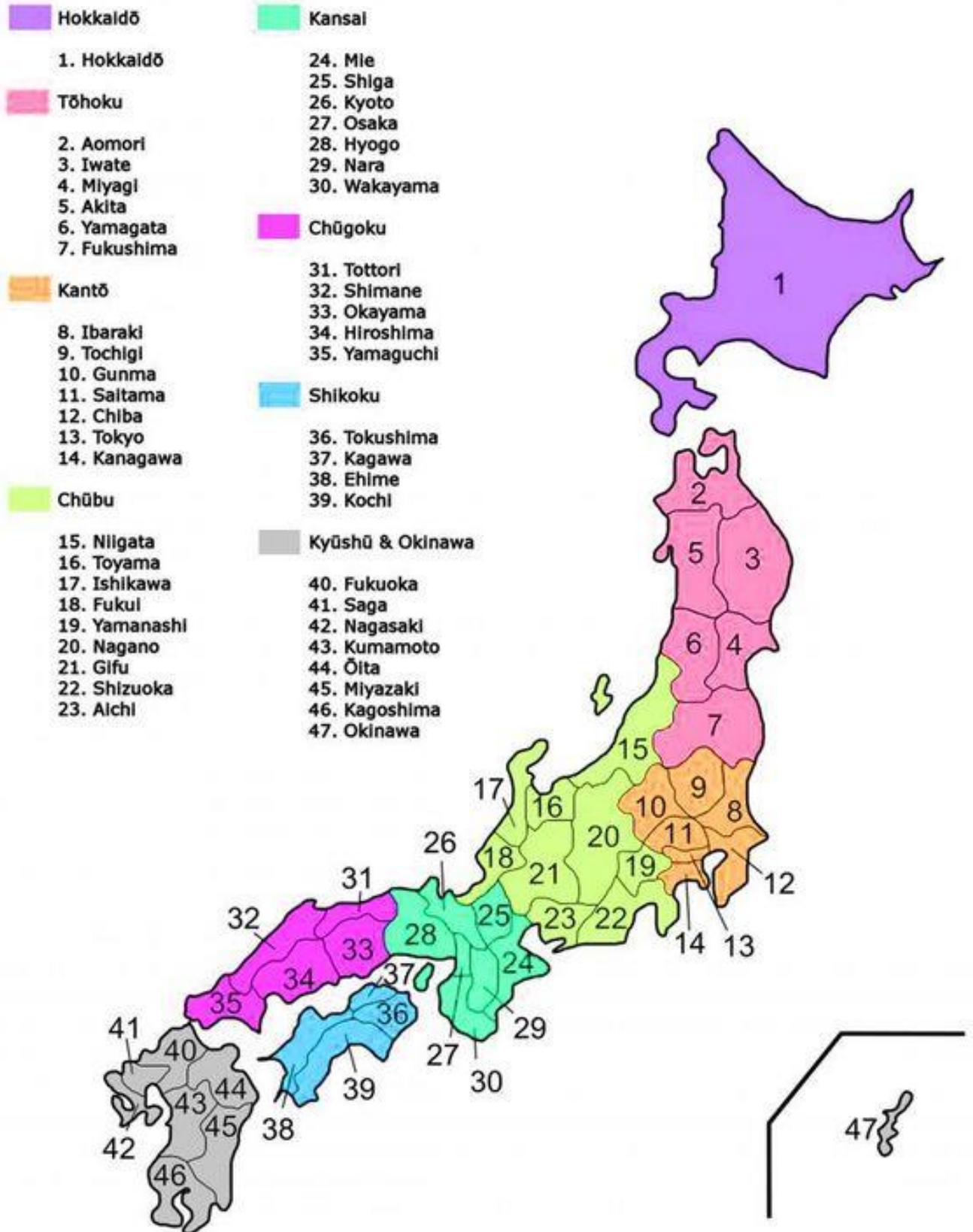


Figura 1: Prefecturas de Japón. Fuente: Josephnikhilesh. CC BY-SA 4.0 via Wikimedia Commons (Wikipedia).

2. Marco Teórico

2.1. Problemática específica del archipiélago de las Riukiu

El archipiélago de Riukiu plantea desafíos específicos al estudiar la Antigüedad en Japón. No se han encontrado evidencias de hábitats prehistóricos ni asentamientos jomon en las islas al sur de Okinawa. Estas islas tienen una mayor relación cultural con el sureste asiático que con el resto del archipiélago japonés, como se evidencia en la similitud de hachas de concha con las filipinas (Takahashi *et al.*, 2012).

La cuestión de las cronologías es otro aspecto importante. El estudio de las Riukiu y sus poblaciones no se ha abordado seriamente hasta tiempos recientes, y se ha aplicado la cronología empleada para las islas más grandes de Japón sin considerar las particularidades culturales y materiales de las islas de Riukiu. Aunque se hable de los períodos Jomon y Yayoi-Heian, la realidad cultural y tecnológica de Riukiu difiere mucho de las otras islas japonesas en esas mismas cronologías. Además, muchos autores no han actualizado sus cronologías para reflejar los avances en la fecha de inicio del período Yayoi. Como resultado, las Riukiu todavía se clasifican como Jomon Final en algunas tablas cronológicas, aunque no hayan experimentado una evolución cultural propia de ese período.

Sin embargo, en las últimas décadas, los arqueólogos e investigadores especialistas en el ámbito de Okinawa han desarrollado una secuencia cultural específica para el archipiélago y han logrado que se acepte la inclusión del "Período de los Concheros" (6000 a.n.e. - ca. 1100 d.n.e.) como equivalente al horizonte Jomon en las cronologías tradicionales. Esta ampliación de estudios ha contribuido a establecer una secuencia basada en la evolución cultural, centrándose en el desarrollo de los concheros, en lugar de equiparar lo que sucedía en Riukiu con el resto de Japón en ese momento. Aunque aún se requiere una cronología más precisa, se espera que futuros estudios ayuden a mejorarla y abandonar la dependencia de las secuencias cronológicas de las islas principales. En este trabajo, se utilizará la terminología específica acuñada para el archipiélago de Riukiu, que se considera más apropiada y coherente con su realidad cultural.

2.2. Problemática específica de las poblaciones de Hokkaido

Por su parte, el *limes* septentrional también albergaba poblaciones rebeldes a Yamato, con las que el nuevo Estado sostenía enfrentamientos permanentes. En el noreste de Honshu, las crónicas hacen mención de los emishi —también llamados yemishi—, aunque aún existe un conocimiento limitado sobre la naturaleza cultural de estos grupos para los investigadores, quienes no se ponen de acuerdo en cuanto a sus estrategias de subsistencia. Sin embargo, todo indica que abarcaban una amplia variedad de posibilidades, incluida la agricultura (Hudson, 1999).

Yamato reconocía a varias tribus emishi, a las que posteriormente denominaría como Ezo, el nombre con el que se conocía en aquel entonces a la isla de Hokkaido. Fue en esta isla donde quedó arrinconado el último núcleo poblacional que se resistió al sometimiento de Yamato. Es posible que esta coincidencia geográfica haya contribuido al desconocimiento sobre la composición de los emishi, generando una mezcla y confusión entre estos grupos y los ainu, considerados por algunos autores como los descendientes de los emishi (Crawford, 1992). Sin embargo, no existen evidencias sólidas que demuestren una relación directa entre ambas

poblaciones (Kidder, 1966). A pesar de la falta de información deducible de las fuentes escritas y arqueológicas, y tal y como indica el Dr. Rafael Abad (comunicación personal) todo parece indicar que la denominación de emishi fue un constructo creado por Yamato para referirse a todos los habitantes del norte de Honshu y Hokkaido que se encontraban fuera de la órbita del poder imperial, con el objetivo de replicar el esquema chino de centro-periferia con fines de justificación política y reafirmación del poder estatal. De hecho, cuando los emishi entraban en el sistema yamato pasaban a ser denominados *fushū* o *ishū*, lo que podría implicar que las diferencias étnicas entre estos grupos y aquellos situados en la órbita de Yamato no eran demasiado evidentes o, en cualquier caso, no eran consideradas como algo importante (Fukasawa, 1998).

Entre estos grupos, que no se autodenominaban como *emishi*, se encontraban las poblaciones *zoku jomon* y *satsumon*, tanto en un sentido arqueológico y material, como en el de personas nacidas dentro del ámbito de Yamato que, por diversas razones, acababan fuera de la órbita estatal o incluso se oponían a la expansión del control de Yamato (Hudson, 2014). Esto implica que no existía una unidad étnica entre estos supuestos grupos emishi. De hecho, durante el periodo Heian, esta región era considerada un refugio para aquellos que deseaban evadir impuestos y escapar del control gubernamental de Yamato por diversas razones (Crawford y Takamiya, 1990).

A este respecto, el *Nihongi* (II, XXVI, 14-16. Trad. Aston 1972, II, 261-264) hace referencia a la existencia de varios grupos emishi: Tsugaru-yemishi (los más lejanos), Ara-yemishi (situados en la zona intermedia), Nigi-yemishi (los más cercanos) y los emishi de Watarishima, que habitaban en la península de Oshima, en Hokkaido. También se distinguía entre los *den'i* (emishi de campo) y los *san'i* (emishi de montaña), es decir, entre aquellos que llevaban un modo de vida agrícola y los que no (Hudson, 1999). Incluso entre estos grupos, la relación con el Estado de Yamato era irregular, ya que las crónicas relatan que, mientras que los *nigi-yemishi* rendían un tributo anual a la corte Yamato (*Nihongi* II, XXVI, 14. Trad. Aston 1972, II, 262), los emishi de Tsugaru y los Ara eran considerados como menos civilizados (Crawford y Takamiya, 1990), al menos desde el punto de vista yamato.

Otra cuestión a resolver, independientemente de la denominación que sus vecinos yamato les otorgaran, es la evolución que experimentaron las poblaciones indígenas del norte. Estas poblaciones, o bien no se habían integrado en las culturas Yayoi y Kofun, o bien habían adoptado algunas innovaciones culturales y tecnológicas provenientes de las regiones del sur, pero no se habían integrado en el aparato estatal yamato. Según algunos autores, como Kobayashi, estos grupos fueron presionados hacia el extremo septentrional de Honshu y la isla de Hokkaido, donde continuaron con un estilo de vida tradicional en un esfuerzo por preservar su identidad frente a los nuevos habitantes del archipiélago (Hudson, 1992). Estos grupos son generalmente conocidos en la historiografía como *zoku jomon*, o *epi-jomon* en algunas fuentes occidentales, y se requieren más investigaciones para definirlos y comprender su desarrollo de manera precisa.

Los *zoku jomon* se caracterizan principalmente por los tipos de cerámica. Estas cerámicas combinan ciertas características formales de las vasijas yayoi con las técnicas decorativas cordadas típicas del período Jomon. Desde un punto de vista tipológico, se podría decir que las cerámicas del *Zoku Jomon* son precedidas por las cerámicas del *Jomon Final*, seguidas por las cerámicas *Ezo-haji* y posteriormente por las de la cultura *satsumon*. Aunque estas últimas muestran una morfología similar a las piezas yayoi, los contextos arqueológicos en los que se encuentran

sugieren que en realidad eran contemporáneas al período Kofun en el resto del archipiélago (Aikens y Higuchi, 1982).

Durante este período, se han encontrado algunos pequeños túmulos en el norte de Tohoku, aunque proporcionan poca información sobre la presencia temprana del Estado Yamato en la región. Lo que se sabe es que la existencia de estas tumbas coincide con la difusión de la cerámica haji del período Kofun Medio y que, a pesar de que el Zoku Jomon persistió durante algún tiempo en el extremo septentrional de Tohoku, la presencia de esta tipología cerámica es muy común en toda el área (Crawford y Takamiya, 1990). En cualquier caso, todo parece indicar que, al margen de la presencia de cerámicas *kofun* en Hokkaido, la influencia del Kofun en las tierras del extremo septentrional del archipiélago fue muy limitada (Aikens y Higuchi, 1982).

Queda pendiente resolver la cuestión de cómo se produjo la transición del complejo cultural del periodo Zoku Jomon al del Satsumon. Kidder (1997) define a la fase cultural Satsumon como superviviente de la cultura Jomon, lo cual da una idea de la altísima afinidad entre ambos complejos culturales y, por extensión, de la complejidad para definir los procesos que llevaron a las culturas Zoku-Jomon a evolucionar hasta conformar el Satsumon. Aunque aún no está claramente definido el proceso mediante el cual se llevó a cabo la evolución de una etapa a la siguiente, la mayoría de los investigadores parecen estar de acuerdo en que la cultura del Zoku Jomon tardó, que coincide aproximadamente con la fundación de la capital Heijo en Nara en el año 710 d.C. —cuando el Yayoi era solo un recuerdo lejano en las islas principales del archipiélago japonés y el Zoku Jomon se encontraba confinado al norte de Tohoku y a la isla de Hokkaido—, de alguna manera desembocó en la nueva cultura Satsumon (Pearson, 1992).

Sin embargo, los datos sobre la transición del Zoku Jomon al Satsumon son tan escasos que ni siquiera se sabe si esta evolución fue parte de un proceso de asimilación de los complejos Zoku Jomon dentro de la nueva cultura Satsumon, que integró la tradición anterior, o si, por el contrario, fue un proceso de reemplazo de una cultura por otra. De hecho, algunos investigadores, como Crawford y Takamiya (1990), incluyen en la denominada Fase Ezo tanto la fase Ezo-haji, correspondiente a los tipos cerámicos ezo, como la fase subsiguiente Satsumon (Fujimoto 1981). A este complicado problema cronológico se suma el hecho de que, mientras que el norte de Aomori parece tener cierta unidad cultural con el sur de Hokkaido en los primeros momentos, la primera región acabará bajo el control de Yamato, mientras que Hokkaido continuará durante muchos siglos con su propia evolución, teniendo en cuenta también las diferencias locales y regionales.

A pesar del limitado conocimiento que se tiene sobre el surgimiento de la cultura satsumon y su relación exacta con el Zoku Jomon y el Yayoi, parece haber ciertos detalles que ayudan a tener una mejor comprensión del desarrollo de este proceso. Se observan cambios significativos no solo en lo que respecta a la cultura, sino también en relación con la tecnología, la subsistencia e incluso el patrón de asentamiento (Crawford, 2011). De sus vecinos del sur, los Satsumon adoptaron los kamado (hornos de obra) y la forja de hierro. También se documenta el cultivo de cebada y mijo en varios yacimientos Satsumon (Hudson, 1999), lo que indica que los contactos con los yayoi y kofun fueron más que ocasionales.

Por otra parte, también está la cuestión territorial: mientras que el Zoku Jomon fue reemplazado por la cultura Satsumon en el sur de Hokkaido, en la costa norte de la isla fue gradualmente

sustituido por la cultura Okhotsk (Ono, 1999), compuesta principalmente por una serie de poblaciones que emigraron desde la cuenca baja del río Amur, huyendo de la presión fiscal de la China Sui. Estos grupos poblacionales parecen haber experimentado una extensa diáspora, posiblemente como resultado de su estilo de vida como cazadores de grandes mamíferos marinos, ya que se les ha asociado no solo con los grupos poblacionales que llegaron a Hokkaido, sino también con otras culturas de la costa norte del mar de Okhotsk, como la cultura Tokarev (Imamura, 1996). Durante su migración hacia el sur, los Okhotsk habrían atravesado el archipiélago de las Sakhalin, alcanzando su punto más meridional entre los años 400 y 500, para luego dirigirse hacia el norte de Hokkaido. Una vez en la isla, se expandieron a lo largo de la costa noreste, estableciéndose plenamente hacia el año 600. Posteriormente, se desplazaron hacia las costas más septentrionales de la isla y, desde allí, dieron el salto al archipiélago de las Kuriles entre los años 600 y 700 (Yamaura y Ushino, 1999). Los estudios de ADN revelan una estrecha relación entre los Okhotsk y las poblaciones tanto de la cuenca baja del río Amur como del archipiélago de las Sakhalin (Crawford, 2011), lo cual se confirma por la conexión cercana entre las producciones alfareras de ambas regiones (Abad, 2014).

Una vez en Hokkaido, los Okhotsk coexistieron con los Satsumon en la costa norte. De hecho, en algunos yacimientos se han encontrado cerámicas de ambas culturas en el mismo contexto habitacional, como por ejemplo en Rausu, Sakaeura II u Omambetsu, en la desembocadura del río Tokoro. Sin embargo, al menos inicialmente, la convivencia de ambas culturas no implicó una pérdida de sus respectivos rasgos culturales, que eran claramente visibles tanto en la arquitectura como en la cerámica. De hecho, todo indica que los Okhotsk nunca asimilaron los avances culturales del resto del archipiélago japonés (Aikens y Higuchi, 1982), a pesar de convivir estrechamente con los Satsumon en muchas ocasiones.

Es aquí donde aparece una de las problemáticas más interesantes a la hora de estudiar a las poblaciones de Hokkaido pues no son pocas las ocasiones en las que, bien por desconocimiento, bien por simplificación, se afirma que las actuales poblaciones ainu son los descendientes directos de la cultura Jomon, planteando una descripción lineal de la evolución Jomon→Zoku Jomon→Satsumon→Ainu. Al margen de la complicación de definir a las culturas Zoku Jomon y Satsumon como culturas “puras”, sin aportaciones de otras entidades culturales como el propio Yayoi, es aún más difícil adjudicarle a la propia cultura ainu una evolución directa a partir de las poblaciones Satsumon pues, si bien es cierto que el Satsumon daría paso a la cultura ainu en Hokkaido, hay que matizar que, antes de culminarse dicho proceso, el Satsumon tendría primero que mezclarse con la cultura okhotsk de la costa noreste de Hokkaido para dar lugar al Tobinitai. Será la integración de los complejos culturales satsumon, okhotsk y tobinitai la que dará lugar a la emergencia del ainu (Smale, 2014).

3. Metodología

En general, este trabajo ha llevado a cabo un enfoque multifacético que combina el análisis de restos arqueológicos, fuentes textuales antiguas y estudios comparativos con otras esferas culturales, lo que es crucial para estudiar de manera integral la evolución, características e interrelación entre los territorios periféricos a Yamato y el emergente Estado imperial. Así pues, el enfoque principal de este trabajo incluye las siguientes fuentes:

1. Restos arqueológicos: al tratarse de cronologías en las que las culturas estudiadas no han adoptado la escritura todavía, la interpretación de estos restos en términos de rituales puede ser desafiante debido a la falta de un marco contextual específico. Por lo tanto, es necesario combinar su estudio con otras fuentes para comprender.

2. Fuentes textuales antiguas: Obras de compilación como las crónicas imperiales y los Fudoki (registros provinciales) describen –si bien, de manera muy subjetiva- a los habitantes de los territorios periféricos, así como los episodios de contactos con ellos. Aunque estos textos fueron escritos durante períodos históricos en ocasiones posteriores a las épocas tratadas en este trabajo, en ocasiones compilan obras anteriores y, lo que es más importante, diversas informaciones provenientes de la literatura oral. Es importante tener en cuenta que se produjeron cambios, evoluciones y adiciones en estos textos a lo largo de los siglos y, por lo tanto, depender únicamente de estos textos para la interpretación es insuficiente, y se deben consultar otras fuentes para desarrollar una comprensión más precisa de las poblaciones objeto de estudio. Además, debido a la falta de textos protohistóricos contemporáneos en Japón, se han examinado otras crónicas y textos de esferas culturales como China y Corea, dentro de la Esfera de Interacción del Mar Amarillo, debido a la integración bien establecida del archipiélago japonés en esta unidad supra-cultural (Muñoz, 2017).

3. El estudio de la antropología y etnología folklórica puede ayudar a identificar posibles supervivencias en las costumbres actuales, especialmente en el ámbito ritual. Esto ayuda a comprender los procesos estudiados y comparar los restos materiales con los hallazgos arqueológicos.

Combinando las diferentes fuentes de información mencionadas se puede llegar a un mayor entendimiento de las culturas estudiadas y, muy especialmente, de las relaciones entre ellas, pues los intercambios de materiales, productos y otros enseres son complementados con las narraciones de las numerosas fuentes escritas al respecto, así como por diversas tradiciones que, a día de hoy, aún pueden rastrearse en el sustrato cultural y folclórico, y que pueden ayudar a comprender la profundidad de las relaciones establecidas en tiempos protohistóricos, así como numerosos aspectos de la actual concepción de estas poblaciones dentro y fuera del archipiélago japonés.

4. Resultados y discusión

4.1. El archipiélago de las Riukiu: la conquista del Sur

Los análisis paleogeomorfológicos indican que los primeros colonizadores exitosos de las Riukiu llegaron entre el final del Jomon Medio y el Jomon Tardío. Sin embargo, algunos autores afirman que la población moderna no descende de estos colonizadores iniciales, sino de grupos agrícolas migrados posteriormente a las islas, que sustituyeron a las poblaciones jomon. En 1997, Naomi Doi fue quien reconoció por primera vez las diferencias osteológicas entre las poblaciones indígenas de las Riukiu y un grupo al que denominó "gentes recientes", que son los antepasados directos de las poblaciones Gusuku y, por ende, de los actuales okinawenses (Takamiya, 2009).

Varios estudios lingüísticos sugieren que el Okinawense actual está relacionado con el japonés, y la mayoría de los lingüistas japoneses consideran el riukiitano como un dialecto del japonés. Se

cree que ambos derivan de un ancestro común, el protojapónico, del cual se separaron en algún momento a principios de esta era (Hudson, 1999. Takamiya, 2004). Aunque las cronologías de esta separación no están claras, los investigadores han proporcionado fechas que varían desde 1400 BP hasta el periodo comprendido entre los siglos II/III y VII/VIII d.n.e. (Takamiya, 2009).

Hokama estudió la antigua poesía de Okinawa y concluyó que los dialectos de la zona surgieron a partir de una migración de un pequeño grupo de agricultores de arroz del sur de Kyushu. Esta opinión es respaldada por otros investigadores como Crawford (Crawford, 2011) o Hudson, que sitúa esta migración entre el 200 y el 700 d.n.e. (Takamiya, 2004). Sin embargo, hay pocos datos disponibles sobre la formación del Riukiiano, lo que hace que todas las teorías sean especulativas y difíciles de encajar en el registro arqueológico. Aunque no se sabe si las primeras poblaciones se mantuvieron en la isla o se extinguieron, hasta ahora no se ha informado de ningún yacimiento claramente datable a finales del Concheros Inicial II. Sin embargo, se observa un rápido crecimiento poblacional en el Concheros Inicial III (Takamiya, 1996).

En cuanto a la periodización temprana de las islas, durante ese periodo, los patrones de subsistencia en las Riukiu se centraban en el marisqueo y la pesca de especies obtenidas del arrecife. Los concheros son abundantes en todos los asentamientos y contienen una gran cantidad de conchas de gran tamaño y restos de procesamiento de pescado. Además, existen pruebas de que las conchas marinas se procesaban para hacer brazaletes, que se intercambiaban con los yayoi de las islas septentrionales, cuyas élites eran enterradas con ellos (Asato, 2009).

Estos brazaletes se han encontrado en numerosos yacimientos de Kyushu, Shikoku y Honshu, lo que demuestra la existencia de sólidas redes comerciales que permitían el intercambio de materiales entre el archipiélago de las Riukiu y lugares tan distantes como la isla de Hokkaido, donde también se han encontrado varias piezas de adorno personal fabricadas a partir de conchas procedentes de Okinawa (Crawford, 1992). El comercio de los brazaletes de concha de las Riukiu continuó durante todo el periodo Yayoi en las islas septentrionales, alcanzando su punto álgido durante el Yayoi Medio. Estos brazaletes eran considerados símbolos de prestigio y eran tan apreciados que los yayoi viajaban a las Riukiu en busca del preciado material con el que se fabricaban. Algunas tumbas excavadas en las Riukiu, que aparentemente pertenecían a personas costeras de Kyushu, respaldan esta idea y sugieren que eran quienes viajaban al archipiélago para comerciar. Hacia el siglo VII d.C., los brazaletes habrían obtenido un gran éxito entre las élites de las islas, lo que resultó en su exportación desde Kyushu hacia la península coreana, donde también se han encontrado varios ejemplares (Kinoshita, 2003). Sin embargo, con el surgimiento del protoestado, las élites kofun comenzaron a reemplazar los brazaletes de concha importados de las Riukiu por otros similares hechos de bronce y jaspe, aunque manteniendo la misma forma en todos los casos (Hudson, 1999).

¿Qué intercambiaban los riukiianos con los yayoi a cambio de los brazaletes de concha o las conchas en sí? Se han encontrado en algunos yacimientos de Okinawa artículos de lujo, como fragmentos de espejo de bronce (Takamiya, 2008) y piezas de talco (Pearson, 1990) provenientes de la prefectura de Saga. Además, se han hallado numerosas cerámicas yayoi de Kyushu, especialmente recipientes de almacenamiento, que parecen indicar el intercambio de alimentos como arroz, judías, posiblemente algún tipo especial de sake y posiblemente cerdos, que podrían haber sido utilizados por los habitantes de las islas como ofrendas ceremoniales (Pearson, 2013). Autores como Hudson (1990) señalan la influencia que estas cerámicas yayoi

podieron tener en algunas tipologías locales, como el Ushuku A de Okinawa, lo que demuestra la frecuencia de los contactos entre ambas culturas. Algunas de estas cerámicas presentan evidencias de haber sufrido reparaciones, costumbre atestiguada por la aparición de fragmentos cerámicos con perforaciones. Este tipo de reparaciones eran habituales tanto en las islas septentrionales del archipiélago japonés como en las Riukiu; sin embargo, esta costumbre desaparecerá en las primeras con la llegada del Yayoi, momento a partir del cual la cerámica rota deja de repararse y se sustituye por otra nueva. Por el contrario, en Okinawa, este método de reparación sí continuó practicándose de manera habitual y, de hecho, se han encontrado en suelo okinawense cerámicas yayoi que han sufrido estas reparaciones, por lo que se deduce que fueron reparadas por los insulares de Okinawa y no por los yayoi que las fabricaron (Nakazono, 2011).

Aunque no se registra una estratificación social clara, parece que en los circuitos de intercambio de conchas con las islas septentrionales participaban personajes locales que lograron capitalizar el comercio debido a su relevancia dentro de las comunidades involucradas o que alcanzaron dicho prestigio social como resultado del intercambio comercial y sus contactos con los yayoi (Hudson, 1999).

En el Concheros Tardío IV, el comercio de pulseras de concha con Kyushu comienza a decaer en favor de las imitaciones de bronce. A pesar de esto, los habitantes de las Riukiu continuaron acumulando material y brazaletes, que fueron empleados por los lugareños (Kinoshita, 2009), posiblemente miembros de una nueva clase dominante que poco a poco fue configurando la sociedad riukiuna hasta llegar a las jefaturas locales de la época de Gusuku. Este periodo Gusuku toma su nombre de las fortalezas que las nuevas jefaturas locales comenzaron a levantar (Abad, 2014; Asato, 2009), y que son un claro reflejo de la estratificación social y el enfrentamiento, tanto entre grupos insulares —posiblemente por el control de los terrenos de cultivo—, como con los piratas *wako* (倭寇, “bandidos de Wa”) (Sahara, 1992; Turnbull, 2007).

Durante este período, la agricultura, la ganadería y la producción de hierro se extendieron ampliamente por las islas. El trabajo del hierro no solo facilitó la implementación de herramientas agrícolas, sino también un desarrollo armamentístico que fue aprovechado por las diferentes jefaturas locales, que se enfrentaron por el control del territorio (Asato, 2009). En este momento, ya en época Gusuku, se observa un rápido crecimiento poblacional, que se interpreta como el inicio de la producción local de alimentos y el surgimiento de una sociedad estratificada (Takamiya, 1996), posiblemente como resultado de la inmigración de personas de Kyushu que introdujeron un sistema agrícola desarrollado en las islas. Esto explicaría por qué el ADN de los pobladores actuales de las Riukiu está vinculado a estas poblaciones originarias de Kyushu (Crawford, 2011).

En el siglo XIV, tres grandes gobernantes regionales lograron establecer sus reinos en diferentes partes de la isla de Okinawa, y en 1429 se unificaron bajo el nombre de "Reino Riukiu". Desde 1372, el reino había estado bajo la protección nominal de la dinastía Ming en China, lo que hizo que el Reino de Riukiu estuviera más influenciado por China que por Japón. Sin embargo, en 1609, con la connivencia del *shogun* Tokugawa, el dominio de Shimazu, que tenía su base en el extremo meridional de Kyushu, conquistó las Riukiu e impuso medidas fiscales severas que llevaron a la pérdida de la prosperidad que las islas habían experimentado como estado mercante hasta ese momento.

Con la llegada del gobierno Meiji, se intentó abolir el estatus de reino que aún conservaba el archipiélago, pero se encontró con la oposición de los habitantes locales, que contaron con el apoyo de la corte china Qing. Sin embargo, en 1879, el gobierno japonés logró hacer efectiva la creación de la prefectura de Okinawa mediante amenazas militares (Ishige, 2001).

4.2. Emishi: los rebeldes del Norte

La primera problemática que se plantea con las poblaciones del Norte es la de las propias denominaciones, especialmente importantes cuando se trata de las poblaciones ainu y sus relaciones con el resto de la población japonesa: “wajin” es un término acuñado en el periodo Edo por los japoneses “no ainu” para referirse a sí mismos, si bien los ainu adoptaron esta terminología a partir de época Meiji. En el periodo de entreguerras los investigadores *wajin* aplicaban el término “yamato” para referirse a sí mismos y diferenciar a los japoneses de las islas principales de los japoneses ainu y riukiuanos, pero dada la asociación de dicho término con el nacionalismo de la época de preguerra, ha caído en desuso. Algunos autores emplean el término ainu “shamo” (“vecino”), argumentando que es una palabra más empleada a nivel no académico por los propios ainu y que ha estado en uso desde mucho antes que la palabra “wajin”, siendo su primera aparición escrita en 1467 (Howell, 2014); pero actualmente este término, a pesar de ser utilizado con asiduidad por los propios ainu, contiene un matiz despectivo (“gente en la que no se puede confiar”. Sjöberg, 1993); en este trabajo, se ha preferido emplear el término “wajin”, a pesar de ser una palabra de origen no ainu y menos utilizada, precisamente por evitar dicho matiz despectivo.

Como ya se puede adivinar por las líneas precedentes, las relaciones de estas poblaciones del norte del archipiélago japonés con los habitantes del Estado imperial desde épocas Nara (710-794) y Heian (794-1185) parecen haber estado impregnadas de un estado de desconfianza mutua y enfrentamientos locales: diversas campañas militares yamato en el Norte se enfrentaron a una gran resistencia por parte de las poblaciones locales, motivo por el cual se seguía considerando la zona como un área hostil a los intereses estatales. Si bien parece que los habitantes de las zonas fronterizas (al sur de las actuales prefecturas de Akita e Iwate) vivían en relativa calma y armonía con sus vecinos yamato, todo parece indicar que, en las zonas donde el contacto era más esporádico o casi inexistente, las tensiones y enfrentamientos no eran extraños; aun así, el levantamiento por parte del Estado imperial de establecimientos fortificados en el norte de Tohoku, como Hottanosaku, fundado alrededor del año 800, está directamente relacionado con los enfrentamientos con las comunidades emishi y con las incursiones y asaltos con los que estos grupos castigaban a las comunidades locales, reflejadas en diversos registros en los que se relatan estas *razzias* lanzadas sobre asentamientos yamato del norte de Tohoku como, por ejemplo, el asalto a Tagajo, en la prefectura de Miyagi, a finales del s. VIII, o el ataque que sufrió Akita a finales del s. IX (Crawford y Takamiya, 1990). Ciertamente es que no siempre se resolvieron estos enfrentamientos a golpe de espada: el *Nihongi* (II, XXVI, 5. Trad. Aston 1972, II, 252) relata cómo una expedición de 180 navas enviada en el año 658 contra los emishi de la prefectura de Akita terminó en una rendición pacífica por parte de las poblaciones locales y cómo, en la misma campaña, se celebró con los emishi de Watari no shima (sin duda, la isla de Hokkaido) un banquete de confraternización entre ambos bandos, justo unos meses antes de que una delegación de más de doscientos emishi llegaran a la corte imperial a rendir tributo a la emperatriz.

Hacia el cambio de milenio, aparece en la costa Este de Hokkaido una cultura híbrida entre la Okhotsk y la Satsumon, conocida como Tobinitai (Hudson, 1999), que ha sido definida en función de ciertas características de su cultura material (Aikens y Higuchi, 1982). Además, mientras que los grupos okhotsk podían vivir de la caza de otarios en las Sakhalin y el norte de Hokkaido, en la costa Noreste de Hokkaido estos grandes mamíferos marinos no eran tan abundantes, debido a que en esta zona las bajas temperaturas propiciaban una capa de hielo demasiado gruesa en el mar que dificultaba la captura de los mismos (Hudson, 2004); en su lugar, las poblaciones okhotsk de la zona tuvieron que adaptar la obtención de recursos en base a otras especies del entorno, como el salmón o el ciervo, motivo por el cual fueron modificados tanto su repertorio de armamento como su propia base de subsistencia, adoptando los de sus vecinos satsumon (Smale, 2014). Algunos investigadores han ligado este cambio en la estrategia de subsistencia al declive del comercio de pieles de mamíferos marinos tras la caída de los Tang y de Parhae, paralelo a la cada vez mayor influencia satsumon, pero no parece que hayan sido capaces de explicar en detalle los procesos causales involucrados en esta evolución (Hudson, 1999). En cualquier caso, un análisis detallado de los materiales, tanto okhotsk como satsumon, excavados en yacimientos tobinitai ejemplariza claramente esta hibridación de la que surgirán los tobinitai: mientras que los objetos que muestran rasgos culturales okhotsk son más habituales, se puede observar un influjo creciente de los artefactos culturales satsumon que, gradualmente, irán incrementando su presencia a la par que los de influencia okhotsk irán disminuyendo (Smale, 2014), evolución que parece desembocar en una asimilación completa de la cultura okhotsk dentro de la satsumon en un proceso que durará unos doscientos años, momento en el que finalizará dicha evolución para dar lugar a la cultura ainu; esta nueva cultura se expandirá hacia las Sakhalin y las Kuriles, reemplazando o desplazando de una manera abrupta (Hudson, 2004) a las poblaciones okhotsk que aún no habían sido asimiladas (Hudson, 1999).

Así, hacia finales del s. XI, los okhotsk desaparecen de Hokkaido, aunque algunos investigadores defienden que estas poblaciones fueron desplazadas a las Sakhalin, donde aún permanecerán un poco más (Hudson, 2004), hasta el s. XVI-XVII, cuando los ainu toman posesión de los territorios insulares de las Sakhalin y las Kuriles y, aunque si bien es posible que sean descendientes de los okhotsk los cazadores conocidos como gilyak, que ocuparon —ya en época histórica— el extremo de las Sakhalin más cercano al continente, así como los que se encontraban en las costas septentrionales del mar de Okhotsk (los koryak y los kamchadal), la arqueología aún tiene que aportar más datos para poder aseverarlo con mayor seguridad (Aikens y Higuchi, 1982). Algunos autores han querido explicar esta expansión hacia el Norte, primero de los satsumon y, posteriormente, de los ainu, en función de un cambio climático que, supuestamente, dificultó la agricultura en el norte de Tohoku y en Hokkaido, forzando a las poblaciones septentrionales a obtener bienes de subsistencia por medio del comercio (Hudson, 1999), pero todavía quedan detalles por aclarar antes de aceptar por completo esta teoría, ya que, aunque es cierto que el cultivo del arroz sí podría haberse visto afectado por el enfriamiento climático, no está claro que dicho cambio de temperatura hubiera afectado al mijo o a otros cultivos mejor adaptados a las bajas temperaturas que también sembraban estas poblaciones. Además, con los datos actualmente disponibles, si bien se conoce que las poblaciones satsumon practicaban la agricultura con normalidad (Crawford y Takamiya, 1990), no se puede saber hasta qué punto tuvieron o no dependencia de una agricultura a gran escala.

Por otro lado, hay autores que argumentan que la desaparición de los okhotsk se debió a la presión de sus vecinos satsumon —y, posteriormente, los ainu— que, a su vez, estaban sufriendo

las consecuencias de la expansión en Hokkaido de sus vecinos *wajin* del sur, registrada en los textos japoneses en forma de alusiones a enfrentamientos con los “bárbaros del Norte” en su expansión colonizadora (Aikens y Higuchi, 1982), si bien dicha expansión no fue realmente intensiva hasta el s.XV, momento en el que se comienzan a levantar numerosos *chashi* (砦) (Sahara, 1992), una serie de fortificaciones en alto, con empalizadas fosos y rampas de tierra, que reflejan el aumento de las tensiones y los enfrentamientos armados entre las poblaciones locales por el control de los recursos como consecuencia de la expansión del Estado imperial en la zona. Muchos arqueólogos, sin embargo, todavía defienden un modelo unilineal según el cual los ainu serían herederos directos de los zoku jomon a pesar de que los datos, tanto osteológicos como los arqueológicos, son consistentes con un parentesco entre los satsumon y los ainu (Crawford, 1992).

En cualquier caso, el cambio del Satsumon al Ainu no es en absoluto difuso, de hecho, la transición entre el Satsumon y el periodo formativo del Ainu puede ser determinada por un cambio en la tipología de vivienda, que pasó de consistir en un simple fondo de cabaña excavado, a convertirse en una cabaña construida en superficie, a lo que hay que añadir la completa desaparición de las cerámicas de producción local, reemplazadas por recipientes de hierro, laca y porcelana obtenidos a través del comercio con las poblaciones *wajin* (Hudson, 1999). En cualquier caso, es necesario tener en cuenta que, aunque el registro arqueológico no muestra una continuidad clara entre la cultura satsumon y la ainu, si se presta atención a las evidencias arqueológicas, éstas sí que dejan entrever cierta continuidad entre ambas culturas que permite definir a la primera como la predecesora de la segunda. Además, a pesar de las diferencias entre ambas que podrían sugerir una ruptura dramática, según van avanzando los estudios, se van descubriendo sugerentes relaciones entre la cultura material de las dos, especialmente en lo referente a los aparejos de pesca, como el *marekku* o las *teshi* (Fukasawa, 1998); de hecho, es significativa esta continuidad, precisamente, en lo referente a la pesca de especies anádromas, pues algunos autores afirman que un aspecto tan importante para la economía ainu como la pesca intensiva del salmón con fines comerciales podría haber tenido su origen en época satsumon (Hudson, 1999).

Otro aspecto destacable que apunta en la dirección del parentesco entre el Satsumon y el ainu se puede observar en los diseños cerámicos de estos últimos, que puede ser trazado con facilidad hasta las cerámicas del Zoku-Jomon, o incluso del Jomon Final, época en la que también podría tener sus raíces la importancia que se atribuye al oso en la cultura ainu, tal y como muestran los osos tallados en las famosas cucharas de asta del yacimiento Zoku-Jomon de Usu 100 (Hudson, 1999).

¿Por qué es tan importante el hecho de que los ainu sean o no descendientes directos de los satsumon? Porque, a pesar de algunas influencias externas, como las de los okhotsk, en su proceso formativo, o la de los propios *wajin* a lo largo de toda su historia, la cultura ainu ha conservado gran parte de su carácter, hecho favorecido por el alto grado de aislamiento de sus poblaciones, lo que ha facilitado la perduración de un gran espectro de aspectos culturales, tanto satsumon como, incluso, Zoku-Jomon, hasta la época moderna, incluyendo ciertas prácticas rituales y de obtención de recursos alimenticios, lo cual puede facilitar la comprensión y comparación de objetos arqueológicos y ritualidades en contextos pre-ainu que se han perpetuado dentro del elenco material ainu como, por ejemplo, los *marekku* encontrados en contextos satsumon, cuyo uso

práctico se ve reflejado en los numerosos registros fotográficos que retratan a poblaciones ainu a partir de finales del s. XIX.

Como ya se ha mencionado, bajo la categoría de “emishi” se aglutinaba un conglomerado de grupos humanos fuera de la órbita y el control estatal de Yamato, y los antepasados de los ainu también entraron a formar parte de esta categoría en las crónicas y documentación subsiguiente. De hecho, sigue existiendo bastante confusión entre los investigadores con la delimitación de ambos grupos: algunos autores defienden que los emishi son ancestros de los ainu (Crawford, 1992), o que todos los emishi eran ainu (Hudson, 2014). Sin embargo, como ya se ha comentado en este trabajo, los emishi eran un grupo heterogéneo al que pertenecieron los diversos grupos que lograron mantenerse fuera de la órbita de control del Estado japonés, lo que incluye a los ainu, pero también a grupos zoku jomon, satsumon o de rebeldes y fuera de la ley yamato, entre otros. El hecho de que, en el s. XVIII, se siguiera hablando de los emishi en los registros tokugawa deja totalmente claro que la posibilidad de que dicho grupo fuera antepasado de los ainu es una malinterpretación de la naturaleza y cronologías de ambos grupos. La circunstancia de que, en cierto momento, los emishi terminaran relegados a la isla de Hokkaido como consecuencia de la expansión imperial por la totalidad de Honshū, ha añadido aún más confusión al asunto, al haber equiparado muchos autores la denominación de “ainu” a la de “ezo” —los habitantes de la isla de Ezo, es decir, Hokkaido (Crawford, 1992). Desde el s. VII, los emishi fueron un quebradero de cabeza para el Estado yamato, que se enfrentó a ellos en numerosas ocasiones con la intención de subyugarlos, pero el hecho de que presentaran siempre una gran resistencia hacía que, según los registros tokugawa en Tohoku del s. XVIII, tuvieran fama de duros y hábiles para la supervivencia como grupo tribal (Kidder, 1977). Así pues, mientras que en otras islas del archipiélago nipón el Estado japonés ya estaba plenamente establecido, en las zonas periféricas la influencia del Yayoi y del Kofun fue indirecta y mantuvo una altísima afinidad con el Jomon preexistente. Hacia el s. VII, el norte de Honshu había caído bajo algún tipo de influencia del Estado yamato, si bien, no está claro hasta qué punto dicha influencia fue más o menos intensa; es en este momento cuando comienzan a aparecer túmulos funerarios de influencia septentrional en el extremo norte de Tohoku (Crawford, 1992), quizás como reflejo del esfuerzo yamato de incorporar bajo su dominio a los grupos septentrionales a través de las relaciones diplomáticas con las élites de los mismos.

A pesar de que, en algunas ocasiones, Yamato conseguía ampliar su control sobre los grupos septentrionales de manera pacífica, en otras, el conflicto continuó siendo evidente y los enfrentamientos con el ejército del sistema político del *ritsuryō* ayudaron a estas poblaciones a forjar una mayor coherencia interna como grupo étnico, resultando en una uniformidad cada vez más marcada dentro de una cultura que, como ya se ha visto, era una amalgama de elementos zoku jomon, satsumon y okhotsk (Hudson, 1999). Estos enfrentamientos han sido largamente ignorados por la historiografía de la postguerra, fuertemente influenciada por la escuela marxista, que ha enfatizado el carácter pacífico de los jomon y otros cazadores recolectores —entre los que se englobaría a los antepasados de los ainu—, frente a la opresión y explotación de Yamato como imagen del desarrollo de la agricultura y del Estado. En cualquier caso, a pesar de la imagen que la escuela marxista ha divulgado, es importante tener en cuenta que las relaciones entre ainu y *wajin* no siempre fueron enfrentadas, sino que, como ya se ha comentado anteriormente, eran habituales la coexistencia pacífica, el intercambio comercial entre ambas comunidades e, incluso, la integración de grupos ainu y *wajin*. A pesar de esto, dicha coexistencia

ha estado salpicada a lo largo de la historia por enfrentamientos ocasionales entre ainu y *wajin*, como la guerra de Koshmain (1457), la guerra de Shakushain (1669) o la guerra de Menashikunashir (1789), además de otros conflictos menores mencionados en las fuentes japonesas, así como en leyendas orales que apuntan a la existencia de enfrentamientos internos entre los propios grupos ainu (Hudson, 2014), que fueron aprovechados por el gobierno imperial japonés para avanzar territorialmente sobre Hokkaido, facilitando que diversos grupos de *wajin* fueran estableciéndose en Ezo poco a poco.

Hacia el s. XIV se acelera la migración *wajin* en el territorio de Hokkaido, poblaciones que llegaban, en parte, para ocupar nuevos territorios que explotar; pero también se sabe que Ezo era un lugar de deportación de criminales, castigados al destierro por el *bakufu* de Kamakura (Yamaura y Ushiro, 1999). Fue este mismo shogunado el que nombró a la familia Andō como gobernantes de la zona de Tsugaru, estableciendo éstos su centro de poder en Tosaminato (Tsugaru), un importante puerto comercial en las rutas del Mar de Japón, al que llegaban los habitantes de los territorios cercanos para intercambiar sus productos locales por bienes provenientes de Manchuria, así como por otros bienes *wajin* provenientes de Honshu central. Es importante destacar que los orígenes de los Andō han sido objeto de debate: no se tiene la certeza de si eran de origen *wajin* o si se trataba de una familia de líderes locales ezo (Siddle, 1996). La documentación histórica disponible sobre el comercio entre Hokkaido y Honshu es escasa para esta época, pero todo parece indicar que la emergencia de dominios poderosos en los territorios periféricos al poder yamato, como los de los Fujiwara y los Andō, estuvo ligada, casi con toda certeza, a la explotación de los recursos obtenidos de Hokkaido: pieles, algas *konbu*, salmón (Hudson, 1999) o plumas para flechas (Walker, 2006) eran algunos de los artículos obtenidos en el norte del archipiélago que los ainu intercambiaban con los *wajin*.

En 1599 la familia Kakizaki tomó el nombre de Matsumae (Siddle 1996, 32); cuando el *bakufu* Tokugawa subió al poder en 1603, concedió el dominio feudal de una parte de Ezo a este clan (Ishige, 2001), garantizándoles el monopolio y la autoridad para regular los viajes de los *wajin* al territorio ainu (Siddle, 1996). El nuevo gobierno no invirtió en el desarrollo de la agricultura, probablemente en un intento por favorecer la obtención de bienes marítimos por medio de las pesquerías, mucho más lucrativas (Walker, 2006) y que proporcionaban al Matsumae unos jugosos impuestos provenientes del comercio (Fukasawa, 1998); además, al prohibir el cultivo del arroz, los ainu no tenían más remedio que obtener tanto este cereal como el sake mediante el intercambio comercial con los *wajin*, lo que aumentó la actividad de los puestos comerciales de gran manera, beneficiando también a la recaudación de impuestos por parte del Matsumae. De hecho, el oficial sogunal Matsumoto Hidemochi cuenta en 1785 que los señores del Matsumae habían prohibido a los ainu cultivar grano, y existen registros de ainu que fueron descubiertos practicando la agricultura y castigados duramente por el gobierno (Walker, 2006); esta prohibición no sólo se hizo efectiva mediante castigos, sino también mediante amenazas: si algún ainu practicaba la agricultura, las autoridades escribirían su nombre en un papel y lo quemarían delante del dios Bentensama y, entonces, morirían inmediatamente; tanto caló este mensaje sobre los habitantes de la isla que, casi 100 años después, Watanabe recogería en una de sus investigaciones que entre los ainu de las Sakhalin se decía que, si se cultivaba la tierra, enfermarían precipitadamente y el infortunio caería sobre sus descendientes (Fukasawa, 1998).

Con el tiempo, la ocupación de los territorios ainu por parte de empresas que desplazaban y agotaban los recursos y la fauna locales, sobreexplotando recursos tan importantes para la subsistencia ainu como el ciervo y el salmón, facilitó que los ainu se volvieran dependientes de las importaciones obtenidas a través del comercio con los *wajin*, para compensar la escasez de éstos en sus propias tierras (Walker, 2006). La extensión de las pesquerías, que contrataban a los ainu como mano de obra barata, situó a éstos en una posición de explotación laboral que desencadenó en la generación de problemas sociales como ola alcoholemia o la adicción al tabaco (Lie, 2001), hecho que, a la larga, terminaría por convertirse en un motivo más de discriminación por parte de los *wajin*.

Temiendo la expansión de Rusia sobre territorios insulares, el gobierno Tokugawa tomó el control sobre Hokkaido en 1807 y, aunque el Matsumae consiguió retomarlo fugazmente durante unos años, cuando Hakodate se convirtió en un puerto abierto al comercio internacional en virtud del tratado de Kanagawa, Hokkaido volvió bajo el control directo del Bakufu (Sjöberg, 1993, 105).

Con la caída del gobierno Tokugawa y el establecimiento en el poder del gobierno Meiji, comenzaría una nueva etapa en la que el Estado japonés trataría de integrar la isla y sus habitantes en el marco de su habitual política de modernización: la isla de Ezo es rebautizada como Hokkaido en 1869 y declarada tierra imperial en 1873, probablemente por motivos de seguridad nacional y de defensa contra Rusia. Se promovió una política de colonización desde el Estado, y numerosos ex-samuráis y *wajin* recibieron tierras en Hokkaido para asentarse y fundar sus empresas; esta repoblación terminaría por resultar en la deforestación y sobreexplotación de recursos como el salmón y el ciervo, que estarían al borde de la extinción para final de siglo.

Al agotamiento de los recursos se le unió la expansión de epidemias y enfermedades infecciosas traídas por los nuevos colonos, que supusieron una gran merma en la población ainu (Lie, 2001, 91). Además, el sistema de comercio y prohibición de la agricultura llevados a cabo por el Matsumae cambiaría radicalmente con la restauración Meiji, que distribuyó, también entre los ainu, lotes de tierras, así como aperos y semillas gratis, para intentar fomentar la práctica de la agricultura, pero bajo la condición de que las tierras debían ser puestas en cultivo o serían confiscadas en quince años (Hudson, 2014). Esta política de integración agrícola de los ainu se enmarcó dentro de un programa más amplio de aculturación en las regiones periféricas, en un momento en el que algunas poblaciones de la frontera septentrional habían asimilado diversos trazos culturales de sus vecinos rusos, que abarcaban desde ciertas costumbres, hasta la propia religión católica ortodoxa. Para asegurar la estabilidad y lealtad de estas áreas fronterizas con respecto al poder central japonés, el gobierno Meiji trató de fomentar una mayor integración de las poblaciones locales, levantando templos budistas, animando a abandonar tradiciones locales distintivas, como los tatuajes o la celebración del festival del iyomante, o fomentando el matrimonio mixto entre ainu y *wajin*; en cualquier caso, dichas medidas no tuvieron una gran aceptación entre la población ainu y, tan pronto como se abandonó la política de aculturación tras la invasión rusa de las Sakhalin en 1808, los habitantes de Ezo retornaron a sus antiguas costumbres (Kitagawa, 1961). En cualquier caso, parece que esta estrategia no funcionó como se esperaba, pues muchas tierras fueron confiscadas en base a este artículo, lo que refleja que la política Meiji de promoción de la agricultura entre los ainu no consiguió que éstos adoptaran el modo de vida plenamente agrícola (Fukasawa, 1998), aunque los pocos que lo hicieron, se integraron en un sistema de cultivo que difería mucho de lo practicado en los huertos que se

habían mantenido desde época satsumon a escondidas del Matsumae: si bien, en tiempos antiguos, la ainu era una sociedad de cazadores-recolectores con una práctica subsidiaria de la agricultura, con esta introducción de mejoras técnicas y materiales por parte del gobierno Meiji, los roles y la organización sociales pasan a ser los de una sociedad plenamente agrícola (Watanabe, 1986). La realidad es que los ainu fueron empujados hacia la economía monetaria y se convirtieron en mano de obra barata, tanto dentro como fuera de Hokkaido: no podían vivir de la agricultura, pero tampoco de la caza o de la pesca (Fukasawa, 1998).

A este respecto, es importante tener en cuenta, antes de enfrentarse a las fuentes escritas sobre esta cultura, que la imagen de los ainu se ha visto perjudicada por diferentes clichés, algunos de ellos con origen en los primeros momentos del establecimiento del Estado Yamato, y por la animadversión que dichos clichés generaron hacia los *emishi* a los que identificaban con los habitantes de las tierras orientales, es decir, norte de Tohoku y Hokkaido (*Nihongi*, I, VII, 21-22. Trad. Aston 1972, I, 200-203).

De hecho, ese prejuicio hacia los habitantes de Ezo se fue transmitiendo de generación en generación, tal y como se puede comprobar con la lectura del *Suwa Daimyōjin Ekotoba* (Registro ilustrado de la Gran Deidad de Suwa), de 1356, que divide a los habitantes de la isla en tres grupos, dentro de los que se encontraba el grupo de los “extranjeros”, que tenían apariencia de demonios, eran bebedores de sangre (*Kojiki* II, 30. Trad. Rubio y Tani 2008, 168), desconocían la existencia de las cinco semillas (*Nihongi* I, I, 14. Trad. Aston 1972, I, 21) y hablaban una lengua extraña. Esta descripción es muy similar a la que se hace de los habitantes de Kikaigashima (la isla del demonio) en el *Heike Monogatari* (III, 8. Trad. Craig 1988, 110): según esta fuente, la isla era utilizada como zona de destierro de criminales y estaba habitada por gente peluda y comedora de carne que reflejaban lo que parece ser una imagen estereotipada de las tierras periféricas al territorio Kamakura; estos estereotipos han quedado retratados en diversos *emakimono* de este periodo, que representan a los *emishi* con frondosas barbas. Hacia principios del s. XVI, la tendencia a demonizar a los ainu en las representaciones es incluso más pronunciada (Siddle, 1996), llegando a asemejarse a las figuras de los guardianes *Niō* representados en la arquitectura religiosa de los periodos Kamakura y Muromachi.

Ya desde 1604, durante la época del Sistema *Basho*, los ainu que intentaban aprender a escribir o practicar la agricultura eran objeto de burlas por imitar las maneras de los humanos (*ningen no mane*), en un proceso en el que, además de enfatizar su propia humanidad, los *wajin* negaban la de los ainu, atribuyéndoles características u orígenes animales, siendo el ejemplo más notorio de esta costumbre la creencia extendida de que los ainu eran descendientes de los perros, historia que perduró incluso hasta el s. XIX, cuando fue reportada por varios viajeros occidentales que desembarcaron en tierras japonesas (Siddle, 1996) y que aportaron a sus escritos sus propios prejuicios a la hora de describir al pueblo ainu; un ejemplo claro de cómo los occidentales adoptan los clichés *wajin* para retratar a los ainu está en la obra de Chamberlain (1888), en la que describe la cultura ainu como una cultura inferior “...de estúpidos y bárbaros...”, poco higiénicos, lujuriosos e indecentes, hasta el punto de que, en su redacción de historias de la tradición oral ainu, se permite censurar los pasajes que considera más “pecaminosos” y transformar el texto para que su lectura sea apta para “...*virginibus puerisque*...”, reconociendo sin tapujos la alteración y expurgo de los mismos para tal fin (algo, por otro lado, que era habitual de este autor, tal y como se puede comprobar al leer su traducción del *Kojiki*).

Con el final de la Segunda Guerra Mundial y el reconocimiento por parte del Emperador de su naturaleza humana, se produjo una revisión de los textos históricos, y la idea de una nación homogénea fue promovida en aras de una imagen idílica del pueblo japonés como pacíficos agricultores. Con esta finalidad, se utilizó la antropología física para promover el concepto de la homogeneidad de la raza japonesa y para negar que los ainu fueran un pueblo indígena de Japón. De hecho, se reforzó la idea de nación homogénea mediante la ocultación por parte de las instituciones de la realidad ainu al público general: aunque en 1950 se había reconocido oficialmente a los ainu como una cultura distinta, perdieron esa calificación en 1953, y no volvieron a ser reconocidos como tal hasta 1987. El problema ainu desapareció por completo de la esfera pública, hasta el punto de que era tabú para los medios de comunicación la simple mención de los ainu a principios de los años 60 (Lie, 2001). Esta tendencia a reafirmar el ideal de una nación homogénea continuará ganando adeptos hasta la llegada, con la apertura económica de Japón a occidente en la década de los 60, de los ordenadores —que serían una gran ayuda para los estudios estadísticos— y de la biología molecular que desterrarían, por fin, la idea de que los ainu eran caucásicos (Fukasawa, 1998), y confirmarían que se trataba de un pueblo indígena del archipiélago (Low, 2012).

6. Reflexiones finales

Una vez analizado el desarrollo de las culturas ainu y okinawense a lo largo de la historia, así como la evolución de la historiografía asociada a dichas culturas, desde las fuentes antiguas hasta los estudios contemporáneos, cabe enfatizar que, además de ser conscientes de que los prejuicios contra estas poblaciones han afectado —y siguen haciéndolo— de manera muy directa a muchas de las investigaciones sobre estas culturas, motivo por el cual hay que manejar las fuentes con especial cautela, hay que tener presente que, aunque estos pueblos proporcionan la posibilidad de establecer en algunos aspectos culturales una serie de paralelismos por comparación etnológica que en el estudio de otras culturas no existe y, aunque no todas las comparaciones son válidas y las que podrían serlo deben ser tomadas con precaución (si bien, como ya se ha expuesto anteriormente, los ainu han persistido en algunos usos y costumbres que hunden sus raíces en época Jomon y pocos autores dudan de la relación entre ambas culturas), hay que tener siempre en mente que las actuales culturas ainu y okinawense no son directamente equivalentes a la jomon, en tanto que, a lo largo de los siglos, ha recibido múltiples influencias de culturas externas, por no hablar de la propia evolución de unas culturas que, hoy en día, cuentan con un contexto económico, ecológico y social muy diferente al que tenían en la Protohistoria.

Agradecimientos y financiación

La autora querría expresar su más sincero agradecimiento a los profesores Rafael Abad de los Santos (Universidad de Sevilla) y Santiago J. Martín Ciprián (Universidad de Tokai) por sus enriquecedores comentarios y apuntes acerca de los emishi y las lenguas protojapónicas, respectivamente.

Este trabajo ha sido realizado en el marco de los proyectos no financiados de investigación en Asia de la Universidad Isabel I, del GIR Humanismo Eurasia (HUME, Universidad de Salamanca), y del Grupo de trabajo en estudios de Asia (GTEA, Universidad Complutense de Madrid).

Contribución específica de los autores



Este trabajo ha sido realizado enteramente por la autora.

Bibliografía

- Abad, R. (2014): Claves conceptuales para comprender la arqueología japonesa a principios del s XXI. *Asiadémica*, 3, 14-24.
- Aikens, C. M. y Higuchi, T. (1982): *Prehistory of Japan*. Academic Press London.
- Asato, S. (2009): Archaeology of the Ryukyu Islands: Major Themes, en R. Pearson, (ed.), *Okinawa: The Rise of an Island Kingdom. Archaeological and cultural perspectives* (pp. 1-4). Archaeopress British Archaeological Reports (International Series, 1898).
- Barnes, G. L. y Okita, M. (1999): Japanese Archaeology in the 1990s. *Journal of Archaeological Research*, 7(4), 349-395.
- Chamberlain, B. H. (1888): Aino Folk-Lore. *The folk-lore journal*, 6(1), 1-51.
- Crawford, G.W. y Takamiya, H. (1990): The origins and implications of late prehistoric plant husbandry in northern Japan. *Antiquity*, 64, 889–911.
- Crawford, G. W. (1992): The Transitions to Agriculture in Japan, en A. Birgitte y T. Douglas (eds.), *Transitions to Agriculture in Prehistory* (pp 117-132). Prehistory Press (Monographs in World Archaeology, 4).
- Crawford, G. W. (2008): The Jomon in early agriculture discourse: issues arising from Matsui, Kanehara y Pearson. *World Archaeology*, 40(4), 445-465. DOI: 10.1080/00438240802451181
- Crawford, G. W. (2011): Advances in understanding Early Agriculture in Japan. *Current Anthropology*, 52, supl. 4, 331-345. DOI:10.1086/658369
- D'Andrea, A. C. (1992): *Paleoethnobotany of Later Jomon and Early Yayoi Cultures in Northeastern Aomori and Southern Hokkaido*. Tesis doctoral. Universidad de Toronto.
- D'Andrea, A. C. (1995b): Later Jomon subsistence in Northeastern Japan: new evidence from palaeoethnobotanical studies. *Asian Perspectives*, 34(2), 195- 227.
- D'Andrea, A. C. et al. (1995): Late Jomon cultigens in northeastern Japan. *Antiquity*, 69, 146-152.
- Fujimoto, T. (1981): The Satsumon culture. Pre-Ainu culture of Hokkaido. *地学雑誌 (Journal of Geography)*, 90(2), 122-136.
- Fukasawa, Y. (1998): *Ainu Archaeology as Ethnohistory: iron technology among the Saru Ainu of Hokkaido, Japan, in the 17th century*. Archaeopress British Archaeological Reports (International Series, 744).
- Howell, D.L. (2014): Is Ainu History Japanese History?, en M. J. Hudson, A. Lewallen y M. K. Watson (eds.), *Beyond Ainu Studies. Changing academic and public perspectives* (pp. 101-116). University of Hawai'i Press.
- Hudson, M.J. (1990): From Toro to Yoshinogari. Changing perspectives on Yayoi Period Archaeology, en G. L. Barnes (ed.), *Hoabinhian, jomon, ainu, korean states* (pp. 63-111). Oxbow.

- Hudson, M.J. (1992): Rice, Bronze and Chieftains. An Archaeology of Yayoi Ritual. *Japanese Journal of Religious Studies*, 19(2-3), 139-189.
- Hudson, M.J. (1999): *Ruins of Identity. Ethnogenesis in the Japanese Islands*. University of Hawai'i Press.
- Hudson, M.J. (2004): The perverse realities of change: world system incorporation and the Okhotsk culture of Hokkaido. *Journal of Anthropological Archaeology*, 23, 290-308. DOI: 10.1016/j.jaa.2004.05.002
- Hudson, M.J. (2014): Ainu and Hunter-Gatherer Studies, en M. J. Hudson, A. Lewallen y M. K. Watson (eds.), *Beyond Ainu Studies. Changing academic and public perspectives* (pp. 117-135). University of Hawai'i Press.
- Imamura, K. (1996): *Prehistoric Japan: new perspectives on insular Asia*. University of Hawai'i Press.
- Ishige, N. (2001): *History and culture of Japanese food*. Kegan Paul.
- Kidder, J. E. (1966): *Japan before Buddhism*. Thames and Hudson.
- Kidder, J. E. (1977): *Ancient Japan*. Elsevier-Phaidon.
- Kidder, J. E. (1997): The earliest societies in Japan, en D. M. Brown (ed.), *The New York History of Japan, Vol. I* (pp. 48-107). Cambridge University Press.
- Kinoshita, N. (2003): Shell trade and exchange in the Prehistory of the Ryukyu Archipelago. *Indo-Pacific Prehistory Association Bulletin*, 23(1), 67-72. DOI: 10.7152/bippa.v23i0.11853
- Kinoshita, N. (2009): Shell exchange in the Ryukyu Islands and in East Asia, en R. Pearson, (ed.), *Okinawa: The Rise of an Island Kingdom. Archaeological and cultural perspectives* (pp. 13-39). Archaeopress British Archaeological Reports (International Series, 1898).
- Kitagawa, J. M. (1961): Ainu bear Festival (Iyomante). *History of Religions*, 1(1), 95-151.
- Lie, J. (2001): *Multi-ethnic Japan*. Harvard University Press.
- Low, M. (2012): Physical Anthropology in Japan: the Ainu and the search for the origins of the Japanese. *Current Anthropology*, 53(5), 57-68.
- Muñoz, I.M. (2017): Relaciones internacionales en la Esfera de Interacción del Mar Amarillo en la Protohistoria japonesa. *Antesteria*, 6, 175-195.
- Nakazono, S. (2011): The role of long-distance interaction in the Yayoi period, en N. Matsumoto, H. Bessho y M. Tomii (eds.), *Coexistence and Cultural transmission in East Asia* (pp. 49-68). Routledge.
- Ono, Y. (1999): Ainu homelands: Natural History from Ice Age to Modern Times, en W. W. Fitzhugh y C. O. Dubreuil (eds.), *Ainu. Spirit of a Northern People* (pp. 32-38). University of Washington Press.
- Pearson, R.J. (1990): Chiefly exchange between Kyushu and Okinawa, Japan, in the Yayoi period. *Antiquity* 64, 912-922.
- Pearson, R.J. (1992): *Ancient Japan*, New York.
- Pearson, R.J. (2013): *Ancient Ryukyu. An Archaeological Study of Island Communities*. University of Hawai'i Press.

- Sahara, M. (1992): Rice cultivation and the Japanese. *Acta Asiatica*, 63, 40-63.
- Siddle, R. (1996): *Race, Resistance and the Ainu of Japan*. Routledge.
- Sjöberg, K. (1993): *The Return of the Ainu. Cultural mobilization and the practice of ethnicity in Japan*. Harwood Academic Publishers.
- Smale, J. (2014): *End of Okhotsk? A Peer Polity Interaction approach to the interaction, exchange and decline of a Northeast-Asian maritime culture on Hokkaido, Japan*. Tesis de máster. Universidad de Leiden.
- Takahashi, R. et al. (2012): Morphological and molecular phylogenetic characteristics of dwarf *Sus* specimens from the Noguni shell middens in the Ryukyu Islands. *Anthropological Science*, 120(1), 39-50.
- Takamiya, H. (1996): Initial colonization, and subsistence adaptation processes in the late prehistory of the island of Okinawa. *Indo-Pacific Prehistory Association Bulletin*, 15, 143-150.
- Takamiya, H. (2004): Population dynamics in the Prehistory of Okinawa, en S. M. Fitzpatrick, (ed.), *Voyages of discovery: the archaeology of islands* (pp. 111-128). Praeger.
- Takamiya, H. (2008): The transition from foragers to farmers on the island of Okinawa. *Bulletin of the Indo-Pacific Prehistory Association*, 21, 60-67. DOI: 10.7152/bippa.v21i0.11763
- Takamiya, H. (2009): Okinawa's Earliest Inhabitants and Life on the Coral Islands", en R. Pearson (ed.), *Okinawa: The Rise of an Island Kingdom. Archaeological and cultural perspectives* (pp. 5-12). Archaeopress British Archaeological Reports (International Series, 1898).
- Turnbull, S. (2007): *Pirate of the Far East. 811-1639*. Osprey Publishing.
- Walker, B. L. (2006): *The Conquest of Ainu Lands. Ecology and Culture in Japanese Expansion, 1590-1800*. University of California Press.
- Watanabe, H. (1986): Community Habitation and Food Gathering in Prehistoric Japan: an Ethnographic interpretation of the Archaeological evidence, en R. J. Pearson, G. L. Barnes y K. Hutterer (eds.), *Windows on the Japanese Past: Studies in Archaeology and Prehistory* (pp. 229-254). University of Michigan Press.
- Yamaura, K. y Ushiro, H. (1999): Prehistoric Hokkaido and Ainu origins, en W. Fitzhugh y C. Dubreuil (eds.), *Ainu. Spirit of a Northern People* (33-46). University of California Press.

Fuentes

- Anónimo. *Heike Monogatari*. Stanford, California: Stanford University Press. 1988. [Edición de H. Craig: The Tale of the Heike. 1.ª edición]
- Ō no Yasumaro. *Kojiki*. Madrid: Trotta. 2008. [Edición de C. Rubio y R. Tani: Kojiki. Crónicas de antiguos hechos de Japón. 1.ª edición]
- Príncipe Toneri y Ō no Yasumaro. *Nihon Shoki*. Tokio: Tuttle. 2000. [Edición de W. G. Aston: Nihongi. Chronicles of Japan from the Earliest times to A.D. 697. 7.ª edición]

El pasado y presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena

The Past and Present in Conflict: Teachers and the Challenge of Teaching Recent Chilean History

David Aceituno Silva
Instituto de Historia. Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso, Chile
david.aceituno@pucv.cl
 0000-0003-1524-6145

Damaris Collao Donoso
Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso, Chile
damaris.collao@pucv.cl
 0000-0003-3117-2000

Recibido: 27/01/2022

Aceptado: 21/07/2023

Resumen

Las movilizaciones del año 2019 en Chile y sus consecuencias, son clarificadoras sobre la necesidad de volver a mirar el pasado reciente. Las profesoras y profesores de Historia son los primeros en enfrentarse a este desafío. En esta investigación nos proponemos conocer cómo enseñan los temas controversiales sobre la historia reciente, en especial la Dictadura y la Transición. Utilizamos un paradigma interpretativo y una metodología cualitativa de tipo descriptiva. Se analizaron las entrevistas semiestructuradas de 24 informantes claves, correspondientes a docentes de cuatro macrorregiones chilenas, además de estudiar sus materiales de enseñanzas y los documentos curriculares oficiales. Los resultados evidencian que, sobre esta temática, existe una escasa formación en una didáctica específica, pese a que han aumentado los recursos y perviven las limitaciones individuales e institucionales para abordar temas conflictivos en el aula. Con los recientes cambios curriculares se espera que estas dificultades mejoren, sin embargo los temas controversiales, siguen siendo poco abordados en la formación y el aula.

Palabras clave

Profesorado, enseñanza de la historia, interpretación histórica, desarrollo curricular, conflicto.

Abstract

The protests of 2019 in Chile and their consequences are clarifying the need to take a fresh look at the recent past. History teachers are the first to face this challenge. In this research we intend to know how they teach controversial topics about our recent history, especially the Dictatorship and the Transition. We used an interpretative paradigm and a descriptive qualitative methodology. We analyzed the semi-structured interviews of 24 key informants, corresponding to teachers from four Chilean macro-regions; in addition, we studied their teaching materials and official curricular documents. The results show that there is little training in specific didactics on this subject, despite the fact that resources have increased, and individual and institutional limitations persist to address conflictive issues in the classroom. With the recent curricular changes, it is expected that these difficulties will improve, however, controversial issues are still rarely addressed in training and in the classroom.

Keywords

Teachers, history instruction, historical interpretation, curriculum development, conflict.

Para citar este artículo: Aceituno Silva, David y Collao Donoso, Damaris (2023). El pasado y el presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.508941



1. Introducción

Ya van más de cuatro décadas del quiebre de la democracia en Chile y sus temáticas siguen siendo un campo fértil de estudio para distintas disciplinas. Los economistas analizan la prolongación y profundidad de las diversas políticas neoliberales (Foxley, 1993; Meller, 2016), los juristas miran los efectos de la Constitución de 1980 en la configuración legal y sus limitaciones (Atria, 2013), los educadores y educadoras estudian cada aspecto de la municipalización y la carrera docente en dictadura y sus efectos (Latorre et.al., 1991), las y los investigadores sociales buscan entender el drama de la mercantilización, del sistema privado de pensiones (Elter, 1999) y así un largo etcétera. Los resultados en dichos campos de estudio son relevantes y han dado cuenta de los avances y retrocesos que la reciente historia democrática chilena ha experimentado tras la dictadura. A su vez estas investigaciones nos han mostrado con bastante crudeza aquellos aspectos que, pese al avance material que ha tenido Chile, sus efectos en ámbitos como la igualdad y el acceso a servicios sociales básicos ha sido mucho más lento de lo esperado.

La imagen exitosa del Chile democrático de los años noventa terminó por desvanecerse ante los ojos del mundo tras las fuertes protestas de octubre del año 2019, iniciadas a propósitos de un alza del transporte público. Sin embargo, su resquebrajamiento había sido puesto en evidencia durante años por los actores menos esperados y escuchados: los estudiantes secundarios que casi desde el retorno a la democracia venían denunciando no sólo la pervivencia de la Dictadura en el sistema educacional, sino que las injusticias presentes en la sociedad completa. Su apogeo se alcanza en las masivas protestas del año 2006 y 2011, será ese mismo año que Alberto Mayol, un joven sociólogo declara frente a cientos de empresarios que el “modelo” estaba a punto de derrumbarse (Mayol, 2012), evidentemente pocos prestaron atención a sus dichos y faltaron varios años para que el *estallido* pusiera en jaque al gobierno corroborando su hipótesis: el malestar *incubado* durante años por el modelo económico y el desapego de la política trajeron el más fuerte cuestionamiento al funcionamiento de Chile desde el retorno a la democracia.

No es baladí mencionar estos aspectos en un artículo que busca entender cómo se enseña el conflicto y el trauma del periodo dictatorial en la escuela actual, ya que, como sabemos, los temas candentes o controversiales (López Facal y Santidrián, 2011) varían dependiendo también del presente. En otras palabras, los acontecimientos recientes centran nuestra atención en ciertos hechos del pasado sobre otros, pero además se hace generando controversia con ellos porque demandan posturas a veces difíciles de reconciliar.

En este sentido, lo sucedido en octubre del 2019 en Chile no sólo pone en el tapete los problemas económicos, políticos y sociales de la democracia, sino que confronta su origen, legado y cómo los diferentes protagonistas de la historia actuaron frente a ellos. Por otro lado, la violencia en las calles retrotrae a los dolores más profundos de Chile, como eran la represión y el miedo, pero también al rol de los policías y los militares en el seno de una democracia moderna.

Las calles atiborradas de manifestantes, las pancartas, la gente huyendo de la policía y el grito ahogado que denunciaba abusos extendidos durante años, volvió a provocar preguntas sobre el pasado reciente: la legalidad de la Constitución de 1980, los derechos sociales, la modernización de las fuerzas armadas y la brutalidad e ineficiencia del control de la población mientras descendía el apoyo de la ciudadanía al Gobierno.

La memoria es frágil, se señala popularmente, pero cuando situaciones límites marcan a fuego las experiencias de cientos de chilenos, estas superan el recuerdo de una vida y se instalan de manera permanente en la memoria colectiva (Stern, 2009), como sucedió con las diferentes políticas represivas de la Dictadura, que van desde los macabros asesinatos a opositores del régimen, hasta las políticas económicas, sociales y culturales que buscaban reorientar la conducta de los chilenos mediante la represión y el control social (Valdivia, 2010).

Lo que fue el exitismo de los años noventa para la economía y la política chilena, tuvo su equivalente en lo que se denomina *tecnologías de producción de verdad* (Wilson, 2001) que, para el caso chileno, fueron fundamentales para establecer políticas pragmáticas de reparación y reconciliación, pero que terminaron dejando brechas, sobre todo al no considerar las experiencias vividas por las víctimas o la percepción de ocultamiento de la verdad que queda tras los informes oficiales. Esto tiene como resultado que (re)surjan naturalmente otros espacios subjetivos de construcción de verdad donde se producen lo que se denomina *batallas de la memoria*.

Las batallas de la memoria, tanto en Chile como en otros países con traumas recientes, son las luchas en el presente sobre lo que debe ser recordado y cómo debe realizarse dicho recuerdo, lo que implica memorias y contra-memorias. Éstas están situadas en el presente más que en la época en que se desarrollaron, por lo tanto, son luchas que buscan legitimarse configurando argumentos culturales de dicho pasado (Illanes, 2002). En este sentido, las políticas oficiales sobre derechos humanos más recientes tampoco han colaborado mayormente a la paz social, como sucede con el Informe sobre tortura (Valech I) el que una vez fue publicado, por Ley 19.992 incluyó una cláusula de secreto por un periodo de cincuenta años que hasta hoy impide revelar los testimonios y antecedentes presentados ante la Comisión Valech, acompañando todo ello con una sanción penal para quienes incurran en la comunicación, divulgación o revelación de los antecedentes y datos que el informe contiene¹. Durante los últimos años y en esta batalla por la memoria aún inconclusa, se han ido sumando actores nuevos que superan la disputa estado-víctima. Es lo que se denominan *emprendedores* de la memoria (Bernasconi et. al, 2018) que son aquellas personas sin vínculos sanguíneos con víctimas del aparato represivo de la Dictadura.

Las limitaciones de la construcción de la memoria, la búsqueda de verdad y de justicia, tanto desde el plano pragmático u oficial como subjetivo, han generado diversos movimientos que de tanto en tanto reivindican el pasado. Octubre del año 2019 volvió a revivir, esta vez inserto en una crítica aún más global del modelo chileno, los dramas inconclusos de un Chile horrorizado de su pasado que se manifiesta una vez más en el presente.

Brunner (2013) reconoce que el problema de la batalla de la memoria se da en términos culturales, donde la reconciliación² y su percepción oscila constantemente, haciendo eco de todas las controversias que cada cierto tiempo resurgen (sentencias, cadáveres, relatos, escritos, etc.). Pero, además señala que, en los temas controversiales, como lo es el de las violaciones a los

¹ "Ley 19.992 Establece pensión de reparación y otorga otros beneficios a favor de las personas que indica". Título IV artículo 15. 24 de diciembre de 2004. Consultado el 23 de enero de 2019. (<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=233930&buscar=19992>)

² Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE) Reconciliar (se) es definido como: "Restituir(se) la amistad o el entendimiento entre dos personas". En este sentido, se ha planteó como objetivo de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación: "(...) solo sobre la base de la verdad será posible satisfacer las exigencias de la justicia y crear las condiciones indispensables para alcanzar una efectiva reconciliación nacional" VV.AA *Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. XIV.

derechos humanos, entra en juego el campo del poder simbólico y la lucha por lo que se ha llamado *el alma nacional*, donde se dan oscilaciones que a veces son interpretadas como normales en sociedades de modernidad tardía postraumáticas e incluso necesarias para el desarrollo de la democracia. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la superación de estas dificultades - lo simbólico y lo objetivo o material- dependen también de las (nuevas) políticas económicas y sociales que se comenzarán a construir tras el estallido y que dependerán de la participación de sus ciudadanos. Es ahí donde se hace sumamente relevante observar qué hacemos como docentes de Historia con las y los jóvenes que administrarán el nuevo país que emergerá de la crisis que vive actualmente el país.

Por último, debemos señalar que existe en la actualidad una mayor búsqueda por parte de los historiadores de comprender de mejor manera el pasado/presente, para lo cual han surgido una serie de orientaciones historiográficas, entre las que encontramos las denominadas Historia del tiempo presente, Historia reciente del Mundo actual e Historia inmediata o próxima (Abdón, 1998; Aróstegui, 1998; Cuesta, 1993; Días Barrado, 1998; Navajas, 2000; Soto, 2006) que además de poseer diferencias entre sí, todas buscan diferenciarse de la historia contemporánea centrándose en lo muy contemporáneo. En nuestro caso, utilizamos la noción de Historia del tiempo presente e Historia reciente de manera análoga, siguiendo los postulados de Bedárida (1998) que indica que esta historia es la que corresponde al estudio del tiempo o periodo de la experiencia vivida por las diversas generaciones que coexisten en un determinado momento histórico, por lo que está bastante vinculada a sus memorias y como ellas las interpretan.

2. Marco Teórico

2.1. Los estallidos chilenos: qué no vimos del pasado y la enseñanza de la Historia reciente chilena

El presente chileno hace un llamado urgente a que se mire su pasado. Los acontecimientos de finales del año 2019 en Chile dejaron en evidencia no sólo que la imagen del país exitoso era una realidad solo para algunos sectores de la sociedad, sino que además evidenció el malestar que esto provocó por años. Estas repetidas crisis –que no siempre fueron económicas- que se venían dando desde el año 2006 afectaron a los estudiantes secundarios y por ende crearon una sub-trama cuyo mayor eco se desarrolló en la escuela. Mayol señala que el año 2011 las expectativas de futuro cayeron como ninguno otro año, entre otros datos de percepción social y política (Mayol, 2012, p. 60). Estos elementos contribuyen a una situación de desesperanza, que será el germen de los movimientos sociales de estudiantes secundarios de esos años y los actuales.

El año 2010 en una investigación realizada al alero de la Universidad de Valladolid (España) (Muñoz y Aceituno, 2011) y que buscaba entender cómo se enseñaba la Transición de la Dictadura a la Democracia, se realizaron 27 entrevistas a docentes de Historia de colegios públicos, subvencionados y privados de las cuatro regiones de Chile (al norte La Serena, en el centro Santiago y Valparaíso y en el sur Concepción), en ellas se relevaron aspectos muy interesantes que dejaban en evidencia las dificultades que existen a la hora de enseñar Historia reciente con temas controversiales.

En dicho trabajo en primer lugar notamos que la mayoría de los profesores entrevistados, por su edad, no habían tenido una experiencia directa con la Dictadura y la mayoría había vivido más

bien la experiencia democrática chilena, pero tenían una clara opinión al respecto (Aceituno, 2013a). A su vez, en sus discursos pudimos descubrir lo que más tarde indicaron los investigadores, que había un desgano por la participación política y una suerte de pesimismo hacía el quehacer político en ese momento. Inclusive los docentes decían tener una suerte de aprehensión hacia la participación política, calificándola como un limitante para el pensamiento libre.

Cuando a los docentes se les consultó sobre su alumnado y cómo valoraban la Historia reciente, la principal creencia acerca de ellos, estaba relacionada con que a las y los estudiantes no les interesaba estudiar la transición. Entre las explicaciones señaladas, las y los profesores entrevistados indicaron que es debido a que el alumnado tienden a relacionar el periodo con cuestiones políticas, lo que les hace ser indiferentes, debido al malestar hacia la política en general. Un aspecto interesante en que coincidían sus percepciones, que probablemente podría incluso aplicarse a ellos, es que el desinterés era debido a que los alumnos no vivieron el periodo -son hijos e hijas de la democracia- y, por tanto, no lo valoran ni les incumbe (Aceituno, 2011).

En esa serie de entrevistas hechas a docentes, hubo un sentir bastante común que se puede sintetizar en el siguiente extracto: "... ahora la juventud no le interesa la política e incluso les molesta" (Aceituno, 2011, p. 163). Esto fue señalado sólo meses antes de la movilización estudiantil de 2011, lo que ponía en evidencia que incluso al interior de la sala de clase no había claridad sobre el verdadero sentir de la sociedad frente a su presente y pasado reciente.

Es cierto que ese mismo año 2011—como sucederá de manera similar el 2019- eran muy pocos los que podían prever un estallido de esas dimensiones, pero llama la atención que los docentes, a la vez que se enfrentan a temas candentes en su sala, dando cuenta del malestar social y las dificultades que dejaba la propia transición y sus limitaciones, sólo interpretaban que la democracia había generado abulia por la política. En parte, las y los profesores —de esa generación- eran parte de esa desafección, no sólo porque ellos mismos habían estado desencantados del Chile heredado de la dictadura, sino porque además se veían muchas veces imposibilitados de hablar de la profundidad de un Chile atravesado por el horror y el silencio, producto de las propias características del currículo.

Si bien no tenemos datos de lo acontecido el año 2019 en las escuelas, con un currículo modificado y que se abre a nuevos contenidos, como sucede con la nueva asignatura de ciudadanía, la sociedad fue nuevamente sorprendida, ya que serán las y los estudiantes secundarios quienes inicien el llamado *estallido social* al realizar la evasión masiva del metro de Santiago.

¿Por qué hacemos esta reflexión sobre el presente en un trabajo que busca explicar la enseñanza del pasado, aunque sea reciente? Pues porque, como hemos podido observar en las referencias a las investigaciones del año 2011 que son previas a la movilización estudiantil, queda claro que mientras más crece la desafección en torno al estado actual del país, también se pierde perspectiva acerca de lo que esta produjo.

En otras palabras, si no cuestionamos el presente de nuestras democracias, sus limitaciones y sus éxitos, no surgirán preguntas sobre el pasado. Esto dista del presentismo, que solo se queda en la explicación de la coyuntura social y sus causas. Según el estudio del 2011, consideramos que debe existir la voluntad por entender los problemas del presente en su explicación histórica y no sólo una crítica sobre la contingencia (Aceituno, 2011). En el fondo, no bastaba con decir que los

estudiantes estaban desafectados de las políticas —como pasa en otros contextos también (Ruiz, 2009)- sino que debemos ayudar a las y los estudiantes a entender de dónde viene dicho desinterés. Esta “ilusión de la participación” (Fuentes, 2019, p. 93) debe ser contrastada radicalmente con la realidad de la historia reciente, sólo así podemos hacer que la historia reciente cumpla su función educativa.

A su vez, y junto a estos aspectos, se deben considerar el contexto institucional y curricular (Gimeno Sacristán, 2007; Lundgren, 1992) para comprender de mejor manera la forma en que se enseñan los contenidos de la historia reciente y sus temas controversiales, ya que se debe recordar que las demandas que sobre el sistema tienen las instituciones educativas a través de su cultura escolar, las demandas del currículo nacional, etc. pueden impactar fuertemente en la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo (Shavelson y Stern, 1983), lo que podría llevar a invisibilizar ciertos contenidos o simplemente disminuirlos temporalmente para evitar la controversia con los alumnos y sus apoderados.

3. Metodología

El presente estudio se sustenta en un paradigma interpretativo y una metodología cualitativa fenomenológica de tipo descriptiva. El estudio se enfoca en las formas en que las personas, en contextos naturales, experimentan sus vidas y les asignan significados. Por tanto, este tipo de estudio, a diferencia de la investigación naturalista, va más allá de capturar las formas en que las personas asignan dichos significados, ya que intenta descubrir qué le subyace, las estructuras (Bentz, 1998). En términos prácticos, investigar cualitativamente desde la fenomenología, implica entender el mundo como algo inacabado, en constante construcción en tanto los sujetos que lo viven son capaces de modificarlo y darle significado. Es por esto que ellos y su manera de ver el mundo es central, ya que el significado que atribuyen a los fenómenos de estudio constituyen la realidad y lo que es importante estudiar. A su vez, el contexto del estudio cobra especial importancia en tanto se considera que un fenómeno social se produce en una situación y un medio específico, con características únicas, como parte de una realidad compleja donde los eventos y los factores relacionados tienen múltiples direcciones y están siempre en constante cambio. Como complemento se ha utilizado el enfoque de las teorías implícitas que analiza la concepción que tienen las personas sobre el mundo, en su manera de actuar sobre la realidad. Cada vez que una persona actúa de una manera sobre otra, es señal de que se ha adoptado un cierto modo de ver la realidad o que se adopta una determinada teoría implícita (Rodrigo et al., 1993).

Nuestra investigación siguió estos dos parámetros dependiendo del momento de desarrollo del estudio. En primer lugar, el pilotaje se hizo en base a una muestra por conveniencia, ya que los participantes tenían alguna relación con la universidad que dirige el proyecto de investigación en Valparaíso (haber sido ex-alumno o haber participado en alguna capacitación o seminario), por lo tanto se presentaron como voluntarios. En segundo lugar, la muestra general siguió lineamientos más específicos en su selección. Debemos recordar que esta investigación surge de un proyecto más amplio (Proyecto TRADECC 2011). Es por esto, que para elegir la muestra de este trabajo, con el fin de alcanzar la mayor representatividad de la realidad chilena y la complejidad escolar, se adoptó una estrategia general de muestreo intencional. De manera específica, se siguieron pautas opináticas y de muestreo teórico (Flick, 2007; Ruíz Olabuénaga, 1996; Serbia, 2007). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 24 profesoras y profesores de enseñanza secundaria de cuatro ciudades de Chile (La Serena, Valparaíso, Santiago y

Concepción), las cuáles responden a los principios de factibilidad y representatividad teórica, ya que Chile es un país altamente centralizado y concentrado en polos urbanos, y es donde más se pueden verificar los efectos del currículo oficial. En segundo lugar, se consideró la realidad del sistema escolar chileno y su tipología. Es por ello que se establece una muestra en la que la representatividad de dicha tipología estuviese presente. Es decir, se consideró la participación de docentes provenientes de colegios particulares o privados, subvencionados (concertados) y municipales o públicos, ya que esta clasificación representa la alta segregación educativa en el país.

Por último, para escoger a los docentes que debían responder, se consideró lo indicado por Galeano (2003) o sea que fueran *informantes claves*, interlocutores competentes social y culturalmente y que participarán de la realidad que es objeto de estudio. De esta manera, se decidió que las y los profesores participantes sólo fueran docentes de historia que hicieran clases en segundo medio en enseñanza secundaria en el ámbito de historia de Chile (que es donde se enseñaba al momento del estudio dicho contenido) y que hayan impartido clases a su alumnado sobre la transición de la dictadura a la democracia en Chile al menos en los últimos dos años anteriores a la entrevista. En términos de género, había un 60% de mujeres y 40% de hombres y sus edades en un 50% estaban entre los 41 a 50 años. El resto eran o menores (23%) o mayores a esa edad (27%). Para el diseño de la entrevista semiestructurada se consideraron los resultados de los pilotajes y el análisis de juicios de expertos (un Doctor en Historia y otro en Didáctica), que ayudó a construir y mejorar el guion de la entrevista. En este sentido, las visiones coincidentes de ambos procesos de crítica del instrumento nos entregó certezas acerca de los cambios que era necesario realizar, siempre teniendo en perspectiva que una entrevista deberá estar abierta a mejoras que emergen desde el desarrollo de la entrevista en terreno. Para analizarlas se utilizó un programa CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) como ATLAS.ti, donde se desarrollaron los dos niveles de análisis: el textual, que corresponde a todo el proceso de preparación de los documentos primarios para realizar el trabajo de análisis (codificación, clasificación), y el conceptual, que está relacionado con el establecimiento de relaciones entre elementos y la elaboración de modelos mediante la representación gráfica (Muñoz Justicia, 2005). A su vez, la codificación fue *top down* y *bottom up*.

Sobre los recursos de clases, estos fueron solicitados a los docentes entrevistados y analizados en conjunto con los libros de textos de las editoriales vigentes en ese momento y las más utilizadas (Santillana y Mare Nostrum). A su vez, se analizaron 16 documentos ministeriales oficiales, entre los que estaban el Marco Curricular (2005), el Decreto N.º 220, de agosto de 2005, los *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Democracia y Desarrollo* (2010), el Resumen de los Resultados Pisa 2009 y el Estudio internacional de Educación cívica y Formación ciudadana ICCS 2009, entre otros.

El objetivo general de la investigación busca analizar las prácticas educativas de profesores de Historia relacionadas con temas controversiales en torno al pasado presente de Chile. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Analizar los dispositivos didácticos utilizados por los docentes.
2. Comparar las propuestas ministeriales del año 2005 y los actuales instrumentos curriculares junto a sus demandas en torno a la Historia reciente del país.

3. Analizar los discursos de los docentes respecto a cómo trabajan la Historia reciente del país.

En este estudio nos centraremos específicamente en revisar el caso de los temas controversiales de la Transición Dictadura/Democracia chilena. Los temas controversiales, candentes o socialmente relevantes, se han definido como aquellos sobre los cuales no existe un consenso, o que aún generan conflictos al tratarlos, lo que puede generar división en la sociedad al hablarlos públicamente, pero que además sobre los que se proponen resoluciones discordantes (Barton y McCully, 2007; Hess, 2004), como es el caso del pasado dictatorial chileno. Esta mirada ha sido bastante estudiada en el caso español (López Facal, 2010; López Zurita y Felices de la Fuente, 2023; Pagès y Santisteban, 2011) y en el caso chileno (González-Marilicán et al. 2023; Toledo et al. 2015; Vásquez y Montanares, 2022), lo que nos otorga una base teórica suficiente para analizar los resultados.

Como es sabido, existen investigaciones que vinculan las transiciones chilenas y españolas, especialmente en lo que se refiere a su condición de transición pactada modélica (O'Donnell et al., 1994) y la influencia que tuvo el caso español en el mundo y de manera particular en Chile (Araya, 2020), pero, además, por sus controversias en algunos momentos de su desarrollo democrático (Juliá Díaz, 2017; Molinero y Pere Ysàs, 2018; Preston, 1986; Tusell y Soto, 1996). Sin lugar a dudas los estudios demuestran la influencia que el caso español tuvo en Chile (González y Nicolás, 2010), sirviendo como modelo para una salida pactada con el régimen, que, a diferencia del caso español, tenía al dictador vivo y vigente. De esta manera, como señala Ruíz (2015), se fueron validando las nociones de unidad entre el centro y la izquierda renovada y la idea de una transición pactada, que aceptaba tácitamente la institucionalidad establecida en la Constitución de 1980. Esto también será parte de la crítica que en la actualidad recibe el proceso chileno, con una política de consenso que habría incorporado a parte del régimen, al dictador y sus limitaciones en la naciente democracia.

4. Resultados

4.1 La escuela, el currículo y el profesorado: dificultades y desafíos al hablar de pasados controversiales

Como vimos, existen aspectos sociales y culturales, que influyen en las creencias de los profesores sobre cómo aprenden el pasado reciente el estudiantado, ya que ellos son parte de la sociedad que intentan explicar. Pero esto no es lo único que complejiza la enseñanza de pasados conflictivos, también hay factores institucionales y sus demandas, como son el currículo prescriptivo y las culturas escolares.

Antes de analizar estos aspectos debemos recordar que, para el año en curso, el Consejo Nacional de Educación (CNE) chileno estableció que la asignatura de Historia sale del currículo como curso obligatorio para tercer y cuarto año de educación media o secundaria, quedando como electivo entre otras asignaturas de profundización³. A su vez, entra como asignatura obligatoria la Educación Ciudadana, aunque una parte de las temáticas de historia reciente

³ Para conocer todas las modificaciones se puede consultar el decreto (193) que establece dichas modificaciones: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1136078>

siguen vigentes en el segundo año de educación media⁴ pero ahora compartiendo espacio con otros contenidos de historia contemporánea europea (Tabla 1).

Tabla 1

Contenidos 2.º y 3.º año medio Chile. Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Currículo 2005	Currículo actual vigente
Unidad 1. Construcción de una identidad mestiza	Unidad 1. Crisis del totalitarismo y guerra: desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX
Unidad 2. La creación de una Nación	Unidad 2. Unidad 2: El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile
Unidad 3. La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo	Unidad 3. Unidad 3: Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile
Unidad 4.- El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social.	Unidad 4: Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad
Contenido d. Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad.	3er año. Solo para el plan diferenciado. Unidad 2: Sujetos históricos en la democratización de Chile durante su historia reciente

Fuente: Elaboración propia.

Antes que estuviera en vigencia el currículo actual de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, éste no disponía de más tiempo para trabajar la historia reciente, sino que más bien formaba parte de un conjunto de contenidos vinculados a la historia de Chile, casi en su totalidad con el periodo colonial incluido, lo que le reducía bastante. En la propuesta vigente, el contenido vinculado a la Dictadura y la Transición se transforma en una unidad de contenido completa (este último caso sólo para el plan diferenciado), aunque desconectada del proceso histórico precedente que se ve en los cursos anteriores. Esto puede ser un desafío distinto a lo que se debía hacer en el currículo anterior, en primer lugar, porque se cuenta con más tiempo para enseñarlo, y en segundo lugar porque se deberá conectar con procesos históricos nacionales vistos en otros años. También se debe señalar que se pierde un contenido específico, para el caso del periodo democrático, porque ese sólo se ve en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siempre que el estudiante elija el plan diferenciado, es decir no todos los y las estudiantes lo verán y trabajarán sobre él.

Aunque no podemos hacer un balance aún de los efectos de estos cambios en la enseñanza de los contenidos del pasado reciente chileno, si podemos observar la pervivencia de algunos de los problemas que existían en el currículo anterior. Por ejemplo, hay diversos aspectos que afectaron

⁴ Se puede ver la propuesta para cada nivel se puede consultar la página del Ministerio de Educación chilena en el área de currículo nacional. En: <https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/w3-channel.html>

el currículo y que pueden seguir influyendo en una correcta enseñanza de contenidos controversiales. En este sentido, debemos considerar lo que dice Lundgren (1992) con el fin de diferenciar claramente entre el currículo *formulado* y uno *transformado*. El primero corresponde a los programas de estudio, los documentos oficiales del ministerio que regula y norma la enseñanza por medio de un marco curricular nacional y el segundo corresponde a lo que sucede en el aula y que no siempre guarda relación con lo que manifiestan los programas de estudio y las directrices y normativas oficiales. Esto se da porque entre el plano de la formulación, es decir, en el de los documentos oficiales, y lo que ocurre en el aula existen una serie de acciones e instrumentos de mediación que operan como filtros, que la mayoría de las veces modifican la propuesta original, entre los que destacan: el uso dado al lenguaje, la pertinencia del perfeccionamiento docente, la mayor o menor consideración de los libros de texto, la utilización de estrategias con énfasis en la enseñanza o el aprendizaje, el tipo de cogniciones distribuidas entre el estudiantado, etc. Todo esto, debe ser considerado al mirar el nuevo currículo nacional respecto al tema analizado. Tarea en la que, además, intervienen los conocimientos de los docentes, experiencias, preconcepciones, recursos, posibilidades horarias, etc. Este proceso también es conocido con el nombre de *currículo realizado* (Gimeno Sacristán, 2007).

Un aspecto central en la toma de decisiones de los docentes a la hora de enseñar contenidos sobre el pasado reciente chileno son las demandas institucionales, o sea todos aquellos requisitos formales que debe cumplir dentro de la escuela y hacia el Ministerio de Educación. Por lo tanto, si bien el profesor declara su interés en enseñar estos contenidos de la mejor manera, también existen demandas propias de las instituciones escolares que hacen que este interés se vea limitado. Estas demandas, además, son variables según el tipo de dependencia escolar, ya que en Chile conviven tres tipos de establecimientos educacionales: privados, subvencionados por el Estado y públicos o municipales.

De esta manera, un colegio privado puede tener cierta flexibilidad en la realización de contenidos, cumpliendo el mínimo establecido por el currículo, pero, además, puede tener alguna orientación específica (religiosa o de segmento social asociada a posiciones políticas, por ejemplo) que podría ser limitante a la hora de hablar sobre ciertos temas, lo que no implicaría una censura necesariamente, pero sí una mayor sensibilidad frente a algunos temas que puede repercutir en la queja de apoderados. En el caso de los colegios subvencionados o municipales, se dan situaciones relacionadas con las demandas propias de la consecución de objetivos, lo que podría llevar a que no se alcancen a desarrollar ciertos temas o que se prioricen unos sobre otros, en tanto cobra en ellos valor la consideración de las pruebas estandarizadas nacionales o las demandas administrativas al interior de la sala de clases, que en algunos casos termina en agobio laboral.

Éstos últimos años entrevistamos a los docentes que habían participado en el estudio del año 2011, alcanzando una muestra de 24 de ellos. Estos señalaron que tenían dificultades como las relatadas en el estudio anterior. Es decir, señalan tener reclamos de apoderados cuando se hablaba de ciertos temas conflictivos o simplemente la complicación de completar ciertos temas al estar al final del currículo escolar:

[Profesor 1, colegio subvencionado 1, La Serena] Yo alargaría, es decir, en un año tú no puedes pasar historia de Chile, o sea, si tú te quieres parar en algún tema eso significa que no podrás pasar todos los contenidos es muy extenso.

[Profesor 2, colegio municipal 1, Concepción] Estos programas que llegaron el año pasado, los del ajuste curricular, lo encuentro bastante aterrizado. Conozco bien los de 1ero y 2do, no son esos programas kilométricos de antes que trataban de abarcarlo todo lo que era imposible.

Es evidente en los discursos expresados que entre las características del currículo, que se percibe excesivo en contenidos, las demandas institucionales y la falta de tiempo que ellas implican son un problema, pero más aún en el caso de la enseñanza de la Historia reciente porque este se debía dictar al final del año escolar, lo que llevaba a enseñarlo más rápido, sintetizado o incluso a dejarlo para el año siguiente. Esto podría cambiar para el caso del nuevo currículo, ya que ese contenido no está ni al final del curso, ni es tan breve como en la propuesta anterior, aunque hay que recordar, que solo se estudiará el tema de la Dictadura, ya que la Transición será tema en el curso electivo.

Más allá de la propuesta ministerial, se debe evitar que esta situación se convierta en un verdadero círculo vicioso para las y los profesores, ya que las características del currículo oficial se ven reforzadas por las creencias (interpretaciones, prejuicios, etc.), lo que hace que en la práctica se reproduzca lo mismo que critican del currículo (se extienden algunos temas sobre otros, exceso de contenidos, etc.) lo que termina por invisibilizar determinados temas.

Consideramos relevante repensar desde la formación docente esta situación permitiendo que, desde las experiencias prácticas en el contexto escolar, se potencie la reflexión de los profesores en formación respecto de las decisiones curriculares que éstos deben realizar considerando las características de sus estudiantes y las demandas formativas existentes. Todo lo anterior, con el fin que éstos puedan tomar decisiones curriculares certeras a la hora de ejercer profesionalmente.

4.2. Estrategias de enseñanza y la historia reciente chilena: dictadura y democracia, memorias y el presente

Al preguntar a los docentes durante estos últimos años, qué hacen en sus salas de clases para enseñar la Dictadura y la Transición a la democracia en Chile – en el caso que alcanzaban a dictar ese contenido- las respuestas pueden servir para prever los problemas que nos puede dejar el nuevo currículo escolar. Para entender bien este aspecto debemos señalar que las y los profesores tienen una percepción disonante de su formación profesional, ya que por un lado valoran positivamente su preparación en la disciplina histórica, pero declaran que las herramientas entregadas en el plano didáctico y pedagógico son más deficientes:

[P3, colegio municipal 2, Concepción] Mira, como disciplina yo soy inconformista. Siempre creo que pudo haber sido más, siempre (...). O sea, para el tiempo en que nosotros estudiamos Chile siglo XX yo considero que fue bastante buena, más que nada por los profes que tuvimos (...). Es que es muy distinto a lo que nosotros teníamos en el departamento de Historia. Entonces, fue súper buena la intervención que tuvimos nosotros, a mí, por lo menos, me abrió luces de lo que eran las escuelas historiográficas, de lo que eran las distintas visiones.

[P4, colegio municipal 2, Valparaíso] Es que ahí, la didáctica para enseñar las Ciencias sociales es una debilidad en términos generales. De hecho, algo que notábamos con preocupación, era que aquellos profesores que nos hacían didáctica

eran profesores que habían dejado de hacer clase hace muchos años. No habían contextualizado su teoría en términos de la docencia misma en aula.

[P5, colegio subvencionado 2, Valparaíso] La formación fue buena. Pero se notó el contraste, lo disciplinar fue muy buena y la pedagógica y didáctica fue menor.

Como se observa —con estos breves ejemplos— y que pudimos corroborar en las entrevistas que realizamos, independientemente de la Universidad donde se formaron, había un reconocimiento de su carencia formativa específica en el ámbito de la didáctica de la especialidad. Sobre este aspecto existe una clara limitante a la hora de decidir metodológicamente la transposición del contenido enseñable. Nos queda por tanto la necesidad de revisar los planes formativos universitarios nacionales para formar profesores y profesoras de Historia, ya que, al parecer, éstos serían insuficiente para la construcción profesional de los futuros docentes.

Esto da luces sobre qué materiales y estrategias utilizan para enseñar los contenidos de historia reciente, aunque resulta llamativo en algunos de sus discursos. En primer lugar, si bien ellos reconocen que han recibido una mejor formación histórica disciplinar, las investigaciones realizadas a nivel nacional en las pruebas de evaluación (llamadas en ese momento *Prueba Inicia*) han mostrado justamente lo contrario, que el aspecto con más bajo rendimiento es lo disciplinar (Manzi, 2011). Cuando se les preguntó sobre la bibliografía que utilizaban para preparar y trabajar en sus clases, solamente indicaron que utilizan lo aprendido en la Universidad, lo que da cuenta de que en general para los entrevistados, las actualizaciones en la temática eran más bien deficientes, existiendo una dependencia del material entregado por el manual escolar y una escasa búsqueda de material bibliográfico adicional.

De manera general, pudimos notar coincidencias en los relatos del profesorado respecto a cómo se enseña este contenido, por un lado, insisten en la necesidad de anular la ideología cuando se habla de Dictadura y Transición chilena, y por otro lado, se reconoce al docente como una especie de *depositario de la verdad* acercándose a modelos de clase magistral a la hora de presentar los contenidos a los estudiantes (De Zubiría, 2006). Estos dos aspectos son coincidentes con lo dicho anteriormente sobre las limitantes que plantea el currículo, ya que son una buena manera de sortear las dificultades que plantea el hablar de temas conflictivos, evitando los debates en clases sobre visiones disonantes o preguntas incómodas sobre el pasado traumático. Todo esto, va obviamente en contra de lo que ha planteado López Facal (2011) sobre la importante de tener una postura que denomina de *parcialidad comprometida* que son:

[...] aquellos [docentes] que exponen sus puntos de vista sobre temas socialmente conflictivos al tiempo que promueven el análisis de otros puntos de vista y se anima a que los estudiantes sostienen opiniones diferentes, cuestionando las del profesor sin temor a ser sancionados por ello (p. 72).

Si, como vimos, existen falencias a nivel de contenido disciplinar e historiográfico, se expresan en las entrevistas también a nivel didáctico. En primer lugar, porque no poseen una formación específica para enseñar este tipo de contenidos, sino que más bien se obtienen de conocimientos generales acerca de la didáctica en su formación de grado:

[P6, colegio subvencionado 3, Santiago] En didáctica no hay mucho apoyo de recursos que no sea el libro de clase, porque podrían llegar apoyos. Pensemos pues apoyos documentales, visitas al Museo de la Memoria... Porque el tema debería, de alguna otra forma, tener más apoyo en recurso como para poder tratar. Me refiero, por

ejemplo, específicamente, a elaborar textos que a lo mejor no solamente se dedicaran a construir dos líneas, porque se sitúan a la historia de los últimos 30 años.

Las principales actividades que dicen realizar para enseñar la historia reciente de Chile son los debates, y los recursos más usados los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías. A su vez, destacan discursos acerca de la extrapolación de conceptos, el evitar la historia evenemenial o cronológica, etc. Lo que coincide con el estudio de María Graciela Funes que señala que los docentes buscan enseñar los contenidos de la historia reciente de “manera diferente” o como no lo harían con otros contenidos históricos, lo que puede tener efectos contraproducentes como la “subordinación a lo concreto que puede llevar a tantos empobrecimientos y mutilaciones.” (Funes, 2006, p. 98).

[P9, colegio privado 2, Santiago] Guías de trabajo, material...sí. Vemos guías, documentales.

[P5, colegio subvencionado 1, Valparaíso] Lo que hicimos fue un debate en torno al rol que tenían los jóvenes en el proceso de transición.

Para definir las clases que realizan los profesores sobre el tema en estudio, señalan que buscan hacerlo desde una perspectiva constructivista (Figura 1) y que persiguen los aprendizajes significativos, aunque su visión sobre ambos aspectos se reduce a que las clases sean más participativas o que los aprendizajes conceptuales puedan aplicarse a la cotidianidad. Por un lado, asocian el aprendizaje significativo con la necesidad de que la enseñanza sea útil, y, por otra parte, señalan que el constructivismo (Carretero, 2009) tendría relación, básicamente con que los alumnos opinen en clases.



Figura 1: Material de Clase. Profesor 7 Colegio Subvencionado, Concepción. Fuente: Elaboración propia.

El comentario más recurrente de los docentes acerca del aprendizaje de sus estudiantes fue que carecen casi completamente de competencias lectivas apropiadas para su nivel. Esta es una creencia afianzada en un hecho real, ya que los estudios han demostrado que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes secundarios y la población en general es bajísimo (OECD, 2000). Sin embargo, los profesores lo asumen erróneamente como una limitante, en vez de una oportunidad para el desarrollo del aprendizaje con base en la lectura (Aisenberg, 2005). Es por esto –y también porque la historia reciente ofrece esos recursos- que los docentes utilizan o dan más valor a los medios audiovisuales o tecnológicos por sobre otro tipo de documentos.

Por otra parte, al observar los diseños de clase de los 24 docentes investigados, vimos que, en general, plantean secuencias didácticas basadas en el aprendizaje de contenidos de tipo declarativo o conceptual, donde el profesor es el eje central de la clase. El desarrollo se une directamente con el inicio, para representar una continuidad en el desarrollo de un contenido, a continuación, se presentan algunas actividades, casi siempre pertinentes (debates, imágenes o videos de la campaña política, hacer un sufragio) pero que no siempre se relacionan con lo que se quiere enseñar. Esto porque no plantean siempre metas ni objetivos para su clase. Incluso sabiendo lo que debían enseñar (el plebiscito, por ejemplo), ellos sólo construyen su clase en torno al contenido y los recursos, sin preguntarse qué valores y competencias podría propiciar. Por último, casi no existen cierre de las clases y hay escasas referencias a los estudiantes y lo que deben hacer, centrándose más bien en el docente.

[P20, colegio municipal 2, Concepción] Bueno siempre se parte recordando lo que aprendimos en la clase pasada. Claro, habitualmente mis inicios son enlazando la clase anterior y realizando preguntas relativas a lo que voy a tratar, cosa un poco de entender, captar sus conocimientos.

[P17, colegio municipal 2, Valparaíso] Bueno, planteo por ejemplo los problemas que se dan, económicos y sociales, a principios de los 80 que generan toda esta eclosión popular en contra de la Dictadura.

En consecuencia, con la muestra expuesta, es posible afirmar que el patrón instruccional utilizado por los entrevistadas para enseñar la historia reciente chilena en el estudio realizado es predominantemente tradicional, y así quedó en evidencia al analizar la propuesta de los docentes respecto tanto a su secuencia didáctica, como a la percepción que tienen de la enseñanza. Si bien en la práctica pueden hallarse diferentes modelos -unos más innovadores que otros-, la transición de estilos de enseñanza más tradicionales a unos innovadores o renovados (Bellei, 2003), solo se puede observar en el uso de recurso y actividades (medios audiovisuales, TIC, debates, etc.), pero la clase sigue estando centrada en el docente. Algunos de estos resultados se pueden comparar a los obtenidos en otro proyecto realizado en conjunto con la Universidad de Valladolid sobre historia reciente y uso de tecnologías (Aceituno y Vásquez, 2018; Vásquez y Muñoz, 2017).

Si bien estos aspectos pueden ser también problemas de la enseñanza de la historia en general, adquiere un tono complejo a la hora de enseñar la historia reciente, ya que esta no sólo tiene las posibilidades de desarrollar ciertas competencias, sino que tiene el potencial de desarrollar el pensamiento histórico, colaborar en la construcción explicaciones contextualizadas y lo más importante aún, sirve para reflexionar sobre la democracia y el rol ciudadano en periodos de conflicto (Rubio, 2012). En el siguiente apartado profundizaremos en las potencialidades que nos

ofrece el utilizar la enseñanza de la historia reciente de Chile con foco en el aprendizaje de los estudiantes.

5. Discusión

Enseñar la historia reciente de Chile tiene implicaciones no sólo sobre lo que deben aprender el estudiantado de manera formal en su paso por la educación secundaria, sino que también en relación a problemas importantes para la vida en democracia como es la memoria y los derechos humanos, el marco legal nacional, los derechos sociales, el modelo económico, las limitaciones políticas y su participación, etc. Por lo tanto, enseñar y aprender historia reciente implica necesariamente generar en las y los estudiantes aquellas competencias de pensamiento histórico, vinculados a la capacidad de reflexionar sobre los acontecimientos del pasado, comprendiéndose en su dimensión histórica, para lo cual los relatos en todas sus formas son útiles para comprender el accionar de las personas en el pasado y su repercusión en el presente (Seixas y Morton, 2013).

Para lograr esto, es necesario que los docentes, como lo ha hecho también la historiografía, vayan despojándose de diversos prejuicios sobre cómo entender y enseñar procesos históricos recientes (Aceituno, 2013b). Esto implica dejar de pensar que la historia reciente es sólo periodística o presentista. En primer lugar, la historia reciente debe ser mirada de manera interdisciplinaria, esto porque en la reconstrucción del pasado existen una serie de materiales que van más allá de los textos políticos, como son la literatura, el cine, los testimonios orales, los cuales tienen un lenguaje particular, sobre lo que podemos aprender mucho si miramos a las diferentes ciencias sociales. En segundo lugar, el estudio de la Historia reciente es subjetiva, como toda historia, es decir la investigación está dada por sus propias limitaciones que hace que cuando miremos sus problemas solo podamos comprender una fracción de ella, como dice Ricoeur (1969):

[...] La objetividad debe ser tomada aquí en su sentido epistemológico estricto, es objetivo lo que el pensamiento metódico ha elaborado, ordenado, comprendido y aquello que puede hacer comprender. [...] Esta expectativa, implica otra: esperamos de la historia cierta cualidad de subjetividad; no una subjetividad cualquiera, sino la que sea precisamente apropiada a la objetividad que conviene a la historia. Se trata, por lo tanto, de una subjetividad implicada, implicada por la objetividad que se espera (p. 7).

En tercer lugar, y muy relacionado con lo anterior, es imprescindible entender cómo se aprende hoy en día en sociedades abiertas y globales, ya que, como señalamos en otro estudio (Aceituno y Collao, 2018), los estudiantes se ven sometidos hoy en día a un estrechamiento del pensamiento producto de una cultura que tiende, a veces por vías del amedrentamiento, a que aquellos que no piensan igual a como se dicta masivamente son marginados o inhibidos. Esto pasa con mayor frecuencia en redes sociales, pero entre adolescentes se replica en espacios como la escuela, lo que lleva a que temas sensibles o controversiales eviten ser discutidos en público. Es por esto, que debemos volver a una cultura de la tolerancia y promoverlo entre nuestros estudiantes.

En síntesis, la historia reciente es metodológica y fiel a la construcción y desarrollo de la disciplina, pero, además, está abierta a la comprensión profunda y reflexiva de sus relatos. Es ahí donde se juega el aprendizaje sobre el pasado en el presente, y que consideramos son los pilares sobre lo que se tiene que fundamentar cualquier estrategia didáctica que aborde estos temas.

Consideramos que el uso de las historias de las emociones (Bolaños, 2016) en el contexto de la enseñanza es un muy buen punto de partida para comprender pasados conflictivos. Esto implica partir a la inversa de como tradicionalmente se hace, tomando datos o hechos políticos. Por ejemplo, se puede hacer uso de los sitios de memoria o memoriales presentes en la ciudad para activar los lazos emocionales del estudiantado con sus territorios y su pasado⁵. Otra alternativa, sin salir de la sala de clases, es hacer uso de testimonios en audio o vídeo que hoy día están disponibles online⁶. Estos pueden ayudar a generar una conexión con una historia real, ya que muchas veces se habla sobre traumas y horrores que no son suficientemente tangibles como para abrir debates sobre una historia problemática y compleja.

Sobre esto mismo, al dar vida a la historia reciente, es posible hacernos preguntas sobre los problemas de este pasado: ¿por qué sucedió? ¿Cómo vivía la gente? ¿Por qué lo soportaron?, etc. lo que abre debates sobre la política, los derechos, la economía etc. Para esto, la propuesta de Barell (2007) de un aprendizaje basado en problemas, es muy útil ya que la *experiencia transformadora* a la que se refiere el autor es justamente el objetivo final para comprender una historia reciente que tenga frutos en el aprendizaje sobre la democracia y el Chile actual.

6. Reflexiones finales

La necesidad de entender los problemas del presente a través de explicaciones históricas resulta una urgencia en el contexto del Chile actual. Tal como se evidenció en las líneas anteriores desde la enseñanza de la historia en el mundo escolar hay elementos que se deben revisar y mejorar, para que esta cumpla su función educativa y la escuela se convierta en un lugar de reflexión sobre el futuro democrático.

Varias son las variables que influyen en la enseñanza de los contenidos históricos en la escuela, pero, para el caso en estudio, estas se vuelven cruciales. Por una parte, las demandas institucionales escolares cumplen un rol importante en las decisiones curriculares de los docentes de Historia a la hora de enseñar contenidos relacionados con el pasado reciente de Chile. Los centros educativos ven en estos contenidos espacios de controversia que no siempre consideran oportunos de enfrentar, impactando, por tanto, en las decisiones docentes, invisibilizando su tratamiento en el aula escolar. El tiempo y el agobio curricular y laboral también son variables que tensionan las prácticas docentes y, aunque curricularmente los contenidos sobre Historia recientes deben ser enseñados, estos se pierden cuando son desplazados al final del curso sin ser abordados, lo que se suma a las tensiones antes descritas.

Desde una mirada a la formación inicial docente, las investigaciones realizadas revelaron que los docentes sienten que su formación profesional disciplinar es mejor que la pedagógica y didáctica, aunque encontramos falencias en ambas respecto al tema en estudio. Por tanto, ni el dominio disciplinar, ni el didáctico sería el suficiente para diseñar de forma satisfactoria unidades didácticas para trabajar estos temas en las aulas escolares, pese a que, como las investigaciones señalan, conviven estrategias innovadoras con miradas tradicionales. A esto se suma las propias características historiográficas de la enseñanza del presente, que si no es comprendida suele

⁵ Una lista de sitios de memoria en Chile se puede ver en: <https://sitiosdememoria.cl>

⁶ Varios de ellos están disponibles en: <https://ww3.museodelamemoria.cl/audiovisuales/>

abordarse erróneamente, como, por ejemplo, cuando se intenta enseñar de manera aséptica y objetiva, evitando el diálogo y la crítica, por los riesgos que traería consigo la mal entendida subjetividad del historiador.

Las limitaciones respecto a la enseñanza de la historia reciente, en cuanto a estrategias didácticas se refiere, hacen evidente que el desarrollo de habilidades históricas profundas no se aborda y por tanto no se aprovecha para reflexionar respecto de la democracia actual y el rol ciudadano de los estudiantes. Con todo, existen un importante avance, tanto en la concepción historiográficas como didáctica, que ponen a disposición de los docentes nuevas miradas y herramientas para hacer frente a la enseñanza de la historia reciente, independiente del currículo que esté vigente, y que si son bien aprovechadas los profesores pueden cambiar profundamente el aprendizaje de sus estudiantes en el futuro.

Agradecimientos y financiación

Artículo desarrollado gracias al Proyecto FONDECYT Iniciación N°11230338 de ANID-Chile. 2023-2024 y a los proyectos La historia reciente en la educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile (HISREDUC 2015-2017), del Ministerio de economía y competitividad de España, Convocatoria I+D+I. Referencia: EDU2013-43782-P, y al Proyecto I+D+i TRADDEC (EDU2009- 09775), ambos dirigidos por los profesores Isidoro González Gallego, María Sánchez Agustí y Carlos Muñoz Labraña. Se agradece al Instituto de Historia y la Escuela de Pedagogía de la PUCV, así como a las escuelas y colegios participantes su colaboración en el desarrollo de este estudio.

Contribución específica de los autores

Las entrevistas fueron desarrolladas por ambos investigadores, así como el análisis de estas. Respecto al análisis de los materiales curriculares, están fueron realizadas por la investigadora Collao y el análisis de los materiales didácticos por el investigador Aceituno. El artículo se desarrolló de forma colaborativo.

Bibliografía

- Abdon, M. (1998). Historia, Memoria, Tiempo Presente. *Hispania Nova*, 1.
- Aceituno, D. (2011). Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 149-171.
- Aceituno, D. (2013a). Reflexiones en torno al Chile postpinochet: la memoria, el miedo y la didáctica de la historia. *Revista Nuevas Dimensiones*, 4. <https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl/index.php/nd/article/view/16>
- Aceituno, D. (2013b). Historia del Tiempo Presente: Reflexiones para la investigación en Chile. En Aceituno, D y B. Estrada (Coord.), *Reflexiones y Miradas a nuestro Pasado Reciente. Actas de la I Jornada de Historia de Chile Contemporáneo* (pp. 23-39). PUCV.
- Aceituno, D. y Collao, D. (2018). La Historia Reciente de Chile. Reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje en tiempos de convergencia cultural. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 13(33), 52-68.

- Aceituno, D. y Vásquez, N. (2018). Historia Reciente de Iberoamérica en entornos digitales *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 92. Julio-Septiembre.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 3, 22-31.
- Araya, R. (2020). La Transición como un espejo. La influencia de la Transición española en la oposición moderada chilena. *Historia Crítica*, 76, 93-113.
- Aróstegui, J. (1998). Historia y Tiempo Presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporánea. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 15-105.
- Atria, F. (2013). *La Constitución tramposa*. Lom ediciones.
- Barell, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Manantial.
- Barton, K. y Mc Cully, A. (2007). Teaching Controversial Issues... where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Bedárida, F. (1998). Definición, método y practica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 19-27.
- Bellei, C. (2003). *Ha tenido impacto la reforma educativa en Chile*. Ministerio de Educación DEG – CPEIP – UCE.
- Bentz, V. y Shapiro, J. (1998). *Mindful inquiry in social research*. SAGE publications, Inc.
- Bernasconi, O., Mansilla, D. y Suárez, R. (2018). Las comisiones de la verdad en la batalla de la memoria: usos y efectos disputados de la verdad extrajudicial en Chile. *Colombia Internacional*, 97, 27-55.
- Bolaños, L. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 178-191.
- Brunner, J. J. (2013) La Reconciliación como objeto de disputa. En J. Castillo (Ed.), *Voces de la reconciliación* (pp.159-170). IES.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Paidós.
- Cuesta, J. (1993). *Historia del presente*. EUDEMA.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa editorial magisterio.
- Días Barrado, M. (coord.) (1998). *Historia del tiempo presente. Teoría y metodología*. Universidad de Extremadura.
- Elter, D. (1999). *Sistema de AFP chileno*. LOM Ediciones.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Foxley, A. (1993). *La economía política de la transición: el camino del diálogo*. Dolmen.
- Fuentes, C. (2019). *La erosión de la democracia*. Catalonia.
- Funes, A. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 98-99.

- Galeano, M.^o E.(2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. EAFIT. 2003.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (9.^a Ed.). Editorial Morata.
- González-Marilicán, M., Montanares-Vargas, E. y Llancavil Llancavil, D. (2023). Una Propuesta Educativa desde la Historia y el Medio Ambiente para el Tratamiento de Temas Controversiales en el Aula: El Caso de la Ocupación de la Araucanía, en la Segunda Mitad del Siglo XIX. *Historia Ambiental Latinoamericana Y Caribeña (HALAC) Revista De La Solcha*, 13(2), 143–178.
- González, C. y Nicolás, E. (2010). De la dictadura a la democracia en España y Chile, nuevas perspectivas. *Ayer*, 79, 13-30.
- Hess, D. (2004). Controversies about Issues in Controversial Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Illanes, M. (2002). *La batalla de la memoria. Ensayos históricos de nuestro siglo: Chile, 1900-2000*. Planeta/Ariel.
- Juliá Díaz, S. (2017). *Transición: Historia de una Política Española, 1937-2017*. Editorial Galaxia Gutenberg.
- Latorre, C., Núñez, I., González, L. y Hevia, R. (1991). *La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema*. PIIE.
- López Facal, R. (2010). Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales. *VII Jornades Internacionals de Recerca en didàctica de les ciències socials. Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia*. Universidad Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2011/240211/quesocvivenciesoc_a2011p65.pdf
- López Facal, R. (2011). Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales. En J. Pagés y A. Santisteban. (Comp.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Universidad Autònoma de Barcelona.
- López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- López Zurita, M. y Felices de la Fuente, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y la escolarización*. Morata.
- Manzi, J. (2011). *¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?* Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Editorial LOM.
- Meller, P. (2016). *Un siglo de Economía Política Chilena (1890-1990)*. Uqbar.
- Molinero, C. y Pere Ysàs, P. (2018). *La Transición: historia y relatos*. Crítica.

- Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Universitat Autònoma de Barcelona. Versión 3.03. https://fcp.uncuyo.edu.ar/upload/Atlas5_manual.pdf
- Muñoz, C. y Aceituno, D. (2011). Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno. *Iber: Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, 67, 40-46.
- Navajas, C. (2000). ¿Qué es la historia actual? En J. M. Delgado Idarreta (coord.), *Franquismo y Democracia. introducción a la historia actual de La Rioja*. Gobierno de La Rioja/IER.
- O'Donnell, G. Whitehead, L. y Schmitter, P. (1994). *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Paidós.
- OECD (2000). *Literacy in the information Age: Final report of the international Adult Literacy Survey*. Organization for Co-Operation and Development, Statistics Canada.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Preston, P. (1986). *El triunfo de la democracia en España, 1969-1982*. Plaza y Janés.
- Ricoeur, P. (1969). Objetividad y subjetividad en la historia. *Tarea*, 2, 7-24. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1130/pr.1130.pdf
- Rodrigo, M.^a J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Revista Estudios Pedagógicos*, 28, 375-396. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200023>
- Ruíz Olabuénaga, J. L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz, A. (2009). *Jóvenes y compromisos ciudadano*. Editorial Pablo Iglesias.
- Ruiz, P. (2015). Hacia una transición modelo: influencia y significación de la Transición española en la oposición chilena a la dictadura (1980-1987). *Revista Izquierdas*, 24, 127-149.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123-146.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas. En S. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Editorial Akal.
- Soto, A. (2006). *El presente es historia. Reflexiones sobre teoría y método Chile*. Centro de estudios bicentenario.
- Stern, S. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet en vísperas de Londres 1998: libro uno de la trilogía de la memoria del Chile de Pinochet*. Universidad Diego Portales.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'Temas Controversiales' en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos XLI*, 2, 75-292.

- Tusell, J. y Soto, A. (eds.) (1996). *Historia de la transición 1975-1986*. Alianza Universidad.
- Valdivia, V. (2010). ¡Estamos en guerra, señores!. El Régimen militar de Pinochet y el “pueblo”, 1973-1980. *Historia*, 43(1), 163-201.
- Vásquez, G. y Muñoz, C. (2017). ¿Cómo se enseña la historia reciente en las escuelas chilenas?: actividades didácticas para enseñar el proceso de transición dictadura-democracia. En R. Martínez. R. García-Moris y C. García (eds.) *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 800-809). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Vásquez, G. y Montanares, E. (2022). *Reflexiones y propuestas para la enseñanza de los temas controversiales en el aula. Una aproximación desde la Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. RIL editores.
- Wilson, R. (2001). *The Politics of Truth and Reconciliation in South Africa. Legitimizing the Post-Apartheid State*. Cambridge University Press.

Controversias dialógicas y teatro documental en la enseñanza de conflictos históricos recientes

Teaching Recent Historical Conflicts through Dialogical Controversies and Documentary Theater

María Cantabrana

Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (FLACSO-CONICET)

mcantabrana@flacso.org.ar

 0000-0001-6793-2310

Mario Carretero

Universidad Autónoma de Madrid / Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (FLACSO-CONICET)

mario.carretero@uam.es

 0000-0001-7379-9034

Alicia Barreiro

Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (FLACSO-CONICET) / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de Buenos Aires

abarreiro@flacso.org.ar

 0000-0002-7472-4904

Recibido: 10/07/2022

Aceptado: 23/09/2023

Resumen

Partiendo del interés de analizar los efectos de la enseñanza dialógica en el abordaje de pasados conflictivos, se presentan los resultados cuantitativos de un estudio de diseño pre-test post-test de carácter didáctico sobre la enseñanza de la guerra de Malvinas en un grupo de 66 estudiantes de Buenos Aires, Argentina. Para ello, se desarrollaron una serie de actividades dialógicas basadas en el visionado de la película *Teatro de Guerra* y la lectura de textos historiográficos. Se utilizó un cuestionario para evaluar el conocimiento histórico, los niveles de prejuicio hacia los ingleses y los juicios morales sobre la guerra. Los resultados sugieren que las actividades dialógicas fueron efectivas para fortalecer el conocimiento histórico y reducir el prejuicio entre los estudiantes. Los juicios morales sobre la guerra se mostraron más difíciles de cambiar. Se destaca la importancia de promover el diálogo en el aula para fomentar una comprensión reflexiva del pasado.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, identidad nacional, prejuicio, educación moral, teatro.

Abstract

With the aim of analyzing the effects of dialogic teaching in the approach to conflictive pasts, this paper presents the quantitative results of a pretest-posttest didactic design study on the teaching of the Malvinas War in a group of 66 students from Buenos Aires, Argentina. For this purpose, we developed several dialogic activities based on the viewing of the film *Theater of War* and the reading of historiographic texts. A questionnaire was used to assess historical knowledge, levels of prejudice towards the English, and moral judgments about the war. The results suggest that the dialogic activities were effective in strengthening historical knowledge and reducing prejudice among students. Moral judgments about the war proved to be more difficult to change. This highlights the relevance of promoting dialogue in the classroom to encourage a reflective understanding of the past.

Keywords

History education, national identity, prejudice, moral education, theatre.

Para citar este artículo: Cantabrana, María; Carretero, Mario, y Barreiro, Alicia (2023). Controversias dialógicas y teatro documental en la enseñanza de conflictos históricos recientes. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.577301



1. Introducción

El vínculo entre la enseñanza de la historia y la construcción de identidades, particularmente nacionales, ha sido ampliamente tratado desde los estudios sobre educación histórica. La persistencia del carácter nacional de la enseñanza de la historia es aún palpable en la forma de recordar acontecimientos del pasado, particularmente en los conflictivos y recientemente ocurridos (Psaltis et al., 2017). La circulación de interpretaciones poco matizadas (y matizables), muchas veces sustentadas en una conexión emotiva e identitaria con las historias nacionales, hace necesario preguntarse si es posible una forma de aproximarse al pasado que fomente visiones críticas sin dejar de considerar la importancia de las identidades sociales en la comprensión de la historia. La enseñanza dialógica (Alexander, 2008; van Boxtel y van Drie, 2017) aparece como un enfoque prometedor para trabajar de acuerdo con la naturaleza interpretativa de la historia (Foster, 2013), potencialmente capaz de ofrecer un espacio para el intercambio de ideas en el aula, donde los estudiantes puedan explorar diferentes perspectivas, confrontar opiniones divergentes y construir un conocimiento reflexivo sobre el pasado.

Específicamente, este trabajo abordará la enseñanza de la llamada “guerra de Malvinas” o conflicto del Atlántico Sur. El 2 de abril de 1982, por orden de la dictadura militar en crisis¹, las tropas argentinas desembarcaron en las Islas Malvinas con el objetivo de disputar la soberanía de Gran Bretaña. La respuesta inglesa, con Margaret Thatcher como cabeza de un gobierno igualmente en crisis, fue también militar y confirmó la dinamitación de la vía diplomática para la resolución de una disputa por el territorio activa desde la ocupación británica, en 1833. Se iniciaba así la intervención militar británica más importante después de la Segunda Guerra Mundial y la última guerra argentina. Fue una guerra corta pero devastadora, que se saldó con la derrota argentina. Sus efectos son todavía notorios en la sociedad argentina actual, donde el conflicto está aún muy vivo y se sigue reclamando la soberanía sobre las islas bajo el lema “las Malvinas son argentinas”, y “las Malvinas fueron, son y serán argentinas”, emblemas visibles en el espacio público del país: medios de transporte², carreteras, edificios institucionales, discursos presidenciales, entre otros.

En este contexto, el proyecto de teatro documental de la multifacética dramaturga Lola Arias, compuesto de una videoinstalación, una obra de teatro y una película³, conecta particularmente con la aspiración de tratar la guerra de Malvinas sin caer en simplificaciones y visiones dicotómicas. En su serie de producciones sobre el conflicto, se pregunta sobre la crisis de la identidad nacional argentina (Malzacher, 2019), una de cuyas bases es precisamente la recuperación del archipiélago, a través de la indagación de los efectos de la guerra y de la construcción de la memoria en diálogo con un grupo de seis excombatientes de ambos bandos. La película, *Teatro de Guerra*, ofrece la oportunidad de acceder a algunos de los fundamentos

¹ La dictadura cívico-militar argentina, autodenominada Proceso de Reorganización Nacional, se inició con un golpe de Estado de las Fuerzas Armadas el 24 de marzo de 1976 y finalizó en 1983. Impuso el gobierno de una Junta Militar integrada por tres comandantes de las Fuerzas Armadas. La guerra de Malvinas fue una maniobra orquestada bajo la presidencia de facto de Leopoldo Fortunato Galtieri para lograr el apoyo ciudadano, pero su consecuente derrota fue un factor determinante en la caída del régimen.

² De hecho, la Ley N° 27.023 (2014) establece que todos los medios de transporte público de pasajeros lleven en un lugar visible la leyenda “las Islas Malvinas son argentinas”.

³ *Veteranos* (2014), *Campo Minado* (2016) y *Teatro de Guerra* (2018).

del teatro documental en versión filmica, esto es, en un formato que puede llegar al aula con mayor facilidad.

Partiendo del interés de explorar los efectos de los formatos dialógicos en la enseñanza de pasados conflictivos, en este artículo se presentan los resultados cuantitativos de un estudio de carácter didáctico sobre la enseñanza de la guerra de Malvinas en un grupo de 66 estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, con edades entre 15 y 17 años. El diseño del estudio fue pre-test post-test. El proyecto, de cuatro semanas de duración, planteó el desarrollo de una serie de actividades dialógicas, a partir del visionado de *Teatro de Guerra*, y la lectura de textos historiográficos, con el objetivo de analizar el impacto del teatro documental y de las controversias dialógicas en los niveles de prejuicio sutil y manifiesto de los participantes hacia los ingleses, las representaciones históricas sobre la guerra de Malvinas y el juicio moral sobre ese proceso histórico.

2. Marco Teórico

2.1. Narrativas nacionales, identidad nacional y prejuicio

Las narrativas nacionales o maestras han sido tradicionalmente el vehículo privilegiado en la transmisión de la historia en contextos escolares. James Wertsch (2002, 2018) ha tratado en profundidad, a partir de la idea de “mediación” de Vygotsky, cómo representamos la historia a través de herramientas narrativas que ordenan y hacen posible nuestra comprensión de la realidad. Estos particulares modos de organización toman forma de “marcos narrativos esquemáticos”, que se reproducen reiterativamente en diferentes contextos y condicionan nuestra forma de comprender y darle sentido a los hechos del pasado. Este tipo de mediación simbólica es particularmente fuerte en lo relativo a las historias y memorias nacionales: las plantillas narrativas cohesionan las comunidades nacionales y las separan de otras (Wertsch, 2018). Esta idea está directamente emparentada con los “mitos de origen” que la historiografía identifica como fundamentales en la construcción de las naciones (Hobsbawm, 2013).

La relevancia de la historia, tanto desde su vertiente disciplinar (Berger, 2017) como escolar (Carretero, 2011/2022), en la construcción de los Estados-nación modernos, ha determinado que la idea de nación atravesase tanto estos ámbitos como el de la memoria colectiva, influyendo de manera crucial en nuestra forma de entender el pasado y en la formación de nuestras identidades (Carretero, 2011/2022; Carretero y van Alphen, 2018). Desde el campo de la educación histórica se ha identificado cómo las narrativas maestras de carácter nacional tienden a generar en los estudiantes visiones esencialistas de la historia. En contraposición a esta predilección por los “grandes relatos”, desde la década de 1980 se proponen y ponen en marcha nuevas formas de enseñanza centradas en fomentar el pensamiento histórico. Estos modelos han identificado los aspectos esenciales de la investigación histórica con el ánimo de desarrollar en los estudiantes tanto herramientas propiamente disciplinares como una actitud crítica ante el escrutinio de la realidad social (Wineburg, 2001). Sin embargo, estos renovados propósitos, lejos de sustituir a las historias nacionales, se superponen a ellas, no sin tensión, en muchos contextos de aprendizaje (Barton y Levstik, 2004; Carretero, 2011/2022; Wineburg, 2001). En los estudiantes conviven, por lo tanto, representaciones del pasado de diferentes orígenes, que pueden incluso llegar a ser contradictorias (Carretero et al., 2018).

La persistencia de las narrativas maestras se deriva de una de sus principales funciones: promover la lealtad nacional. Las narrativas nacionales prescriben orientaciones morales y legitiman los actos de la propia nación (Carretero y Perez-Manjarrez, 2022), a través de una serie de operaciones que incluye, entre otros elementos, la definición de la nación como sujeto histórico mediante un movimiento de inclusión/exclusión, y un proceso de identificación vinculado a la conformación de un “nosotros” frente a un “ellos” (Carretero y Bermudez, 2012). Los juicios morales que refuerzan las narrativas maestras tienden a categorizar los procesos históricos en términos de “buenos” y “malos”; están orientados a legitimar al propio grupo, y son clave en la apropiación de tales narrativas (Barreiro y Castorina, 2022; Carretero y Bermudez, 2012). El formato narrativo es, además, la forma lingüística de la conciencia histórica, por la que se le “da sentido al pasado” (Rüsen, 2004, p. 69). Entre sus competencias se encuentra la de la orientación temporal, esto es, es capaz de “articular la identidad humana con el conocimiento histórico y entrelazar la propia identidad en la trama concreta del conocimiento histórico” (Rüsen, 2004, p. 70). Los eventos históricos positivos tienden a ser atribuidos al endogrupo, y las acciones moralmente cuestionables al exogrupo (Sarti y Barreiro, 2014). Un elemento fundamental a la hora de comprender el proceso de apropiación individual de las narrativas es el modo en el que estas afectan a la identidad (Sarti y Barreiro, 2018).

En su relevante trabajo, Tajfel y Turner (1986) describen cómo las personas tienden a identificarse con grupos específicos, que valoran positivamente, en contraposición a grupos externos. Uno de los mecanismos para mantener la valoración positiva del grupo de pertenencia, de la que también depende la propia autoestima individual, en ocasiones puede consistir, según estos autores, en estigmatizar y discriminar grupos con los que se mantienen diferencias. En esta operación se originan los prejuicios y estereotipos hacia los otros, a partir de lo que la teoría de la identidad social identifica como categorización social. Es decir, según Tajfel y Turner, las personas se clasifican a sí mismas y a los demás en categorías sociales, que marcan la pertenencia o exclusión del grupo social, frecuentemente sobre la base de estereotipos y simplificaciones excesivas. La legitimidad que proporciona la historia se encuentra en la base de las identidades de grupo, justificando la distribución de recursos y la asignación de roles sociales (Liu y László, 2007); desde ese punto de vista, el peso de las narrativas maestras y de las representaciones de la historia no solo afecta a nuestra forma de relacionarnos con el pasado, sino que es constitutiva de las relaciones intergrupales en el presente. De esta manera, los grupos sociales construyen su identidad social basados en las narrativas sobre el pasado común y, a su vez, los individuos desarrollan un sentido de sí mismos y de los otros, al apropiarse de tales relatos, reconociéndose a sí mismos en la memoria colectiva de su grupo (Barreiro et al., 2020).

Históricamente, el prejuicio fue definido como una antipatía basada en una generalización errónea e inflexible hacia un grupo social o hacia un individuo por formar parte de un grupo (Allport, 1954). Sin embargo, hoy en día el prejuicio no se define a partir de la antipatía, sino como el producto de la intención (no necesariamente consciente) de sostener relaciones jerárquicas y de poder entre los grupos sociales (Dovidio et al., 2010). En las últimas décadas, estudios llevados a cabo en diferentes países demostraron que las formas hostiles y directas de expresión del prejuicio fueron reemplazadas por formas más sutiles y socialmente adaptadas (Cramwinckel et al., 2018). Pettigrew y Meertens (1995) señalaron que el prejuicio manifiesto, entendido como las expresiones directas y hostiles resultantes de actitudes negativas hacia grupos sociales, ha dejado paso a la prevalencia de expresiones sutiles del prejuicio más indirectas y socialmente

aceptadas como, por ejemplo, la exageración de las diferencias culturales con el grupo objeto de prejuicio, aunque tales diferencias sean valoradas positivamente.

En Argentina, las narrativas nacionales escolares han tendido a reforzar una figura estereotipada de “enemigo inglés”. Las invasiones inglesas de 1805 y 1806 sobre el Virreinato del Río de la Plata han sido presentadas como el antecedente de la Revolución de Mayo y de la independencia nacional (Fabian, 2022), una suerte de puntapié de una primera “conciencia nacional frente a la agresión extranjera” (Sansón, 2011, s/p). Esta construcción de otredad, en este caso inglesa, antecede, fundamenta, y desborda, el conflicto de Malvinas. La guerra se integra y, al mismo tiempo, actualiza, las narrativas que sirven de sostén a la identidad nacional argentina. El fuerte anclaje emocional e identitario de las narrativas nacionales construye representaciones difíciles de transformar. Es necesario seguir preguntándose, entonces, si pueden imaginarse estrategias de aprendizaje de la historia que promuevan una aproximación crítica, más compleja, abierta a “aceptar las ambigüedades, incluidas las morales” (Wertsch, 2018, p. 4), sin soslayar el importante vínculo entre la historia y la construcción de las identidades sociales e individuales.

2.2. La enseñanza dialógica y sus posibilidades a la hora de abordar pasados conflictivos

La enseñanza dialógica ha cobrado relevancia en el campo de los estudios sobre enseñanza de la historia como vía para abordar las particularidades del conocimiento histórico desde una óptica que amplía la aproximación estrictamente cognitiva (van Boxtel y van Drie, 2017). Es decir, en un sentido de aplicar en el aula la metodología del historiador, como han defendido las ideas en torno al pensamiento histórico (Wineburg, 2001). El marco dialógico parte de una doble consideración (van Boxtel, en prensa). Por un lado, refiere al imprescindible rol del diálogo en la construcción de conocimiento (Bakhtin, 1986) y subraya que también es un componente esencial de la propia investigación histórica. Por otro, apunta a modelos de enseñanza que ponen en práctica actividades de diálogo en la búsqueda de trabajar sobre la idea de que la historia no es un conocimiento clausurado, sino que está sujeto a reinterpretaciones y a la confrontación de diferentes puntos de vista. Van Boxtel y van Drie (2017) han destacado algunas de las ventajas de emplear este tipo de metodología: desarrollar la habilidad de razonar en general y de mejorar el razonamiento histórico en particular, abrir espacios colaborativos de investigación y promover la construcción de conocimiento sobre hechos, conceptos y metaconceptos de la historia. Además, la inclusión de debates productivos en el aula es considerada una forma de fomentar una ciudadanía crítica, más allá de las implicaciones particulares del aprendizaje de la historia (Perez-Manjarrez, 2022).

Las posibilidades del aprendizaje dialógico son especialmente interesantes a la hora de trabajar con pasados conflictivos, en donde la visión del grupo de pertenencia es especialmente predominante (Carretero, 2017; Liu y László, 2007). Goldberg y Savenije (2018) resaltan la oportunidad de llevar el formato de discusión al aula en aquellos asuntos en los que hay distintas posturas que pueden defenderse racionalmente: “Si los profesores presentan en clase una única interpretación o perspectiva del tema, los alumnos no participarán en una controversia al respecto (aunque puedan experimentarlo como un asunto difícil y emotivo [...])” (p. 504). Presentan así la utilización de controversias como una oportunidad educativa tanto para trabajar la presencia de diferentes voces en la historia como para fomentar la deliberación crítica, que favorece actitudes democráticas, despierta el interés y la contraposición razonada de diferentes puntos de vista, y

puede ayudar al desarrollo de la argumentación y el razonamiento. En la misma línea, Ahonen (2017) desarrolla la idea de discusión deliberativa para tratar con temas conflictivos desde un enfoque multiperspectivista, que no obligue a los estudiantes a renunciar a sus identidades históricas, pero que ponga en cuestión la hegemonía y la visión excluyente que imponen las grandes narrativas.

La historia de la guerra de Malvinas en particular, y del archipiélago en general, es profundamente controvertida y rara vez aparece desligada del marco de la disputa por la soberanía (Lorenz, 2022a). A nivel diplomático, hoy imperan dos grandes visiones enfrentadas: Argentina reclama la soberanía en base a lo que entiende son sus derechos históricos y territoriales. Gran Bretaña, por su parte, se ampara en los derechos de la población, que, en un referéndum celebrado en el año 2013, votaron por franca mayoría seguir perteneciendo a la corona británica. Argentina, amparándose en la resolución 2065 de la ONU, que insta a tener en cuenta los intereses de los habitantes y no sus deseos, no reconoce el referéndum inglés. Gran Bretaña no admite haber aceptado históricamente la soberanía española sobre las islas y niega el principio *uti possidetis iuris*⁴ (Carassai, 2022). El enfoque dialógico se presenta como una posibilidad de afrontar el desafío que supone trabajar en torno a la existencia de “historias rivales” (Elmertsjo et al., 2017) en el aula.

Pero si la literatura sobre enseñanza dialógica coincide en señalar sus posibilidades, también se destaca con frecuencia las dificultades de llevar a cabo debates productivos en el aula, en donde suelen abundar, por el contrario, modos unidireccionales de transmisión (Reisman, 2015). Desarrollar enfoques dialógicos y multiperspectivistas es complejo en varios niveles. Por un lado, los profesores deben estructurar y delinear narrativas que incluyan una multiplicidad de experiencias y voces, pero sin crear versiones fragmentadas de la historia que sean pedagógicamente imposibles de manejar (Nordgren y Johansson, 2015). Por otro, el potencial de la enseñanza dialógica depende de las actividades de los profesores y de las herramientas disponibles para involucrar a los estudiantes en estos tipos particulares de razonamiento (van Boxtel y van Drie, 2017), es decir, puede implicar tanto un conocimiento epistémico sobre la naturaleza de la historia como habilidades para desarrollarla de manera efectiva en contextos didácticos (Wansink et al., 2018).

La obra de Arias resulta interesante para afrontar algunos de los desafíos que presenta el enfoque dialógico. En otros trabajos (Cantabrana, 2023; Cantabrana y Carretero, 2022) hemos analizado su potencial para promover la multiperspectividad, el diálogo y una comprensión crítica del conflicto a través de una serie de características: (a) La puesta en cuestión de las narrativas oficiales nacionalistas y/o imperialistas, contrastándolas con voces históricamente silenciadas; (b) una aproximación dialógica al problema que no simplifica ni evita el conflicto entre posturas divergentes, (c) una presencia de la emoción que posibilita un espacio de empatía, pero que no obtura una lectura racional y crítica; y (c) la mediación de fuentes históricas, que subrayan la naturaleza construida de la historia y cuestiona la naturalización de los relatos. El teatro documental, considerando estas características, puede constituir un interesante instrumento pedagógico, sobre todo cuando posee en sí mismo una naturaleza dialógica.

⁴ Del latín, significa “como poseéis de acuerdo al derecho, así poseeréis”; principio por el que se reconoce, para los nuevos Estados independientes, las fronteras del imperio colonial (Real Academia Española, s/f).

3. Metodología

3.1. Objetivos

El objetivo general del proyecto consistió en evaluar si el impacto de las actividades dialógicas en el aula, a través de controversias y la presentación de una pieza de teatro documental basada específicamente en una estructura también dialógica, produce cambio en las representaciones históricas sobre la guerra de Malvinas (1982), el juicio moral sobre ese proceso histórico y los niveles de prejuicio sutil y manifiesto de los estudiantes.

Además, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar si la participación en prácticas didácticas/de enseñanza de la historia basadas en controversias dialógicas se relaciona con cambios en el nivel de conocimiento histórico de los estudiantes.
2. Estudiar si la participación en una estrategia didáctica basada en controversias dialógicas se relaciona con cambios en los niveles de prejuicio sobre miembros del exogrupo nacional.
3. Determinar si la participación en diferentes actividades programadas incide en los juicios morales acerca de la guerra de Malvinas.

3.1. Participantes y contexto

Se realizó un muestreo de tipo no probabilístico. Participaron un total de 66 estudiantes de un colegio privado de educación secundaria situado en un barrio de nivel socioeconómico medio-alto de la ciudad de Buenos Aires. Todos los estudiantes pertenecían a 4.º curso de nivel secundario (en la Ciudad de Buenos Aires comprende a estudiantes de entre 15/16-16/17 años) y estaban divididos en dos grupos. El 51,43% eran varones y el 48,57% mujeres. El colegio ofrece un programa de estudios en el que las producciones culturales y artísticas ocupan un lugar relevante, hecho que posibilitó el desarrollo de una experiencia de estas características con la necesaria flexibilidad y trabajo interdisciplinario.

Los objetivos del estudio fueron explicados a los estudiantes, y se les invitó a participar voluntariamente. Se les informó de que se mantendría su anonimato, amparado bajo la Ley Nacional 25.326 de Argentina de protección de datos personales.

El cuestionario autoadministrable fue completado por los participantes de manera presencial tanto en el pre-test como en el post-test. En ambos casos fue distribuido y supervisado por al menos uno de los investigadores.

56 estudiantes respondieron al cuestionario antes de empezar la planificación. 66 estudiantes respondieron al mismo cuestionario suministrado al final de las actividades. Cabe señalar que el número fluctuante de estudiantes se vio influido por el sistema de burbujas que establecía el protocolo contra el Covid-19 vigente en el momento del estudio.

3.2. Instrumentos y procedimientos

Tanto en la etapa de pre-test como de post-test se utilizó un cuestionario autoadministrable compuesto de tres partes que se detallan a continuación:

- Cuestionario sobre conocimiento de la Guerra de Malvinas: Fue diseñado para este estudio y está compuesto por 20 preguntas sobre aspectos concretos de la guerra: fechas, contendientes, contexto político, hechos específicos, entre otros. El cuestionario se suministró por primera vez durante la primera semana de la experiencia, inmediatamente después de una breve presentación sobre aspectos generales de la guerra de 1982 y del contexto histórico en el que se produjo. Respondieron 56 estudiantes. Se volvió a suministrar en la semana 5, una vez terminada la secuencia didáctica. Lo completaron 66 estudiantes.
- Escala de prejuicio hacia los ingleses: A partir de la adaptación de una escala ya utilizada en la población argentina para evaluar prejuicio sutil y manifiesto hacia grupos subordinados (Muller et. al, 2017; Ungaretti et al., 2018), se realizaron las adaptaciones necesarias para evaluar el prejuicio hacia los ingleses de manera general, incluyendo ítems de ambas formas de prejuicio. La escala estaba compuesta por 16 ítems que incluyen afirmaciones relativas tanto al prejuicio sutil (e. g. “Los ingleses consideran que su idioma es mejor que otros idiomas del mundo”) como al manifiesto (e. g. “Me molestaría tener un trabajo en el que el jefe-a fuera inglés-a”), siguiendo el modelo propuesto por Gatica et al. (2015). Las opciones de respuesta siguen el formato de escala Likert con 5 anclajes desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Su fiabilidad fue adecuada ($\alpha = .76$).
- Escala de juicio moral sobre la Guerra de Malvinas: Se trata de la adaptación de una escala diseñada para evaluar juicios morales sobre otro proceso histórico argentino (Barreiro, 2015). Se compone por 5 ítems que incluyen afirmaciones de carácter moral sobre la guerra de Malvinas como por ejemplo “La guerra de Malvinas fue una decisión justa porque era preciso combatir el imperialismo inglés” y “La guerra de Malvinas fue una guerra justa porque las Malvinas pertenecen a Argentina y era fundamental recuperarlas”. Las opciones de respuesta siguen el formato de escala Likert con 5 anclajes, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). La confiabilidad de la escala fue adecuada ($\alpha = .75$).

Se llevó a cabo un trabajo didáctico de cinco semanas con los 66 estudiantes de 4° curso de nivel secundario. El trabajo fue diseñado y organizado junto con cuatro docentes del colegio: la jefa de estudios, la responsable del área de Ciencias Sociales y las profesoras de Antropología y Geografía, como un proyecto conjunto entre estas dos últimas asignaturas.

En la primera semana, se impartió una clase en la que se presentó un encuadre histórico introductorio sobre la guerra y el contexto en el que se produjo. Tras esta breve introducción, se suministraron los cuestionarios diseñados para medir el impacto de la intervención, siguiendo una secuencia pre-test/ post-test.

En la segunda semana se proyectó la película *Teatro de Guerra*, de Lola Arias, y se realizó un breve debate general. Se plantearon una serie de preguntas disparadoras en torno a tres ejes:

compartir impresiones generales/resolver posibles dudas, reflexionar sobre el punto de vista que plantea la película y sobre las particularidades del formato del teatro documental.

El debate principal se desarrolló en la tercera semana. Se propuso un trabajo en 5 grupos de 5/6 integrantes, con portavoz, centrado en el análisis y discusión de una escena de diálogo de la película y de un texto adaptado de una producción historiográfica. El debate tuvo una duración de dos horas y se organizó en base a la siguiente estructura:

Durante la primera hora, los estudiantes leyeron durante 30 minutos los materiales, de manera individual. Se trataban, por un lado, de un texto adaptado del libro del historiador argentino Federico Lorenz *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas* (2014). Federico Lorenz es uno de los mayores expertos sobre Malvinas, y en ese libro realiza un recorrido por la historia del archipiélago que trasciende los puntos de vista de las historias nacionales. El texto que se le entregó a los estudiantes estaba adaptado para que pudiera ser leído en el tiempo disponible. Junto a él, se distribuyó la transcripción de una escena de la película en la que un veterano argentino y uno inglés intercambian, frente a un mapa, los argumentos para defender la soberanía de sus países sobre las islas. Se eligió esta escena en la búsqueda de reforzar la naturaleza dialógica del trabajo, esto es, de proponer un ejercicio de diálogo partiendo ya de una situación de diálogo. Tras la lectura individual, se daba inicio a la discusión en subgrupos a partir de una premisa que invitara a los estudiantes a contrastar las diferentes fuentes para llegar a una conclusión, en línea con la bibliografía sobre controversias dialógicas (Goldberg, 2013; Reisman, 2015). La premisa era la siguiente: “Imagínense que forman parte de un comité de la ONU para la resolución del conflicto sobre la soberanía de las Islas Malvinas/Falklands y tienen que dictar una recomendación. ¿Qué solución defenderían?”. Las profesoras hicieron especial énfasis en que la respuesta debía ser argumentada, tomando los textos como referencia. Los portavoces de cada grupo relataron las conclusiones en un mensaje de voz de WhatsApp, como medida de adaptación al distanciamiento obligatorio por Covid-19. Para facilitar el ejercicio, se ofrecieron una serie de opciones para elegir como dictamen de la ONU, que intentaban ampliar el abanico y evitar la lógica dicotómica nacional: (1) Soberanía argentina; (2) Soberanía británica; (3) Soberanía compartida; (4) Territorio Asociado a Argentina, y (5) Territorio Asociado a Reino Unido.

Durante la cuarta semana se siguió trabajando en torno a la escena de diálogo, pero esta vez con los encuadres particulares de las clases de geografía y antropología propuestos por las profesoras. En geografía, se trabajó en el análisis de los discursos que aparecen en la escena; esto es, en los argumentos que esgrime cada personaje para sostener y legitimar la soberanía de uno y otro país. La profesora profundizó en un tema de su asignatura que los y las estudiantes ya habían trabajado y para el que la película podía ser enriquecedora: los conceptos de *soberanía* y *soberanía de la información* y la diferencia entre soberanía simbólica y soberanía efectiva. La clase de antropología se enfocó en el concepto brechtiano de *extrañamiento*, como vía para interrogarse sobre las decisiones formales de la película y su búsqueda de poner en cuestión relatos naturalizados. En ambas clases se volvieron a abrir espacios para el debate. Todas las sesiones fueron guiadas por las profesoras y contaron con una de las investigadoras para realizar las observaciones.

Los estudiantes completaron nuevamente el cuestionario autoadministrable en la quinta semana, para evaluar si se había producido un cambio tras la intervención.

4. Resultados

4.1. Conocimiento sobre la guerra

Los resultados del pre-test muestran un escaso conocimiento sobre la guerra. Solo siete de las diecinueve (36,8%) preguntas son respondidas de manera correcta por la mayoría de los estudiantes. Por el contrario, en el post-test se respondieron de manera mayoritariamente correcta diecisiete de las diecinueve preguntas (89,47%). Solo dos preguntas permanecieron sin ser contestadas de forma mayoritariamente correcta en el post-test: “¿Cuál fue la duración de la guerra?” y “¿Conocés nombres de batallas?” En todas las preguntas se observa una mejoría en los resultados pre/post. El porcentaje general de mejoría es de un 138,39%.

Por tanto, los resultados sugieren que después del conjunto de actividades llevado a cabo se afianza el conocimiento histórico sobre aspectos concretos de la guerra. Además de esta mejoría general, algunos resultados resultan particularmente llamativos, y creemos que pueden resultar cruciales para comprender las ideas de los alumnos al comenzar la intervención didáctica. Se trata de las siguientes preguntas: “¿Qué país inició la guerra?” y “¿Bajo qué país estaba la soberanía de las islas Malvinas antes de la guerra?”, cuyos resultados se muestran en las tablas 1 y 2.

Tabla 1

Porcentajes de las diferentes respuestas a la pregunta ¿Qué país inició la guerra?

	Pre-test	Post-test
Gran Bretaña	44,3%	31,4%
Argentina	31,4%	52,9%

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Porcentajes de las diferentes respuestas a la pregunta ¿Bajo qué país estaba la soberanía de las Islas Malvinas antes de la guerra?

	Pre-test	Post-test
Gran Bretaña	28,6%	65,7%
Argentina	35,7%	21,4%
No lo sé	14,3%	2,9%

Fuente: elaboración propia

En ambos casos el porcentaje de respuestas correctas es mayor en el post-test que en el pre-test, es decir, que estos conocimientos sobre la guerra de Malvinas mejoran de manera sustancial y se invierten los resultados de las preguntas. Como retomaremos en la discusión, resulta interesante comprobar que los estudiantes, antes de la experiencia, desconocían estos elementos clave en el conflicto.

4.2. Prejuicio hacia los ingleses

En la escala de prejuicio hacia los ingleses se obtuvieron datos pre/post test de un total de 37 estudiantes. El nivel de prejuicio en el pre-test fue mayor ($M = 2.82$) que en el post-test ($M = 2.49$) y las diferencias entre ambas puntuaciones fueron estadísticamente significativas ($t_{(36)} = 3.55, p < .005$).

Los resultados indicarían, por lo tanto, la disminución de los niveles de prejuicio hacia los ingleses con respecto a antes y después de haber participado de la experiencia didáctica.

4.3. Juicio moral

No se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el juicio moral sobre la guerra de Malvinas antes y después de haber participado de la experiencia. Las puntuaciones medias en la escala, tanto en el pre-test como en el post-test, son cercanas a 3. Esto indicaría que los participantes, de manera general, tienden a asumir una posición intermedia (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”) con respecto a los juicios morales presentados en los ítems que componen la escala.

También se analizaron las correlaciones entre juicio moral y prejuicio a partir de los resultados obtenidos en el pre-test. Se observa una correlación media positiva significativa ($r = .30, p < .05$). En otras palabras, cuanto más justa se considera la guerra, mayor sería el nivel de prejuicio hacia los ingleses.

5. Discusión

Los resultados del pre-test sobre conocimiento de la guerra indican que los estudiantes de la muestra analizada tenían un escaso conocimiento sobre el desarrollo de la guerra de Malvinas antes de participar de la experiencia didáctica. Estos datos resultan sorprendentes, e interesantes, a la hora de indagar las representaciones sobre la guerra. Pese a ser un episodio de marcada presencia en la sociedad argentina, no parece existir una versión objetivada sobre aspectos elementales del conflicto. El resultado de dos de las preguntas resulta particularmente llamativo. En el pre-test, la mayoría de los estudiantes pensaban que el Reino Unido había comenzado la guerra; en el post test, en cambio, la respuesta de Argentina pasa a tener mayor porcentaje. Lo mismo sucede en la pregunta acerca de la soberanía de las Islas Malvinas antes del conflicto: en el pre-test la mayoría de los estudiantes pensaban que, en 1982, el archipiélago estaba bajo soberanía argentina. En la forma de recordar los acontecimientos del pasado las ausencias son significativas, especialmente cuando pueden impugnar la narrativa predominante (Barreiro et al., 2017; Sarti y Barreiro, 2018; Parellada et al., 2021). Estas dos preguntas muestran cómo -sobre supuestos erróneos- se deposita la responsabilidad de la guerra sobre el Reino Unido, y las respuestas hacen pensar en una dificultad para distinguir diferentes momentos históricos, apuntando así a una concepción lineal de la historia. Asimismo, no deja de ser sorprendente que, después de 5 semanas de trabajo didáctico y actividades dialógicas, haya todavía un 31,4 % de estudiantes que piense que la guerra fue iniciada por Gran Bretaña. Probablemente es una muestra de la fuerza simbólica de la narrativa oficial. En este sentido, es posible que estos alumnos y alumnas creen que la llegada del ejército argentino a las islas no era una invasión, sino una recuperación, y que, por tanto, no puede considerarse el inicio de la guerra. Es importante señalar que, al no haber casi defensa militar en las islas en esa fecha, el

ejército argentino se instaló sin apenas llevar a cabo actos bélicos. Como decíamos en la introducción, los lemas omnipresentes sobre el reclamo de soberanía son “las Islas Malvinas son argentinas” y “las Islas Malvinas, eran, son y serán argentinas”. De aquí se desprende que las Malvinas *siempre* fueron argentinas y la soberanía británica, en este esquema, solo puede ser resultado de que Gran Bretaña iniciara la guerra en 1982. Algunos autores han mostrado cómo, pese a que la forma de abordar el conflicto de Malvinas ha cambiado a lo largo de las últimas décadas en el currículum argentino (Amézola, 2016; Pineau y Birgin, 2018), persiste un cariz eminentemente conmemorativo (Amézola, 2018; Linare, 2022). Esto puede apuntar a una importante presencia de una narrativa maestra de carácter nacionalista (Carretero, 2011/2022; Perez-Manjarrez y Carretero, 2021) en el tratamiento del conflicto de Malvinas, que contribuye a una visión sesgada del acontecimiento. En los resultados del cuestionario previo a la experiencia didáctica, este escaso conocimiento de la guerra, de manera general, se combina con un mayor nivel de prejuicio hacia los ingleses, que a su vez se relacionaba de manera positiva con los juicios morales positivos sobre ese proceso histórico, esto es, cuanto más justa se considera la guerra, mayor es el prejuicio hacia los ingleses. Las identidades sociales, especialmente en el marco de pasados conflictivos, tienden a definirse en oposición a un otro (Liu y László, 2007), y la literatura indica que los prejuicios se alimentan de los estereotipos (Barreiro et al., 2019). Esta relación resulta muy interesante y profundiza en la línea de la bibliografía, que sugiere que las representaciones sobre acontecimientos históricos tienen un impacto directo sobre los prejuicios y estereotipos hacia diferentes poblaciones en la actualidad (Barreiro et al., 2019).

Los resultados del post-test no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre los cuestionarios sobre juicio moral realizados antes y después de las actividades, lo que indica que la experiencia no consiguió tener impacto directo en la forma en que los estudiantes valoran moralmente el conflicto. La lealtad hacia el país de pertenencia y sus miembros es un elemento de cohesión crucial en las comunidades nacionales (Bar Tal, en prensa). Liu y László (2007) sugieren, además, que los acontecimientos históricos negativos sirven para crear comunidad tanto o más que los positivos, y explican que la privilegiada posición de la guerra en la rememoración colectiva está dada tanto por su “narratividad” como por su capacidad de generar emociones extremas. Este resultado sigue la línea de los trabajos que constatan la resistencia a cambiar la valoración moral sobre acciones que afectan al propio grupo (Carretero et al., 2015).

Sin embargo, los resultados del post-test mostraron cambios positivos tanto en el conocimiento como en el nivel de prejuicio. Se produce una importante mejora en el conocimiento sobre la guerra, con el 89,47% de las preguntas respondidas de manera correcta en el cuestionario realizado tras las cuatro semanas de trabajo. Las controversias dialógicas, en conjunto con el visionado de la película y el texto historiográfico, fueron efectivas para fortalecer la comprensión histórica de los estudiantes. El diseño didáctico basado en las controversias dialógicas se muestra en este sentido prometedor a la hora de propiciar un conflicto cognitivo que favorezca cambios (Carretero et al., 2013). Los estudiantes, durante este proyecto, abordaron el tema de manera activa a través del diálogo y sobre la base del análisis de un texto historiográfico. En la línea de la literatura sobre el tema, entendemos que este rol protagonista en la co-construcción de conocimiento fue favorable al fomento del razonamiento histórico, el pensamiento disciplinario y la argumentación (van Boxtel, en prensa).

La experiencia realizada también consiguió provocar un cambio sobre el nivel de prejuicio de los estudiantes. La comparación entre los cuestionarios pre y post ofrece diferencias estadísticamente

significativas en la disminución del prejuicio tras las actividades. Consideramos que este resultado es particularmente revelador del impacto de las controversias dialógicas. En consonancia con lo que propone Ahonen (2017), las actividades dialógicas llevadas a cabo favorecieron un proceso deliberativo, en el que se evaluaron los diferentes argumentos que entran en conflicto como parte de un diálogo abierto que implica el reconocimiento de diferentes posturas. El formato dialogado de *Teatro de Guerra* probablemente haya fortalecido este reconocimiento. Tajfel y Turner (1986) distinguen dos extremos en el comportamiento social: el interpersonal y el intergrupalo. En el primer grupo, sitúan una interacción solo determinada por las características individuales. En el segundo, la interacción entre individuos o grupos se ve exclusivamente mediada por la pertenencia a un determinado grupo social, sin que influyan las características individuales. Por supuesto, estos modelos rara vez se dan de manera estricta en la vida cotidiana. Pero es interesante considerar que, para estos autores, la intensidad de un conflicto intergrupalo determinará la medida en que la interacción entre grupos opuestos se ve condicionada por sus respectivas pertenencias. En *Teatro de Guerra* se experimenta precisamente con esta dicotomía. De los veteranos/actores, ni más ni menos que antiguos enemigos de guerra, se esperaba una interacción del segundo tipo: marcada por su origen, es decir, por su pertenencia a bandos enfrentados de un conflicto irresuelto. Sin embargo, la construcción consigue que pueda darse también una interacción mediada por sus características individuales: los seis comparten la experiencia de guerra y es posible una relación interpersonal que parte de ese hecho común. En línea con el trabajo de Barton y McCully (2012), exponerse a escuchar el punto de vista de los demás, experimentar discrepancias tanto entre diferentes narrativas como entre sus conocimientos previos y nuevas aproximaciones, y cuestionar el alineamiento con bloques monolíticos, puede posibilitar un horizonte de nuevas elaboraciones críticas sobre el pasado, menos basadas en visiones estereotipadas.

6. Reflexiones finales

Reconocidos historiadores como Federico Lorenz (2022b) han propuesto alejarse del esquema dicotómico de interpretación del conflicto de Malvinas, y de la subsunción de la historia del archipiélago en la disputa diplomática para abrir paso a nuevos. La tarea es ardua, considerando el destacado papel de la soberanía sobre las Islas Malvinas y su reclamo en la conformación de la identidad nacional argentina. Las narrativas nacionales o maestras tradicionalmente han sido el vehículo privilegiado en la transmisión de la historia en contextos escolares; la historia desempeña un papel crucial en la construcción de los Estados-nación modernos y en la formación de identidades, influenciando nuestra comprensión del pasado y nuestra percepción de nosotros mismos. En el campo de la educación histórica, se ha identificado que las narrativas maestras escolares tienden a generar visiones simplificadoras y excluyentes de la historia. En contraposición, los modelos de enseñanza centrados en el pensamiento histórico han buscado desarrollar herramientas disciplinares y una actitud crítica en la aproximación al pasado. Sin embargo, la superposición de estos objetivos hace que la enseñanza de la historia pueda contener programas contradictorios entre sí. Frente a esto, el enfoque dialógico ha ganado relevancia en el campo de la enseñanza de la historia, particularmente a la hora de abordar pasados conflictivos e historias rivales, donde la visión del grupo de pertenencia tiende a prevalecer. Partiendo de esta premisa, en este estudio se diseñó una planificación didáctica que combinaba una estrategia de controversias dialógicas con el visionado de la película *Teatro de Guerra* y la lectura de un texto historiográfico. En otros trabajos (Cantabrana 2023; Cantabrana

y Carretero, 2022) hemos desarrollado cómo la película dialoga con preocupaciones relevantes para la enseñanza de la historia: el cuestionamiento de la univocidad del sujeto nacional, los vínculos entre historia y memoria, los efectos de los pasados conflictivos y las formas de procesarlos colectivamente en la vida de las personas, y, muy particularmente, sobre la posibilidad de diálogo entre visiones plurales.

Los resultados obtenidos por la administración del cuestionario antes de participar en la experiencia fueron coherentes con una visión de corte esencialista acerca del acontecimiento: mostraron un escaso conocimiento de la guerra, en combinación con un mayor nivel de prejuicio y una correlación positiva entre la idea de “guerra justa” y “prejuicio hacia los ingleses”. Tras la experiencia, no se encontraron diferencias significativas en el juicio moral antes y después de la intervención, confirmando que se trata de representaciones difíciles de cambiar. Sin embargo, los resultados fueron muy prometedores en la mejora de conocimiento y en la disminución de prejuicio.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo fue realizado en el grupo de investigación www.histandmem.com, coordinado por el segundo autor. Agradecemos el apoyo de los Proyectos PICT- 2019-02477 y 2020-SERIEA-02828 (ANPCyT, Argentina), así como PID2021-127529OBI00 MINECO-FEDER (España), dirigido por el segundo autor. Los autores agradecen la participación de las docentes Flavia A., Nuria M., Julieta B. y Julia V. en la planificación y desarrollo de la experiencia didáctica, la colaboración de Martina Guggiari en la obtención y procesamiento de datos, así como la orientación de Joaquín Ungaretti en la elaboración de los cuestionarios.

Contribución específica de los autores

Los tres autores han formado parte de las fases de diseño de los cuestionarios, análisis de datos y redacción y supervisión de este artículo.

Bibliografía

- Ahonen, S. (2017). The lure of grand narratives: A dilemma for history teachers. *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars* (pp. 41-62). Palgrave Macmillan.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Amézola, G. de (2016). Las tres guerras de Malvinas: el conflicto en la sociedad y en la escuela de Argentina. En *VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano* (pp. 366-381) (2-4 noviembre 2016). Santiago de Compostela.
- Amézola, G. de (2018). El combate perpetuo. Memoria e historia de la guerra de Malvinas en la sociedad y en la escuela de la Argentina. En Del Valle, L. (Coord.), *Revisitando Malvinas: memoria, historia y escuela* (pp. 11-37). Ediusns.
- Arias, L. (Directora) (2014). *Veteranos* [Video instalación].
- Arias, L. (Directora) (2016). *Campo Minado* [Teatro].



- Arias, L. (Directora) (2018). *Teatro de Guerra*. Gema Films.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas.
- Barreiro, A. (2015). La evaluación de las representaciones sociales de la historia: Construcción de la escala sobre representaciones de la "Conquista del Desierto". En *Actas del I Congreso Nacional de Psicología, Psicología, formación y compromiso social*. 14, 15 y 16 de mayo de 2015. San Luis, Argentina.
- Barreiro, A. y Castorina, J. A. (2022). Extendiendo la conversación sobre los juicios morales: contribuciones del intuicionismo social, el constructivismo y la psicología cultural. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 19, 181-202. <https://doi.org/10.22370/rhv2022iss19pp181-202>
- Barreiro, A., Castorina, J. A. y Van Alphen, F. (2017). Conflicting narratives about the Argentinean 'conquest of the desert': Social representations, cognitive polyphasia, and nothingness. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 373-389). Palgrave Macmillan.
- Barreiro, A., Ungaretti, J. y Etchezahar, E. (2019). Representaciones sociales y prejuicio hacia los indígenas en Argentina. *Revista de Psicología*, 37(2), 529-558. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.007>
- Barreiro, A., Ungaretti, J., Etchezahar, E. y Wainryb, C. (2020). "They are not truly indigenous people": Social representations and prejudice against indigenous people in Argentina. *Papers on Social Representations*, 29(1), 6-1. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/539>
- Bar-Tal, D. (e. p.). Collective memory and school textbooks: The cases of authoritarianism and intractable conflict. En M. Carretero (Ed.), *The role of dialogue in history education*. Routledge.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Barton, K. C. y McCully, A. (2012). Trying to "see things differently": Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Berger, S. (2017). History writing and constructions of national space: the long dominance of the national in modern European historiographies. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 39-58). Palgrave Macmillan.
- Cantabrana, M. (2023). Narrativas sobre la guerra de Malvinas y tecnologías dialógicas para enseñar historia. En M. Carretero (Ed.), *Enseñar historia en la era digital* (pp. 251-277). Tilde Editora.
- Cantabrana, M. y Carretero, M. (2022). Theatre of War: Lola Arias' documentary theatre as innovative tool for historical dialogue. En M. Carretero, M. Cantabrana y C. Parellada (Eds.), *History education in the digital age* (pp. 217-234). Springer.
- Carassai, S. (2022). *Lo que no sabemos de Malvinas: Las islas, su gente y nosotros antes de la guerra*. Siglo XXI Editores.

- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. IAP [Versión castellana actualizada: Carretero, M. (2022). *Documentos de identidad. La construcción del conocimiento histórico en un mundo global*. Tilde Editora.]
- Carretero, M. (2017). Teaching of recent and violent conflicts as challenges for history education. En C. Psaltis, M. Carretero y S. Cehajic-Clancy (Eds.), *History education and conflict transformations* (pp. 341-377). Palgrave.
- Carretero, M. y Bermudez, A. (2012). Constructing histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 525-546). Oxford University Press.
- Carretero, M., Castorina, J. A. y Levinas, M. L. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. En S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research in conceptual change* (pp. 269-287). Routledge.
- Carretero, M., Haste, H. y Bermudez, A. (2015). Civic education. En L. Corno y E. M. Anderman (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 309-322). Routledge.
- Carretero, M. y Perez-Manjarrez, E. (2022). Learning history. En K. Sawyer (Ed.) (2022), *Cambridge handbook of learning sciences* (pp. 523-542). Cambridge University Press.
- Carretero, M. y van Alphen, F. (2018). History, collective memories or national memories: How the representation of the past is framed by master narratives. En *Handbook of culture and memory* (pp. 283-303). Oxford University Press.
- Carretero, M., van Alphen, F. y Parellada, C. (2018). National identities in the making and alternative pathways of history education. En A. Rosa Rivero y J. Valsiner (Eds.). *Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 424-442). Cambridge University Press.
- Cramwinckel, F. M., Scheepers, D. T. y Van Der Toorn, J. (2018). Interventions to reduce blatant and subtle sexual orientation-and gender identity prejudice (SOGIP): Current knowledge and future directions. *Social Issues and Policy Review*, 12(1), 183-217. <https://doi.org/10.1111/sipr.12044>
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P. y Esses, V. M. (2010). *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. Sage.
- Elmertsjo, H. A., Clark, A. y Vinterek, M. (Eds.) (2017). *International perspectives on teaching rival histories. Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*. Palgrave Macmillan.
- Fabian, J. L. (2022). Los manuales de Historia como formadores de identidad nacional hasta mediados del siglo XX. El caso de la primera invasión inglesa. *Clio & Asociados*, (34). <http://dx.doi.org/10.14409/cya.v0i34.11306>
- Foster, S. (2013). Teaching controversial issues in the classroom: The exciting potential of disciplinary history. En M. Baidon, K. S. Loh, I. M. Lim, G. İnanç y J. Jaffar (Eds.), *Controversial history education: History textbook controversies and teaching historical controversy in Asian contexts* (pp. 19–39). Routledge.
- Gatica, L., Martini, J. P., Dreizik, M., Imhoff, D. y Brussino, S. (2015). Aportes para la evaluación del nivel de prejuicio hacia personas pobres en estudiantes universitarios cordobeses. *Actas del I Congreso Nacional de Psicología 'Psicología, formación y compromiso social'* (pp. 791-792). 14, 15 y 16 de mayo de 2015. San Luis, Argentina.

- Goldberg, T. (2013). "It's in my veins": Identity and disciplinary practice in students' discussions of a historical issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.757265>
- Goldberg, T. y Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. En S. Metzger y L. M. Harris (Eds), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 503-526). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch19>
- Hobsbawm, E. (2013). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Planeta.
- Ley 27023/2014, de 15 de diciembre, "Las Islas Malvinas son Argentinas". Leyenda obligatoria. *Honorable Congreso de la Nación Argentina*, 1 de febrero de 2015. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240298/norma.htm>
- Linare, C. (2022). El conflicto y la guerra de Malvinas en las prescripciones curriculares del nivel primario bonaerense (1993-2020). ¿La historia de una derrota en el campo de batalla curricular? *Clio & Asociados*, 34. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11472>
- Liu, J. H. y László, J. (2007). A narrative theory of history and identity: Social identity, social representations, society, and the individual. En G. Moloney y I. Walker (Eds.), *Social representations and identity: Content, process, and power* (pp. 85-107). Palgrave Macmillan.
- Lorenz, F. (2014). *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas*. Planeta.
- Lorenz, F. (2022a). *Malvinas. Historia, conflictos, perspectivas*. SB Editorial.
- Lorenz, F. (2022b). *Las guerras por Malvinas: 1982-2022*. Edhasa.
- Malzacher, F. (2019). Identities in negotiation. En J. Graham-Jones (Ed.), *Lola Arias. Re-enacting Life* (pp. 246-252). Performance Research Books.
- Muller, M., Ungaretti, J. y Etchezahar, E. (2017). Validación argentina de la Escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto hacia villeros. *Revista de psicología*, 26(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46204>
- Nordgren, K. y Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.956795>
- Parellada, C., Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2021). Representación y represión de los significados sociales en la cartografía. En J. A. Castorina y A. Barreiro (Eds), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimientos sociales* (pp 163-186). Miño y Dávila.
- Perez-Manjarrez, E. (2022). 'It Isn't about who was worse': Colonialism and historical debate on social media. In M. Carretero, M. Cantabrana y C. Parellada (Eds.), *History education in the digital age* (pp. 125-141). Springer.
- Perez-Manjarrez, E. y Carretero, M. (2021). Historical maps as narratives. En S., Berger, N., Brauch y C. Lorenz (Eds.), *Analysing historical narratives: on academic, popular and educational framings of the past* (pp. 164-189). Berghahn Books.
- Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75. <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>

- Pineau, P. y Birgin, A. (2018). The Malvinas War: experiencing and remembering the conflict in Argentine schools. *Paedagogica Historica*, 55(2), 314-333. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1534871>
- Psaltis, C., Carretero, M. y Čehajić-Clancy, S. (2017). *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation*. Springer.
- Real Academia Española: *Diccionario panhispánico del español jurídico (DPEJ)* [en línea]. < <https://dpej.rae.es/> > [Fecha de la consulta: 25/06/2023].
- Reisman, A. (2015). Entering the historical problem space: Whole-class text-based discussion in history class. *Teachers College Record*, 117(2), 1-44. <https://doi.org/10.1177/016146811511700206>
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Sansón Corbo, T. (2011). La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [en línea]. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.61419>
- Sarti, M. y Barreiro, A. (2014). Juicios morales y memoria colectiva: narrativas de jóvenes sobre la "Conquista del Desierto". En J. A. Castorina y A. Barreiro (Eds.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 141-156). Miño y Dávila.
- Sarti, M. y Barreiro, A. (2018). National identity in the historical narratives of a morally questionable historical process/Identidad nacional en las narrativas sobre un proceso histórico moralmente cuestionable. *Cultura y Educación*, 30(3), 433-459. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1488419>
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. En S. Worchel y L. W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall.
- Ungaretti, J., Etchezahar, E. y Barreiro, A. (2018). Validation of the subtle and blatant prejudice scale towards indigenous people in Argentina. *Current Psychology*, 39, 1423-1429. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9844-4>
- van Boxtel, C. (e. p.). Observing dialogue in the history classroom: different approaches for analysing the interaction of teachers and students. En M. Carretero (Ed.), *The role of dialogue in history education*. Routledge.
- van Boxtel, C. y van Drie, J. (2017). Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 573-589). Palgrave Macmillan.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. y Wubbels, T. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality, *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527, <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2018). National memory and where to find it. En B. Wagoner (Ed.), *Handbook of culture and memory* (pp. 259-281). Oxford University Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Comprensión de fuentes primarias históricas en Bachillerato. Un estudio sobre la lectura de textos múltiples contradictorios de la Guerra Civil

Comprehension of Historical Primary Sources in High School. A Study on the Reading of Multiple Contradictory Texts of the Civil War

Álvaro Rosales García
Universidad de Salamanca

rosales11@usal.es

 0009-0001-7354-9964

Javier Rosales Pardo
Universidad de Salamanca

rosales@usal.es

 0000-0001-5230-1540

María García-Serrano
Universidad de Salamanca

mariagar@usal.es

 0000-0003-3525-6770

J. Ricardo García Pérez
Universidad de Salamanca

jrgarcia@usal.es

 0000-0003-1421-4571

Recibido: 28/03/2023

Aceptado: 27/09/2023

Resumen

La comprensión intertextual es la capacidad para integrar información de varios textos y fuentes de información. Esta capacidad resulta clave en el desarrollo del razonamiento, aunque es compleja para nuestros alumnos. Este estudio evalúa el impacto de proporcionar en 1º de bachillerato ayudas a la comprensión intertextual o textual cuando deben comprender un fenómeno histórico con múltiples perspectivas. Leyeron 5 textos con posturas enfrentadas de la Guerra Civil y, posteriormente, redactaron un ensayo, realizaron una tarea de comprensión y una de recuerdo de fuentes. Los alumnos que recibieron las ayudas intertextuales escribieron un ensayo más integrado que los que recibieron las ayudas a la comprensión textual. No hubo diferencias en la comprensión individual de cada texto ni en el recuerdo de las fuentes. Estos resultados indican la necesidad de ayudar a establecer conexiones entre los documentos para que los alumnos integren la información histórica contradictoria en un relato interpretativo coherente.

Palabras clave

Educación Secundaria, Enseñanza de la Historia, Pensamiento Crítico, Fuentes Primarias, Intertextualidad.

Abstract

Intertextual comprehension is the ability to integrate information from several texts and sources of information. This competence is key in the development of reasoning, although it is challenging for our students. This study evaluates the impact of providing intertextual or textual comprehension aids in the first year of high school (seventeen-year-old students) when they must understand a historical phenomenon with multiple perspectives. They read 5 texts with conflicting perspectives on the Civil War and, afterwards, they wrote an essay, completed a comprehension test and a recall task of sources. Students who received the intertextual aids wrote a more integrated essay than those who received the textual comprehension aids. There were no differences in individual text comprehension or source recall. These results indicate the necessity of helping to make connections between documents for the students to integrate contradictory historical information into a coherent interpretative account.

Keywords

Secondary Education, History Education, Critical Thinking, Primary Sources, Intertextuality.

Para citar este artículo: Rosales, Á., Rosales, J.; García, M^a. y J. Ricardo, García (2023). Comprensión de fuentes primarias históricas en Bachillerato. Un estudio sobre la lectura de textos múltiples contradictorios de la Guerra Civil. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.561961



1. Introducción

La enseñanza de la historia ha enfatizado de forma unánime la relevancia de enseñar a los alumnos a razonar con los datos sobre el pasado para poder construir una visión de nuestra historia coherente, crítica y reflexiva (van Driel y van Boxtel, 2008). Por ejemplo, la habilidad para argumentar y razonar de forma crítica y reflexiva es un objetivo prioritario para que nuestros alumnos participen de forma eficaz en la sociedad actual. En este sentido, el alumno tiene que ser capaz de comprender, interpretar y valorar los textos al completar la enseñanza básica. Pero no solo eso, también tiene que ser competente a la hora de localizar, seleccionar y contrastar la información procedente de diferentes fuentes con el objeto de evaluar su fiabilidad y evitar el riesgo de manipulación y desinformación (LOMLOE, 2022).

A pesar de la dificultad que entraña la lectura de fuentes históricas primarias diversas, enfrentarse a ellas resulta de una enorme importancia para comprender cómo se ha interpretado el pasado y cómo las diferentes interpretaciones se han desarrollado a lo largo del tiempo (van Driel et al, 2022). Además, leer este tipo de documentos permite a los estudiantes desarrollar una interpretación personal y una comprensión profunda de la historia, ya que se les obliga a reconocer y comprender diferentes perspectivas explicativas (Schlepppegrell y de Oliveira, 2006). Esto no ha pasado desapercibido a la investigación en didáctica de la historia, que ha mostrado su interés por el estudio de la lectura de fuentes primarias (De la Paz, 2005; Reisman, 2012; Prieto et al., 2013).

Las clases de historia representan una oportunidad para adquirir el tipo de habilidades que requiere la lectura de fuentes con perspectivas diferentes (localizar, seleccionar y contrastar la información de cada fuente), ya que en ellas los alumnos se enfrentan a un buen número de textos. Leyendo textos aprenden historia y, al mismo tiempo, aprenden a razonar con los contenidos propios de la historia. El uso de los textos alcanza un momento clave durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. En estos niveles educativos es cuando los estudiantes comienzan a hacer uso de textos en los que deben enfrentarse a información que, en muchas ocasiones, es contradictoria o presenta diferentes perspectivas de un mismo acontecimiento. Afrontar este tipo de situaciones de lectura (la lectura de varios textos para resolver una tarea o pregunta) resulta una tarea compleja y con diferencias importantes con respecto a la lectura de un texto individual (Rouet, 2006). Así, por ejemplo, cuando leemos textos múltiples nos enfrentamos a textos con identidades propias en los que se representan diferentes situaciones.

Uno de los problemas que suelen tener los lectores que se enfrentan a este tipo de situaciones de lectura es que su comprensión, en muchas ocasiones, queda reducida a la de cada uno de los textos de forma individual, sin conexión alguna entre ellos; pese a que las conexiones que se establecen entre los distintos textos, que ha sido denominada comprensión intertextual, resulta clave a la hora de tener éxito frente a textos múltiples (Chinn et al. 2014). Por todo ello, crear una representación compleja de la información contenida en los textos pasa por identificar cada una de las posiciones defendidas en ellos, así como ser capaz de diferenciar entre unas posturas y otras. En consecuencia, uno de los objetivos de buena parte de la literatura centrada en la comprensión de textos múltiples ha sido averiguar cómo se puede facilitar la comprensión intertextual (Barzilai et al., 2018).

Conectando con esta línea de trabajo, nuestro estudio evalúa el impacto de un grupo de ayudas dirigidas a la comprensión intertextual en alumnos de primero de bachillerato. Concretamente, deseábamos ver si estas ayudas facilitaban la comprensión intertextual de fuentes primarias sobre la Guerra Civil Española que recogían explicaciones contradictorias de las motivaciones del conflicto armado.

2. Marco Teórico

A pesar del tiempo que dedican a la lectura, a veces, los estudiantes tienen dificultades para atribuir un sentido histórico a la información que leen o escuchan a sus profesores (Carretero et al., 1994; Lee et al., 1997; Voss et al., 1994). Por ejemplo, una de las dificultades que ha recibido mayor atención por parte de la investigación educativa ha sido la comprensión de las relaciones causales (Achugar y Schleppegrell, 2005). En este caso, sabemos que hay veces que los alumnos entienden las causas de un determinado acontecimiento de forma desconectada y muestran preferencias por los factores más personales para explicarlo. Del mismo modo, cuando se les pregunta sobre un determinado evento histórico, presentan la información en forma de listados sin establecer ningún tipo de vínculo entre unas ideas y otras. Y, cuando lo hacen, tienden a modelar las causas de un determinado acontecimiento histórico como si funcionaran de forma lineal, mecánica y acumulativa (sin interacciones entre ellas), además de considerar el pasado como algo inevitable. O lo que es lo mismo, hablan sobre causas sin exhibir una comprensión de cuáles podrían ser las consecuencias específicas de acciones, eventos y estados de cosas particulares (Chapman y Woodcock, 2006).

2.1. ¿Qué hacemos cuando leemos documentos históricos múltiples complejos?

Se ha señalado que una de las razones de las dificultades de los alumnos para reflexionar históricamente radica en la propia complejidad que subyace a la comprensión de los textos expositivos, que requieren, además de comprenderlos, aprender de ellos, para lo que, en muchas ocasiones, es necesario desplegar una serie de estrategias, como por ejemplo, leer con un objetivo concreto (McCrudden et al., 2010; McCrudden y Schraw, 2007) o seleccionar y organizar la información importante (Meyer, 1985; van Dijk y Kintsch, 1983). Además, cuando leemos sobre un acontecimiento histórico, la información se nos presenta abierta a diferentes interpretaciones no siempre coherentes y, habitualmente, a partir de diferentes fuentes de información. No es por tanto extraño que los estudiantes de Educación Secundaria tengan dificultades, ya que la tarea les exige poner en marcha un buen número de exigentes procesos lectores (Rouet, 2006). Pensemos en un alumno leyendo varios textos, de diferente procedencia y no siempre coherentes, en los que se presentan los motivos que ocasionaron la Guerra Civil en España. Pensemos que, además, el profesor le pide que, al acabar la lectura, elabore un ensayo en el que explique las diferentes versiones sobre el conflicto. La literatura especializada ha descrito con una cierta precisión qué procesos debería poner en marcha nuestro alumno al leer los documentos para realizar con éxito la tarea (Rouet y Britt, 2011). Sabemos que, en primer lugar, deberá entender el objetivo final para el que está leyendo los documentos (en este caso, sintetizar y contraponer las visiones existentes) y el producto que se le pide (debe saber que elaborar un ensayo no es lo mismo que, por ejemplo, redactar un alegato). Además, tendrá que valorar la postura y credibilidad de cada uno de los textos en función de ciertas características de estos. En tercer lugar, tendrá que procesar la información contenida en cada texto y

seleccionar la información que resulte relevante para cumplir con el objetivo de la tarea. Pero no sólo eso, también habrá de ser capaz de integrar la información presentada en cada uno de los textos individuales: es decir, deberá realizar un esfuerzo para dar cuenta de las diferencias y semejanzas entre las ideas relevantes defendidas en cada texto. Por último, elaborará el ensayo y tendrá que valorar si el resultado final cumple con el objetivo inicial. Por si todo lo anterior fuera poco, al tiempo que lleva a cabo todos esos procesos, nuestro alumno necesitará activar todos sus conocimientos previos sobre la Guerra Civil, así como poner en marcha todas sus habilidades lectoras (Rouet y Britt, 2011).

En definitiva, además de las competencias que los alumnos necesitan cuando leen textos simples, al enfrentarse a varios documentos -si, para complicar aún más las cosas, son contradictorios- han de añadir habilidades lectoras más específicas y complejas que implican valorar la información a partir de las fuentes de las que proviene, seleccionar la información relevante e integrarla en una única representación coherente. Esta habilidad para relacionar y conectar la información presentada a partir de textos múltiples ha sido denominada comprensión intertextual y se ha mostrado esencial para tener éxito en este tipo de situaciones de lectura (Chinn et al. 2014).

En la actualidad, contamos también con un buen número de estudios en los que se describen con precisión las habilidades específicas que subyacen a los procesos antes mencionados y que emplean los lectores cuando se enfrentan a documentos múltiples y de contenido histórico (Afflerbach et al., 2013; Britt y Aglinskis, 2002; Rouet et al., 1996). Por ejemplo, Afflerbach et al., (2013) han recalcado la importancia que adquiere en la lectura de documentos históricos la supervisión activa de los problemas o dificultades que planteen las ideas contenidas en los diferentes textos. Esto implica localizar incoherencias e inconsistencias e ir corrigiendo y buscando alternativas en el resto de los textos. Además, es preciso valorar de una forma crítica y reflexiva la información contenida en cada texto. Para ello, los lectores deben identificar con precisión las intenciones de los autores y, por tanto, prestar atención a la fuente de la que proviene la información con el fin de otorgarle una mayor o menor credibilidad. En este mismo sentido, y para valorar de una forma crítica y reflexiva la información proporcionada a través de distintos textos, Britt y Aglinskis (2002) han señalado la importancia que adquiere al leer este tipo de documentos la sensibilidad del lector a elementos clave proporcionados por las fuentes como son el autor que escribe el texto, la motivación que le lleva a escribir, su ocupación o su capacidad para hablar de un tema determinado en función de sus conocimientos. No obstante, Rouet et al., (1996) mostraron, en un estudio clásico, que únicamente un 24% de los participantes que se enfrentaron a fuentes primarias tuvieron en cuenta aspectos relativos a las fuentes de los documentos, aunque hay autores que han identificado en lectores de diferentes niveles educativos una comprensión básica sobre la existencia de diferentes perspectivas en historia (Cercadillo et al., 2017).

La investigación ha mostrado que se puede mejorar el razonamiento histórico de los alumnos enseñándoles a enfrentarse a fuentes primarias diversas. Por ejemplo, se ha trabajado la enseñanza explícita de estrategias específicas de dominio para ayudar a los estudiantes a contextualizar la información de los textos o para dirigir la atención hacia las evidencias históricas incluidas en ellos (Monte-Sano, 2010; De La Paz et al., 2022; van Driel et al., 2022). De forma más específica, en un trabajo reciente, van Driel et al., (2022) han mostrado la importancia que tuvo entrenar a un grupo de estudiantes universitarios en estrategias de lectura y escritura

específicas de dominio para mejorar la calidad de sus escritos sobre un determinado acontecimiento histórico.

En resumen, aprender de los textos históricos requiere, además de procesos y habilidades de comprensión genéricas, el desarrollo de procesos y habilidades específicas para la comprensión de textos múltiples y, por tanto, también para la historia. En este sentido, enfrentarse a documentos históricos no resulta una tarea sencilla ya que las habilidades que se requieren son complejas y, por tanto, sin una intervención específica resulta muy difícil que los alumnos sean capaces de desarrollarlas.

2.2. El papel de la integración textual en la comprensión de textos múltiples y su promoción educativa.

Como se desprende de las habilidades subrayadas por Afflerbach et al., (2013) y Britt y Aglinskas (2002), la integración textual juega un papel fundamental en la comprensión de textos múltiples (por ejemplo, Brand-Gruwel et al. 2009; Leu et al. 2013; Rouet y Britt 2011). Específicamente, Barzilai et al., (2018) han descrito la integración textual como conectar, combinar u organizar información de diferentes textos para lograr diversos objetivos, como dar significado, resolver problemas o crear nuevos textos. Puesto que, en nuestro caso, cada uno de los documentos que leyeron los estudiantes pueden transmitir tanto el contenido como la fuente de información, asumimos que la integración textual de textos múltiples contradictorios implica conectar, combinar u organizar los contenidos de estos mismos, al mismo tiempo que se enlazan las fuentes de cada uno de ellos (Bråten et al. 2011; Britt et al. 2013).

Por ejemplo, en el presente trabajo, conocer a qué bando de la Guerra Civil corresponden los argumentos de cada texto puede ayudar a interpretar las contradicciones entre las afirmaciones de unos textos y otros. Es por eso por lo que las fuentes de las que proviene la información ayudan a interpretar, evaluar e integrar coherentemente los contenidos de los textos (Bråten et al. 2011; Britt et al. 2013).

Como hemos visto, articular todos los procesos específicos, entre los que se incluyen valorar la información de los textos a partir de las fuentes e integrarlas en una única representación coherente y hacerlo de un modo correcto no es una tarea sencilla, ya que la integración intertextual es un proceso complejo y muy exigente para los alumnos (Rouet, 2006) dado que las relaciones entre los textos son diversas. Barzilai et al. (2018) comentan que los alumnos pueden tener dificultades a la hora de identificar los puntos en común de los textos o para inferir categorías intertextuales (“este texto matiza/amplía/contradice... a este otro”). La falta de integración de las distintas fuentes de información puede dar lugar a conclusiones sesgadas o poco fiables, donde no se consideren de forma adecuada los distintos puntos de vista (Bråten et al., 2011). Por este motivo, la investigación educativa se ha interesado en conseguir que los estudiantes incorporen este modo de proceder cuando leen textos múltiples y, especialmente, cuando estos son contradictorios. Barzilai et al. (2018) examinaron en su estudio las disciplinas en las que se ha intentado promover la integración textual, los tipos de textos y tareas empleados, los temas abordados en los textos, las prácticas de enseñanza utilizadas, las medidas de integración y los resultados obtenidos. El tipo de prácticas educativas que se incluyeron en esta revisión comprendían los debates con textos múltiples, la enseñanza explícita de la integración, el modelado para facilitar la integración, los usos de organizadores gráficos junto con resúmenes

y las anotaciones en los documentos. Los resultados del estudio mostraron que la integración textual se puede enseñar con éxito (los tamaños del efecto de las intervenciones eran medianos o grandes). A modo de resumen, el trabajo concluía con tres ayudas específicas que, de forma sistemática, ayudaban a los estudiantes a integrar la información textual. La primera de ellas consistía en el empleo de ayudas o mediaciones cognitivas o metacognitivas específicas para guiar los procesos de integración (De La Paz, 2005; González-Lamas et al., 2016). Estas indicaciones, por ejemplo, dirigían la atención de los estudiantes a las similitudes y diferencias en los textos, lo que les permitía organizar su información. Estas ayudas, proporcionadas de forma oral o escrita, pueden impulsar a los lectores a formar conexiones entre textos mientras leen y a planificar procesos de selección y organización de la información contenida en los mismos. La segunda ayuda útil para la integración textual consistía en involucrar a los estudiantes en la realización de resúmenes y anotaciones sobre la información de los textos individuales, haciendo así más fácil su integración. Los autores encontraron evidencias de estas prácticas en los trabajos de Britt y Sommer (2004), Hagen et al. (2014) y Kobayashi (2009). Para estos autores, los resúmenes y las anotaciones pueden ayudar a los estudiantes a identificar y seleccionar ideas importantes y relevantes de los textos. Por último, una tercera práctica que permitió de una manera destacada a los estudiantes integrar la información textual fue el uso de organizadores gráficos. Por ejemplo, Darowski et al. (2016) identificaron como organizadores gráficos, tablas, mapas y notas adhesivas, que permiten clasificar y conectar la información de los textos. Según estos autores, uno de los desafíos de manejar varios textos es que la información se distribuye en diferentes páginas. Cuando se usan recursos que permiten agrupar la información de varios textos y tener una visión conjunta de todos ellos se ayuda a los lectores a seleccionarla con criterio, así como a crear conexiones intertextuales. En este caso, las evidencias sugieren que los organizadores gráficos pueden beneficiar la integración (Barzilai y Ka'adan 2017; Hilbert y Renkl 2008).

En cualquier caso, es necesario una mayor investigación que nos permita examinar el modo en que cualquier tipo de ayuda contribuye a promover la integración de la información de textos múltiples contradictorios en ámbitos distintos y con materiales diversos. En este sentido, son pocos los trabajos que han utilizado fuentes históricas primarias y contradictorias para valorar el impacto de este tipo de ayudas sobre la comprensión intertextual. A pesar de que contamos con propuestas de intervención que han explicitado la relevancia de enseñar a los estudiantes a enfrentarse con fuentes primarias (De la Paz, 2005; Reisman, 2012) y del impacto de entrenar a los estudiantes en habilidades específicas de dominio (Monte-Sano, 2010; De La Paz et al., 2022; van Driel et al., 2022) no es menos cierto que el estudio de la lectura de fuentes primarias y contradictorias ha sido mucho más escaso (Cercadillo et al., 2017; van Driel et al., 2022).

3. Metodología

En el estudio que ahora presentamos han participado un total de 61 alumnos que leyeron cinco documentos sobre la Guerra Civil Española. En uno de ellos se describe el conflicto sin tomar partido de forma explícita por ningún bando, en dos de ellos se explican las motivaciones de la guerra desde el punto de vista del bando sublevado y en los dos restantes desde el punto de vista del bando republicano. Un grupo de alumnos leyó los textos con tres ayudas explícitas dirigidas a facilitar la comprensión intertextual (la meta de cada uno de ellos, un fragmento sobre las ideas del texto mencionando la fuente de la que procede la información, y un esquema organizativo comparativo entre los bandos), frente a otro grupo que leyó los textos con tres

ayudas dirigidas a facilitar su comprensión textual (una instrucción sobre el modo de abordar la lectura, un resumen y un esquema sobre las razones del conflicto sin comparación entre los bandos). Por otro parte, en ambos grupos se evaluaron sus conocimientos previos sobre la Guerra Civil Española.

3.1. Objetivos

El primer objetivo del estudio fue valorar el impacto de la inclusión de las tres ayudas dirigidas a facilitar la comprensión intertextual de los estudiantes después de leer los cinco textos sobre la Guerra Civil Española. Para ello, la mitad de los alumnos leyeron los textos con ayudas a la comprensión intertextual, mientras que el resto leyeron los mismos textos, pero, esta vez, con ayudas a la comprensión textual. Nuestra hipótesis fue que los estudiantes que leyeron los textos con ayudas intertextuales tendrían un mejor rendimiento en un ensayo posterior a la lectura en el que tenían que explicar las motivaciones de la Guerra. En concreto, esperábamos que los primeros incluyesen en su ensayo la comparación entre ambas visiones, redactando un ensayo equilibrado donde no aparecieran explicadas más motivaciones de un bando que de otro, frente a los segundos que, simplemente, incluirían las motivaciones sin establecer comparación alguna entre las dos visiones y no presentarían de un modo equilibrado argumentos de los dos bandos (Barzilai et al., 2018).

El segundo objetivo fue valorar el impacto de ambos tipos de ayuda sobre la comprensión de cada uno de los textos individuales. Para ello, los participantes, tras realizar la lectura, tuvieron que contestar a una prueba de elección múltiple en la que se evaluaba la comprensión de cada texto. Nuestra hipótesis con respecto a este objetivo fue que no existirían diferencias en el número de respuestas acertadas entre los alumnos que recibieron ayudas dirigidas a la comprensión intertextual y los que recibieron ayudas a la comprensión textual. Siguiendo los trabajos de Bråten et al. (2011) y Britt et al. (2013), las ayudas intertextuales no deberían tener un impacto superior al de las ayudas textuales sobre la comprensión de la información contenida en cada uno de los textos individuales, puesto que las ayudas textuales incorporadas han mostrado su eficacia en tareas de lectura con un único texto (Allington y McGill-Franzen, 2017).

El tercer objetivo fue valorar el impacto de ambos tipos de ayudas sobre el número de fuentes recordadas por los alumnos. Para ello, los participantes, después de leer los cinco textos, tuvieron que contestar a una prueba de elección múltiple en la que se evaluaba el número de fuentes literales que identificaban. En este caso, nuestra hipótesis fue que existirían diferencias entre el número de fuentes identificadas en la prueba de evaluación entre ambos grupos. En concreto, teniendo en cuenta los trabajos de Bråten et al. (2011), las ayudas dirigidas a la comprensión intertextual deberían tener un impacto sobre el recuerdo de las fuentes específicas que defendía cada una de las visiones.

3.2. Participantes

El estudio fue llevado a cabo con una muestra de 61 alumnos (17-18 años) de 1º de Bachillerato de un centro público de Enseñanza Secundaria. Todos ellos cursaban la asignatura de Historia Contemporánea, una optativa del área de Humanidades y Ciencias Sociales dentro del currículo de Castilla y León. La selección estos alumnos respondió a que las habilidades para manejarse con textos múltiples están muy presentes a partir de la Enseñanza Secundaria Obligatoria

(Alexander, 2003; Alexander, 2006), aunque desde la Educación Primaria se trabaja en habilidades importantes para el posterior rendimiento en textos múltiples, como, por ejemplo, aprender a obtener información de distintas fuentes valorando su calidad (LOMLOE, 2022). Además, tal y como se refleja en el Currículo de Bachillerato, localizar, seleccionar y contrastar de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura es uno de los descriptores operativos dentro de la competencia en comunicación lingüística (CCL3) que se debe adquirir a lo largo de esa etapa educativa (Decreto 40/2022).

Todos los participantes en el estudio debían disponer de unos conocimientos previos similares sobre La Guerra Civil. Para comprobarlo, los alumnos completaron una prueba de evaluación en la que debían responder a 9 preguntas sobre el conflicto. Los estudiantes lograron un rendimiento medio de 4.94 aciertos con una desviación típica de 1.67, mostrando que sí tenían algún conocimiento previo sobre el tema. Los participantes fueron asignados a uno de los dos grupos de forma aleatoria.

3.3. Materiales

Una vez asignados los participantes a los grupos, tuvieron que leer los cinco textos. El primer grupo leyó los cinco textos sobre la Guerra Civil en los que se habían incluido los tres tipos de ayudas dirigidas a facilitar la comprensión intertextual. El segundo grupo se enfrentó a los mismos cinco textos, pero con las ayudas dirigidas a la comprensión textual. A continuación, hacemos una descripción más detallada de los textos utilizados en el trabajo y de la forma de evaluar el impacto de las ayudas textuales en la comprensión de cada texto, la atención a las fuentes y la comprensión intertextual.

a. *Textos seleccionados y textos modificados*

1. Un texto en el que se presenta un fragmento del libro de texto Historia de España de 2º de Bachillerato de la Editorial Santillana. El fragmento contextualizaba el conflicto de una forma general y lo situaba como uno de los acontecimientos clave del Siglo XX, sin presentar las motivaciones de la guerra y sin tomar partido por ninguno de los bandos.
2. Un texto en el que se presenta un fragmento del “Diario Oficial del Ministerio de la Guerra, Tetuán, 25 de julio de 1936”. Este hacía referencia a la llamada a las armas por parte de Francisco Franco, además de defender las motivaciones del bando sublevado.
3. Un texto en el que se presentaba un fragmento del libro “Causas de la Guerra de España” de Manuel Azaña. La lectura explicaba las motivaciones que llevaron al país a la Guerra Civil desde la visión del bando republicano.
4. Un texto en el que se presentaba un fragmento de la “Carta Colectiva del Episcopado Español sobre la Guerra, 1 de julio de 1937”. El texto mostraba la visión de la Iglesia sobre el conflicto, posicionándose con las tesis del bando sublevado.
5. Un texto en el que se presenta un fragmento de la novela “Por quién doblan las campanas” de Ernest Hemingway. En este fragmento se abordaba el conflicto desde la mirada del novelista americano, próximo a los presupuestos de la República.

Los textos fueron seleccionados teniendo en cuenta tres criterios. En primer lugar, todos abordaban la explicación de las motivaciones que ocasionaron la Guerra Civil en España. En segundo lugar, cada uno de los textos abordaba una visión diferenciada y opuesta sobre el origen del conflicto. Por último, salvo el primero de ellos (un texto expositivo escrito por un historiador y al que en ningún caso se incorporaron ayudas), los demás textos eran fuentes históricas primarias, escritas por personas o colectivos que vivieron el conflicto.

Los textos con ayudas para facilitar la comprensión intertextual incluyeron tres tipos diferentes de ayudas basadas en el trabajo de Barzilai et al. (2018):

1. La primera ayuda consistió en una breve introducción al texto en la que se especificaba la meta de la lectura y que servía para dirigir la atención del lector a las diferencias existentes entre las visiones del bando sublevado y el bando republicano. Por ejemplo, en el caso concreto del fragmento del “Diario Oficial del Ministerio de la Guerra, Tetuán, 25 de julio de 1936” se añadió la siguiente ayuda específica:

En este texto se nos habla de una de las razones fundamentales por las que se sublevó el bando nacional. Desde este bando se entendía que la nación estaba en una absoluta anarquía por lo que era necesario volver a establecer el orden perdido.

2. La segunda ayuda consistió en un breve fragmento, incluido al final de cada texto, que recogía la idea fundamental del mismo. Por ejemplo, para el mismo texto anteriormente comentado, la segunda ayuda fue la siguiente:

En resumen, el texto nos muestra una de las razones alegadas por el bando nacional para sublevarse frente al gobierno de la República. La anarquía imperante fue el detonante de la rebelión.

3. Por último, la tercera ayuda intertextual para el texto consistió en un organizador gráfico que, a modo de esquema, recogía la idea fundamental del texto contraponiéndola con la del otro bando. Por ejemplo:



Figura 1. Ejemplo de ayuda de esquema para facilitar la comprensión intertextual. Fuente: elaboración propia.

Para que los textos con ayudas a la comprensión intertextual no incluyeran más información que los textos utilizados en el grupo que recibió ayudas a la comprensión textual, todas las lecturas empleadas en este segundo grupo incluyeron instrucciones genéricas sobre la meta de lectura, un resumen sobre la idea del texto y un esquema sobre las ideas presentadas. Estas ayudas, en ningún caso implicaron dirigir la atención de los participantes hacia la existencia de dos visiones diferenciadas sobre la Guerra Civil. A continuación, presentaremos los ejemplos opuestos a los presentados anteriormente.

1. En el caso concreto del fragmento del “Diario Oficial del Ministerio de la Guerra, Tetuán, 25 de julio de 1936” se añadió la siguiente ayuda inespecífica:

En este texto se nos muestra un fragmento en el que habla de las causas de la Guerra Civil. Lee atentamente el texto y trata de identificar cuáles son sus ideas más importantes.

2. En este mismo texto, la segunda ayuda inespecífica fue:

En resumen, el texto nos explica que la anarquía que se daba durante la República fue el detonante del conflicto.

3. En tercer lugar, la última ayuda inespecífica para este texto fue:



Figura 2. Ejemplo de ayuda a la comprensión textual que consistía en un esquema sobre las ideas presentadas. Fuente: elaboración propia.

b. Pruebas de evaluación

Para comprobar el impacto de las ayudas intertextuales y textuales se utilizaron tres pruebas:

1. Prueba para valorar la comprensión de cada uno de los textos.

La prueba consistió en un cuestionario de cuatro preguntas (una por cada texto en el que se defendía una postura sobre el conflicto) con cuatro alternativas de respuesta en las que se preguntaba sobre la información más importante de cada uno de los textos utilizados en el estudio. Por ejemplo:

¿Cómo se describe en el Diario Oficial del Ministerio de la Guerra la situación en España en 1936?

- a) Situación anárquica
- b) Situación de paz, justicia e igualdad ante la ley
- c) Situación de aumento de empleo
- d) Todas son correctas

Para puntuar esta prueba se consideró el número de aciertos totales de cada participante en el cuestionario.

2. Prueba para valorar la identificación de las fuentes de los textos.

La prueba consistió en un cuestionario de cuatro preguntas de respuesta múltiple. En esta tarea se presentaba a los alumnos un fragmento literal de un documento determinado y los alumnos tenían que escoger el texto al que pertenecía dicho fragmento entre cuatro posibles opciones. Por ejemplo:

¿A qué texto corresponden los siguientes fragmentos?:

Huelgas revolucionarias de todo orden paralizan la vida de la Nación, arruinando y destruyendo sus fuentes de riqueza y creando una situación de hambre que lanzará a la desesperación a los hombres trabajadores.

- a) *Diario Oficial del Ministerio de la Guerra*
- b) *Causas de la Guerra de España*
- c) *Carta colectiva del Episcopado Español sobre la Guerra*
- d) *Por quién doblan las campanas*

3. Prueba para valorar la comprensión intertextual

La prueba consistió en un ensayo en el que se solicitó a cada uno de los participantes que explicaran de forma libre cuáles eran las motivaciones que ocasionaron la Guerra Civil. El ensayo de cada participante fue puntuado como 1, 2 ó 3 teniendo en cuenta varios criterios:

- Si los ensayos recogían cualquiera de las ideas incluidas en el texto sin hacer explícita la existencia de dos visiones sobre el conflicto se les concedía un punto.

Por ejemplo:

Las causas de la guerra fueron el malestar que había en España, las huelgas revolucionarias que afectan en España económicamente, las diferentes ideologías que tenía cada bando y su manera de ver la situación española. El patriotismo fue otra causa muy importante ya que todos los bandos buscaban lo mejor para su patria, aunque con visiones opuestas de lo que era bueno para España.

- Si los ensayos recogían las diferentes ideas de los textos y mostraban la existencia de dos posturas diferenciadas, pero sin establecer conexiones entre estos textos se les concedía dos puntos.

Por ejemplo:

Sucede por el enfrentamiento entre los sublevados, apoyados por la Iglesia, y los republicanos.

Los sublevados entendían que necesitaban orden en el país, y necesitaba a la Iglesia.

Los republicanos entendían que el gobierno debía imponer una anarquía. Lo cual los sublevados se negaban.

Enfrentamiento entre sublevados y comunismo, marxismo (anarquismo).

Los sublevados defendían su patria, querían un orden ya que lo que les estaba imponiendo los republicanos les era imposible de aceptar.

En cambio, los republicanos no querían tener nada que ver con la iglesia, no querían saber nada sobre los laicos.

Por eso y por las mismas razones que los sublevados la Iglesia estaba en contra de la República.

- Si los ensayos incorporaban ideas de las dos visiones del conflicto dejando clara la postura de cada uno y contraponiéndolas, se les concedía tres puntos.

Por ejemplo:

La Guerra se inició por los ideales tan diferentes y contrarios que se podían encontrar en la sociedad y en el gobierno español. Por una parte, se encontraba el bando sublevado, que tras el resultado de las elecciones de 1936 decidieron dar un golpe de estado. Estos opinaban que la República era un caos y por ello, España estaba viviendo una situación de anarquía. Estos, además, tenían el apoyo de la iglesia, ya que las políticas de la República querían un estado laico y la iglesia se oponía a cualquier tipo de marxismo, comunismo o materialismo, evidentemente, ellos creían en la espiritualidad. Por la otra parte, estaba el bando Republicano que luchaba contra el bando sublevado ya que opinaba que este era un gobierno ilegítimo y que si ganaba el bando sublevado la vida se volvería imposible para todos los que apoyaban a la República.

Para valorar la fiabilidad de las calificaciones de los ensayos se realizó una valoración de las puntuaciones otorgadas por dos jueces sobre el 40% de la muestra obteniendo un Kappa de 1.

3.4. Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento del director del centro para realizar el estudio. Todos los procedimientos realizados en el estudio se ajustaron a las normas de Comité de Ética de la universidad de referencia en el momento de la investigación. Una semana antes de la realización del estudio los alumnos contestaron a la prueba de conocimientos previos. El estudio se llevó a cabo en una sesión de 50 minutos, en la que los alumnos leyeron los textos (disponiendo de 20 minutos), contestaron a las preguntas, escribieron el ensayo y realizaron la tarea de fuentes (disponiendo de los 30 minutos restantes). Los textos se presentaron en dos páginas web idénticas (una por grupo) a través de Google Sites (ver imagen 1). En el inicio de la página web aparecía el texto correspondiente al fragmento del libro de texto y debajo del mismo los enlaces al resto de documentos. Los alumnos podían elegir el orden de lectura de los textos y si releer alguno de ellos. Los alumnos no tuvieron los textos disponibles al escribir el ensayo ni al completar las distintas tareas.

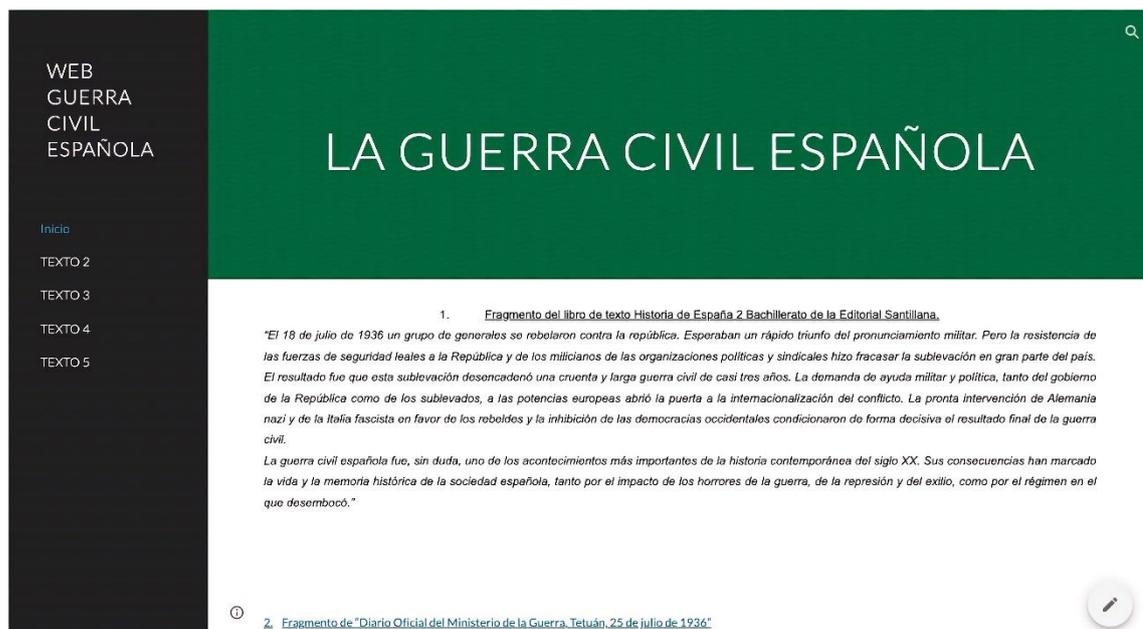


Figura 3. Menú principal de la web con los textos que incorporaban las ayudas intertextuales. Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

En este apartado se presentan, en primer lugar, los estadísticos descriptivos de las variables dependientes por grupo (preguntas de comprensión textual, preguntas de fuentes y nivel de comprensión intertextual) y se explora, comparando ambos grupos, el efecto de las ayudas sobre cada una de las variables dependientes. En segundo lugar, se presenta un análisis más concreto de la medida del nivel de comprensión intertextual (el número y porcentaje de alumnos que obtuvieron la puntuación máxima) para analizar con más detalle el efecto de las ayudas que recibió cada grupo en la integración textual que muestran los alumnos en los ensayos. Finalmente, se muestran, también por grupo, las correlaciones entre la comprensión textual, la comprensión intertextual y la puntuación en la prueba de fuentes, para ver si las ayudas afectaron a las relaciones entre estas variables. Todos los participantes completaron todas las tareas, por lo que ninguno fue eliminado de la muestra para la realización de los análisis. El tamaño de la muestra en cada grupo (30 y 31 participantes) permite asumir que se cumple el supuesto de normalidad (Darlington y Hayes, 2017), por lo que los contrastes se realizaron utilizando pruebas paramétricas.

La tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas para las variables dependientes por grupo.

Se han realizado tres ANOVAs considerando el grupo como factor intersujetos para comparar el rendimiento del grupo que recibió ayudas a la comprensión textual y el grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual en las variables dependientes aciertos en comprensión textual, aciertos fuentes y nivel de comprensión intertextual. En cuanto a los aciertos en comprensión textual, no hubo diferencias significativas entre los grupos, $F(1,59) = .09, p = .77$. Tampoco hubo diferencias significativas entre ambos grupos para los aciertos en fuentes $F(1,59) = .28, p = .60$. Sin embargo, para la medida de comprensión intertextual, sí se encontraron diferencias significativas entre los grupos $F(1,59) = 8.47, p < .01$, $\text{partial } \eta^2 = .13$, lo que indica que los

alumnos del grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual mostraron un mayor nivel de comprensión integrada que los del grupo que recibió ayudas a la comprensión textual.

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas para las variables dependientes

	Instrumento utilizado	Grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual N=30	Grupo que recibió ayudas a la comprensión textual N=31
Comprensión Textual	Cuestionario de comprensión	2.60 (1.07)	2.68 (.98)
Recuerdo Fuentes	Cuestionario de fuentes	1.37 (1.07)	1.23 (1.02)
Comprensión intertextual	Ensayo	1.53 (.82)	1.06 (.36)

En segundo lugar, la tabla 2 muestra un reanálisis del nivel de comprensión intertextual para obtener una medida cualitativa más precisa. En concreto, se indica el número de participantes que obtuvieron, en cada grupo, la puntuación máxima. Para ello, la medida de tres niveles (1, 2 y 3) fue dicotomizada para separar a aquellos alumnos que no mostraron una comprensión integrada en el ensayo (aquellos que recibieron una puntuación de 1), frente a aquellos que mostraron una comprensión integrada en el ensayo (aquellos que recibieron una puntuación de 2 o 3). Para el grupo que recibió ayudas a la comprensión textual, los alumnos que sí mostraron una visión integrada en el ensayo fueron el 3.2% frente al 33.3% de participantes del grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual.

Tabla 2

Alumnos que realizaron un ensayo integrado

	Instrumento utilizado	Grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual N=30	Grupo que recibió ayudas a la comprensión textual N=31
Alumnos que realizaron un ensayo integrado	Ensayo	10 (33.3%)	1 (3.2%)
Alumnos que no realizaron un ensayo integrado		20 (66.7%)	30 (96.8%)

A partir de los datos de la tabla 2, se realizó un test de Chi-Cuadrado para comparar los porcentajes de participantes que mostraron una comprensión integrada en cada grupo. Este

análisis reveló diferencias significativas entre los dos grupos, $\chi^2(1,61) = 9.35, p < .01$ ¹. Es decir, el porcentaje de participantes que mostraron una buena integración fue mayor entre los alumnos del grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual que entre los alumnos del grupo que recibió ayudas a la comprensión textual.

Finalmente, se muestran las correlaciones (*r* de Pearson) entre las variables dependientes por grupo (tabla 3). Para el grupo que recibió ayudas a la comprensión textual, los aciertos en comprensión textual correlacionaron significativamente con los aciertos en fuente. Para el grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual, los aciertos en comprensión textual correlacionaron significativamente con el nivel de comprensión intertextual. Las correlaciones estadísticamente significativas fueron medianas y fuertes ($.37 < r_s < .53$).

Tabla 3
Correlaciones entre variables

	1	2	3
1.- Aciertos comprensión textual		.37*	.25
2.- Aciertos fuentes	.25		-.041
3.- Nivel de comprensión intertextual	.53**	.08	

Nota: Sobre la diagonal (sombreado), las correlaciones del grupo que recibió ayudas a la comprensión textual. Bajo la diagonal, las correlaciones del grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual. ** $p < .01$, * $p < .05$.

5. Discusión

El objetivo fundamental del estudio se ha centrado en el efecto que tuvieron tres ayudas dirigidas a facilitar la comprensión intertextual de varias fuentes primarias contradictorias sobre la Guerra Civil Española. En concreto, nuestro primer objetivo fue valorar el impacto de estas ayudas sobre la comprensión intertextual de los alumnos al leer un texto neutral y cuatro que provenían de fuentes históricas primarias y exponían visiones opuestas sobre las motivaciones de la Guerra Civil. En este caso, nuestra hipótesis fue que los estudiantes que leyeran los documentos con ayudas intertextuales tendrían un mejor rendimiento en un ensayo en el que tenían que explicar las motivaciones de la Guerra en comparación con un grupo de estudiantes que sólo recibieron ayudas textuales. En concreto, esperábamos que los primeros incluyesen en su ensayo la comparación entre ambas visiones de la Guerra y sus defensores frente a los segundos que, simplemente, incluirían las motivaciones sin establecer comparación alguna entre las dos visiones.

Los resultados que hemos obtenido han confirmado nuestra hipótesis. El grupo que recibió las ayudas a la comprensión intertextual puntuó más alto en el nivel de comprensión intertextual (1.53 frente a 1.06) y, dentro de ese grupo, el porcentaje de alumnos con la puntuación 2 y 3 en esa medida (las puntuaciones más altas) fue significativamente mayor (33.3% frente al 3.2%), indicando que hubo más alumnos que realizaron un ensayo integrado. Por ejemplo, uno de los alumnos del grupo que recibió ayudas a la comprensión intertextual escribió:

España estaba dividida en 2. Un bando, el sublevado, creía que España bajo la República era una anarquía y a su vez estaba apoyado por la Iglesia que estaba

¹ Puesto que una de las casillas obtuvo un recuento menor que 5 se utilizó para ver si las diferencias entre los grupos eran significativas la prueba exacta de Fisher obteniendo el mismo resultado.

en contra de la reforma impuesta por la República de separar Iglesia y Estado acusándola de un atentado ante lo divino. El otro bando eran los republicanos que consideraban esto como un golpe de Estado y defendían que el gobierno debía seguir siendo una República. Estos dos pensamientos tan contradictorios dieron lugar a una guerra civil que se llegó a mundializar por los apoyos que recibieron ambos bandos. Los sublevados de los países totalitarios como Alemania e Italia, al contrario que los republicanos que no tuvieron tanto apoyo de las monarquías (participante 004).

Como muestra el ejemplo, el alumno fue capaz de identificar los dos bandos y relacionar en el ensayo las dos visiones sobre el conflicto. Como podemos comprobar, no sólo se explicitan las motivaciones de la Guerra, sino que se menciona cada una de las perspectivas y sus partidarios. Esto, sin embargo, sólo pudo hacerlo uno de los alumnos del grupo que recibió las ayudas textuales (véase la tabla 1). Esto quiere decir, como vemos en el ejemplo siguiente, que los alumnos de este grupo, mayoritariamente, mencionaron las motivaciones del conflicto, pero no las compararon, no dejaron claro que había dos bandos y no relacionaron cada motivación concreta con el bando correspondiente.

Las causas de la guerra fueron el malestar que había en España, las huelgas revolucionarias que afectan en España económicamente, las diferentes ideologías que tenía cada bando y su manera de ver la situación española. El patriotismo fue otra causa muy importante ya que todos los bandos buscaban lo mejor para su patria, aunque con visiones opuestas de lo que era bueno para España (participante 015).

En relación con el primer objetivo, es interesante señalar que, en el grupo que recibió las ayudas intertextuales, la correlación entre comprensión textual e intertextual fue significativa, lo que no ocurrió entre los alumnos que recibieron las ayudas textuales. Este dato sugiere que, cuando no se reciben ayudas intertextuales, pueden comprenderse adecuadamente los textos por separado sin que esto garantice la interconexión entre ellos; mientras que, con las ayudas intertextuales, aquellos alumnos que comprenden bien los textos individualmente es probable que también los puedan integrar adecuadamente (o viceversa).

Estos resultados coinciden con los encontrados por Barzilai et al., (2018), en su revisión sistemática. De forma más detallada, estos autores encontraron un total de 15 estudios (71.4%) en los que las diferencias entre el grupo control y el experimental fueron significativas cuando los participantes del grupo experimental recibieron ayudas dirigidas a la integración textual. Además, como en nuestro trabajo, los estudios en los que se encontraron mayores diferencias (por ejemplo, De La Paz y Felton, 2010; González-Lamas et al., 2016) fueron aquellos en los que se habían utilizado ensayos para valorar el impacto de las ayudas. En estos ensayos redactados por los estudiantes se incluían elementos que hacían referencia a la estructura de los textos, a las relaciones entre las ideas y a argumentaciones específicas sobre cada perspectiva. De alguna forma, nuestros resultados también son coherentes con los obtenidos por van Driel et al., (2022). En este caso, los autores instruyeron a los estudiantes en estrategias de lectura y escritura específicas de contenido y comprobaron su efecto beneficioso sobre la construcción por parte de los alumnos de un texto (*historical discussion*). No obstante, hay que tener en cuenta que la intervención se desarrolló en cinco sesiones de trabajo y que para valorar la calidad de los escritos no se consideró de forma específica la comprensión intertextual.

Nuestro segundo objetivo fue comparar el impacto de ambos tipos de ayuda (intertextual/textual) sobre la comprensión de cada uno de los textos individuales. Como se recordará, para ello, los alumnos tuvieron que contestar a una prueba de elección múltiple en la que se evaluaba la comprensión de cada texto. En este caso, nuestra hipótesis fue que no existirían diferencias en el número de respuestas acertadas entre los estudiantes que recibieron ayudas intertextuales y los que recibieron ayudas textuales.

En este caso, nuestra hipótesis también fue confirmada, ya que los alumnos se comportaron del mismo modo hubieran recibido ayudas intertextuales o textuales, siendo la media en las preguntas de comprensión 2.60 para el grupo que recibió las ayudas a la comprensión intertextual y 2.68 para el grupo que recibió las ayudas a la comprensión textual, no habiendo diferencias significativas entre ambos grupos ($p = .77$). Estas puntuaciones equivalen a un éxito superior al 60% en la prueba de comprensión. Es decir, ayudar a los estudiantes a identificar las conexiones entre los textos hizo que recordaran las ideas de cada uno de los textos de forma similar a como lo hicieron los estudiantes que recibieron las ayudas textuales. Estos resultados sugieren que promover la comprensión intertextual también podría ayudar a la comprensión individual de cada texto, no mostrando diferencias con los alumnos que recibieron las ayudas textuales. Esto refuerza la importancia de proporcionar ayudas intertextuales, ya que no solo van a llevar a una mayor integración de la información, sino también a una mejor comprensión individual de cada texto. No obstante, estos resultados deben considerarse con prudencia ya que al no disponer de un verdadero grupo control, el efecto de las ayudas textuales no ha sido comprobado directamente en este estudio, aunque puede asumirse por los precedentes de los que disponemos (Allington y McGill-Franzen, 2017).

Por último, nuestro tercer objetivo fue valorar el impacto de ambos tipos de ayudas (intertextual/textual) sobre el número de fuentes recordadas por los alumnos. Para ello, los participantes tuvieron que contestar a una prueba de elección múltiple en la que se evaluaba el número de fuentes literales que identificaban. Para nuestro tercer objetivo, nuestra hipótesis fue que existirían diferencias entre el número de fuentes identificadas en la prueba de evaluación entre aquellos alumnos que recibieron ayudas intertextuales y los que recibieron ayudas textuales.

En este caso, sin embargo, nuestros resultados no confirmaron nuestra hipótesis y los alumnos que recibieron ayudas intertextuales no recordaron un mayor número de fuentes de los textos que habían leído: no puntuaron significativamente más alto que el grupo de alumnos que recibió las ayudas a la comprensión textual. Esto puede deberse a que la propia tarea no demanda recordar cada fuente en detalle, sino que puede ser suficiente con establecer dos categorías que se correspondan con cada uno de los bandos en conflicto donde encajen cada uno de los argumentos. Un análisis posterior de los ensayos analizando las referencias explícitas a cada una de las fuentes de las que procedía la información reveló que ninguno de los dos grupos nombró fuentes en los ensayos, reforzando esta idea de que establecer dos categorías, una por cada bando, pudo ser suficiente para comprender el conflicto e integrar la información, más que atender a los detalles individuales de las distintas fuentes de información.

6. Reflexiones finales

Los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato deben aprender a razonar y reflexionar históricamente como un elemento clave en su aprendizaje de la historia. Este razonamiento implica manejar fuentes primarias de diferente procedencia y no siempre coherentes entre sí. Este proceso de aprendizaje no resulta sencillo dada la complejidad de la tarea a desarrollar y, en este sentido, uno de los problemas fundamentales es el de integrar la información de los diferentes textos (o comprensión intertextual).

En este trabajo hemos destacado la necesidad de abordar la enseñanza de la comprensión intertextual un modo expreso e intencional. Además de enseñar de un modo explícito a razonar históricamente, el razonamiento histórico puede ser guiado mediante ciertas ayudas incorporadas a las experiencias de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, nuestro trabajo ha mostrado que la presentación de los textos para su lectura o trabajo con ellos debe tener en cuenta aquellos aspectos que, de una forma u otra, puedan facilitar la comprensión en general y la interconexión entre los distintos textos en particular. El estudio muestra que facilitar la comprensión individual de cada texto no es suficiente en una tarea que requiere la lectura de textos múltiples de fuentes distintas que presentan visiones opuestas de un conflicto histórico.

Por otra parte, a nuestro modo de ver las cosas, una de las principales limitaciones de este trabajo tiene que ver con algunas de las pruebas de evaluación de las competencias que hemos utilizado en el estudio. Así, en primer lugar, creemos que la tarea empleada para evaluar la comprensión de los textos de forma individual no ha sido todo lo discriminativa que hubiésemos deseado. Entendemos que obtener esta información a partir de pruebas de elección múltiple puede haber tenido algún impacto en la falta de diferencias en la comprensión de los textos individuales. Igualmente, la evaluación con una pregunta por texto quizá no permitió captar del todo la representación elaborada de cada documento. En este sentido, es posible que la comprensión haya quedado reducida al reconocimiento de información más que a su procesamiento más profundo. Por este motivo, entendemos que, quizá, el uso de un ensayo para valorar la comprensión intertextual haya sido una de las propuestas más acertadas de este estudio.

Por último, otra limitación del presente estudio es no disponer de un auténtico grupo control, que nos permitiría confirmar la utilidad de las ayudas a la comprensión textual.

Agradecimientos y financiación

El tercer y cuarto autor cuentan con el apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación de España bajo el proyecto PID2019-104537GB-I00. Agradecemos al equipo directivo, profesores y alumnos del Instituto de Enseñanza Secundaria de Salamanca (España) que participaron en el estudio que aquí se presenta.

Contribución específica de los autores

Todos los autores contribuyeron a la concepción del estudio, el diseño, el análisis de los datos, la interpretación de estos y la elaboración de este artículo.



Bibliografía

- Achugar, M., y Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16(3), 298–318. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.02.003>
- Afflerbach, P., Cho, B-Y., Kim, J-Y., Crassas, M. y Doyle, B. (2013). Reading: What Else Matters Besides Strategies and Skills? *The Reading Teacher*. <https://doi.org/66.10.1002/TRTR.1146>.
- Alexander, P. A. (2003). Profiling the developing reader: The interplay of knowledge, interest, and strategic processing. En C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J. Hoffman, y D. Schallert (Eds.), *The Fifty-first Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 47–65). National Reading Conference.
- Alexander, P. A. (2006). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37, 413–436.
- Allington, R. L. y McGill-Franzen, A. (2017) Comprehension difficulties and struggling readers. En S. Israel (Ed.) *Handbook of research on Reading comprehension (Second Edition)* (pp.271–292). The Guilford Press.
- Barzilai, S., y Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: the interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition and Learning*, 12(2), 193–232. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9165-7>
- Barzilai, S., Zohar, A. R., y Mor-Hagani, S. (2018). Promoting Integration of Multiple Texts: A Review of Instructional Approaches and Practices. *Educational Psychology Review*, 30(3), 973–999. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9436-8>
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., y Walraven, A. (2009). A descriptive model of information problem solving while using internet. *Computers and Education*, 53(4), 1207–1217. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.004>.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., y Rouet, J. F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538647>
- Britt, M. A., y Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522. <https://doi.org/10.1001/jama.1981.03320080034024>
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., y Braasch, J. L. (2013). Documents as entities: Extending the situation model theory of comprehension. En M. A. Britt, S. R. Goldman, y J.-F. Rouet (Eds.). *Reading—From words to multiple texts* (pp. 160–179). Routledge.
- Britt, M. A., y Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks. *Reading Psychology*, 25(4), 313–339. <https://doi.org/10.1080/02702710490522658>
- Cercadillo, L., Chapman, A., y Lee, P. (2017). Organizing the past: Historical accounts, significance and unknown ontologies. In M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 529–552). Palgrave Macmillan.

- Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., López, A. y León, J. A. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional implications. En Carretero, M. y Voss, J. F. (eds.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, pp. 357-376. Lawrence Erlbaum.
- Chapman, A. y Woodcock, J. (2006). Mussolini's Missing Marbles: Simulating History at GCSE. *Teaching History*, 124, 17–26.
- Chinn, C. A., Rinehart, R. W., y Buckland, L. A. (2014). Epistemic cognition and evaluating information: applying the air model of epistemic cognition. En D. Rapp y J. Braasch (Eds.). *Processing inaccurate information* (pp. 425–454). MIT Press.
- Darlington, R. B., y Hayes, A. F. (2017). *Regression Analysis and Linear Models. Concepts, applications and implementation*. Guilford press.
- Darowski, E. S., Patson, N. D., y Helder, E. (2016). Implementing a synthesis tutorial to improve student literature reviews. *Behavioural and Social Sciences Librarian*, 35(3), 94–108. <https://doi.org/10.1080/01639269.2016.1243437>.
- DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139–156. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139>
- De La Paz, S., Wissinger, D. R., Gross, M., y Butler, C. (2022). Strategies that promote historical reasoning and contextualization: A pilot intervention with urban high school students. *Reading and Writing*, 35, 353–376. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10183-0>
- De La Paz, S., y Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174–192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>
- González-Lamas, J., Cuevas, I., y Mateos, M. (2016). Argumentar a partir de fuentes: Diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 49–83. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111606>.
- Hagen, Å. M., Braasch, J. L. G., y Bråten, I. (2014). Relationships between spontaneous note-taking, self-reported strategies and comprehension when reading multiple texts in different task conditions. *Journal of Research in Reading*, 37(SUPPL1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01536.x>
- Hilbert, T. S., y Renkl, A. (2008). Concept mapping as a follow-up strategy to learning from texts: what characterizes good and poor mappers? *Instructional Science*, 36(1), 53–73. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9022-9>.
- Kobayashi, K. (2009). Comprehension of relations among controversial texts: Effects of external strategy use. *Instructional Science*, 37(4), 311–324. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9041-6>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., y Henry, L. A. (2013). New literacies: a dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. En D. E. Alvermann, N.

- J. Unrau, y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). Newark: International Reading Association. (pp. 425–454). MIT Press.
- Lee, K., Cameron, C. A., Xu, F., Fu, G., y Board J. (1997). Chinese and Canadian Children's Evaluations of Lying and Truth Telling: Similarities and Differences in the Context of Pro- and Antisocial Behaviours. *Child Development*, 68(5), 924–934. <https://doi.org/10.2307/1132042>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE), de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340, de 30 de diciembre de 2020 (pp. 122868-122953). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- McCrudden, M. T., Magliano, J. P., y Schraw, G. (2010). Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals and text processing: A mixed methods study. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 229–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.12.001>
- McCrudden, M. T., y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113–139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. En B. K. Britton y J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Routledge.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539–568. <https://doi.org/10.1080/10508406.2010.4810>
- Prieto, J. A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Rouet, J. F., Mason, R. A., Perfetti, C. A., y Britt, M. A. (1996). Using Multiple Sources of Evidence to Reason about History. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 478–493. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.478>
- Rouet, J.-F. (2006). *The Skills of Document Use*. In *The Skills of Document Use: From Text Comprehension to Web-Based Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820094>
- Rouet, J. F., y Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M. T. McCrudden, J. P. Magliano, y G. Schraw (Eds.), *Text Relevance and Learning from Text* (pp. 19–52). Information Age.
- Schleppegrell, M., y de Oliveira, L. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(1), 254–268. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.08.003>
- van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

- van Driel, J., van Driel, J. y van Boxtel, C. (2022) Writing about the significance of historical agents: the effects of reading and writing instruction. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10404-0>
- van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Voss, J. F., Carretero, M., Kennet, J. y Silfies, L. N. (1994). The collapse of the Soviet Union: A case study in causal reasoning. En J. F. Voss y M. Carretero (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, (pp. 403-429). Erlbaum.

La cadena operativa de los talleres funerarios en el Egipto romano: preparando la decoración de los sudarios

The Operational Chain of Funerary Workshops in Roman Egypt: Preparing the Decoration of the Shrouds

Jónatan Ortiz-García
Universidad Complutense de Madrid
jonatan.ortiz@ucm.es
 0000-0003-0506-3070

Recibido: 15/05/2023

Aceptado: 03/09/2023

Resumen

La cadena operativa de los talleres funerarios del Egipto romano, en lo que a producción de ajueres osirianos se refiere, ha resultado un tema esquivo para los investigadores debido a la parquedad general de las fuentes textuales al respecto. No obstante, el estudio minucioso de los propios materiales que fueron manufacturados en dichos lugares (que han sobrevivido) aportan nuevos datos que nos permiten acceder al día a día de los artesanos/artistas dedicados a elaborar ataúdes o sudarios para los difuntos. En el presente trabajo se analizan los sudarios pintados que surgieron de dichos talleres, reconstruyendo el trabajo de estos en cuanto a la preparación de las telas como paso previo a su decoración. Se logra conocer mejor la fase inicial de la cadena operativa y se abren nuevas perspectivas de estudio al respecto de la historia económica y técnica del Egipto romano.

Palabras clave

Muerte, industria textil, historia económica, Egipto, Egiptología.

Abstract

The operational chain of funerary workshops in Roman Egypt, as far as the production of Osirian burial assemblages is concerned, has been an elusive subject for researchers due to the general scarcity of the textual sources on the subject. However, the meticulous study of the materials manufactured in these places (which have survived) is providing new data that allow us to gain access to the daily life of the artisans/artists dedicated to making coffins or shrouds for the deceased. The present work analyses the painted shrouds that came from these workshops, reconstructing their work in terms of the preparation of the fabrics as a step prior to their decoration. The initial phase of the operational chain is better understood, opening up new perspectives of research into the economic and technical history of Roman Egypt.

Keywords

Death, textile industry, economic history, Egypt, Egyptology.

Para citar este artículo: Ortiz García, J. (2023). La cadena operativa de los talleres funerarios en el Egipto romano: preparando la decoración de los sudarios. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.570071



1. Introducción

Las tendencias de estudio sobre las sociedades antiguas, como ocurre también en otras disciplinas, cambian y se adaptan a intereses generalizados o particulares de tipo coyuntural. La gran mayoría de los proyectos egiptológicos se han centrado tradicionalmente, y se siguen centrando, en el Egipto dinástico, denominado «Egipto faraónico» de forma incorrecta como unidad histórica que termina con la conquista de Alejandro III de Macedonia, como si este acontecimiento hubiese provocado que todo lo anterior se desvaneciese. El interés egiptológico por el periodo post-dinástico o grecorromano ha crecido en las últimas décadas, sumándose a las ya importantes y longevas tradiciones filológicas y arqueológicas clásicas que pusieron su foco en Egipto como parte de las sociedades griegas y romanas.

Uno de los principales problemas que han derivado de algunas aproximaciones a lo egipcio en el periodo grecorromano ha sido la compartimentación disciplinar de los tratamientos científicos de las fuentes de distinto tipo. Los ajuares osirianos de época romana, por ejemplo, han venido interesando mayoritariamente como soportes de retratos realistas de los difuntos; una tendencia que ha ido cambiando especialmente en los últimos veinte años y que ha derivado en estudios más completos, especialmente en lo que a creencias religiosas se refiere. Los ajuares nos cuentan historias, no solo acerca de las personas que los usaron en su tumba, sino también sobre la sociedad en la que vivieron. Este artículo se centra en el acceso que los sudarios decorados del Egipto romano nos proporcionan al funcionamiento de los talleres funerarios de la época y, en concreto, en la reconstrucción de parte de la cadena operativa ligada a la manufactura de dichas envolturas textiles.

2. Los sudarios decorados del Egipto romano como fuente de estudio

La preservación del cuerpo, la significación de espacios, la ejecución de rituales o el uso de diversos elementos de ajuar mortuario aseguraban el exitoso renacer y el viaje venturoso de ultratumba a todos aquellos que cumplían con una serie de preceptos establecidos en los albores de la historia egipcia (Assmann, 2005; Borg, 1996; Bresciani, 1996; Dodson e Ikram, 2008; Dunand y Lichtenberg, 1995; Gessler-Löhr, 2012; Goyon, 1972; Hornung, 1983; Ikram y Dodson, 1998; Jiménez, 2014; Martin, 2009; Müller, 2021; Ortiz-García, 2020a; Otto, 1960; Parlasca, 1966; Riggs, 2005; Smith, 2009, pp. 1-49; Smith, 2017; Stadler, 2012; Taylor, 2001; Töpfer, 2015; Venit, 2002; Venit, 2016). Los componentes de dichas prácticas funerarias, y las creencias que las inspiraron, experimentaron toda una serie de cambios en el marco de la continuidad de las arcanas costumbres. Situándonos en el valle del Nilo en época romana, encontramos uno de aquellos objetos que muestran esos procesos de conservación de la tradición, pero también de innovación en el ámbito de la muerte osiriana, también fruto de la sociedad pluricultural de la época: los sudarios decorados (Aubert et al., 2008; Bresciani, 1996; Corcoran, 1995; Corcoran y Svoboda, 2000; García González et al., 2020; Jiménez, 2014; Martin, 2009; Parlasca, 1966; Ortiz-García, 2017a; 2017b; Ortiz-García, 2020a; Ortiz-García, e.p.; Ortiz-García y Sánchez Casado, 2023; Riggs, 2005) (Figura 1).



Figura 1. Ejemplo de sudario decorado de mujer («Leiden, Museo de antigüedades, AMM 8-d»). Tebas, 109 d.C.
Fuente: <https://www.rmo.nl/collectie/collectiezoeker/collectiestuk/?object=22654>. Copyright: Rijksmuseum van Oudheden, Leiden.

El uso de telas decoradas como ajuar funerario tiene una antigüedad que se remonta al predinástico (con los famosos textiles de Gebelein [Cortese, 1998]), pero no será hasta épocas más tardías, especialmente desde el Periodo Tardío, cuando se observe una gran diversificación en las composiciones, con el punto álgido de época romana (Abdalla, 1988; Bresciani, 1996; Ortiz-García, 2017c; 2020a; 2020b; Riggs, 2005).

A pesar de la importancia de los textiles funerarios, en general, y de los sudarios decorados en particular, todas las características religiosas de estos (la decoración que se debía incluir, etc.) no fueron plasmadas en los textos egipcios (o al menos en lo que a documentos conservados se refiere); algo que puede extenderse también a otros objetos de los ajuares como los ataúdes, que en función de épocas o regiones (puede que también en función de talleres distintos) tenían una serie de rasgos definitorios. En cualquier caso, son muchos los textiles funerarios que aparecen mencionados en los procedimientos para la momificación de humanos y animales (como muestra el caso mejor conocido del toro Apis [Vos, 1993]), así como también de los diversos *corpora* religiosos (Ortiz-García, 2022a; Pécoil, 1980; Romion, 2013). No obstante, no es el caso del propio sudario pintado. Además, en pocos casos se ha podido establecer una relación entre los múltiples textiles mencionados y los abundantes restos de tejidos en las tumbas. Se trata, por tanto, de informaciones de difícil análisis y en muchos casos por estudiar.

Sin embargo, hay algunas características que sí aparecen mencionadas en los textos con relación a la capa exterior de la envoltura funeraria, que es la que se decoraba mediante témpera o encáustica en época romana (Doxiadis, 1995, pp. 95-98; 1997; Pagès-Camagna y Le Hô, 2008): el lino sería la materia prima textil elegida, como ocurría con todos los tejidos funerarios desde antiguo (Ortiz-García, 2022a; Riggs, 2014, pp. 77-151; Vogelsang-Eastwood, 1992); y, por otro lado, presentarían una coloración roja, con el consiguiente simbolismo para los egipcios que ello conllevaría (Griffiths, 1972; Kees, 1943, pp. 448-452; Pinch, 2001). Como veremos en los apartados siguientes, no se trata de algo que siempre se cumpla y, a pesar de ello, no parece que afectase a la potencia mágico-religiosa de los sudarios decorados.

Con respecto a la cuestión técnica y religiosa de la materialidad de estos sudarios decorados, también conviene indicar que desde un punto de vista de las creencias mortuorias se consideraba que las telas (o al menos algunas de ellas porque no está atestiguado para todas) eran realizadas por algunas divinidades importantes del panteón egipcio (Hedjhotep, Isis, Neftis, etc [Backes, 2001a; 2001b]). En consonancia con este aspecto se encuentra la procedencia de los templos atestiguada para algunas de las telas funerarias (Ortiz-García, 2020, p. 43). En el caso de los sudarios decorados de época romana solo encontramos mención a la fabricación divina de la tela (no de su decoración) en un grupo reducido de casos de la Tebas del s. II d.C. (Ortiz-García, 2020a, pp. 188-190), que presentan un texto en egipcio de longitud considerable teniendo en cuenta la textualidad presente en este tipo de objetos (Herbin, 2002; Kurth, 2010; Ortiz-García, 2020a; Riggs, 2005). Por citar uno esos ejemplos bien datados, en el sudario «París, Museo del Louvre, E 13382» (para un estudio y listado bibliográfico actualizados Ortiz-García, 2020a), usado en 116 d.C. (Van Landuyt, 1995, p. 75), aparece lo siguiente:

Je suis le grand linceul des deux fileuses, l'uraeus provenant des mains de Tayt ; je suis Renenet dans le Château des Res-net, la gardienne des étoffes dans le Château de Neith. Neith s'installe et t'habille au moyen de son travail. Tayt et Hedjhotep sont avec elle, étendant les bras pour cacher ton corps, Osiris, pourvoyant aux besoins... Pétéménophis, justifié, né de Cléopâtra autrement <appelée Candace> (Herbin, 2002, p. 38).

Sin embargo, a pesar de su interés, los sudarios decorados de época romana como fuente polifacética presentan un gran inconveniente: se trata de objetos que proceden en su mayoría del mercado anticuario y de excavaciones antiguas, con el consiguiente problema de su contextualización regional y cronológica que eso conlleva (Ortiz-García, 2020, pp. 302-340). Esto ha impedido muchas veces ahondar en la variabilidad geográfica y cronológica de las creencias y prácticas osirianas entre los ss. I a.C. y I d.C. No fue hasta tiempos recientes que se llevó a cabo un estudio que se centró eminentemente en la contextualización regional, cronológica, socioeconómica y religiosa de los sudarios decorados del Egipto romano (Ortiz-García, 2020a), de forma similar al tratamiento llevado a cabo para los retratos de momia del Egipto romano décadas atrás (Borg, 1996; Parlasca 1966) y más recientemente para las máscaras funerarias (Müller, 2021, que retomó el trabajo de Grimm, 1974).

Como resultado de dicho estudio sobre los sudarios decorados romanos, dedicado principalmente a aquellos que presentan un retrato de los difuntos realista o idealizado de cuerpo entero como eje vertebrador de las telas, y que va acompañado de escenas de tradición osiriana (mayoritariamente), se pudieron establecer toda una serie de características propias de determinadas zonas egipcias y periodos históricos. No obstante, a pesar del avance en la

investigación que eso supuso, son tres grandes grupos, procedentes de tres lugares distintos, los que recibieron mayor atención: aquellos de Tebas, Antinoopolis y Menfis (Ortiz-García, 2020a). Estos tres conjuntos regionales situados entre los ss. I a.C. y IV d.C., no son representativos (por descontado) de lo que fue la producción de este tipo de envolturas decoradas en época romana. Su importante número para el estudio es resultado de una mejor conservación de los restos en los mencionados lugares y de una actividad más intensa por parte de trabajos arqueológicos o de expolio que en otros sitios. No obstante, estos tres grupos resultan de gran interés por presentar tres contextos socioculturales diversos que tienen su reflejo en los ajuares. Lo que se observó en los sudarios decorados de tradición osiriana, a falta de confirmación por futuros estudios/hallazgos, es que conforme nos alejamos del norte egipcio se observa una penetración más tardía de estilos artísticos romanizados y una presencia menor de elementos religiosos grecorromanos en unas creencias y prácticas que derivan de la costumbre de ilustrar el *corpus* religioso del Libro de la Salida al Día, en uso durante siglos (Ortiz-García, 2020a). Del mismo modo, también se pudo concluir que había tradiciones religiosas y formas de plasmarlas iconográficamente que eran propias de una determinada época en una determinada región (la mencionada variabilidad regional y cronológica) (Ortiz-García, 2020a).

Por tanto, los sudarios decorados del Egipto romano presentan un gran interés como fuente de información religiosa. En cualquier caso, se trata de objetos que también nos aportan datos interesantes acerca de la economía, el trabajo o la técnica de los talleres funerarios en funcionamiento entre los ss. I a.C. y IV d.C.; sobre todo en aspectos que no han podido ser explorados en demasía por estudios fundamentados en los textos (como es el caso de Cannata, 2020 para la «industria» funeraria ptolemaica).

3. Metodología

La presente investigación tiene como objetivo principal ahondar en el conocimiento del funcionamiento de los talleres funerarios del Egipto romano. El interés principal se sitúa en la producción y utilización de envolturas decoradas de tradición osiriana; el conjunto más homogéneo y con mayor cantidad de información en términos cuantitativos, pero también cualitativos. Se trata del repertorio de telas decoradas mejor conservado del antiguo Mediterráneo, lo cual permite estudios que no pueden ser realizados para otros lugares de la órbita romana.

La novedad del presente trabajo no radica en la utilización de técnicas aparecidas en los últimos años, sino en una aproximación económica y técnica a los materiales, buscando reconstruir los pasos seguidos y procedimientos empleados por los trabajadores de distinto perfil que actuarían en la elaboración de las mencionadas envolturas funerarias. Esta nueva mirada se realiza desde el análisis minucioso y directo de los objetos, con la consiguiente apreciación de muchos aspectos no visibles mediante las imágenes publicadas de los mismos (por ejemplo, las rectificaciones tras el esbozo de la decoración o los errores de los artistas encargados del trabajo pictórico o incluso de la planificación general del sudario). Se intenta explorar el día a día de los talleres y las implicaciones que tienen algunas cuestiones para temas económicos y técnicos, pero también religiosos.

Los textiles utilizados para estudiar dicha cadena operativa proceden de varias localizaciones y épocas. No se trata de una selección aleatoria, sino que se trata de los ejemplos que mejor

muestran los diferentes temas a explorar. Se usan piezas que nos permiten establecer una imagen general, ya que el tipo de producto es el mismo y los procedimientos y vicisitudes asociados a su elaboración serían similares con independencia de la zona o la época dentro del Egipto romano.

4. Resultados y discusión

Desde un punto de vista económico y técnico, la manufactura de sudarios decorados implicaba el uso de toda una serie de materiales (pintura, pan de oro, etc.), el seguimiento de unos procedimientos especializados (pintado más o menos detallado) y la intervención de trabajadores de distintas habilidades. El resultado de todo ello sería un producto cuyo precio se establecería en consonancia con la cantidad y la complejidad de dichos factores. Ligado a esto puede establecerse una valoración económica aproximada de los textiles en términos de materias primas utilizadas (lógicamente serían más costosos si llevaban pan de oro, por ejemplo) o el trabajo que se ha llevado a cabo (tanto en cantidad de horas como de tipos de profesionales involucrados). No obstante, se trata de una estimación a grandes rasgos, ya que resulta imposible hacerlo de forma precisa, con cifras concretas; no tenemos ese tipo de información en los textos y los objetos por ellos mismos tienen un alcance limitado en cuanto a lo que nos pueden transmitir. En este sentido, solo se pueden hacer agrupaciones más o menos aproximadas entre lo que podemos considerar productos más caros y otros más baratos.

Estas valoraciones generales sobre el coste de los sudarios decorados, no obstante, casi nunca pueden ser usadas para determinar el precio del ajuar completo o los medios económicos de los difuntos que portaba dichos sudarios, más allá de poder indicar que, en el caso de los más elaborados, se trataría de personas que no estarían en la base de la pirámide social egipcia. Esto es así por los problemas relativos a la contextualización de los hallazgos y a la representatividad de estos en cuanto a las prácticas funerarias de una determinada región (no sabemos hasta qué punto la costumbre de un determinado momento sería un sudario menos decorado y eso sería también lo usado para la gente más pudiente). Los sudarios decorados constituyen un gran repertorio, pero no hay que olvidar que en muchos casos, no serían el único componente del ajuar de sus propietarios o, quizás, ni siquiera el objeto más costoso que se llevarían a la tumba. Además, cabe tener en cuenta que se trata de una práctica que perduró durante mucho tiempo y de la que han sobrevivido pocos casos. Por tanto, el alcance de estas piezas para entender cuestiones identitarias, especialmente económicas, se debe entender como limitado, aunque importante.

Ha quedado claro el potencial de los sudarios decorados para profundizar en el conocimiento de las creencias y prácticas osirianas del Egipto romano. Del mismo modo, se ha podido constatar su importancia relativa como fuente de historia socioeconómica. No obstante, hay un campo en el que dichos objetos pueden ser realmente importantes, sobre todo si tenemos en cuenta la limitación de las fuentes escritas al respecto: el trabajo de los trabajadores de los talleres funerarios, especialmente el relativo a la manufactura y reparación de las envolturas funerarias.

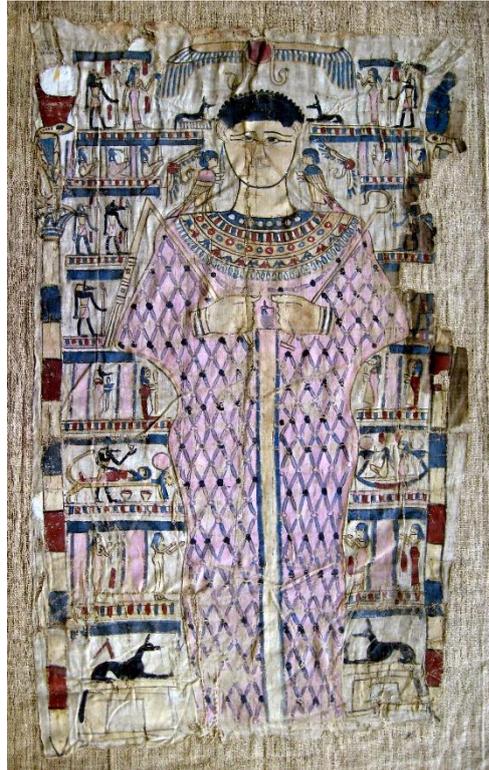


Figura 2. Sudario pintado de niño «Londres, Museo Británico, EA 26453»). Ajmin, época tardo-ptolemaica/temprano-romana. Imagen © Jónatan Ortiz García 2023. Tomada por cortesía de los Trustees of the British Museum. Licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

4.1. Selección y reparación del textil

Las telas utilizadas en los sudarios decorados de los ss. I a.C. al IV d.C. (también los de épocas anteriores) tenían que ser de lino en función de la sacralidad otorgada a dicha materia prima textil por parte de los egipcios (*cf. supra*). No obstante, en las contadas ocasiones en los que esta prescripción religiosa ha podido ser cotejada con ejemplos que han sobrevivido se han podido constatar que esto no era siempre así. Podemos citar dos ejemplos tebanos del s. I d.C. hallados y estudiados en los últimos años en los que la fibra textil elegida fue el cáñamo (García González et al., 2020, p. 225). Esta cuestión, junto con otras que se verán abajo, nos lleva a la cuestión del grado de necesidad de cumplir con todos los preceptos establecidos desde antiguo en términos de materialidad religiosa o hasta qué punto esto no sería algo ajeno a los difuntos y sus familias y más algo que podría estar sucediendo en el marco de los talleres sin conocimiento de los clientes: por ejemplo, porque las materias primas usadas fueran más baratas que las que supuestamente tuviesen que utilizarse y la diferencia de dinero era ganada extraoficialmente por los establecimientos que los vendían. Hay aspectos, como veremos, sobre los cuales tenemos indicios o sospechas, pero acerca de los cuales no se puede más que hipotetizar o proponer posibilidades. Este del uso de la fibra de la planta de lino es uno de ellos. En cualquier caso, también puede ser que fuera una característica que hubiera perdido su importancia cuando se llega a época romana.

Las telas utilizadas para los sudarios decorados tenían un tamaño acorde al de los difuntos a los que envolvían; especialmente en altura, aunque hay también telas funerarias que se usaban para cubrir solo parcialmente (por ejemplo, Ortiz-García, 2017c, fig. 3). Esto nos lleva a plantearnos

si había textiles de distinto tamaño listos en los establecimientos de los proveedores (¿siempre los templos?) de los talleres funerarios o incluso en estos últimos. Esta es una cuestión que surge derivada de un caso procedente de la Ajmin grecorromana («Londres, Museo Británico, EA 26453»), en el que se detectó la presencia de reparaciones realizadas en la tela de un sudario decorado con anterioridad al trabajo pictórico (Ortiz-García, 2017d) (Figura 2). Se observó que el textil mostraba dos tipos de desperfectos y reparaciones: agujeros tapados con parches de tela en varios lugares y rasgaduras cosidas en la parte inferior (Figura 3). Más allá de la interesante constatación de que se usaban tejidos rotos y reparados para la elaboración de un tipo de producto funerario al que se le supone un coste alto, dicho estudio trajo consigo plantearse el motivo de los daños. Se propuso la posibilidad de que estos fueran debidos al almacenamiento del textil en los talleres funerarios y que, a causa de ello, algunos animales lo hubiesen devorado parcialmente. No obstante, esta propuesta explicaría los orificios que se tapan con los parches de tela, pero no las rasgaduras cosidas de la parte inferior de la tela. Una posible razón para este segundo tipo de deterioro podría ser la reutilización del sudario como envoltura funeraria sin decorar en otra momia y que posteriormente se retirase para su uso final, o incluso que se colocase ya sobre la momia para quien estaba pensado desde el principio y que después se diesen cuenta de que esta tela era en realidad la más exterior y tenía que decorarse; la labor pictórica no podrían haberla llevado a cabo con el sudario ya situado en la momia. Los desperfectos vendrían dados por retirar el textil de la momia, ya que este tipo de tejidos se fijaban a los que estaban por debajo con productos bastante pegajosos. Esta circunstancia, que no se puede corroborar, explicaría también los agujeros tapados con los parches como alternativa plausible a la acción de los animales. En relación con todos estos daños del sudario, de nuevo habría que plantearse si estos serían del conocimiento de la familia-cliente y si este hecho habría repercutido en el precio si así era (siendo otro factor considerado para el precio junto con los anteriormente mencionados). De todas formas, el trabajo pictórico de este ejemplo que acabamos de analizar no es de la mejor calidad (Ortiz-García, 2022b) y probablemente no sería de los objetos de ajuar más caros que se podrían adquirir en la Ajmin de entre finales de época ptolemaica y principios de época romana (siempre, en teoría).



Figura 3. Detalle de los desperfectos del sudario de niño «Londres, Museo Británico, EA 26453»). Ajmin, época tardo-ptolemaica/temprano-romana. Arriba, uno de los parches aplicados a la tela. Abajo, algunas de las rasgaduras cosidas. Imagen © Jónatan Ortiz García 2023. Tomada por cortesía de los *Trustees of the British Museum*. Licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

En cualquier caso, lo más habitual en cuanto a elaboración, disponibilidad y selección de telas como soporte de los sudarios decorados sería que las telas se elaborasen o eligiesen en función de los encargos de los talleres funerarios tan pronto el difunto estuviese disponible para las mediciones necesarias para ello, con lo que el reuso o las rectificaciones serían raras. Cabe recordar que el embalsamamiento era un procedimiento no inmediato y que se contaría con tiempo suficiente para el trabajo de tejido (pudiendo pasar meses entre muerte y enterramiento [por ejemplo, Van Landuyt, 1995, p. 77]). El principal problema para determinar estas cuestiones de disponibilidad de telas ya manufacturadas o su elaboración a medida por encargo es el mencionado desconocimiento del contexto primario de las piezas, como también que no se conserve una cantidad de ejemplos completos suficientes para un análisis significativo; en muchos casos han sobrevivido fragmentos o no tenemos la altura original de las telas (ni su relación con momias concretas) aunque se conserven bastante completas.

Más allá de la disponibilidad de las telas, de si se realizaban *ex professo* para cada difunto o de si se contaba con piezas terminadas en distintos tamaños, también cabe tener en cuenta que la calidad y el grosor de las fibras textiles utilizadas en ellas no serían los mismos para todos los casos; no solo por una razón económica, sino también por una cuestión práctica: la cantidad de pintura que se fuese a aplicar en determinada tela. En el estudio directo del sudario «Berlín, Museo egipcio y colección papiroológica, ÄM 11651» (Menfis, c. 170-180 d.C.), que pertenece al grupo de 'Osiris-difunto/a-psicopompo/a' que, como su nombre indica, tienen representadas tres grandes figuras formando parte de una composición que parece más un cuadro que un sudario decorado al uso (Ortiz-García, 2020a [pp. 324-325 para un repertorio bibliográfico actualizado]) (Figura 1), pudimos comprobar cómo el textil elegido era mucho más tosco para que pudiese soportar la gran cantidad de pintura que se le acabó aplicando (lo mismo para las

piezas del mismo tipo). Esta rigidez mayor de la tela también puede apreciarse en algunas envolturas de Antinoópolis que se asemejan casi más a cartonajes que a sudarios (Ortiz-García, 2020a [con bibliografía actualizada]).



Figura 4. Sudario de mujer «Berlín, Museo egipcio y colección papirológica, ÄM 11659». Menfis, s. III d.C. Fuente: autor. Copyright: Ägyptisches Museum und Papyrussammlung der Staatlichen Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz.

El último aspecto/procedimiento con anterioridad a la preparación de la decoración religiosa de estas telas que se ha podido constatar es la aplicación del color rojo descrito en las fuentes textuales (*cf. supra*), que podía aplicarse mediante el tintado de las fibras textiles antes del trabajo de tejido o a la tela ya terminada. De todos modos, entre los sudarios decorados no se trata de una característica que esté demasiado atestiguada. Podemos citar entre los pocos casos identificados tres ejemplos tebanos que incluyen un retrato idealizado de los difuntos (Ortiz-García, 2020a, p. 43), aparte de las llamadas ‘red-shrouded mummies’ (Corcoran y Svoboda, 2010) que, como su nombre indica, conservan muy bien el tinte y son el grupo más representativo (sobre los tintes en Egipto, Germer, 1992). Una de las explicaciones para la poca constatación de telas rojas entre los sudarios decorados puede estar en la pérdida de la coloración causada por el paso del tiempo. Esta es una circunstancia que puede verse perfectamente en el sudario decorado «Berlín, Museo egipcio y colección papirológica, ÄM 11659» (Helmbold-Doyé, 2017; Ortiz-García, 2017a; Ortiz-García, 2020a, n. 303 [p. 89], pp. 91, 99, 131 y 249; 2020c; Parlasca, 1980, p. 47 [con bibliografía anterior] y lám. 142.3; Parlasca, 2011, p. 308 y fig. 15), procedente de la necrópolis de Saqqara (en la antigua Menfis) y datado en el s. III d.C. (Borg, 1996, p. 178; Ortiz-García, 2017a, p. 29; 2020c, p. 483; Parlasca, 2011, p. 308) (Figura 4).

Esta envoltura ricamente decorada tiene en la parte inferior una franja roja como testimonio de lo que antiguamente era un fondo que ocupaba toda la tela (Figuras 4-5). En este caso no se trata de una coloración aplicada mediante tintura, sino mediante pintado, y sirve para ejemplificar la posibilidad de la pérdida del fondo de muchos otros sudarios. En este caso se ha conservado el color por la doblez que presenta el textil debido a un posible error de cálculo al medir a la difunta o a una reutilización del mismo (Ortiz-García, 2020c).



Figura 5. Detalle de la coloración roja del fondo conservada en el sudario de mujer «Berlín, Museo egipcio y colección papirológica, ÄM 11659». Menfis, s. III d.C. Fuente: autor. Copyright: Ägyptisches Museum und Papyrussammlung der Staatlichen Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz.

4.2. Preparación de la decoración (e inscripción)

La decoración pictórica, estucada o de pan de oro que se utilizaba en los sudarios de época romana no se aplicaba directamente sobre la tela en términos generales (más en unos tipos de decoración que en otros). La superficie del tejido era preparada como campo pictórico en la mayor parte de los casos con una capa blanca de grosor variable según las necesidades (Ortiz-García, 2020a, p. 45) (Figura 3). Esta preparación estaba destinada a facilitar el trabajo de los pintores que podrían de este modo ejecutar unas pinceladas más certeras ante la dificultad que entrañaba hacerlo directamente sobre los textiles (por ejemplo, en términos de número de pinceladas necesarias ante la resistencia al paso del pincel); esto, además, hacía que la pintura no fuese absorbida parcialmente por el tejido y se ensanchase arruinando en parte la decoración. De todas formas, también contamos con bastantes ejemplos en los que no se incluyó capa de preparación alguna (aparte de aquellos casos en los que se haya podido perder) (Figura 6), con los consiguientes problemas que a veces ocasionó este hecho para el trabajo de los artesanos como la necesidad de hacer dos pasadas con el pincel (aparte de la absorción de la pintura que ya hemos mencionado) (Figura 6). La ausencia de capa preparatoria está especialmente atestiguada en ejemplos monocromos (en cuanto a aplicación de pigmento) como «Berlín, Museo egipcio y colección papirológica, ÄM 31201» (Ortiz-García, 2020a [con repertorio bibliográfico actualizado en p. 323]), que aparte de los trazos con pintura roja, también presenta pan de oro en algunas partes (por ejemplo, en los discos solares de las divinidades) (Figura 6). La decoración de estos casos es más típicamente egipcia, pero sería imposible que los del grupo menfita de «Osiris-difunto/a-psicopompo/a» se elaborasen de esta manera por el tipo de decoración realista que se realizaba y que requería mucha más pintura sobre la tela (*cf. supra*) (Figura 9).



Figura 6. Detalle del sudario masculino «Berlín, Museo egipcio y colección papirológica, ÄM 31201». Menfis, s. III d.C. Fuente: autor. Copyright: Ägyptisches Museum und Papyrussammlung der Staatlichen Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz.

Como se está viendo, a pesar de poder determinar procedimientos generales acerca de la producción de sudarios decorados en los talleres funerarios de época romana, suele haber prácticas excepcionales que pueden deberse a circunstancias del día a día o a costumbres locales de determinadas épocas. El siguiente paso que se ha podido identificar en las piezas que estamos analizando es la planificación de la decoración. A este respecto encontramos marcas en las telas que no fueron cubiertas con la decoración final y que nos ayudan a comprender cómo proyectaban los decoradores de sudarios tanto la composición general de las envolturas y cómo esbozaban los motivos que después se representarían con minuciosidad. El caso «Berlín, Museo egipcio y colección papirológica, ÄM 22728» (Kurth, 2010, pp. 76-90), procedente del Alto Egipto y con una cronología de finales del periodo ptolemaico-principios de época romana, proporciona información bastante elocuente sobre estos procedimientos: por un lado, puede verse cómo marcaban en rojo tanto el margen del marco iconográfico de la decoración como también el eje central de la composición (el trazo negro vertical simplemente está separando las dos inscripciones que terminan en el mismo lugar) (Figura 7, arriba); por otro lado, en este sudario también se constata el esbozo de las secciones interiores del programa decorativo y los motivos religiosos (Anubis y un esqueleto, en este caso) (Figura 7, abajo) y, del mismo modo, cómo el trabajo final decorativo no siempre cubría dichos trazos-guía (tampoco los de la planificación general de la composición).



Figura 7. Detalle del sudario masculino «Berlín, Museo egipcio y colección papirológica, ÄM 22728». Alto Egipto, s. III d.C. Fuente: autor. Copyright: Ägyptisches Museum und Papyrussammlung der Staatlichen Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz.

Igualmente, en este tipo de sudarios también puede constatarse cómo, a pesar del esbozado del sudario, los pintores se veían obligados a incorporar rectificaciones *in media res*, al ver, durante el desarrollo de su trabajo, cómo alguno de los motivos no encajaba con lo que se tenía previsto y se estaba ejecutando. Se trata de algo que puede observarse muy bien en el sudario «Londres, Museo Británico, EA 65775» (Ortiz-García, 2020a) (Figura 8), donde se aprecia la rectificación del flagelo y el cetro portados por la figura osiriana central, que estaban esbozados en color amarillo-dorado para ser situados más cercanos al cuello, pero que acaban siendo representados sobre los hombros. Aunque la norma parece que fuese llevar a cabo todo este trabajo preparatorio con anterioridad a la ejecución de la decoración para evitar trabajos deficientes, también encontramos ejemplos en los que esto no fue así, resultando en una labor bastante mejorable en la distribución del espacio decorativo y, por extensión, de las escenas y motivos religiosos incluidos. Un ejemplo de esto es un sudario que ya hemos mencionado arriba: el «Londres, Museo Británico, EA 26453» (Figura 2). En él hallamos una distribución desigual de los motivos religiosos, con una de las dos mitades (situando el eje central en el campo epigráfico vacío de la zona de las piernas) contando con menos espacio y, por ende, menor cantidad de representaciones e incluso un estrechamiento forzado de algunas de ellas para que pudiesen caber (por ejemplo, el chacal sobre la capilla de esa parte) (Figura 2). Se trata de un sudario para el que se ha planteado la posibilidad de que la parte peor ejecutada pudiese haber sido realizada por un aprendiz (Ortiz-García, 2022b). De todos modos, no se pueden vincular a esta

circunstancia también los problemas de ejecución en términos de espacio por la ausencia de esbozo del programa decorativo, porque se trata de un paso anterior a esa posible intervención de una segunda persona menos experimentada. Otra consecuencia de esta ausencia de preparación de la tela es posiblemente también la rectificación en las alas del disco solar alado de la zona central superior o la que se produce en la parte inferior de los postes laterales a los que se les añade la terminación en punta posteriormente (Ortiz-García, 2022b) (Figura 2).



Figura 8. Detalle del sudario masculino «Londres, Museo Británico, EA 65775». Tebas, segunda mitad del s. I a.C.- primera mitad del s. I d.C. Imagen © Jónatan Ortiz García 2023. Tomada por cortesía de los Trustees of the British Museum. Licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Por último, en relación con estas modificaciones en la decoración, nos gustaría traer a colación un caso en el que se produce una rectificación en uno de los sudarios del grupo menfita de «Osiris-difunto/a-psicopompo/a». En algunas de estas envolturas el retrato realista de los difuntos se pinta aparte y posteriormente se incorpora/pega al sudario ya terminado de decorar (Ortiz-García, 2020a, p. 50). Lo interesante del caso «París, Museo del Louvre, N3076» (Ortiz-García, 2020a [con repertorio bibliográfico actualizado en pp. 321-322]), radica en que la incorporación del lienzo (un rectángulo) que incluye el retrato realista de la cabeza, provoca inconsistencias en la composición general que tienen que ser corregidas parcialmente (Figura 9). Lo primero que llama la atención es que la tela pegada tiene una serie de franjas horizontales en amarillo realizadas para que encajasen con la decoración circundante; algo que no se consigue como puede verse por la discordancia que provoca en la decoración, sin que sea posible un arreglo (Figura 9). El añadido posterior del rectángulo con el retrato de la cabeza termina por provocar otra inconsistencia decorativa mayor relacionada con el cuerpo del difunto y que podemos ver cómo se corrige en la parte del difunto que se encuentra en el lado del dios Anubis: ahí vemos cómo se tiene que rectificar la zona de hombros y brazo izquierdo del difunto, con el consiguiente error colateral de perspectiva irreal en el brazo derecho de Anubis, que parece meterlo por dentro, cuando esto no sería posible en la realidad (Figura 9). Todos estos problemas proceden posiblemente de la ausencia de un esbozo mejor o una mayor inclusión de marcas que guiasen al pintor del retrato de la cabeza realista del difunto para un encaje mejor con el resto de la decoración que se realizaba a la vez (porque si hubiese estado ya hecha, no creemos que se hubiese producido esta confusión). Una planificación deficiente de este sudario también acaba provocando otra rectificación de la imagen del difunto donde coincide su cuerpo con el de Osiris (Figura 9). En otros ejemplos de este grupo de sudarios, como «Moscú, Museo Pushkin, I 1 a 5749» (Ortiz-García, 2020a [con repertorio bibliográfico actualizado en p. 324]), la inclusión del

retrato realista del difunto realizado en una tela aparte tiene lugar sin que provoque problemas en la composición general que, además, es más compleja, por lo que no todos los pintores trabajaban con la misma precisión. No era un *modus operandi* generalizado.



Figura 9. Detalle del sudario masculino «París, Museo del Louvre, N 3076». Menfis, segunda mitad del s. I-primer cuarto del s. II d.C. Fuente: Aubert, 2008, fig. 23a. Copyright: Musée du Louvre, París.

5. Reflexiones finales

El estudio del funcionamiento de los talleres funerarios del Egipto romano no es fácil. Especialmente porque hay aspectos donde las fuentes textuales no llegan. Profundizar en la producción de los objetos funerarios de estos establecimientos se antoja todavía más complicada porque tampoco es mucho lo que las inscripciones en egipcio o griego nos proporcionan. Es necesario, por tanto, recurrir a nuevos enfoques que trasladen el análisis a los propios productos de dichos talleres. En este marco es en el que se ubica el presente estudio.

Los materiales elegidos para conocer una parte de la cadena operativa de dichos talleres funerarios en relación con su producción de ajuares han sido los sudarios decorados. Esta selección no ha sido azarosa, puesto que se trata del conjunto más numeroso y mejor contextualizado de los que disponemos para el periodo romano. Es por ellos que se han podido reconstruir a grandes rasgos los procedimientos previos al propio trabajo de decoración, que ha sido objeto de un mayor interés por parte de los investigadores. Del mismo modo, también se han podido identificar las dificultades de dichos momentos del proceso productivo y cómo estas eran afrontadas conforme iban surgiendo.

Del mismo modo, se ha podido constatar cómo el ideal del trabajo minucioso y perfecto no siempre se cumple, sin que ello sea impedimento para que los sudarios decorados pudieran cumplir su función como instrumentos mágico-religiosos. Cabe plantearse hasta qué punto los clientes (bien los difuntos antes de su muerte o sus familiares) serían conocedores de dichas circunstancias, pero hay aspectos, como se ha visto, que no pueden ser desentrañados con certeza y solo pueden ser objeto de conjetura y de espera de nuevos estudios/hallazgos. Se trata de un

campo de investigación novedoso en cuanto a los materiales tratados y el enfoque aplicado, que resultará en numerosos estudios en el futuro y que nos permitirá conocer mejor cómo era la labor de los artesanos/artistas involucrados en la industria de la muerte del Egipto romano.

Agradecimientos y financiación

Mi agradecimiento se dirige en primer lugar a las personas que me acogieron magníficamente durante las estancias de investigación que me permitieron estudiar algunas de las piezas que protagonizan este estudio: Dra. Cécilia Fluck (Skulpturensammlung und Museum für Byzantinische Kunst, Staatliche Museen zu Berlin) y Dra. Elisabeth O'Connell (Department of Ancient Egypt and Sudan, The British Museum). Del museo londinense, del mismo departamento, también querría dar las gracias a la Dra. Marie Vandenbeusch por su ayuda. Finalmente, también agradezco el soporte del personal de ambas instituciones mencionadas, así como el permiso concedido por estas para la publicación de algunas de las imágenes tomadas durante la investigación de las piezas.

Contribución específica de los autores

El presente artículo ha sido investigado y escrito por el autor que lo firma en su totalidad. En el caso de las imágenes utilizadas como figuras que no han sido tomadas por el autor, se indica el origen de estas.

Abreviaturas

ÄM: Ägyptisches Museum (Ägyptisches Museum und Papyrussammlung der Staatlichen Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz).

EA: Egyptian Antiquities (The British Museum).

Bibliografía

Abdalla, A. (1988). A group of Osiris-cloths of the Twenty-First Dynasty in the Cairo Museum. *Journal of Egyptian Archaeology*, 74, 157-164.

Assmann, J. (2005). *Death and salvation in ancient Egypt*. Cornell University Press.

Aubert, M.-Fr. (2008). Portraits sur linceul. En M.-Fr. Aubert, R. Cortopassi, G. Nachtergaele, V. Asensi Amoros, P. Détienne, S. Pagès-Camagna y A. S. Le Hô, *Portraits funéraires de l'Égypte romaine: Cartonnages, linceuls et bois* (pp. 127-227). Réunion des musées nationaux.

Aubert, M.-Fr., Cortopassi, R., Nachtergaele, G., Asensi Amoros, V., Détienne, P., Pagès-Camagna, S. y Le Hô, A. S. (2008). *Portraits funéraires de l'Égypte romaine: Cartonnages, linceuls et bois*. Réunion des musées nationaux.

Backes, B. (2001a). *Rituelle Wirklichkeit: über Erscheinung und Wirkungsbereich des Webergottes Hedjhotep und den gedanklichen Umgang mit einer Gottes-Konzeption im Alten Ägypten*. Rites égyptiens, 9. Brepols.

Backes, B. (2001b). Von nun an sollt ihr *Rḥ.ti* heißen: die „Beiden Kolleginnen“ von Sais. *Göttinger Miszellen*, 180, 23-28.

- Borg, B. (1996). *Mumienporträts: Chronologie und kultureller Kontext*. Philipp von Zabern.
- Bresciani, E. (1996). *Il volto di Osiri: tele funerarie dipinte dell'Egitto romano*. Maria Pacini Fazzi.
- Cannata, M. (2020). *Three hundred years of death: the Egyptian funerary industry in the Ptolemaic Period*. Culture and History of the Ancient Near East 110. Brill.
- Corcoran, L. H. (1995). *Portrait mummies from Roman Egypt (I-IV Centuries AD): with a catalog of portrait mummies in Egyptian museums*. University of Chicago Press.
- Corcoran, L. H. y Svoboda, M. (2010). *Herakleides: a portrait mummy from Roman Egypt*. J. Paul Getty Museum.
- Cortese, V. (1998). 77. Telo dipinto. En A. M. Donadoni Roveri y F. Tiradritti (eds.), *Kemet alle Sorgenti del Tempo* (pp. 168-169). Electa.
- Dodson, A. y Ikram, S. (2008). *The tomb in ancient Egypt: royal and private sepulchres from the Early Dynastic Period to the Romans*. Thames & Hudson.
- Doxiadis, E. (1995). *The mysterious Fayum portraits: faces from ancient Egypt*. Thames & Hudson.
- Doxiadis, E. (1997). Technique. En S. Walker y M. Bierbrier (eds.), *Ancient faces: mummy portraits from Roman Egypt* (pp. 21-22). British Museum Press.
- Dunand, Fr. y Lichtenberg, R. (1995). Pratiques et croyances funéraires en Egypte romaine. En W. Haase (ed.), *Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt (ANRW). Geschichte und Kultur Roms im Spiegel der aktuellen Forschung / Rise and decline of the Roman world. Teil 2: Principat. Band 18: Religion. 5. Teilband: Heidentum (die religiösen Verhältnisse in den Provinzen [Forts.])* (pp. 3216-3315). De Gruyter.
- García González, D., Ortiz-García, J., Herrerín, J. y Rodríguez Frade, P. (2020). Early Roman Osiris shrouds from Dra Abu el-Naga. *Bulletin de l'Institut Français d'Archéologie Orientale*, 120, 221-252.
- Germer, R. (1992). *Die Textilfärberei und die Verwendung gefärbter Textilien im Alten Ägypten*. Ägyptologische Abhandlungen, 53. Harrassowitz.
- Gessler-Löhr, B. (2012). Mummies and mummification. En Chr. Riggs (ed.), *The Oxford handbook of Roman Egypt* (pp. 664-683). Oxford University Press.
- Goyon, J.-Cl. (1972). *Rituels funéraires de l'ancienne Égypte: le rituel de l'Embaumement; le rituel de l'Ouverture de la Bouche; les Livres des Respirations*. Éditions du Cerf.
- Griffiths, J. G. (1972). The symbolism of red in Egyptian religion. En J. Bergman, K. Drynjev y H. Ringgren (eds), *Ex orbe religionum: studia Geo Widengren, XXIV mense apr. MCMLXXII quo die lustra tredecim feliciter explevit oblata ab collegis, discipulis, amicis, collegae magistro amico congratulantibus* (Vol. 1) (pp. 81-90). Brill.
- Grimm, G. (1974). *Die römischen Mumienmasken aus Ägypten*. Franz Steiner.
- Helmbold-Doyé, J. (2017). Mumientuch einer Frau. En J. Helmbold-Doyé y T. L. Gertzen (eds.), *Mosse im Museum: die Stiftungstätigkeit des Berliner Verlegers Rudolf Mosse (1843-1920) für das Ägyptische Museum Berlin* (pp. 156-159). Staatliche Museen zu Berlin - Preußischer Kulturbesitz; Hentrich & Hentrich.
- Herbin, Fr. R. (2002). *Padiimenipet fils de Sôter: histoire d'une famille dans l'Égypte romaine*. Colección Solo, 20. Réunion des musées nationaux.

- Hornung, E. (1983). Vom Sinn der Mumifizierung. *Die Welt des Orients*, 14, 167-175.
- Ikram, S. y Dodson, A. (1998). *The mummy in ancient Egypt: equipping the dead for eternity*. Thames and Hudson Ltd.
- Jiménez, L. M. (2014). *Transfiguring the Dead: The Iconography, Commemorative Use, and Materiality of Mummy Shrouds from Roman Egypt*. Tesis doctoral. University of California, Berkeley.
- Kees, H. (1943), Farbensymbolik in ägyptischen religiösen Texten. *Nachrichten der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen, Philologisch-Historische Klasse*, 11, 414-479.
- Kurth, D. (2010). *Materialien zum Totenglauben im römerzeitlichen Ägypten*. Backe.
- Martin, L. (2009). *A Study of the Painted Funerary Portraits from Roman Antinoopolis*. Tesis doctoral, University of Oxford.
- Müller A. (2021). *Ägyptens schöne Gesichter. Die Mumienmasken der römischen Kaiserzeit und ihre Funktion im Totenritual*. Reichert.
- Ortiz-García, J. (2017a). A journey to the afterlife under the protection of the mistress of navigation: a “new” funerary belief from Roman Memphis. *Greece & Rome, Second Series*, 64(1), 27-38. <https://doi.org/10.1017/S001738351600022X>.
- Ortiz-García, J. (2017b). Caronte en Antinoopolis: un retrato de momia como reflejo de los procesos de hibridismo religioso egipcio-romano del siglo III d.C. *Latomus: revue d'études latines*, 76(4), 1003-1016. <https://doi.org/10.2143/LAT.76.4.3281465>.
- Ortiz-García, J. (2017c). Painting on Linen Cloth in Antiquity: Shrouds from Roman Egypt as a Source for Research. *Textile: Cloth and Culture*, 15(1), 34-47.
- Ortiz-García, J. (2017d). Viejo, roto y descosido: nuevos datos sobre la manufactura y uso de sudarios pintados en el Egipto grecorromano. *Revue des études anciennes*, 119(1), 99-111.
- Ortiz-García, J. (2020a). *Tejidos para la divina muerte: los sudarios pintados del Egipto romano*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Ortiz-García, J. (2020b). *Mumienporträts und verwandte Denkmäler: Klaus Parlasca y los textiles funerarios decorados del Egipto prerromano*, *Antiguo Oriente*, 18, 261-286.
- Ortiz-García, J. (2020c). Una nota sobre la producción y comercialización de sudarios pintados en el Egipto tardoantiguo. En M. Bustamante-Álvarez, E. H. Sánchez López y J. Jiménez Ávila (eds.), *Redefining ancient textile handcraft structures, tools and production processes: Proceedings of the VIIth international symposium on textiles and dyes in the ancient Mediterranean world (Granada, Spain 2-4 October 2019)* (pp. 481-486). Universidad de Granada.
- Ortiz-García, J. (2022a). Nacido de la tierra inmortal: sobre el origen de la sacralidad egipcia del lino. *Studia historica: Historia antigua*, 40, 9-24.
- Ortiz-García, J. (2022b). El trabajo de los pintores de sudarios en la Panópolis grecorromana: Londres, Museo Británico, EA 26453 como caso de estudio. *SPAL*, 31(2), 123-136.
- Ortiz-García, J. (e.p.). The Kilt and the Tunic of Anubis: Religious Iconography at the Service of Chronology in the Egyptian Thebes of the 2nd Century AD. *Studies in Ancient Art and Civilization* (en prensa).

- Ortiz-García, J. y Sánchez Casado, R. (2023). Muerte y ritual bajo el manto celeste: en torno a un concepto religioso de tradición osiriana en el Egipto romano. *Memoria y Civilización*, 26(1), 51-68. <https://doi.org/10.15581/001.26.001>.
- Otto, E. (1960). *Das ägyptische Mundöffnungsritual*. Harrassowitz.
- Pagès-Camagna, S. y Le Hô, A. S. (2008). Analyses de laboratoire des matériaux colorés et de la technique des portraits du Fayoum. En M.-Fr. Aubert, R. Cortopassi, G. Nachtergaele, V. Asensi Amorós, P. Détiéne, S. Pagès-Camagna y A. S. Le Hô, *Portraits funéraires de l'Égypte romaine: Cartonnages, linces et bois* (pp. 41-54). Réunion des musées nationaux.
- Parlasca, Kl. (1966). *Mumienporträts und verwandte Denkmäler*. Steiner.
- Parlasca, Kl. (1980). *Ritratti di Mummie. Repertorio d'Arte dell'Egitto Greco-Romano III. Repertorio d'arte dell'Egitto greco-romano, serie B: Pittura, 3. "L'Erma" di Bretschneider*.
- Parlasca Kl. (2011). Ein römisches Leichentuch aus Ägypten in Genf. *Chronique d'Égypte*, LXXXVII(fasc. 171-172), 298-322.
- Pécoil, J.-Fr. (1980). *L'offrande des étoffes dans les temples ptolémaïques et romains d'Égypte*. Tesis doctoral. Université de Lyon II.
- Pinch, G. (2001). Red things: the symbolism of colour in magic. En W. V. Davies (ed.), *Colour and painting in ancient Egypt* (pp. 182-185). British Museum Press.
- Riggs, Chr. (2005). *The beautiful burial in Roman Egypt: Art, identity, and funerary religion*. Oxford University Press.
- Riggs, Chr. (2014). *Unwrapping ancient Egypt*. Bloomsbury.
- Romion, J. (2013). *Les vêtements dans l'univers funéraire de l'Égypte pharaonique : recherches lexicographiques et iconographiques d'après les Textes des Pyramides*. Tesis doctoral. Université Paul-Valéry Montpellier 3.
- Smith, M. (2009). *Traversing eternity: texts for the afterlife from Ptolemaic and Roman Egypt*. Oxford University Press.
- Smith, M. (2017). *Following Osiris: perspectives on the Osirian afterlife from four millennia*. Oxford University Press.
- Stadler, M. A. (2012). Funerary religion: the final phase of an Egyptian tradition. En Chr. Riggs (ed.), *The Oxford handbook of Roman Egypt* (pp. 383-397). Oxford University Press.
- Taylor, J. H. (2001). *Death and the afterlife in ancient Egypt*. British Museum Press.
- Töpfer, S. (2015). *Das Balsamierungsritual: eine (Neu-)Edition der Textkomposition Balsamierungsritual (pBoulaq 3, pLouvre 5158, pDurham 1983.11 + pSt. Petersburg 18128)*. Harrassowitz.
- Van Landuyt, K. (1995). The Soter family: genealogy and onomastics. En S. P. Vleeming (ed.), *Hundred-gated Thebes: Acts of a colloquium on Thebes and the Theban area in the Graeco-Roman period* (pp. 69-82). Papyrologica Lugduno-Batava, 27. Brill.
- Venit, M. S. (2002). *The monumental tombs of ancient Alexandria: the theater of the dead*. Cambridge University Press.

- Venit, M. S. (2016). *Visualizing the afterlife in the tombs of Graeco-Roman Egypt*. Cambridge University Press.
- Vogelsang-Eastwood, G. (1992). *The production of linen in pharaonic Egypt*. Stichting Textile Research Centre.
- Vos, R. L. (1993). *The Apis embalming ritual: P. Vindob. 3873*. *Orientalia Lovaniensia Analecta*, 50. Peeters.

La esperanza truncada. Convergencia, fusión y ruptura entre la Liga Comunista Revolucionaria y el Movimiento Comunista

The Dashed Hope. Convergence, Merger and Rupture between the Revolutionary Communist League and the Communist Movement

Ernesto Manuel Díaz Macías
Universidad de Cádiz
ernesto.diaz@uca.es
 0000-0002-8325-2144

Recibido: 30/05/23
Aceptado: 30/09/23

Resumen

Este artículo hace un recorrido por los encuentros y desencuentros entre la Liga Comunista Revolucionaria (LCR) y el Movimiento Comunista (MC) a lo largo de las décadas de los setenta y ochenta que llevó a ambas organizaciones a fusionarse en 1991.

La investigación examina las dificultades de la izquierda revolucionaria durante y después de la Transición. Expone las claves que permitieron tanto a la LCR como al MC sobrevivir al desencanto y estudia las convergencias entre ambas organizaciones en sindicalismo, feminismo y movimiento anti guerra.

Dicha convergencia animó un proceso de unificación partidaria que fue truncado por las profundas diferencias culturales entre ambas partes que les llevó a su separación en 1993.

Palabras clave

España, democracia, marxismo, partido político, comunismo.

Abstract

This article traces the encounters and misunderstandings between the Revolutionary Communist League (LCR) and the Communist Movement (MC) throughout the seventies and eighties that led to the merger of the two organisations in 1991.

The research examines the difficulties of the revolutionary left during and after the Transition. It exposes the keys that allowed both the LCR and the MC to survive the disenchantment, and studies the convergences between the two organisations in trade unionism, feminism and the anti-war movement. This convergence encouraged a process of party unification that was cut short by the profound cultural differences between the two parties, which led to their separation in 1993.

Keywords

Spain, democracy, Marxism, political parties, communism.

Para citar este artículo: Díaz Macías, E. M. (2023). La esperanza truncada. Convergencia, fusión y ruptura entre la Liga Comunista Revolucionaria y el Movimiento Comunista. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.571231

1. Introducción

En los últimos años, numerosos académicos del ámbito histórico comenzaron a rellenar un vacío existente en nuestra historia reciente: la de la memoria de las organizaciones y partidos que, desde posiciones coincidentes con la izquierda revolucionaria nacida al calor de la Nueva Izquierda de 1968, plantearon una alternativa a la Transición española. La amplitud de la radicalización propició el auge de organizaciones nacionalistas, católicas y comunistas (y dentro de ellas distintas familias como fueron las consejistas, trotskistas, maoístas...) (Pérez Serrano, 2022). Todas ellas plantearon, en mayor o menor medida, una impugnación a la hoja de ruta marcada por el Partido Comunista de España (PCE) (González de Andrés, 2017; 2020).

Este artículo profundiza dichas investigaciones poniendo el foco en las convergencias de la Liga Comunista Revolucionaria (LCR) y el Movimiento Comunista (MC), acercamientos que derivaron en una posterior fusión partidaria. La atención a este proceso de convergencia, así como la explicación del desencuentro que lleva a la disolución de la nueva organización, es algo que no se ha hecho hasta el momento. Hasta ahora, las investigaciones se habían centrado en describir la fusión de ambas organizaciones. Pero no habían expuesto el proceso histórico de convergencia ni explicado satisfactoriamente la ruptura de la nueva organización.

Por tanto, uno de los vacíos que se aspira a cubrir en esta investigación es el de la amplia convergencia social que se produjo durante los años setenta y ochenta del siglo XX entre el MC y la LCR. Ambas organizaciones fueron capaces de sobreponerse a la derrota de la Transición, acercar posiciones políticas y, finalmente, impulsar un proceso de unificación en 1991. El proceso de fusión fue visto con esperanza por parte de un espectro de la militancia comunista heterodoxa de España. ¿Qué llevó a dos organizaciones ideológicamente tan distintas a fusionarse? Y sobre todo ¿Qué provocó que la nueva organización unificada se auto disolviera poco tiempo después? Intentaremos responder a la primera pregunta a través del análisis de sus convergencias en distintos planos: electoral, sindical, feminista y el movimiento por la paz. Todas estas experiencias fueron relevantes para acercar a los militantes de ambas organizaciones.

Por último, intentaremos responder a la segunda pregunta poniendo de relieve las diferencias que subsistían entre ambas organizaciones en el terreno de la cultura política. Este artículo defiende que, con el paso de los meses, ambas organizaciones ya fusionadas bajo las siglas de Izquierda Alternativa (IA) comenzaron a ser conscientes de las diferencias en el terreno de la cultura política que existían entre ambas partes. Dichas diferencias fueron tan profundas que precipitaron la disolución de IA al poco tiempo de su fusión, en noviembre de 1993.

2. Marco Teórico

Existen a día de hoy investigaciones de una importancia muy relevante sobre las organizaciones revolucionarias de los 70-90 del siglo XX. Entre ellas están la anticipada tesis doctoral de Laiz en 1993, que sentó un precedente para investigaciones posteriores, seguidos muy de cerca por el libro colectivo editado por Roca (Laiz, 1993; 1995).

Posteriormente, vieron la luz publicaciones académicas que permitían, en la misma línea que los anteriores, evaluar el impacto de la izquierda radical en su conjunto o de corrientes específicas. En este sentido, se deben mencionar los importantes capítulos de libro de Pérez Serrano

publicados a mediados de la década pasada (Pérez Serrano, 2013; 2015; 2019) y que han sido fuente de inspiración para investigaciones posteriores. Las investigaciones de Wilhelmi y Cucó i Giner han sido igualmente útiles para sintetizar la acción de la izquierda radical en su conjunto, a la vez que se pormenorizaba la actuación de cada partido en las distintas coyunturas (Cucó i Giner, 2018; Wilhelmi, 2016). Por último, contamos con trabajos muy recientes relacionados con el estudio de las organizaciones pro soviéticas de la mano de Abad (2022).

Junto a estas obras, han aparecido también investigaciones que restringían el marco general, abordando los partidos individuales y su historia concreta. Hoy contamos con trabajos específicos sobre el Partido del Trabajo de España (PTE) de la mano de Díaz Macías o Martín Ramos, así como el trabajo impulsado por la propia organización dedicada al mantenimiento de su memoria (Asociación por la memoria histórica del Partido del Trabajo de España, 2010; Díaz Macías, 2021a; Martín Ramos, 2012). De hecho, ya hoy contamos con algunas publicaciones de relevancia para el estudio de los casos tanto de la Liga Comunista Revolucionaria (LCR) como del Movimiento Comunista (MC) que deben tenerse en cuenta para abordar la investigación que aquí abarcamos. Las investigaciones de Martínez i Muntada (2011) son de referencia para el caso de la LCR, tanto las propias como las colectivas editadas por él. Se puede decir lo mismo en el caso del MC, con los escritos de Cucó Giner (2010) y Díaz Macías (2022).

También se han producido investigaciones de relieve en el ámbito sindical que inciden en la intervención sindical de dichas organizaciones. Algunas, como la de Wilhelmi (2021), realizan un mapeo sindical general a la vez que específico de cada organización. Otras, como la de Ibarra Güel y García Marroquín (1993), se concentran en ámbitos regionales donde la izquierda revolucionaria tuvo un impacto destacado. Por su lado, otras investigaciones han abordado el sindicalismo de organizaciones o corrientes específicas, como es el caso de Treglia (2013) para la Organización Revolucionaria de Trabajadores (ORT) y de Vega García (1991) para la Corriente Sindical de Izquierda (CSI).

A pesar de no ser estrictamente investigaciones sobre la izquierda revolucionaria, numerosas publicaciones que indagan sobre distintos movimientos sociales durante los años setenta y ochenta del siglo XX permiten cubrir aspectos parciales de esta izquierda revolucionaria en el ámbito de la acción social. Así pasa en el espectro del feminismo con los trabajos de Arriero Ranz (2016), Agustín Puerta (2003), Cucó i Giner (2014) o Moreno Seco (2013; 2017). Estas obras ponen de relieve el alto nivel de intervención que la izquierda revolucionaria de la época tuvo en el ámbito del feminismo militante, así como de cuáles fueron sus posturas en relación al divorcio, aborto o cuestiones tan elementales como la despenalización del adulterio aplicado sobre la mujer.

Del mismo modo, algunas de las investigaciones en el plano pacifista han permitido arrojar luz sobre algunas de las principales acciones de la izquierda revolucionaria entre finales de los setenta e inicios de los ochenta, como es el caso de las investigaciones de Prat (2006), útiles especialmente para los casos de la LCR y del MC. Otros autores han ido más allá y, como Castro Moral (1994) o Garmendia (1979), han estudiado los nexos de dichas organizaciones con las filias militaristas del periodo. A pesar de la abundancia actual de bibliografía especializada, la mayor parte de la literatura generada hasta el momento centran su foco en los años sesenta y setenta del siglo pasado, reduciendo su atención en la década de los ochenta. Dentro del espectro que aún está por cubrir, queda mucho por hacer sobre el estudio de esa década y de la evolución de las distintas organizaciones que supieron recomponerse tras el gran desencanto de la Transición.

3. Metodología

La producción de esta historia se ha realizado poniendo en interacción numerosas fuentes primarias pertenecientes a ambas organizaciones políticas con una amplia bibliografía especializada sobre los movimientos sociales y la izquierda revolucionaria producida por la academia hasta el momento.

Si hablamos de las fuentes disponibles del MC debemos mencionar tanto la amplia documentación digital como la física. La digital está fundamentalmente recopilada en el Archivo de la Transición (<https://archivodelatransicion.es/>). Junto a esta, fue posible la consulta del archivo físico del MC, custodiado por antiguos militantes en Madrid bajo la denominación de Archivo de Acción en Red (AAR). En ambos se pueden encontrar tanto material público como documentación interna de la organización, no disponible en formato digital.

Por su parte, el Archivo de la Transición cuenta también con documentos de la LCR. Sin embargo, la mayor parte de la documentación referida a esta organización procede de su archivo digital (<https://www.historialcr.info/>). A diferencia del MC, en este portal web es posible encontrar tanto las revistas de la organización como una amplísima documentación relacionada con distintos aspectos del partido.

De forma adicional hemos usado fuentes primarias provenientes de *El País*, así como de instituciones gubernamentales como puede ser la Junta Electoral Central.

La bibliografía especializada ha sido utilizada para contextualizar las problemáticas, debates y decisiones de los agentes que examinamos en el artículo. De este modo, se han construido marcos comprensibles del acercamiento entre las organizaciones en los planos electoral, sindical, feminista y pacifista acudiendo a obras de referencia producida por la academia en España.

3.1. Objetivos específicos

Hemos partido de lo arriba expuesto para abordar tres objetivos específicos en nuestra investigación:

1. Entender los cambios que operaron ambas organizaciones durante la Transición y que hizo viable la supervivencia más allá del “desencanto”.
2. Analizar las amplias convergencias sociales en distintos planos entre ambas organizaciones.
3. Explicar y contextualizar el surgimiento y desarrollo problemático del acercamiento que culmina en fusión partidaria.
4. Exponer las diferencias de cultura política que llevaron a un rápido deterioro de la vida interna de la nueva organización que llevó a la ruptura de la nueva organización.

4. La esperanza truncada. Convergencia, fusión y ruptura entre la Liga Comunista Revolucionaria y el Movimiento Comunista

4.1. Superando la derrota. La transformación de la Liga Comunista Revolucionaria y el Movimiento Comunista durante y después de la Transición

A pesar del papel relevante que jugó la izquierda revolucionaria en la lucha anti franquista, ninguna de las organizaciones fundadas entre las décadas de los sesenta-setenta tuvo capacidad para afrontar en condiciones la ofensiva reformista de Suárez iniciada en 1976.

Se conocen algunos de los datos que dan muestras de esa incapacidad para rentabilizar la influencia ejercida durante la lucha antifranquista. Entre ellos, los resultados electorales de las primeras elecciones de 1977. En estas elecciones, los mejores resultados fueron obtenidos por el Frente Democrático de Izquierdas (FDI), agrupación construida en torno al PTE, que obtuvo 122.608 votos (0,67% del censo, candidatura que se encontraba agrupado dentro de Esquerra de Catalunya que en total obtuvo 143.954). Muy lejos quedan los resultados del MC, con 34.588 votos. Si tenemos en cuenta los datos oficiales, la izquierda radical solamente obtuvo un representante, el de Euskadiko Ezquerria, con algo más de 61.417 votos (0,34%) (Junta Electoral Central, 1977).

Si los resultados del PCE nunca fueron los esperados, los que obtuvo la izquierda revolucionaria estuvieron muy alejados de la influencia ejercida en el periodo anterior. Los resultados electorales de las municipales de 1979 fueron algo mejor ya que el PT obtuvo 300.000 votos (400 concejales y 20 alcaldes), pero no tuvieron la capacidad de invertir la situación de creciente aislamiento de las organizaciones revolucionarias. Como resultado, algunas de ellas redujeron poco a poco su influencia social y política, mientras que otras directamente sufrieron una crisis final.

El siguiente dato que da muestra del desencanto y retroceso de las organizaciones radicales y revolucionarias es la crisis parcial o final, según la organización que tratemos, que estas sufrieron entre finales de los setenta y la década de los ochenta. Esta crisis se tradujo en disoluciones o transformaciones de los partidos. Con respecto al primer aspecto, no fueron pocas las organizaciones que sufrieron una crisis terminal como resultado del desencanto de la Transición. El PTE y la ORT impulsaron una rápida fusión en 1979 que no resistió al año siguiente, en el que se convocó el congreso de auto disolución (Díaz Macías, 2021 b).

Por su parte, las organizaciones pro-soviéticas u ortodoxas sufrieron la crisis de un modo distinto: en vez de disolverse, tuvieron un periodo intenso de transformación, unificaciones, divisiones o reingresos en el partido madre, el PCE. Por ejemplo, tras una fusión difícil, el Partido Comunista de España (VIII-IX Congreso) se unificó con el Partido Comunista de los Trabajadores (PCT) en 1980, creando el Partido Comunista de España Unificado (PCEU). Pero las tensiones internas obligaron a su escisión, creando dos PCEU oficiales. Por su parte, la mayoría del Partido Comunista Obrero Español (PCOE) reingresó en el PCE en 1986. Caso aparte es el de Células Comunistas, otra organización de dicha corriente que sí se disolvió como organización llegado el año 1983 (Abad, 2022). La LCR y el MC también sufrieron negativamente las consecuencias de la Transición. Sin embargo, en sus casos hablamos de crisis coyunturales que se tradujeron en pérdida de influencia o reducción del número de militantes, pero no en crisis final y disolución. En el caso del MC contamos con datos oficiales. Su número total entre militantes y afiliados pasó de 4.525 en 1979 a 2.780 en 1983 (Díaz Macías, 2022). En el caso de la LCR, solamente contamos con datos dados por la organización en una rueda de prensa, que afirmaba contar con 3.500 en septiembre de 1976 (*El País*, 1976b).

Existe un fenómeno que afectó desigualmente a estas organizaciones en relación al resto. Por tanto, cabe preguntarse ¿qué ayudó a la LCR y el MC a sobrevivir a un proceso que barrió a numerosas organizaciones de cariz radical similar? Si se estudian los contenidos de sus documentos congresuales en interacción con su práctica política renovada, se puede afirmar que fue gracias a una transformación (o mayor concentración, según qué casos) de ambas organizaciones en los distintos movimientos sociales que fueron surgiendo durante la década de los 80, así como el movimiento feminista que se mantuvo proveniente de la anterior. Una tensión política y social que existía en el conjunto de la izquierda radical del momento (Sans, 2011). Pérez Serrano expone esto como un repliegue hacia los movimientos sociales (Pérez Serrano, 2015).

Existen pruebas documentales de esta mayor apuesta por los movimientos sociales. En el caso de la LCR, el reforzamiento de su intervención social se sancionó muy tempranamente, concretamente en su V Congreso celebrado en 1978. Algunas de sus resoluciones apuntan explícitamente a que las tareas de los “marxistas revolucionarios” para el futuro consistía en reforzar la intervención sindical, juvenil y feminista (LCR, 1978, p. 22; p. 35; p. 37). Como se verá a lo largo de la década siguiente, el reforzamiento de su presencia en los movimientos sociales no se redujo a un documento congresual. Este congreso caracterizó al MC como una organización centrista “interesante” (Pastor, 2014, p. 114). El VII Congreso de la LCR (1985b) no hizo sino profundizar esa perspectiva de priorización de los movimientos sociales. Esto puede verse en el orden del día del congreso, así como en los numerosos documentos dedicados exclusivamente a la discusión de sectores sociales concretos (LCR, 1985b).

En el caso del MC, dicho reforzamiento se realiza más tímidamente y tiene lugar en menor medida dentro de los debates congresuales, pues éstos no revisten la importancia atribuida por la LCR, de ahí su distinta concepción del centralismo democrático (Wilhelmi, 2016). A pesar de ello, es cierto que su II Congreso (1978) abarca cuestiones esenciales del feminismo, cosa que su I Congreso (1975) no abordaba. Dicho contraste puede analizarse mediante una lectura de sus textos congresuales (MCE, 1978).

En ambos casos, no hablamos de experimentaciones desde cero. Tanto la LCR como el MC volcaron esfuerzos relevantes tanto en el movimiento sindical desde tiempos de la dictadura (quizá es el trabajo de intervención social con mayor grado de prioridad por parte de ambos) como en el movimiento feminista desde las jornadas inaugurales del feminismo en los setenta, las jornadas de Madrid de 1975 organizada por la Plataforma de Mujeres de Madrid (Arriero Ranz, 2016). Una convergencia práctica que compuso el telón de fondo del acercamiento partidario más general.

4.2. Una convergencia partidaria con recorrido práctico

Durante los años setenta, pero sobre todo durante los años 80, se dieron numerosos acercamientos entre ambas organizaciones en el ámbito de la acción electoral y social. En este apartado examinaremos los acercamientos y apuestas por la concurrencia unitaria en distintas citas electorales, pero también los acuerdos que se forjaron en torno al papel que debían jugar dentro de distintos movimientos sociales que tuvieron una relevancia central durante la década de los setenta y ochenta: el sindicalismo, el feminismo y el movimiento anti-guerra. Existieron más espacios de convergencia, como pueden ser el estudiantil o el vecinal. Sin embargo, en este artículo nos hemos centrado en aquellos movimientos en los que tuvieron mayores coincidencias.

Como veremos en los siguientes apartados, éstas convergencias no fueron ni estables ni estuvieron exentas de contradicción, pues al fin y al cabo las dos organizaciones competían dentro de los mismos espacios sociales. A pesar de compartir objetivos generales sobre los movimientos en los que intervenían, y a pesar de la colaboración existente, los dos partidos afrontaban en determinados momentos confrontaciones que se derivan de la coexistencia de dos entidades independientes, con sus cálculos partidarios y su cultura política particular. Pero sentaron las bases para que ambas partes imaginaran las potencialidades de una organización unificada. Por tanto, la convergencia social estimuló un acercamiento entre ambas, pero no determinó automáticamente la fusión.

4.2.1. Convergencias electorales

Durante las convocatorias electorales de finales de la década de los setenta ambas organizaciones concurren por separado: para las elecciones de 1977 la LCR se presentó en coalición con varias organizaciones bajo las siglas de Frente por la Unidad de los Trabajadores (FUT), sin el MC (Pérez Serrano, 2015, p. 117); para las generales de 1979, el MC se presentó en solitario (MC, 1979); para las municipales de 1979, el MC decidió también presentarse en solitario (Díaz Macías, 2022). Sin embargo, durante los años ochenta, la convergencia entre ambas organizaciones se dio también en el terreno electoral.

Una de las primeras experiencias fue la concurrencia conjunta a las elecciones autonómicas de Cataluña en 1980 bajo las siglas de Unitat pel Socialisme que, junto a la LCR y el MC de Cataluña, contó con la presencia del PTE y de OCE-BR (MC, 1980). Una candidatura sobre la que la LCR hizo un balance esencialmente positivo (LCR, 1980b), pero que no tuvo reedición en las autonómicas catalanas de 1984 ya que el MC decidió concurrir por separado y solamente obtuvo 164 votos. Resulta significativo que por aquellos meses no haya rastro de su candidatura en el periódico oficial, algo que indica el distanciamiento profundo de la política que experimentaba el MC (MC, 1984). A pesar del acercamiento tendencial a lo largo de la década, los acuerdos electorales no eran estables. En las elecciones autonómicas vascas de 1980 concurren por separado, una división que la LCR achacó a la dilatación de las conversaciones por parte del MC (LCR, 1980a).

La historia no terminó en aquellos desencuentros y más adelante hubo nuevas oportunidades para la convergencia, como la que tuvo lugar en 1982 con la presentación de una candidatura conjunta para las elecciones generales (MC, 1982; Pérez Serrano, 2015). A esto se suma que ambas organizaciones impulsaron otra experiencia unitaria en las elecciones al Parlamento Europeo de 1987. La LCR y el MC apoyaron la candidatura de Herri Batasuna (HB), que obtuvo 360.952 votos y un diputado, mientras que en Navarra fueron capaces de fraguar una candidatura unitaria bajo el nombre de Batzarre (LCR, 1987).

Realizar un recorrido exhaustivo por todos los comicios electorales excedería al objetivo de este apartado, que solo pretendía poner de relevancia la existencia de encuentros entre la militancia de ambas organizaciones en el terreno electoral. Además, fue un terreno secundario, ya que las convergencias más importantes se realizaron en el plano de los movimientos sociales, ya que ambas organizaciones fueron reduciendo su impacto electoral a medida que la década se agotaba. Esta reducción del espacio electoral es constatable a través de los resultados de las elecciones que hemos mencionado más arriba. Por poner solamente dos ejemplos, véanse los

resultados de las elecciones generales de 1982, en la que ambas organizaciones concurren conjuntamente, y las de 1986, en la que ninguna de las organizaciones concurre (Junta Electoral Central, 1982; LCR, 1986).

Por otra parte, el terreno electoral perdió relevancia como espacio de acercamiento entre ambas organizaciones en la medida en que las dos profundizaban su transformación movimientista durante los 80 (Garí, 2014).

4.2.2. Convergencias en el movimiento obrero

Las coincidencias en el terreno del movimiento obrero se remontan a la década de 1970. Por entonces, la gran referencia del movimiento obrero seguía siendo Comisiones Obreras (CCOO) (Ruiz, 1993), organización en la que ambos partidos volcaron sus principales esfuerzos. Durante esta década, ambas tomaron la iniciativa de reconstruir y extender las CCOO en zonas relevantes de Euskadi (Ibarra y Marroquín, 1993). También hay que destacar el impulso de la Huelga General de Navarra en 1974, un acontecimiento relevante en la lucha contra el franquismo.

En la Asamblea Estatal de CCOO de 1976 ambas organizaciones hicieron una apuesta común por la permanencia en CCOO frente a aquellas organizaciones que apostaron por escindirse para crear sindicatos propios, como fueron los casos del PTE y de la ORT (Treglia, 2013). El MC y la LCR prefirieron centrar sus esfuerzos en fomentar “una mayor participación de la base, la igualdad de los militantes con independencia de su adscripción política y la autonomía de CCOO con respecto a los partidos políticos” (Wilhelmi, 2016, p. 64). Tomaban la decisión trascendental de construir una oposición al PCE que fuera unitaria con la organización sindical mayoritaria. Común fue también la oposición de ambas organizaciones a los Pactos de la Moncloa por considerar que suponía un ataque a las condiciones de vida de los trabajadores y trabajadoras (AAR, Documentos Teóricos [...]; MC, 1977a).

Entre 1976 y 1977 ambas organizaciones impulsaron un primer intento de agrupación estable en CCOO bajo el nombre de Corriente Unitaria (CU) (*El País*, 1976; Vega García, 1991), con peso determinante en Navarra. Pero la experiencia duró pocos meses, ya que el MC promovió su disolución en pos de un mayor entendimiento con el PCE (*El País*, 1976). Por tanto, dicho entendimiento no se prolongó hasta el I Congreso de CCOO en 1978 en el que terminan presentando candidatos por separado.

El movimiento obrero español sufrió una fuerte transformación entre finales de los setenta e inicios de los ochenta del siglo XX. Son los años de la transición sindical, de cambio trascendental del movimiento obrero: la movilización comienza a sustituirse crecientemente por la negociación colectiva y los asuntos y conflictos pasan de una gestión democrática/asamblearia a delegarse cada vez más en los representantes oficiales de los sindicatos (Vega, 1991).

Durante toda la década de 1980, tanto el MC como la LCR coincidirán en su oposición a estos cambios estructurales en el movimiento obrero, ofreciendo como alternativa una movilización prolongada y una democracia sindical basada en la participación activa de los afiliados. Durante el II Congreso de CCOO hubo un nuevo acercamiento basado en esta posición (MC y LCR, 1981), pero no hubo posibilidad de recoger firmas para montar una corriente sindical propia. Tampoco

tuvieron posibilidad de ingresar en la lista alternativa organizada por Alfred Clemente (CCOO, 1981; Garí, 2014).

En los dos congresos venideros del sindicato (1984, 1987) el entendimiento entre el MC y la LCR fue de tal sintonía que permitió construir documentos y lista propia, culminando de este modo una plataforma sindical unitaria bajo el nombre de Corriente de Izquierda Sindical (Pérez Serrano, 2013). En dichos congresos insistieron en las posiciones fundamentales: era necesario una mayor movilización social para frenar los ataques del gobierno socialista a la vez que se incrementaba el grado de participación de los afiliados en la toma de decisiones. Sus posiciones se pueden consultar a través de sus documentos y discursos (Nieto, 1984).

La experiencia unitaria a nivel sindical permitió una amplia convergencia sobre uno de los aspectos fundamentales: cómo articular una resistencia a las contra reformas del PSOE a la vez que se proponía una alternativa a la movilización escalonada propuesta por la mayoría de CCOO. La sintonía en este terreno fue también determinante para concebir una convergencia partidaria.

4.2.3. Convergencias feministas

Las convergencias sociales fueron más allá de las coincidencias en el movimiento sindical para incluir uno de los movimientos fundamentales para la izquierda durante la década de 1980: el movimiento feminista. La importancia de este movimiento social para la izquierda era central. Una vez reconducida la situación política general mediante los principales acontecimientos de la Transición (las elecciones de 1977, la Constitución de 1978 o las elecciones municipales y generales de 1979), la izquierda revolucionaria vio cómo su influencia se redujo considerablemente. El surgimiento del movimiento feminista desde las jornadas de 1975 en Madrid generó un nuevo espacio político al que las y los miembros de ambas organizaciones podían reconducir sus esfuerzos militantes, tomándose desde entonces como una prioridad. Este giro no puede interpretarse exclusivamente en términos de oportunidad política, pues las militancias de ambas organizaciones incluyeron sistemáticamente el feminismo en sus organizaciones. Su involucración es, por tanto, sincera.

Este feminismo se inscribe en lo que se ha denominado “segunda ola” (Augustín Puerta, 2003, p. 28) e incluía reivindicaciones relacionadas con la sexualidad, el derecho al aborto, la familia o las condiciones de la mujer el trabajo. Esta segunda ola feminista compartía características con otros sectores dentro de lo que se ha denominado Nuevos Movimientos Sociales (Fernández Buey y Riechmann, 1995). Frente al resto de corrientes feministas de la época, las feministas del MC y de la LCR defendieron un tipo de feminismo “autónomo” respecto a los partidos (Díaz Macías, 2022; LCR, 1977). Compatibilizaron la defensa de la autonomía del movimiento con la pertenencia a las organizaciones revolucionarias bajo la concepción de la “doble militancia” (Montero, 2014, p. 221), impulsando estructuras de mujeres dentro de sendos partidos. Este elemento les cohesionaba contra el denominado “feminismo independiente”. Además, las dos organizaciones apostaron por construir colectivos de mujeres cuya composición política era plural. Por tanto, evitaron crear organizaciones adscritas formal o informalmente a sus partidos, como sí hicieron otros partidos en la época. Es el caso del PCE con el Movimiento Democrático de Mujeres (MDM) o del PTE con la Asociación Democrática de la Mujer (ADM) (Arriero Ranz, 2016; Asociación Democrática de la Mujer, s.f.).

Las dos organizaciones asumieron posturas activas en la organización de las numerosas Jornadas Feministas que se realizaron tanto a nivel estatal como a nivel regional y que eran los eventos centrales de discusión del movimiento feminista: Madrid en 1975 (de carácter estatal), Euskadi en 1977 (Augustín Puerta, 2003), o Granada en 1979, entre otros. Este encuentro fue el que contempló mayores confrontaciones entre las militantes independientes y las dobles militantes (Augustín Puerta, 2003). Participaron activamente en las principales convocatorias del movimiento, ya sean los grandes eventos políticos, como pudo ser la abstención ante la Reforma Política de 1976 (Augustín Puerta, 2003), o la participación y organización de las marchas feministas los 8 de marzo y los 25 de noviembre, las fechas más significativas para el movimiento feminista (MC, 1977b).

A través de esta intensa actividad, ambas organizaciones contribuyeron a materializar algunas de las conquistas parciales de la época, como por ejemplo la despenalización del adulterio en 1978 (Liñán García, 2016). Pero lo que aquí nos interesa es que la convergencia en el movimiento feminista también favoreció, no sin problemas, el acercamiento y sintonía general entre ambas organizaciones. Y es que la principal documentación de fuertes tensiones entre el MC y la LCR se dio en las Jornadas de Granada (AAR, Mujer y Feminismo [...])

4.2.4. Convergencias en el movimiento por la paz

El movimiento anti-guerra fue uno de los más relevantes de oposición a los distintos gobiernos durante la década de los 80. Tuvo una dimensión europea, aunque no estuvo exento de desequilibrios territoriales (Pastor, 1990). Este movimiento se articuló en torno al miedo de una guerra global, un sentimiento no exento de razón en su contexto. En cuanto a la contextualización propia de este movimiento en relación a España, guarda muchas similitudes con lo mencionado arriba en relación al movimiento feminista: la reconducción de la situación política llevó a las organizaciones a involucrarse en aquellos movimientos sociales que permitían un nuevo cuestionamiento radical de la situación. En este sentido, el movimiento por la paz fue, a todas luces, un movimiento radical, pues cuestionó muchos elementos normalizados dentro de la política española: el servicio militar obligatorio (cuestionando incluso la legitimidad de los ejércitos), la adscripción y, posteriormente, el mantenimiento en la OTAN (poniendo en entredicho el monopolio del gobierno en política exterior), la legitimidad de la presencia de las bases militares norteamericanas... Se puede afirmar que este movimiento supuso aire fresco para dichas organizaciones.

Ninguno de los partidos que aquí se estudian puede considerarse estrictamente pacifista, ya que incluían en sus perspectivas estratégicas confrontaciones violentas o bien con el franquismo o bien con el ejército en caso de una toma del poder por parte de los trabajadores en democracia. Esto es lo que justifica usar la categoría de “movimiento por la paz” y no “pacifista” (Prat, 2006). Esta posición influyó decisivamente en el distanciamiento inicial que mantendrán con el surgimiento del Movimiento de Objeción de Consciencia (MOC) (Ordás García, 2019). A pesar de ello, tanto el MC como la LCR evolucionaron en sus posiciones durante la década de los 80 (Prat, 2006), constituyéndose en organizaciones relevantes para el movimiento por la paz a todos los niveles: tanto en el rechazo a la OTAN como en el apoyo al movimiento de insumisos contra la mili.

Con relación a la OTAN, ambas organizaciones animaron durante años las movilizaciones de masas por la convocatoria del referéndum de salida, presionando decisivamente a Felipe

González para su convocatoria (Díaz Macías, 2022). Que el referéndum se perdiera no debería de eclipsar la importancia misma de la convocatoria, pues supuso un cuestionamiento del monopolio del Estado sobre la política exterior.

Ambas organizaciones tuvieron un papel destacado también en la organización de iniciativas más modestas que el referéndum. Por ejemplo, el 25 de enero de 1981 se celebró la I Marcha a Torrejón, en cuya preparación el MC y la LCR tuvieron un papel muy relevante (Pastor, 2014). Igualmente, ambas organizaciones se manifestaron unitariamente contra el golpe de Estado el 27 de febrero en Madrid (Pastor, 2014). Estas son algunas de las iniciativas en las que ambas organizaciones impulsaron a lo largo de la década.

De la misma forma, desde 1986, ambas organizaciones se volcaron en construir agrupaciones que promovieron la insumisión al Servicio Militar Obligatorio. La LCR y el MC impulsaron a lo largo y ancho del Estado numerosos colectivos denominados Mili KK desde los que intentaron impulsar la abolición del mismo (*El País*, 1993). También en este terreno hubo desencuentros. Pero no se reducían a sus diferencias mutuas, sino que también se dieron en relación a los sectores independientes del movimiento (Prat, 2006).

Exponer sistemáticamente las coincidencias y divergencias en el movimiento por la paz supera con creces el objetivo de este artículo. Baste lo que hemos expuesto hasta ahora para poner de relieve que existieron profundas coincidencias en uno de los movimientos que marcó la década de 1980 en el Estado.

4.3. Abordando la fusión. Los debates sobre la creación de un partido unificado (1980-1988)

Al margen de las convergencias prácticas que hemos señalado, ambas organizaciones impulsaron una transformación parcial de sus perspectivas sobre la construcción partidaria que les permitió acercar posiciones. Dichas transformaciones fueron fruto de la experiencia extraída de la Transición, así como de la interacción con las nuevas experiencias revolucionarias (entre ellas, Nicaragua para la LCR) (Martínez i Muntada, 2014; Romero, 2007).

Todos estos factores fueron determinantes para posibilitar un mayor acercamiento. En el caso de la LCR, dicha transformación tuvo lugar en su VI Congreso, celebrado en enero de 1981. En dicho congreso, la LCR abandonó la perspectiva de agrupación con otras organizaciones trotskistas para contemplar la posibilidad de construir un “partido de todos los revolucionarios” (LCR, 1981, pp. 8-10), algo que abría la puerta no sólo a una política de unidad con el MC, sino una perspectiva de fusión.

El MC también experimentó cambios sustanciales que estimularon un acercamiento hacia la Liga (Pérez Serrano, 2013). Entre ellos, el abandono del maoísmo como referencia política central, que comenzó a cuestionarse seriamente desde 1979 y fue oficialmente abandonado en el IV Congreso de 1983. A esto hay que sumar la modificación de su concepción sobre el centralismo democrático, que a partir de ese mismo congreso contempla la formación de tendencias (MC, 1984). Este último era un aspecto central para la LCR, pues lo consideraba la base de la democracia interna sin la cual no podía haber acercamiento sustancial.

La transformación de ambas organizaciones y la relativización del peso ideológico de la etapa anterior es una de las causas que explican la predisposición de las partes a un acercamiento serio. La convergencia social antes analizada, aunque no exenta de dificultades, la de una perspectiva práctica que allanaba el terreno. Además, las transformaciones mundiales que estaban teniendo lugar resultaban negativas a aquellas organizaciones que se reconocían en el comunismo. Por tanto, resultaban un telón de fondo que estimulaba a la convergencia para resistir los cambios en mejores condiciones. El último factor que pudo estimular un acercamiento fue la reducción de la brecha en el número de militantes de ambas organizaciones. El número de los miembros de los partidos ha sido analizado como un factor relevante en el gobierno de sus decisiones (Panebianco, 2017). Si bien a finales de los setenta la militancia del MC es mayor de la de la Liga, esa diferencia se reduce hacia mediados de la década posterior. Ya se se expuso un acercamiento a la disparidad numérica de ambas organizaciones. Esta igualación relativa podría haber reducido las pretensiones de absorción de una parte hacia otra, allanando el camino hacia una integración en pie de igualdad.

Pero ninguno de estos cambios, ni las coincidencias en los movimientos, podían consumir en sí mismo la fusión. Ésta debía ser encarada mediante debates explícitos entre ambas organizaciones. De hecho, durante estos debates, las dos organizaciones solían interpelarse públicamente sobre los acuerdos, pero también sobre los desacuerdos, como por ejemplo el que tomó cuerpo en relación a la invasión soviética de Afganistán (MC, 1980).

El primer acercamiento serio en este sentido tuvo lugar entre la segunda mitad de 1981 y junio de 1982. Aquí podemos situar la primera prueba documental. En él, se expone un recorrido de los primeros acercamientos explícitos (LCR, 1982). Aquel año de debate permitió reforzar la convergencia práctica que hemos analizado más arriba, pero constató diferencias políticas de dificultaban la unificación (Romero, 2014).

Las dos organizaciones protagonizaron durante años movimientos oscilantes de acercamiento y alejamiento. Otro momento tendente a la convergencia será el III Congreso nacional de la Liga Komunista Iraultzailea (LKI, sección vasca federada a la LCR), celebrado en julio de 1982. En sus documentos se aprobó reforzar y mejorar la IS y las relaciones con las organizaciones que la componían, entre las que destacaba EMK (Euskadiko Mugimendu Komunista, sección vasca del MC) (Pastor, 2014).

El VII Congreso de la LCR (1985) profundizó el camino marcado por LKI, valorando las coincidencias y divergencias con el MC (LCR, 1985a). Pero en este evento, la organización se encontró dividida sobre qué actitud tomar en relación a la fusión. La mayoría era partidaria de seguir explorando la unidad de acción, mientras que una minoría relevante, agrupada en torno a Jaime Pastor (que representaba el 40% de la organización a este aspecto), era partidaria de una actitud más activa hacia la unidad con el MC en todos los terrenos (Martínez i Muntada, 2011). A la vista del desarrollo de los acontecimientos, parece que fue ésta posición proactiva la que fue ganando terreno dentro de la Liga.

El debate sobre las relaciones entre ambas organizaciones dio un salto adelante en julio de 1987, fecha en la que ambas organizaciones firman un documento conjunto que tenía por objetivo reforzar las convergencias reales y abordar las diferencias existentes (Comité Ejecutivo de la LCR y Secretariado Federal del MC, 1987). En este documento ambas organizaciones vuelven a

explicitar su voluntad de fusión y vino precedido por la constatación de mayor sintonía en los movimientos (aunque no exento de dificultades) (Garí, 2014).

Los intercambios, coincidencias y diferencias siguieron produciéndose durante todo un año. Sin embargo, la intensificación de las relaciones aprobadas en julio de 1987 convenció a ambas organizaciones de que las diferencias políticas eran profundas y que no existía base material en el corto plazo para una unificación sólida (LCR, 1988). Las divergencias se achacaban a numerosos terrenos: las diferencias estratégicas, el lugar del marxismo en un nuevo partido, la democracia interna, etc. (LCR, 1988). En diciembre, la LCR dedicará un documento mucho más extenso a reflexionar sobre las diferencias (LCR, 1988) de cara al VIII Congreso de la Liga. El VIII Congreso de la LCR (mayo de 1989) no cerraba la puerta a una unificación futura con el MC, pero consolidaba la posición de 1988: seguir explorando las coincidencias prácticas y el debate sin abrir un proceso inmediato de unificación (LCR, 1989). La fusión, de momento, quedaba pausada.

4.4. ¿Abogados a la fusión? La experiencia vasca y la precipitación de la fusión partidaria (1990-1991)

Como hemos visto, en mayo de 1989 la LCR y el MC descartaban impulsar un proceso de unificación en el corto plazo. A pesar de aquella decisión, el año siguiente estará marcado por el inicio de un proceso de unificación real entre ambas organizaciones. ¿La causa? En mayo de 1990 LKI y EMK anunciaban que ambas organizaciones no descartaban la unificación y que, de hecho, comenzaban un proceso de acercamiento al margen de sus direcciones centrales (Martínez i Muntada, 2011), pero lo obtenido fue lo contrario: LKI y EMK pretendían mantener un proceso de acercamiento con autonomía de sus direcciones estatales (EMK era, de hecho, independiente), pero lo que provocó fue justamente lo contrario ya que forzó un acercamiento entre ambas organizaciones a nivel estatal (Díaz Macías, 2022).

Que el proceso vasco introdujera presión al resto de las organizaciones se debía, en lo fundamental, a un hecho material: el peso de las secciones vascas que, en el caso de la LCR, representaba un tercio de la militancia (Martínez i Muntada, 2011). Este acercamiento se produjo a pesar de que ambas organizaciones constataran, en reunión común mantenida en abril de 1990, un distanciamiento y mayor confrontación entre las agrupaciones locales de ambos partidos (LCR, 1990a).

El mayor distanciamiento no evaporó las posibilidades de fusión, pues a ambas organizaciones les preocupaba el acercamiento que se producía en Euskadi. Dicha preocupación es constatable en la LCR, que generó documentación propia (LCR, 1990b). Esto determinó un cambio sustancial en pocos meses en la dirección de la LCR, la parte que veía más dificultades al proceso, que en julio de 1990 emitió una circular cuya propuesta en firme era iniciar un proceso de unificación en el corto plazo (LCR, 1990c). En el último trimestre del mismo año se prefiguró la manera en la que se realizaría la unificación: procesos congresuales extraordinarios de ambos partidos. En octubre, la LCR sancionó en su Comité Central una perspectiva muy similar de proceder (LCR, 1990).

La aceleración del proceso se vio estimulada también por factores externos al caso vasco. El contexto histórico animaba a las experimentaciones rápidas en el campo comunista debido al

alto nivel de incertidumbre: la crisis de la URSS, el aplastamiento de las protestas en Tiananmen, el retroceso revolucionario en Centroamérica, etc. (Martínez i Muntada, 2011). La consideración de estos cambios históricos formó parte de análisis particulares del congreso de unificación, que fueron valorados como estímulos de los cambios partidarios (CC de la LCR y CF del MC, 1991 a).

4.5. La esperanza truncada. De la fusión a la disolución de Izquierda Alternativa (IZAL) (1991-1993)

Después de un proceso rápido de debate, la fusión vasca se culminó entre enero y marzo de 1991 (LCR, 1991). A finales de marzo de 1991 tuvieron lugar en paralelo los congresos extraordinarios de la LCR y del MC, culminados los cuales se comenzaba el recorrido concreto para ensamblar la organización conjunta.

Entre abril y octubre, una representación de ambas organizaciones trató de poner por escrito las bases de la nueva organización conjunta. El proceso se culminó a inicios de noviembre de 1991, fecha en la que tuvo lugar nuevos congresos extraordinarios para aprobar los documentos elaborados conjuntamente desde marzo. El evento fundacional contó con un importante eco en la prensa, apareciendo en uno de los principales periódicos de impacto nacional (*El País*, 1991). Los documentos más importantes eran dos:

- “Bases del acuerdo de unificación”: un documento sintético, de unas 10 páginas, que conjugaba análisis generales con procesos históricos del periodo en el que se destaca el retroceso del proyecto socialista mundial (CC de la LCR y CF del MC, 1991b).
- “Sobre el tipo de organización que tratamos de crear”: más corto que el anterior, intentaba poner por escrito las coincidencias sobre la utilidad y régimen interno de la organización unificada. Durante todo el documento se hacía hincapié en la importancia de los mecanismos democráticos (aunque ya no se hablaba de “centralismo democrático”) para la determinación de una línea correcta, así como para resolver las diferencias que pudieran surgir (CC de la LCR y CF del MC, 1991c).

A pesar de las amplias coincidencias que plasman los documentos, las diferencias de fondo eran mayores a como las percibían los actores en aquel momento y remitían en lo fundamental a diferencias sobre la cultura política de cada parte (Almond y Verba, 1970). Estas transformaciones van más allá de la auto percepción ideológica. Ya hemos aludido a los cambios ideológicos en el seno del MC que dejó atrás sus referencias al estalinismo y su identificación con el maoísmo para adscribirse a un marxismo ecléctico con referencias venias de múltiples corrientes (Díaz Macías, 2022). El viraje de su cultura política es mucho más profundo que la experimentada por la LCR. La Liga había abandonado su perspectiva de fusión con el resto del mundo trotskista hacia una perspectiva política más amplia. Pero mantenía dentro de sus referencias el marxismo revolucionario y la política como medio. Por su parte, el MC se encontraba en un proceso de profundo distanciamiento no sólo del marxismo, sino también del mundo electoral y de la política en general. Una profunda transformación que, en palabras de Cucó i Giner (2010), les llevó de la política revolucionaria a la constitución de una ONG coordinada a escala estatal.

Por tanto, y a pesar de las coincidencias prácticas en numerosos ámbitos sociales, una parte comienza a percibirse y organizarse cada vez menos como un partido político y más como una

organización social. Al mismo tiempo, la otra parte mantiene, aunque transformada, una concepción partidaria con vistas a la lucha política. Estas diferencias a nivel de cultura política comenzaron a manifestarse al poco tiempo de que comenzaran las actividades y el funcionamiento de la nueva organización, generando tensiones a todas las escalas y polarizando al nuevo partido en torno a sus dos núcleos fundadores.

La experiencia unificada se dio por terminada en noviembre de 1993. A pesar de la disolución real del partido, nunca se cursó la baja formal de la organización, que sigue en activo dentro del registro oficial de partidos. Esta puede consultarse en el Registro de partidos políticos enlazado en el apartado de fuentes. Las trayectorias posteriores de ambas organizaciones ya se conocen: el núcleo superviviente de la LCR se integró en Izquierda Unida (IU) a la espera de tiempos mejores, mientras que los antiguos miembros del MC profundizaron su acción en forma de ONG, primero con la creación de Liberación y más tarde con Acción en Red. No obstante, ambas organizaciones permanecieron unificadas durante años en Asturias bajo el nombre de Lliberación, en Euskadi bajo el nombre de Zutik (Martínez i Muntada, 2014), en Galicia con el de Inzar, y en Navarra como Batzarre.

6. Reflexiones finales

El retroceso de la movilización y de la radicalización después de la Transición generó una profunda crisis en todas las corrientes comunistas. En algunos casos, se tradujo en la desaparición de organizaciones, en otras en transformaciones y reconducciones. En el caso del MC y de la LCR fue un cambio de prioridades que les hizo involucrarse cada vez más activamente en los distintos movimientos sociales de los setenta y ochenta del siglo pasado.

Durante la década de 1980, las coincidencias prácticas se dan en numerosos sectores: electoral, sindical, feminista y pacifista. Aquella experiencia conjunta permitió construir un acervo común y un conocimiento mutuo al margen de las grandes referencias de cada uno.

En paralelo a los acuerdos (pero también a los desacuerdos) en los movimientos sociales, ambas organizaciones comenzaron en 1981 a tratar explícitamente el debate sobre la fusión. A ello les animaba tanto los cambios operados por la Transición como las transformaciones particulares: en el caso de la LCR sobre las perspectivas de construcción partidaria más allá del trotskismo; en el caso del MC, el abandono del maoísmo y la incorporación de las tendencias en su concepción sobre la democracia partidaria.

Los debates sobre la fusión experimentaron vaivenes entre 1981 y 1988, con picos de acercamiento y distanciamiento. En esta última fecha, ambas organizaciones terminaron por descartar una fusión en el corto plazo debido a sus diferencias, aunque mantuvieron las perspectivas de unidad en el largo plazo.

Partiendo de estos desacuerdos, no es difícil sostener que un año más tarde el reinicio acelerado de los debates sobre la fusión no se debe a una mayor clarificación de acuerdos, sino a presiones externas: tanto al acercamiento entre las organizaciones vascas como a las presiones del contexto histórico.

El acercamiento y la fusión culminados en 1991 se realizaron en torno a documentos aparentemente sólidos que podrían haber consolidado una única organización. Sin embargo, la

transformación real de la cultura política del MC (en conjunto, ya muy alejado del marxismo y de la política) generará diferencias en la marcha cotidiana de Izquierda Alternativa, haciendo inviable el proyecto unitario que se da por terminado en noviembre de 1993. Estas diferencias quedarán confirmadas por las trayectorias posteriores de cada parte: la integración de los restantes militantes de la Liga en IU reflejó su voluntad de continuar con el marxismo y la política; la creación de una ONG por los ex militantes del MC reflejaba la profundización de su transformación.

Es posible que la supervivencia de la unificación en distintas regiones se explique por el papel de los nacionalismos periféricos como sustrato común de un proyecto común. Aunque esta veta tendría que ser confirmada por un estudio específico y aquí no es posible más que indicar potencialidades de nuevas investigaciones.

Agradecimientos y financiación

Es necesario agradecer a los ex militantes de ambas organizaciones las indicaciones que me han ofrecido en el proceso de investigación.

Contribución específica de los autores

Quien suscribe el artículo es autor único de la investigación.

Bibliografía

- Abad García, E. (2022). *A contracorriente. Las disidencias ortodoxas en el comunismo español (1968-1989)*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Almond, G. y Verba, S (1970). *La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Suramérica.
- Arriero Ranz, F. (2016). *El Movimiento Democrático de Mujeres. De la lucha contra el franquismo al feminismo*. Los Libros de la Catarata.
- Asociación por la memoria histórica del Partido del Trabajo de España (2010). *La lucha por la ruptura democrática en la Transición*. Asociación por la memoria histórica del Partido del Trabajo de España.
- Augustín Puerta, M. (2003). *Feminismo: identidad personal y lucha colectiva*. Universidad de Granada.
- Castro Moral, L. (1994). La izquierda radical y la tentación de las armas. En J. M. Roca (ed.) *El proyecto Radical. Auge y declive de la izquierda revolucionaria en España (1964-1992)* (pp. 133-155). Los Libros de la Catarata.
- Cucó i Giner, J. (2010). De cómo un partido de la izquierda revolucionaria se convierte en una ONG. En J. Cucó i Giner y B. Santamaría Campos (coords). *Políticas y ciudadanía. Miradas antropológicas* (pp. 27-45). Editorial Germania.
- Cucó i Giner, J. (2018). La izquierda revolucionaria y la Transición. Dinámicas y procesos. *Debats*, 1, 13-24.

- Díaz Macías, E. M. (2021 a). El PTE y el movimiento sindical. En E. M. Díaz Macías (ed.), *Los últimos chinos. Historia del Partido del Trabajo de España (PTE) (1967-1980)* (pp. 131-167). Dykinson.
- Díaz Macías, E. M. (2021b). *Los últimos chinos. Historia del Partido del Trabajo de España (PTE) (1967-1980)*. Dykinson.
- Díaz Macías, E. M. (2022). *El Movimiento Comunista (MC). Historia de un partido. (1964-1991)*. Los libros de la Catarata.
- Fernández Buey, F. y Riechmann, J. (1995). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Paidós.
- Garí, M. (2014). Derrotas y victorias: el referéndum sobre la OTAN y la Huelga General del 14D (1985-1989). En M. Causa y R. Martínez i Muntada, *Historia de la Liga Comunista Revolucionaria (1970-1991)* (pp. 147-162). La Oveja Roja.
- Garmendia, J. M. (1979). *Historia de ETA, 2 Vol.* San Sebastián.
- González de Andrés, E. (2017). *¿Reforma o ruptura? Una aproximación crítica a las políticas del Partido Comunista de España entre 1973 y 1977*. El Viejo Topo.
- Ibarra Güel, P. y García Marroquín, C. (1993). De la primavera de 1956 a Lejona 1978. Comisiones Obreras de Euskadi. En D. Ruiz (dir.), *Historia de Comisiones Obreras (1958-1988)* (pp. 111-140). Siglo XXI.
- Laiz, C. (1993). *La izquierda radical en España durante la transición a la democracia*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Laiz, C. (1995) *La lucha final. Los partidos de la izquierda radical durante la transición española*. Los Libros de la Catarata.
- Liñán García, A. (2016). La evolución del estatuto jurídico de las mujeres en España en materia de familia, matrimonio y relaciones paternofiliales. *Arenal*, 23(2), 349-374.
- Martín Ramos, J. L. (coord.) (2012). *Pan, trabajo y libertad. Historia del Partido del Trabajo de España*. El viejo topo.
- Martínez i Muntada, R. (2011). La LCR más allá del franquismo: de la “unidad trotskista” al Partido de los Revolucionarios y la fusión con el MC (1978-1991). *Viento Sur*, 115, 64-71.
- Martínez i Muntada, R. (2014). Hacia la unificación con el MC (1989-1991). En M. Causa, y R. Martínez i Muntada, *Historia de la Liga Comunista Revolucionaria (1970-1991)* (pp. 163-180). La Oveja Roja.
- Moreno Seco, M. (2013). Compromiso político y feminismo en el universo comunista de la Transición. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 43-60.
- Moreno Seco, M. (2017). Sexo, Marx y Nova Cançó. Género, política y vida privada en la juventud comunista de los años setenta. *Historia Contemporánea*, 54, 47-84.
- Montero, J. (2014). El feminismo en el proyecto político de la LCR. En M. Causa y R. Martínez i Muntada, *Historia de la Liga Comunista Revolucionaria (1970-1991)* (pp. 205-230). La Oveja Roja.
- Ordás García, C. A. (2019). El Movimiento de Objeción de Conciencia en la década de 1980. *Ayer*, 116, 277-303.

- Panebianco, A. (2017). *Modelos de partido*. Alianza Editorial.
- Pastor Verdú, J. (1990). *Guerra, paz y sistema de Estados*. Libertarias.
- Pastor Verdú, J. (2014). Del debate constitucional al triunfo electoral del PSOE (1978-1982). En M. Caussa y R. Martínez i Muntada, *Historia de la Liga Comunista Revolucionaria (1970-1991)* (pp. 111-128). La Oveja Roja.
- Prat Carvajal, E. (2006). *Moviéndose por la paz. De Pax Christi a las movilizaciones contra la guerra*. Hacer.
- Pérez Serrano, J. (2013). Orto y ocaso de la izquierda revolucionaria en España (1959-1994). En Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, R. (ed.). *Los partidos en la Transición: las organizaciones políticas en la construcción de la democracia española* (pp. 249-291). Biblioteca Nueva.
- Pérez Serrano, J. (2015). Estrategias de la izquierda radical en el segundo franquismo y la Transición (1956-1982). En M. C. Chaput y J. Pérez Serrano (eds.), *La transición española. Nuevos enfoques para un viejo debate* (pp. 95-125). Biblioteca Nueva.
- Pérez Serrano, J. (2019). Los proyectos revolucionarios en la Transición española: cuestiones teóricas e historiografía. En Z. Carandell, J. Pérez Serrano, M. Pujol Berché y A. Taillot (eds.), *La construcción de la democracia en España (1868-2014). Espacios, representaciones, agentes y proyectos* (pp. 567-589). Presses Universitaires de Paris Nanterre.
- Pérez Serrano, J. (2022). Consejistas, trotskistas y maoístas: disidencias comunistas en España durante la guerra fría. En D. Ginard Féron y F. Erice (dirs.), *Un siglo de comunismo en España II. Presencia social y experiencias militantes* (pp. 787-819). Akal.
- Romero, M. (2014). Del atentado contra Carrero Blanco a los Pactos de la Moncloa (1974-1977). En M. Caussa y R. Martínez i Muntada, *Historia de la Liga Comunista Revolucionaria (1970-1991)* (pp. 51-75). La Oveja Roja.
- Romero, M. (2007) El trotskismo de la Liga. En D. Bensaïd, *Trotskyismos* (pp. 99-118). El Viejo Topo.
- Ruiz D. (dir.) (1993). *Historia de Comisiones Obreras (1958-1988)*. Siglo XXI.
- Sans, J. (2011). Entre las instituciones y la movilización: la crisis de la izquierda radical durante la transición. En R. Quirosa-Cheryrouze, L. C. Navarro, y M. Fernández (eds.), *V Congreso internacional. Historia de la Transición en España. Las organizaciones políticas* (pp. 649-665). Universidad de Almería.
- Treglia, E. (2013). Izquierda comunista y cambio político: el caso de la ORT. *Ayer*, 92, 47-71.
- Treglia, E. (2013). Apuntes sobre la ORT: de las Comisiones Obreras al Sindicato Unitario. En A. Manuela y R. Vega (dir.). *Análisis históricos del sindicalismo en España. Del franquismo a la estabilidad democrática (1970-1994)* (pp. 248-270). Fundación Largo Caballero.
- Vega García, R. (1991). *La corriente sindical de izquierda. Un sindicalismo de movilización*. Ediciones de la Torre.
- Wilhelmi, G. (2016). *Romper el consenso. La izquierda radical en la Transición española (1975-1982)*. Siglo XXI.
- Wilhelmi, G. (2021). *Sobrevivir a la derrota. Historia del sindicalismo en España (1975-2004)*. Akal.

Fuentes

- AAR, Documentos Teóricos, Contra la agresión patronal, movilización.
- AAR, Mujer y Feminismo, Balance resumido de las Jornadas feministas de Granada.
- Asociación Democrática de la Mujer. <http://www.pte-igre.com/historia/Asociacion%20Democratica%20de%20la%20Mujer.pdf>
- CC de la LCR y CF del MC (1991a). Ante una nueva situación. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%209%20PDFs/Doc.%209.49.pdf>
- CC de la LCR y CF del MC (1991b). Bases del acuerdo de unificación. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%209%20PDFs/Doc.%209.41.pdf>
- CC de la LCR y CF del MC (1991c). Sobre el tipo de organización que tratamos de crear. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%209%20PDFs/Doc.%209.42.pdf>
- Comité Ejecutivo de la LCR y Secretariado Federal del MC (1987). Acuerdo sobre las relaciones entre la LCR y el MC. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%208%20PDFs/Doc.%208.35.pdf>
- CCOO (1981). *Candidaturas elaboradas por la Comisión Electoral del II Congreso Confederal a la Comisión Ejecutiva de la C.S. de CC OO.* <http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/035516II Congreso CSCCOO Candidaturas Criterios.pdf>
- El País* (1976a). Nace la corriente unitaria dentro de CC OO. https://elpais.com/diario/1976/09/25/economia/2124504_20_850215.html
- El País* (1976b). Liga Comunista Revolucionaria, *El País*.
- El País* (1991). Nace Izquierda Alternativa, resultado de la unificación del MC y la Liga Comunista. https://elpais.com/diario/1991/11/04/espana/689209214_850215.html
- El País* (1993). El Cesid espía a grupos antimilitaristas durante el conflicto del Golfo. https://elpais.com/diario/1993/11/15/espana/753318007_850215.html,
- Gaceta Sindical* (1984), 57.
- Junta Electoral Central (1977). Elecciones generales, 15 de junio de 1977. http://www.juntaelectoralcentral.es/cs/jec/documentos/GENERALES_1977_Resultados.pdf
- Junta Electoral Central, (1982). Resultados. http://www.juntaelectoralcentral.es/cs/jec/documentos/GENERALES_1982_ResultadosCongreso.pdf
- LCR (1977). Por un movimiento autónomo de mujeres. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%2011%20PDFs/Doc.%2011.8.pdf>
- LCR (1978). Las tareas de los marxistas revolucionarios en el periodo actual. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%206%20PDFs/Doc.%206.10.pdf>
- LCR (1980a). El EMK (MC) impidió la unidad electoral. *Combate*, 179.
- LCR (1980b). Ahora, más que nunca, cambiar de política, recomponer la unidad obrera. *Combate*, 187.

- LCR (1981). Presentación. Un paso firme para la construcción de un Partido Revolucionario. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%206%20PDFs/Doc.%206.39.pdf>,
- LCR (1982). Una estrategia hacia el poder de los trabajadores. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%207%20PDFs/Doc.%207.4.pdf>
- LCR (1985a). Informe-Balance político sobre la dirección. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%207%20PDFs/Doc.%207.64.pdf>
- LCR (1985b). Actas del VII Congreso. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%207%20PDFs/Doc.%207.63.pdf>
- LCR (1986). El circo electoral. *Combate*, 412.
- LCR (1987). Vísperas electorales. *Combate*, 431.
- LCR (1988). Informe sobre las relaciones con el MC. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%208%20PDFs/Doc.%208.51.pdf>
- LCR (1989). Resolución sobre las relaciones con el MC. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%208%20PDFs/Doc.%208.64.pdf>
- LCR (1990a). 19 de abril de 1990. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%209%20PDFs/Doc.%209.12.pdf>
- LCR (1990b). Informe sobre las relaciones EMK-LKI. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%209%20PDFs/Doc.%209.15.pdf>
- LCR (1990c). Las relaciones MC-LCR. <https://cdn.vientosur.info/Capitulo%209%20PDFs/Doc.%209.18.pdf>
- LCR (1991). *Combate*, 511.
- MC (1975). *10 años de lucha por el socialismo*. Madrid, Movimiento Comunista.
- MC (1977a). 7 puntos para una opción económica. *Servir al Pueblo*, 69.
- MC (1977b). *Servir al Pueblo*, 95.
- MC (1979). Nuestra campaña. *Servir al Pueblo*, 118.
- MC (1980). Afganistán y el trotskismo. *Servir al Pueblo*, 137.
- MC (1982). Nuestras propuestas electorales. *Servir al Pueblo*, 193.
- MC (1984). *Una izquierda para la revolución*. Madrid, Movimiento Comunista.
- MCE (1975). Línea política e ideológica. <http://www.biblioteca.andalucia.coo.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=32242>
- MC y LCR (1981). Declaración conjunta LCR-MC. *Servir al Pueblo*, 165.
- Nieto, Joaquín (1984). "Hemos venido siendo la Oposición de Izquierda", *Gaceta Sindical*, 21.
- Registro de partidos políticos. https://sede.mir.gob.es/nfrontal/webpartido_politico/recurso/partido_politicoDetalle.html

Descolonización y nacionalización del patrimonio arqueológico sirio entre 1946 y 1956. Un estudio de caso en torno al yacimiento de Ras Shamra

Decolonisation and Nationalisation of Syrian Archaeological Heritage between 1946 and 1956. A Case Study on the Site of Ras Shamra

Juan Álvarez García
Universidad Autónoma de Madrid
juan.alvarez@uam.es
 0000-0002-9262-8481

Recibido: 08/07/23
Aceptado: 26/09/23

Resumen

En el momento en el que la República Árabe de Siria proclamó su independencia en 1946, puso su patrimonio arqueológico al servicio de la construcción de la identidad nacional. Entre los yacimientos que sirvieron a este propósito se encuentra Ras Shamra-Ugarit. A lo largo de una década, los descubrimientos realizados en torno al palacio real de la antigua ciudad fueron ampliamente difundidos a la población siria con el objetivo de presentar el yacimiento como la prueba de un origen nacional glorioso. Sin embargo, dichos descubrimientos fueron llevados a cabo por la misión arqueológica francesa que ya lo había estado excavado desde 1929, bajo mandato colonial. Así pues, la nacionalización del yacimiento dependió de las relaciones que se establecieron entre la misión científica y la Dirección de Antigüedades.

Palabras clave

Arqueología, archivos, nacionalismo, colonialismo, República Árabe Siria.

Abstract

When the Syrian Arab Republic proclaimed its independence in 1946, it placed its archaeological heritage at the service of building a national identity. Among the sites that served this purpose was Ras Shamra-Ugarit. Over the course of a decade, the discoveries made around the royal palace of the ancient city were widely disseminated to the Syrian population with the aim of presenting the site as evidence of a glorious national past. However, these discoveries were made by the French archaeological mission that had already been excavating the site since 1929, under colonial mandate. Thus, the nationalisation of the site depended on the relations that were established between the scientific mission and the Directorate of Antiquities.

Keywords

Archaeology, archives, nationalism, colonialism, Syrian Arab Republic.

Para citar este artículo: Álvarez García, J. (2023). Descolonización y nacionalización del patrimonio arqueológico sirio entre 1946 y 1956. Un estudio de caso en torno al yacimiento de Ras Shamra. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.573911



1. Introducción

Desde el siglo XIX y hasta la actualidad, existe entre el público europeo y norteamericano la conciencia de que el pasado preislámico carece de interés para el conjunto de países árabes del Próximo Oriente. En este sentido, todavía perdura la concepción eurocéntrica de la arqueología próximo oriental, según la cual aquellas civilizaciones de la antigüedad constituyen los orígenes de la mal llamada civilización occidental, siendo completamente ajenas a las poblaciones que se asentaron posteriormente en la región (Díaz-Andreu, 2007; Hout, 2008a; Larsen, 1989; Sartre y Sartre, 2016).

Lejos de esta idea, desde aquel despertar de la cultura árabe que se desarrolló entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX (*nahda*), grandes intelectuales vieron en aquellas grandes civilizaciones de la antigüedad el origen de las naciones árabes, constituyendo un elemento de identidad para las distintas comunidades que poblaban la región (Beshara, 2011; Choueiri, 2000; 2003; Corm, 2016; Dakhli, 2009; Hill, 2020). No obstante, no sería hasta época poscolonial cuando esta idea general habría de tomar forma en cada país.

2. Marco Teórico: arqueología y nacionalismo

Numerosos estudios han demostrado la relación existente entre el pasado y la construcción de identidades, en tanto que este constituye la fuente de la que bebe la memoria colectiva (Cubitt, 2007; Olick y Robbins, 1998; Zerubabel, 2003). A nivel histórico, destaca el uso del pasado con el objetivo de crear identidades nacionales (Anderson, 1993; Hobsbawm y Ranger, 1983). De ese pasado, los vestigios arqueológicos son un elemento fundamental al conectar a una población con el territorio y con el pasado más antiguo, pudiendo convertirse un yacimiento arqueológico en un lugar de memoria (Holtorf, 2015). De entre los estudios que han trabajado la relación entre nacionalismo y arqueología desde el punto de vista teórico destacan las contribuciones de Trigger (1984), Friedman (1992), Hamilakis (1999), Kane (2003) y Holtorf (2015). Sin embargo, la mayoría de los trabajos publicados sobre casos concretos han abordado principalmente el ámbito europeo, de entre los que debemos señalar las obras de Khol y Fawcett (1995), Díaz-Andreu (2007; 2018) y Díaz-Andreu y Champion (2015).

Por el contrario, no son tan abundantes esta clase de estudios en países descolonizados, destacando las obras de Liebmann y Rizvi (2010) y Lydon y Rizvi (2016). Particularmente, destaca la relativa ausencia de esta clase de investigaciones en torno a países del Próximo Oriente, un vacío historiográfico posiblemente motivado por la delicadeza política de la cuestión (Liverani, 2014). Los principales trabajos al respecto fueron los publicados por Silberman, (1990), Meskell (1998), Bernbeck y Pollock (2006); Goode (2007), Scham (2010) y Porter (2016).

Para el caso concreto de Siria contamos únicamente con la obra de Valter (2002) en donde analiza el discurso historicista del nacionalismo sirio durante la época de gobierno de Hafed al-Assad (1970-2000) y donde señala la importancia de la antigüedad y de ciertos yacimientos arqueológicos como Ras Shamra, Tell Hariri, Tell Mardikh o Palmira en dicho discurso. Por otro lado, están los estudios de Watenpaugh (2004) y Zobler (2010) en torno a los museos y la identidad nacional siria, así como las revisiones generales de Gillot (2010) y Álvarez García y Franco-Vázquez (2023). También existe una serie de contribuciones como las de Thobie (2000), Will (2000), así como las obras de Chevalier (2002), Gélin (2002; Gélin et al., 2017), Al-

Maqdissi (2008a) y Sartre-Fauriat (2021). Estas obras han abordado desde el punto de vista historiográfico el desarrollo de la arqueología en Siria pero no tratan la relación entre arqueología y nacionalismo.

Por tanto, carecemos de estudios en los que se analice el papel del patrimonio arqueológico en el desarrollo de la identidad nacional siria en el momento en el que ésta empieza a dar sus primeros pasos como República Árabe independiente. Esta carencia concreta tal vez se deba a que gran parte de la historiografía ha interpretado el periodo que va desde la independencia (1946) a la llegada de Hafez al-Assad al poder (1970) como uno de los más convulsos de la historia de Siria, plagada de rápidos cambios de gobierno y golpes de estado militares que sumieron al país en una inestabilidad constante (Baron, 2019; Seale, 1987). No obstante, pese a la agitación política, estos primeros años constituyeron un periodo de intensos debates parlamentarios y de gran producción legislativa con el fin de dar coherencia a la joven república y de encontrarle un lugar en la escena internacional (Donati, 2009; Picard, 1980; Rey, 2018), a la vez que se dispone a construir su identidad nacional (Pipes, 1990).

3. Metodología

Este estudio pretende conocer cómo la República Árabe de Siria consiguió crear un discurso identitario nacionalista en torno a su patrimonio arqueológico, cómo se implementó este discurso a través de diferentes instituciones, agentes y mecanismos de gestión y difusión y en qué medida logró distanciarse de la arqueología colonial que se había desarrollado en época del Mandato francés.

La comprensión de este proceso se planteará a través de un estudio de caso concreto en torno al yacimiento de Ras Shamra-Ugarit¹. Se trata de un yacimiento ciertamente representativo para nuestro análisis. Por un lado, los resultados científicos y restos monumentales encontrados lo hacen susceptible de generar en torno a él un discurso identitario. Por otro, el hecho de que se descubriera en época del Mandato francés y continuara siendo investigada tras la independencia por una misión arqueológica francesa nos permite analizar también el grado de descolonización de la arqueología siria.

Así pues, en un primer momento se hará un breve resumen de las instituciones que se crearon y funcionaron en época mandataria, así como de las primeras excavaciones en Ras Shamra. Seguidamente se describirán las relaciones entre la misión arqueológica francesa y la Dirección de Antigüedades y Museos de Siria al hilo de las investigaciones arqueológicas desde 1946 hasta 1956. Esta fecha es altamente representativa al marcar un punto y aparte en la investigación arqueológica francesa en Siria, ya que la crisis de Suez implicó una ruptura en las relaciones diplomáticas entre Francia y Siria y, como consecuencia, una detención temporal de los trabajos arqueológicos. Por último, se discutirá sobre qué papel jugaron estos dos agentes en lo relativo a las tres formas en las que se manifiesta el nacionalismo en la arqueología: el discurso político que se creó en torno a yacimientos y restos arqueológicos, la institucionalización de la arqueología y la implementación efectiva de la normativa y de las instituciones en el desarrollo

¹ Síntesis generales sobre el yacimiento y la historia de Ras Shamra-Ugarit en Yon (1997) y Saadé (2011), así como también la página web de la misión arqueológica franco-siria <https://www.mission-ougarit.fr/>.

de las investigaciones y, por último, los medios de difusión de los resultados (Díaz-Andreu y Champion, 2015).

Para este análisis contamos con dos tipos de fuentes fundamentales. Por un lado, los informes de la misión arqueológica, así como las publicaciones de miembros de la Dirección General de Antigüedades de Siria en los que se expone el transcurso de las investigaciones y se presentan los principales descubrimientos y resultados. Por otro, también contamos con la documentación institucional y la correspondencia personal entre los miembros de la misión arqueológica y entre estos y diferentes instituciones implicadas en el proyecto arqueológico. Ésta segunda puede mostrar, tanto los intereses e ideología de cada uno de los agentes implicados como las relaciones entre los miembros de la misión arqueológica y las instituciones encargadas de gestionar el patrimonio arqueológico sirio. Esta documentación se halla en los Archivos Nacionales, pero sustancialmente en los archivos del Collège de France, institución a la que estuvo adscrito el descubridor y director de la misión arqueológica francesa en Ras Shamra-Ugarit, Claude F.-A. Schaeffer.

4. Resultados

4.1. La arqueología colonial y el descubrimiento de Ras Shamra

El acuerdo de Sykes-Picott, firmado en 1916 entre Francia y Reino Unido establecía un reparto de las provincias árabes del Imperio Otomano en una eventual derrota de este en la Primera Guerra Mundial. Terminado el conflicto, la Sociedad de Naciones sancionó este acuerdo en la Conferencia de San Remo de 1920 (Balanche, 2016; Baron, 2019; Donati, 2009; Rey, 2018; Roshwald, 2013). En el momento en el que los territorios que hoy ocupan Siria y Líbano pasaron bajo Mandato francés, se crearon las primeras instituciones para la gestión de su patrimonio arqueológico.

Así, se constituyó el Servicio de Antigüedades, organismo encargado de controlar las actividades y bienes arqueológicos, a la vez que se redactó una legislación específica para su administración (Chamonard, 1920; Chevalier, 2002; Gélin 2002; Sartre-Fauriat, 2021). Dentro del propio Servicio de Antigüedades se creó la Misión Arqueológica Permanente para que fuera el brazo investigador del Servicio de Antigüedades (Chevalier, 2002; Gélin, 2002; Sartre-Fauriat, 2021).

En lo que respecta a la aprobación de las misiones arqueológicas, si bien en un primer momento fue el Ministerio de Instrucción Pública francés el encargado de financiar dichas misiones previo informe favorable de la Comisión Consultiva para las Excavaciones e Investigaciones Arqueológicas en el Asia Occidental, con el tiempo fue el Ministerio de Asuntos Exteriores el que tomó la iniciativa y las financió a través de su Servicio de Obras en el Extranjero previo informe favorable de la Comisión de Siria y Palestina, la cual había sido creada por la *Académie des Inscriptions et Belles-Lettres (AIBL)* en 1919 (Chevalier, 2002; Gelin, 2002; Thobie, 2000). Otra institución dedicada a la investigación arqueológica fue el Instituto Francés de Damasco, creado originalmente como instituto dedicado al estudio del arte y la arqueología islámica e igualmente dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores francés (Avez, 1993; Chevalier, 2002; Gélin, 2002; Thobie, 2000). Finalmente, una última institución que contribuyó a la investigación arqueológica fue la Comisión de los Museos Nacionales, dentro de la cual el Museo del Louvre fue especialmente activo, concretamente su departamento de Antigüedades Orientales

(Chevalier, 2002). Este acabó gestionando muchas de las piezas arqueológicas procedentes de Siria (Pic, 2017), como resultado del reparto establecido en la ley de antigüedades de 1926 y 1933 (Chevalier, 2002; Gélin, 2002) y que hoy en día están expuestas en el Museo del Louvre.

Gracias a esta infraestructura administrativa, se llevaron a cabo muchos de los grandes descubrimientos de la arqueología siria, de entre ellos el de Ras Shamra. Las investigaciones se iniciaron en 1929 gracias a un hallazgo casual de una tumba en lo que luego se demostró que era la necrópolis de la población portuaria de la ciudad de Ugarit durante la Edad del Bronce Final, Minet el-Behida (Albanese 1928; Liverani, 2014; Matoïan, 2016; 2017; Saadé 2011; Schaeffer, 1929; Yon, 1997; 2008). C. Virolleaud, por aquel entonces director del Servicio de Antigüedades, informó del hallazgo a R. Dussaud quien, miembro de la AIBL y director del departamento de Antigüedades Orientales del Museo del Louvre (Chevalier, 2002; 2008; Sartre-Fauriat, 2021), encomendó dichas excavaciones a C. Schaeffer y su colega G. Chenet (Lagarce, 2008; Schaeffer, 1929).

Ambos comenzaron los trabajos en la zona de Minet el-Behida para rápidamente trasladarse al *tell* que se encontraba a escasos kilómetros tierra adentro, Ras Shamra. Aquí, en su parte más alta, inició una serie de excavaciones que le llevaron a descubrir una de las grandes ciudades del Bronce Final en Siria, Ugarit. A lo largo de los diez años de campañas que se sucedieron entre este descubrimiento y el estallido de la Segunda Guerra Mundial, C. Schaeffer sacó a la luz el complejo religioso de Ugarit situado en su acrópolis y dio con las grandes obras de la literatura ugarítica procedentes de la que luego se denominaría como la biblioteca del Gran Sacerdote (Lagarce, 2008; Rosengren Petersen, 1994; Schaeffer, 1929; 1931; 1932; 1933; 1934; 1935, 1936; 1937; 1938; 1939; Yon, 2008), obras escritas en un alfabeto cuneiforme, descifrado y traducido por Ch. Virolleaud en 1931 (André-Salvini, 2016; Virolleaud, 1931). Durante las últimas campañas, poco antes del inicio de la guerra, llegó a localizar el palacio real de Ugarit en la zona noroccidental del tell (Schaeffer, 1938; 1939).

4.2. Las investigaciones en Ras Shamra en época poscolonial

a. La difícil recuperación de las excavaciones hasta 1949

A lo largo de toda la etapa mandataria, numerosos sectores de la política siria reclamaron la independencia total del país; pero fue en 1936 cuando se negoció el proceso de emancipación de los territorios de Levante (Baron, 2019; Rey, 2018). Sin embargo, el estallido de la Segunda Guerra Mundial provocó una detención en el traspaso de poderes del Mandato a las autoridades locales. A partir de las elecciones de 1943, que dieron la victoria al Bloque Nacional Sirio, se reinició dicha transferencia (Donati, 2009; Mardam Bey, 1994; Rey, 2018), incluyendo los servicios arqueológicos (Sartre-Fauriat, 2021). En este proceso, las autoridades sirias mantuvieron a muchos de los funcionarios franceses asociados a estos servicios, motivo por el cual M. Dunand, quien había sido nombrado director del Servicio de Antigüedades en 1941 (Gélin, 2002), fue mantenido en el cargo hasta mediados de 1945 (Chevalier, 2002).

Durante estos años de guerra y posguerra, numerosas instituciones creadas en época del mandato fueron adaptadas a la realidad política inminente de una república árabe independiente. El objetivo no era otro que el que Francia mantuviera una proyección arqueológica en Siria. Así, el Servicio de Obras del Ministerio de Asuntos Exteriores francés fue sustituido por la Dirección

General de Relaciones Culturales (Chevalier, 2002). Dentro de esta dirección se creó la Comisión de Excavaciones y Misiones Arqueológicas y, dentro de ella, a su vez, una subcomisión especializada para la aprobación de aquellas misiones arqueológicas que quisieran trabajar en Próximo Oriente (Chevalier, 2002). Por otro lado, el Instituto Francés de Damasco se trasladó a Beirut, pasándose a denominar Instituto Francés de Arqueología de Beirut (IFAB) (Gélin, 2005; Will, 1996) y dirigido por H. Seyrig, quien había ocupado el cargo de director general de antigüedades durante la época mandataria entre 1929 y el estallido de la Segunda Guerra Mundial (Bordreuil, 2008; Dentzer, 2016; Hout, 2008b). La función del Instituto fue la de alojar a investigadores que contaran con proyectos arqueológicos en países de Próximo Oriente, proporcionarles apoyo logístico e intelectual en el transcurso de sus excavaciones y servir de intermediarios entre las misiones arqueológicas francesas y las direcciones de antigüedades de cada estado (Dentzer, 2016; Gélin, 2005). Además, el Instituto heredó la biblioteca del Servicio de Antigüedades, así como la edición de la revista *Syria* y de la serie monográfica *Bibliothèque Archéologique et Historique* (BAH) (Gélin, 2005; Will, 1996).

Durante los años de guerra, C. Schaeffer, solo pudo visitar el yacimiento en 1944 (Schaeffer, 1951a). En una carta enviada el 08/06/1944 a M. Chebhab, director del Museo Arqueológico de Beirut, declara su intención de reiniciar las excavaciones para el año siguiente (34 CDF 87/3f)². Después, en una nueva carta enviada el 15/06/1944 esta vez a M. Dunand señala que el *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) ha decidido la reapertura de excavaciones en Ras Shamra, (34 CDF 87/3g). La respuesta de M. Dunand llegó el 14/10/1944 (34 CDF 87/3h) en la que señalaba que es factible su recuperación.

Por tanto, con el visto bueno de las autoridades científicas francesas, C. Schaeffer inició los trámites para continuar sus investigaciones. En una carta enviada al director del Servicio de Antigüedades fechada el 15/03/1945, anuncia que desea retomar las excavaciones en otoño de ese mismo año y primavera del siguiente (34 CDF 87/4b). Sin embargo, desde la primavera de 1945, se sucedieron una serie de protestas y revueltas en Siria contra el ejército francés (Baron, 2019; Mardam Bey, 1994; Rey, 2018), por lo que M. Dunand le advierte el 28/05/1945 de es muy posible que no se puedan retomar las excavaciones ese mismo año (34 CDF 87/3k). Por otro lado, M. Dunand informó también al director general de Relaciones Culturales de que la concesión de excavaciones que se había otorgado al Museo del Louvre en 1939 para las excavaciones en Ras Shamra (34 CDF 87/1ab) había finalizado y debía ser renovada (34 CDF 87/4g). Sin embargo, aunque se solicitó a la Comisión de Museos Nacionales que iniciara los trámites para la renovación de la concesión (34 CDF 87/1e), G. Salles, presidente de dicha comisión, respondió afirmando que los Museos Nacionales ya no tenían capacidad jurídica para negociar concesiones con un gobierno ahora extranjero, por lo que debía ser el Ministerio de Asuntos Exteriores el que iniciara las conversaciones (34 CDF 87/4h). Lamentablemente, por esos momentos no existía ningún tipo de comunicación con las autoridades sirias, siendo el único canal posible el embajador sirio en París (34 CDF 87/4g). Así pues, habiéndose informado a C. Schaeffer por parte de la Dirección General de Relaciones Culturales del grado de delicadeza de la situación (34 CDF 87/1h), este se puso directamente en contacto con el embajador sirio el 04/12/1945 para plantearle la renovación de la concesión aludiendo a un compromiso verbal del por entonces Ministro de Instrucción Pública de Siria, Sata Bey el Hosri (34 CDF 87/1i). C.

² CDF: Archives du Collège de France; Fonds Schaeffer.

Schaeffer solicitó también a R. Dussaud que la *AIBL* mantuviera el patrocinio de la misión arqueológica (34 CDF 87/1j).

Llegados ya a comienzos del año siguiente, el 02/02/1946, C. Schaeffer recibió una respuesta de M. Dunand, ahora director de la Misión Arqueológica Permanente trasladada a Beirut (Gélin, 2002), en la que, si bien Siria promete reservar para Francia el yacimiento de Ras Shamra, no se concederían licencias de excavaciones mientras ambos países no normalizaran sus relaciones (34 CDF 87/5a), algo que le confirmó el director general de Relaciones Culturales a los dos meses (34 CDF 87/1n).

Una vez la República Árabe de Siria se proclamó independiente el 17/04/1946, se declararon nulas todas las licencias de excavación que se habían suscrito con misiones arqueológicas extranjeras en época del Mandato (Schaeffer, 1951a). Sin embargo, en el caso de Ras Shamra, todo parece indicar que el gobierno sirio era favorable a otorgar de nuevo las excavaciones a C. Schaeffer (34 CDF 87/5m). A los pocos días, C. Schaeffer recibió la orden por la cual la Dirección General de Relaciones Culturales, previa evaluación de la Comisión de Excavaciones y Misiones Arqueológicas, le encomendaba las excavaciones en el yacimiento (34 CDF 87/5g).

De este modo, el 02/06/1946, habiendo llegado a Beirut antes de dirigirse a Malatya para continuar allí otro proyecto, C. Schaeffer se reunió con F. Brown (director del proyecto arqueológico en Dura Europos y quien había sido elegido director de antigüedades a petición del gobierno sirio), quien le confirmó que podría iniciar las excavaciones en Ras Shamra ese mismo otoño (34 CDF 87/5n). Sin embargo, en octubre se suspendió nuevamente la concesión por una serie de motivos señalados en una extensa carta de C. Schaeffer (AN 20144777/1-2)³. En primer lugar, se aludía a la revuelta que se había desencadenado en la montaña alawita, junto con las sospechas de que el ejército francés había dado armas a los opositores alawitas en su retirada. En segundo lugar, se exigía a Francia la devolución de una serie de tablillas de Ras Shamra y Tell Hariri que le correspondían al estado sirio en virtud de la Ley de Antigüedades de época mandataria pero que fueron llevadas a París antes de la guerra para su estudio. Finalmente, también se justificaba la suspensión en tanto que se estaba tramitando una nueva ley de antigüedades. Pese a todo, las autoridades sirias mantuvieron el compromiso de reservar Ras Shamra para la investigación francesa. Por su parte, C. Schaeffer aprovechó este nuevo retraso para sacar adelante uno de sus trabajos más laboriosos, *Stratigraphie Comparée et Chronologie de l'Asie Occidentale*, publicado en 1948.

Finalmente, en 1947, se promulgó el decreto-ley 89 del 30 de junio (34 CDF 87/8a) por el que se creaba la nueva Dirección General de Antigüedades y Museos de Siria (DGAMS) y se reglamentaba la presencia de misiones arqueológicas extranjeras. Según la nueva legislación, todo bien arqueológico pasaba a ser propiedad del estado sirio. Igualmente, las licencias de excavación solo podían ser otorgadas por el Ministerio de Instrucción Pública a petición de la nueva Dirección General de Antigüedades y Museos de Siria a arqueólogos que contaran con un *curriculum* científico aceptable y cuyo equipo incluyera a un arquitecto, un fotógrafo y un epigrafista. Una vez otorgada la licencia no se podían suspender los trabajos a mitad de la campaña. Del mismo modo, si no se realizaban trabajos en más de un año, la licencia se suspendería automáticamente. También le correspondían al director de la misión arqueológica

³ AN: Archives Nationales de France (Ministère de la Culture).

los gastos de personal y material, así como de la protección y conservación del yacimiento. Para supervisar las excavaciones, el servicio de inspección podría acceder al yacimiento en cualquier momento. Al final de la campaña el director de la misión estaba obligado a entregar a la DGAMS, junto con los materiales, un inventario de los mismos, así como planos, dibujos, alzados y fotografías de los monumentos excavados y un informe final de la campaña. Por último, si bien se reservaban todos los derechos de publicación científica a la misión arqueológica, ésta debía entregar un ejemplar de las publicaciones a la DGAMS.

Tras la promulgación de esta ley, el 29/09/1947 se anuncia el nombramiento de Djafar Abdel Kader como nuevo director general de Antigüedades y Museos de Siria. Su nombramiento fue del agrado de la diplomacia francesa dados sus sentimientos francófilos, tal y como afirma G. Serres, embajador francés en Siria, en una carta remitida a la Dirección General de Relaciones Culturales: “il est nécessaire que une personne compréhensive soit à la tête de ce service si nous voulons pouvoir un jour reprendre les fouilles entamées à Ras Shamra et à Mari, qui sont actuellement en zone interdite” (34 CDF 87/6g). Ese mismo año, C. Schaeffer regresó al yacimiento de Ras Shamra acompañado de D. Abdel Kader (Schaeffer, 1951a; 1951b) quien, según el propio C. Schaeffer en una carta enviada el 19/11/1947 a G. Serres, está ansioso por que se retomen las excavaciones en el yacimiento (34 CDF 87/6k).

De este modo, a partir de enero del año 1948, C. Schaeffer inició contactos con diferentes autoridades. En primer lugar, avisó a H. Seyrig de la intención de retomar las excavaciones para que, si fuera necesario, diera su visto bueno al proyecto (34 CDF 87/7c). Por otro, mandó este mismo proyecto al embajador francés en Damasco para que se lo transmitiera a D. Abdel Kader (34 CDF 87/7b). También hizo entrega de las tablillas que reclamaba la DGAMS a la embajada siria en París el 27/01/1948, las cuales habían sido una condición *sine qua non* para poder conceder la licencia de excavación (34 CDF 87/7i). Tras esto, finalmente, el 11/05/1948, C. Schaeffer recibió la notificación formal de parte de la Dirección General de Relaciones Culturales que le confirmaba como director de la Misión arqueológica de Ras Shamra (34 CDF 87/7m). Ese mismo día, mandó una carta a D. Abdel Kader informándole de sus intenciones de iniciar las excavaciones en otoño (34 CDF 87/7g).

Finalmente, previa audiencia con el presidente de la república S. al-Quwwatli, la DGAMS concedió un permiso a C. Schaeffer pero únicamente para que realizara una serie de sondeos y trabajos de consolidación de las estructuras que se habían excavado antes de la guerra, los cuales se centraron en la zona de la puerta occidental y el palacio (Schaeffer, 1951a; 1951b). Se permitió también a los arquitectos de la misión realizar los alzados y planos para las publicaciones pendientes (Schaeffer, 1951b), publicaciones que le correspondían solo a la misión arqueológica y que C. Schaeffer estableció como una línea roja en lo que respecta a la investigación del yacimiento (34 CDF 87/7h), acogiéndose, por otro lado, a la nueva legislación. Terminada la campaña, el 03/01/1949, C. Schaeffer recibió una carta del por ese momento, ministro de Instrucción Pública de Siria, M. Barazi, transmitiendo los agradecimientos y la admiración del presidente de la república por los resultados obtenidos. En esa misma carta daba su consentimiento para que se notificaran los resultados a la prensa extranjera y a la AIBL, mientras el ministro haría lo mismo con la prensa nacional (34 CDF 87/8d).

Para el año siguiente, la concesión de excavaciones sufrió una nueva demora (34 CDF 87/8i), demora provocada por la derrota de la coalición de países árabes a la que pertenecía Siria

frente al nuevo estado de Israel y el subsiguiente golpe de estado del general Husni al-Za'im ante la gestión deficiente de la preparación del conflicto por parte de las autoridades sirias (Baron 2019; Picard, 1980; Seale, 1987; Rey 2018). Dada la confusión institucional, el mismo día del golpe, C. Schaeffer escribió al embajador francés en Damasco, G. Serres, para preguntarle por la situación y por si consideraba aconsejable plantear el proyecto de ese año directamente al ministro de Instrucción Pública (34 CDF 87/8j). Finalmente, previa consulta con G. Serres (34 CDF 87/8l), C. Schaeffer se puso en contacto directamente con la DGAMS el 20/05/1949 para solicitar nuevamente la concesión de excavaciones (34 CDF 87/8m), la cual le fue otorgada para labores similares a las del año anterior (34 CDF 89/1a). Tras estas dos primeras campañas, C. Schaeffer solicitó la entrega temporal de las tablillas que habían aparecido, con el objetivo de que fueran restauradas y estudiadas en París (34 CDF 89/1b; 34 CDF 89/1c; 34 CDF 87/8e).

En 1949 también salió publicado el segundo volumen de *Ugaritica* (Schaeffer, 1949) dentro de la serie *Bibliothèque Archéologique et Historique*. Para esta publicación, C. Schaeffer pidió expresamente permiso a D. Abdel Kader, dado el pasado colonial de la serie monográfica (34 CDF 87/8g). La financiación de la publicación corrió a cargo de la Dirección General de Relaciones Culturales, la cual dio una subvención de 555.000 francos, y el CNRS, que dio otra de 150.000, subvenciones otorgadas con el apoyo de R. Dussaud (AN 20140310/99, dossier para la publicación de la obra *Ugaritica II*).

b. La primera concesión de excavaciones arqueológicas (1950-1954)

Ya desde 1949 C. Schaeffer planificaba la solicitud de una concesión de excavaciones por cinco años. Su objetivo era plantear un proyecto más ambicioso: conocer la ciudad de Ugarit del segundo milenio, sus antecedentes prehistóricos y los asentamientos posteriores. Este proyecto fue sometido por el ministro de Instrucción Pública de Siria, Hani Siba'i, ante el consejo de ministros, donde varios miembros también estaban interesados en el desarrollo arqueológico de la nación. Al igual que su predecesor, el presidente Hashem al-Attassi mostró un gran interés por las investigaciones, interés compartido por Ziki Khatib, Ministro de Justicia, el Coronel Fauzi Selo, Ministro de Defensa, y Anouar Hatem, Secretario general de la Presidencia (Schaeffer, 1951b).

Una vez conseguidos estos cinco años de concesión, C. Schaeffer pudo reiniciar las excavaciones arqueológicas en Ras Shamra. A lo largo de esta nueva etapa, la misión encontró un apoyo fundamental en quien había heredado el cargo al frente de la DGAMS, Selim Abdul-Hak (Schaeffer, 1951a; 1951b). Este director pasará a la historia de la arqueología como una figura fundamental en el proceso de nacionalización de las antigüedades y monumentos de Siria, para lo cual era necesaria la cooperación internacional (Abdul-Hak, 1953a, 1957a; 1957b, 1960; 1963).

Las nuevas investigaciones arqueológicas se siguieron realizando gracias a la financiación otorgada por la Dirección General de Relaciones Culturales previa propuesta y visto bueno de la Comisión de Excavaciones y Misiones Arqueológicas (Schaeffer, 1951a; 1951b). Por otro lado, en lo que respecta a los gastos del director y la dirección, contaron con el apoyo financiero del CNRS (34 CDF 87/8ke). Al mismo tiempo, los investigadores contaron también con el apoyo logístico del IFAB y de H. Seyrig (Schaeffer, 1954).

A lo largo de estos años C. Schaeffer estuvo acompañado por P. Pironin, W. Forrer para la campaña de 1951 (Schaeffer, 1952a) a los que se sumaron Sarade-Loucheur y R. Kuss, como arquitectos (Callot, 2017), y J.-C. Courtois como arqueólogo asistente a partir de las campañas de 1952 y 1953 (Schaeffer, 1953). No obstante, también se incorporaron varios restauradores y arqueólogos sirios hasta el punto en el que la colaboración de estos especialistas llegó a ser imprescindible; de hecho, en 1953 se solicitó expresamente la presencia de profesionales de la DGAMS en el yacimiento (34 CDF 89/5 del 01/04/1953). De entre los restauradores destacaron dos principalmente: Sh. Imam y R. Hafed. El primero se incorporó al equipo como restaurador enviado desde la DGAMS en la campaña de 1951 (Schaeffer, 1952a), en 1952 (34 CDF 89/4 del 19/10/1952), en 1953 (Schaeffer, 1953) y 1954 (Schaeffer, 1954-1955) y participó en las tareas de conservación y restauración de tablillas y de los objetos en bronce (34 CDF 89/4 del 06/12/1952; Vita y Matoian, 2017). En cuanto al segundo, colaboró con la misión arqueológica de Ras Shamra ayudando a W. Forrer en el cuidado de los objetos decorativos en marfil que se acababan de encontrar, así como con las tablillas que se estaban hallando en el palacio real (Schaeffer, 1952a; 1953; 1954; 1954-1955; 34 CDF 89/4 del 06/12/1952; 34 CDF 89/5 del 16/01/1953). Por último, destaca la incorporación en la campaña de 1954 de A. K. Rihawi y de quien vendría a ser uno de los grandes arqueólogos sirios, A. Bounni (Bounni, 2008; Schaeffer, 1954-1955).

A lo largo de estos cinco años de campañas arqueológicas, los trabajos estuvieron prácticamente enfocados en el palacio real de Ugarit⁴, el cual ya se había localizado antes de la guerra (Schaeffer, 1939; 1951a; 1951b) y cuyo emplazamiento pudieron fijar definitivamente los sondeos realizados entre 1948 y 1949 (Schaeffer, 1951b). Así, se sacó a la luz el conjunto de salas y patios interiores con los que debió contar el piso inferior del palacio de época del Bronce Final (ca. 1600-1200 a.C.) (Schaeffer, 1952a, 1954, 1954-1955), además de un conjunto de cámaras funerarias (Schaeffer, 1951a; 1951b).

A medida que avanzaban las campañas, se iba haciendo necesario que el estado adquiriera cada vez más terrenos que, por entonces, estaban en manos privadas. Por este motivo, C. Schaeffer, consultando regularmente el catastro de la zona del yacimiento, enviaba cartas indicando qué parcelas debían irse adquiriendo con el objetivo de extender las excavaciones y poder sacar a la luz la totalidad del edificio (34 CDF 89/3 del 26/05/1951; 34 CDF 89/4 del 19/05/1952; 34 CDF 89/4 del 20/06/1952; 34 CDF 89/6 del 22/09/1954). Para justificar esta compra de terrenos, C. Schaeffer aludía en la correspondencia a la importancia que podía tener el palacio real en tanto que monumento a la nación siria (34 CDF 89/4 del 19/05/1952). Por otro lado, el hallazgo de un conjunto de piezas de marfil tallado con escenas mitológicas no hacía sino aumentar el interés de la DGAMS y de los propios arqueólogos en la investigación de este edificio (Abdul-Hak, 1957b; Schaeffer, 1954). Sin embargo, dada su magnitud, C. Schaeffer se vio obligado a solicitar a la DGAMS que se ocupara de la consolidación de la estructura del palacio real, puesto que estos trabajos consumirían el presupuesto total de la campaña y les sería imposible seguir investigando. A cambio, la misión se podría ocupar de restauraciones y consolidaciones puntuales que hubiera que hacer a lo largo de la campaña (34 CDF 89/4 del 19/05/1952; 34 CDF 89/4 del 20/06/1952).

⁴ Para un estudio arqueológico y arquitectónico del palacio real de Ugarit véase Margueron (1995).

De entre los hallazgos más destacados que se realizaron en el palacio real se encuentran los diferentes archivos. Los primeros sondeos aportaron una serie de tablillas cuyo número se incrementaría a lo largo de la campaña de 1950 (Schaeffer, 1951a; 1951b), los cuales llegarían a formar parte del primero de los archivos identificados en el ángulo noroccidental del palacio (Schaeffer, 1954). Entre estas tablillas, C. Schaeffer destacó una en la que se había grabado un alfabeto ugarítico, el cual, una vez presentado por C. Virolleaud a la *ABL*, generó una gran expectación en la comunidad científica y en la propia sociedad siria ya que constituía el más antiguo de la historia (Abdul-Hak, 1957b; Schaeffer, 1951a; 1951b; Virolleaud 1950). Posteriormente, a lo largo de las campañas de 1951, 1952 y 1953 se localizaron varias acumulaciones de tablillas en distintos puntos del palacio, llegando a la conclusión de que debían pertenecer a diferentes archivos.

En primer lugar, el denominado Archivo Este apareció en la campaña de 1951 con documentación administrativa de la propia ciudad de Ugarit (Schaeffer, 1952a); todo lo contrario al occidental, cuyo contenido obedecía a la administración del territorio del reino (Schaeffer, 1952a; 1954). Del Archivo Este también se destacan los textos bilingües acado-hurritas y otros escritos en chipriota (Schaeffer, 1952a; 1953; 1954), a los que se sumaron las piezas de alabastro con los nombres de varios faraones egipcios (Schaeffer, 1953). Por otro lado, también se descubrió en la campaña de 1951 el Archivo Central, el cual contaba con documentos de carácter jurídico mayoritariamente relacionados con asuntos de la corona o que tenían que ser aprobados por ella (Schaeffer, 1952a; 1954). Finalmente, el Archivo Sur fue descubierto entre las campañas de 1953 y 1954 y recogía toda la documentación internacional de Ugarit, por lo que también se denominaron archivos diplomáticos (Nougayrol 1954a; 1954b; Schaeffer, 1953; 1954; 1954-1955). Al margen de estos archivos, se halló en la campaña de 1954 un horno que también contenía tablillas (Schaeffer, 1954-1955).

Para la traducción y estudio de estas tablillas se consiguieron nuevamente de parte de la Dirección General de Antigüedades y Museos una serie de permisos de traslado temporal a París (Schaeffer, 1951b; 1952; 1953). Así, tras la solicitud, la DGAMS emitía el permiso de traslado (34 CDF 89/4 del 19/10/1952; 34 CDF 89/4 del 19/11/1952; 34 CDF 89/4 del 22/11/1952; 34 CDF 51/1(76)) y, una vez traducidas y estudiadas, las tablillas se devolvían a la DGAMS, bien a través de la embajada o, como más acostumbró la misión, directamente a su regreso para la campaña del año siguiente (34 CDF 89/3b; 34 CDF 89/3d; 34 CDF 89/3e; 34 CDF 89/6 del 22/01/1954; 34 CDF 89/5 del 02/03/1954; 34 CDF 89/6 del 25/01/1954). Los estudios epigráficos fueron llevados a cabo en París por C. Virolleaud, para los textos alfabéticos ugaríticos, por J. Nougayrol para los textos silábicos acadios y por E. Laroche para los textos en hurrita e hitita (André-Salvini, 2019; Schaeffer, 1957). Las cartas enviadas entre los diferentes especialistas y el director de la misión revelan una estrecha relación que se manifestó en la calidad de las traducciones y publicaciones (André-Salvini, 2019), las cuales luego eran remitidas a la DGAMS.

La publicación de estos documentos, junto con el tercer volumen de *Ugaritica* (Schaeffer, 1956), se empezó a planificar en 1954 (34 CDF 89/6 del 15/06/1954). Los textos procedentes de los archivos Oeste, Este y Central fueron objeto de dos publicaciones bajo el título *Le Palais Royal d'Ougarit* (vols. II y III) que recogían, por un lado, los textos acadios y hurritas (Schaeffer et al., 1955) y, por otro, los textos alfabéticos (Schaeffer y Virolleaud, 1957). Por su parte, los textos del archivo sur se publicaron en 1956 bajo el título *Le Palais Royal d'Ougarit, volume IV: Textes*

accadiens des archives sud (Archives internationales) (Schaeffer y Nougayrol, 1956). Estas publicaciones siguieron contando con las subvenciones del CNRS y de la Dirección General de Relaciones Culturales, las cuales llegaron a ser mucho mayores a las anteriores, dando 2.000.000 y 300.000 francos respectivamente para, por ejemplo, *Ugaritica III* (AN 20140310/99 dossier para la publicación de la obra *Ugaritica III*).

A lo largo de estos años, también se realizaron intervenciones en otros lugares de Ras Shamra, como en la zona de la ciudad baja al pie de la acrópolis y en la cima del tell. (34 CDF 89/2; Schaeffer, 1951a; 1951b). Finalmente, en 1954 también se retomaron excavaciones en Minet el-Behida, (34 CDF 89/6 del 22/09/1954) y se iniciaron trabajos al este del palacio real donde estaban apareciendo un conjunto de edificios de tipo doméstico (Schaeffer, 1953; 1954). Por último, también fueron de gran importancia científica los sondeos que se hicieron a lo largo de estos cinco años. El primero de ellos se llevó a cabo en 1953 al oeste del denominado templo de Baal (Schaeffer, 1953; 1954; 1961a; 1961b) y, al año siguiente, un segundo sondeo en el ala este del palacio real alcanzó los muros de un palacio de primera mitad del II milenio a.C. y, bajo ellos, niveles del III milenio a.C. (Schaeffer, 1954-1955; 1961a; 1961b).

Todos estos resultados fueron ampliamente difundidos por la DGAMS a la población siria a través de diferentes medios. El principal instrumento de difusión científica de los hallazgos realizados en Ras Shamra fue la revista *Annales Archéologiques Syriennes* (AAS). Ésta fue fundada por iniciativa de S. Abdul-Hak en 1951 e incluía, además de artículos en lenguas extranjeras, artículos en árabe, algo importante de cara a la difusión teniendo en cuenta la práctica ausencia en ese momento de revistas científicas en árabe (Abdul-Hak y Abdul-Hak, 2008; Al-Maqdissi, 2008b). En lo que respecta a Ras Shamra, en una carta enviada por S. Abdul-Hak a C. Schaeffer el 26/02/1951, le informa de la fundación de esta revista y le solicita que mande aquí sus publicaciones (34 CDF 89/3a). A partir de ese momento, C. Schaeffer publicó anualmente en AAS los informes finales de las campañas de excavación (34 CDF 89/3b; 34 CDF 89/3c; 34 CDF 89/3d; 34 CDF 89/5 del 01/04/1953).

Por otro lado, la DGAMS solía difundir descubrimientos y resultados de investigaciones a la prensa siria, la cual publicaba dichas notas traducidas al árabe. Por ejemplo, en una nota de prensa dirigida al diario *Al-Nasr*, se anuncia el hallazgo de las tumbas del palacio de Ugarit y se incluye un resumen del informe enviado por C. Schaeffer a la DGAMS (34 CDF 101). En otras ocasiones se transmitía a la prensa directamente la traducción al árabe de las comunicaciones que daban los investigadores de la misión arqueológica en la *AIBL* (34 CDF 89/4 del 03/05/1952; 34 CDF 89/5 del 16/01/1953). Es posible que varios de estos periódicos pudieran estar mediatizados por la DGAMS tal y como se desprende de la carta de C. Schaeffer en la que solicita que S. Abdul-Hak controle lo que se va a publicar: “J’espère qu’ils ne disent pas trop de méprisses car je ne peux pas contrôler leurs articles en arabe. Vous ferez bien de vous ... soumettre pour contrôle les informations de Latakia que la presse de Damas serait disposés de reproduire” (34 CDF 89/2). Tal vez, esta petición se deba a la existencia de periódicos mucho más críticos con que las excavaciones fueran dirigidas por misiones arqueológicas extranjeras y particularmente francesas. Tal es el caso del periódico *al-Baath*, el cual llegó a acusar a C. Schaeffer del robo de antigüedades con la connivencia de la DGAMS. Acusaciones ante las que C. Schaeffer envió una carta a S. Abdul-Hak defendiéndose (34 CDF 89/6 del 10/06/1954) y a lo que S. Abdul-Hak contestó que la opinión pública estaba con la DGAMS gracias a la labor

de difusión que se estaba realizando (34 CDF 89/6 del 23/06/1954). Por su parte, la DGAMS también emitió un comunicado contra las acusaciones del *al-Baath* (34 CDF 89/6 s.f.)

De entre los medios de difusión, hay que destacar también la labor de Gabriel Saadé, un joven arqueólogo original de Latakia quien, en 1950, creó la asociación Amigos de Ugarit dedicada a la difusión del yacimiento y de la historia de Ugarit mediante visitas y conferencias (Schaeffer, 1951b). C. Schaeffer conoció al joven G. Saadé en su viaje con D. Abdel Kader a la región norte de Siria y lo tomó como pupilo durante algunos años (34 CDF 87 /6k); de hecho, al año siguiente de conocerlo le ofreció un puesto de asistente de excavaciones para su campaña en Malatya (34 CDF 87/7n). En palabras de C. Schaeffer, G. Saadé creó “un petit cercle d’intellectuels qui veulent répandre les connaissances du passe de leur pays et en particulier celles rel. à Ugarit.” (34 CDF 89/2). G. Saadé fue también el primer autor de una guía para Ugarit (34 CDF 89/2), la cual se publicó bajo el título *Ras-Shamra. Ruines d’Ugarit* (Saadé, 1954) y que, posteriormente, pedirá que sea traducida al árabe para darle más repercusión dentro de la sociedad siria (34 CDF 89/6 del 12/03/1954).

Gracias a todos estos esfuerzos, Ras Shamra llegó a recibir un gran número de visitantes interesados, entre los que se encontraban profesores universitarios, estudiantes y miembros de la élite social siria. En lo que respecta a la habilitación del yacimiento para estas visitas, se solicitó a la Dirección de Trabajos Públicos de Latakia que ejecutara el acondicionamiento de los accesos al yacimiento, algo que ya C. Schaeffer había recomendado a S. Abdul-Hak (34 CDF 89/2). Por este motivo se construyó la carretera que llevaba al yacimiento a partir de aquella otra que conectaba Latakia y Antioquia (Schaeffer, 1951b; 1954). Todo esto se encuadra dentro de una firme apuesta por el turismo como un motor económico más de Siria (Abdul-Hak, 1954-1955).

Durante la etapa de gobierno del general Fawzi Selo (hasta 1953) y del general Adib al-Shishakli (hasta 1954) se aprecia un incremento del interés del estado sirio en el patrimonio arqueológico del país en general y en el yacimiento de Ras Shamra en particular. En primer lugar, hay que destacar la visita al yacimiento en 1952 del propio presidente F. Selo y del, por ese momento, presidente del consejo de ministros, A. al-Shishakli, junto con el embajador francés, J.-E. Paris, y el director de Antigüedades y Museos de Siria, S. Abdul-Hak (34 CDF 89/5 del 01/04/1953; Al-Maqdissi, 2017; Schaeffer, 1952b). Posteriormente, en mayo de 1953 se organizó una gran exposición a cuya celebración acudió tanto el presidente de la república F. Selo como A. al-Shishakli entre otros notables del estado y la política internacional. De entre las diferentes salas, una entera estuvo dedicada a los descubrimientos que se habían realizado hasta entonces en Ras Shamra y en Tell Hariri (34 CDF 89/5 del 24/04/1953; Abdul-Hak, 1952). Posteriormente otras personalidades del estado visitarán recurrentemente el yacimiento, como es el caso del ministro de Instrucción Pública en 1954 (34 CDF 89/6 del 15/06/1954).

Los trabajos y esfuerzos realizados le valieron a C. Schaeffer varios reconocimientos oficiales, de entre ellos, la entrega de la Condecoración al Mérito Sirio de primera clase en 1951, condecoración entregada por el ministro de Asuntos Exteriores sirio (34 CDF 89/3 del 22/12/1951) o aquellas otras otorgadas por el propio presidente de la República, tanto a C. Schaeffer como a otros arqueólogos y epigrafistas de la misión (34 CDF 89/6 del 25/01/1954).

c. Excavaciones, puesta en valor y difusión entre 1955 y 1956

Para la campaña de 1955, se otorgó una nueva concesión de las excavaciones por un tiempo ilimitado (Saadé, 2011). A partir de este momento, se advierte una mayor presencia de profesionales procedentes de la DGAMS apoyando la investigación en Ras Shamra, así como también se aprecia una mayor implicación de las autoridades, civiles y militares, y de la propia sociedad civil (Schaeffer, 1957). En estos dos años anteriores a la crisis de Suez, continúan como arquitectos de la misión W. Forrer y R. Kuss (Callot, 2017) y el arqueólogo J. C. Courtois a los que se unen A. Kuschke y H. de Contenson como arqueólogos. Por su parte, el equipo sirio formado por A. Bounni, R. Hafez y A. Rihawi (Schaeffer, 1957) se enriqueció con la incorporación de H. Safadi y S. Krumly en 1956 (Schaeffer, 1958-1959).

A lo largo de estas campañas se siguió explorando la zona sur del palacio real y las zonas aledañas (Schaeffer, 1957). Por otro lado, se descubrió el denominado *Petit Palais* y se localizaron sus archivos, los cuales contaban con documentación relacionada con asuntos políticos y económicos de Ugarit así como con documentación internacional, especialmente con otras ciudades costeras del Mediterráneo oriental (Courtois, 1990; Schaeffer, 1957). No obstante, estos archivos no fueron publicados en la serie *Palais Royal de Ugarit* hasta 1965 (Schaeffer y Virolleaud, 1965) y 1970 (Schaeffer y Nougayrol, 1970), conformando los volúmenes V y VI de la serie.

Por otro lado, la campaña de 1956 también se destinó a la realización de varios sondeos con el objetivo de alcanzar los niveles prehistóricos de Ras Shamra y analizar la secuencia estratigráfica del yacimiento, así como a continuar con las excavaciones al este del palacio real (Schaeffer, 1958-1959).

Finalmente, en el transcurso de estas campañas se acometieron ciertas restauraciones en aquellas partes del palacio peor conservadas, como la que se propuso en torno al patio VI del palacio (34 CDF 89/7 del 09/02/1955). Pero, posiblemente, el principal proyecto de estos últimos años antes de que se desatara la crisis de Suez, la cual obligó al abandono precipitado de la campaña en otoño de 1956 (34 CDF 70/1), fue la propuesta de puesta en valor del yacimiento y su musealización. S. Abdul-Hak propuso la idea de crear un museo de sitio reconstruyendo parte del palacio real de Ugarit. Sin embargo, delegó en los arquitectos de la misión arqueológica la confección de los planos y el examen técnico para su implementación, los cuales requirieron de una ampliación de su estancia con el fin de poder hacer las mediciones y cálculos sobre las que asentar el proyecto (34 CDF 89/7 del 28/11/1955). Fue finalmente R. Kuss quien diseñó los planos y maquetas del edificio (Pic, 2021).

Así pues, se propuso la restauración del ala sur del palacio para albergar este museo de sitio. El objetivo era reconstruir esta parte del edificio para que el visitante se hiciera una idea de su arquitectura, presentar modelos y reproducciones, así como planos, alzados y maquetas de los edificios excavados hasta el momento (Abdul-Hak, 1958-1959; Schaeffer, 1957). Se propuso el ala sur al ser la zona mejor conservada del edificio; no obstante, el espacio que requería la colección que se iba a exponer implicaba extenderse sobre las zonas que ocupaban el Archivo Sur y el Archivo Central. La reconstrucción pasaba por el desmantelamiento de aquellos muros demasiado frágiles para poder ser reutilizados, así como por un estudio de aquellos otros que

iban a permanecer, todo ello previa documentación de los restos existentes antes de la reforma (Schaeffer, 1957).

Dado el carácter nacional que adquirió el yacimiento de Ras Shamra, la ceremonia de colocación de la primera piedra del museo que tuvo lugar en 1956 se hizo en presencia del por entonces ministro de Instrucción Pública de Siria, Dr. Abed el Ouahab Homad, además del Director de la DGAMS, S. Abdul-Hak, entre otras autoridades civiles y militares regionales y estatales. En este sentido, el ministro, en su discurso, señaló la implicación del gobierno de Siria por la conservación y puesta en valor de los restos de “glorioso pasado de Siria” (Pic, 2021; Schaeffer, 1957).

Pese a la expectación que generó y los medios invertidos, el proyecto del museo de sitio para Ugarit fue finalmente abandonado. Las razones de este desistimiento bien pueden yacer en desacuerdos en torno al diseño del propio museo y su relación con el resto del yacimiento (Callot, 2017; Pic, 2021), así como a ciertos problemas técnicos a los que se alude en la documentación posteriormente (34 CDF 89/10 del 01/05/1959).

5. Discusión: la arqueología siria, descolonización, nacionalización y colaboración

A lo largo de la primera década de la historia de Siria como República Árabe independiente, momento en el que se está definiendo su identidad nacional, el patrimonio arqueológico fue presentado como la prueba irrefutable de su antigüedad. Se retomó así el discurso historicista de varios grandes intelectuales árabes de finales del s. XIX y principios del s. XX y se nacionalizaron muchas de las instituciones que se habían creado en época colonial para la gestión arqueológica.

Sin embargo, en estos momentos, Siria carecía de los recursos materiales y humanos para explotar desde el punto de vista científico todo su patrimonio arqueológico, especialmente aquellos yacimientos de gran envergadura, viéndose en la necesidad de atraer a misiones arqueológicas extranjeras. Por su parte, la arqueología y la ciencia francesa de posguerra deseaba mantener una proyección científica y cultural en aquellas regiones a las que tradicionalmente había estado vinculada, de entre ellas Siria y, concretamente, en una serie de proyectos arqueológicos que se habían convertido en emblemas de la ciencia francesa en el extranjero. Así pues, nos hallamos ante la aparente contradicción de que había una serie de yacimientos que, por un lado, eran más susceptibles de servir a la construcción de la identidad nacional dadas sus aportaciones científicas y monumentales pero que, por otro, serán mayormente investigados por misiones arqueológicas extranjeras y particularmente francesas, con una gran continuidad desde la época colonial a la poscolonial. Un ejemplo de esto nos lo da el yacimiento de Ras Shamra-Ugarit.

Tras la independencia, se asiste a una negociación entre la diplomacia cultural francesa y las nuevas instituciones arqueológicas sirias por la concesión de las excavaciones y el desarrollo de las investigaciones en torno a la antigua ciudad de Ugarit. En un primer momento, mientras se está reconfigurando el entramado institucional sirio que vendría a gestionar su patrimonio arqueológico, la investigación francesa únicamente pudo contar con el compromiso verbal de varias autoridades sirias de que el yacimiento de Ras Shamra le sería reservado. Una vez se creó dicho marco normativo e institucional, se inició lo que denominaríamos un periodo de prueba en el cual C. Schaeffer se tuvo que conformar con un permiso anual limitado para la realización de

sondeos, dibujos, planos y consolidación de estructuras. Finalmente, tras la concesión por cinco años de excavaciones en 1950, para luego convertirse en ilimitada a partir de 1955, se observa un funcionamiento del proyecto arqueológico marcado por la colaboración entre la misión arqueológica, deseosa de explotar los resultados científicos, y la DGAMS, que pretendía mostrar esos mismos resultados como símbolos del origen nacional. Esta colaboración se dio en tres ámbitos: la elaboración de una narrativa nacionalista en torno al yacimiento, el desarrollo de los trabajos y la difusión de los resultados.

En cuanto a la elaboración de esa narrativa, la correspondencia y las diferentes declaraciones públicas y publicaciones, ya fueran en prensa o en la revista *AAS*, denotan una retórica particular que sitúa el patrimonio arqueológico como uno de los emblemas de la nación. Una retórica de la que participó el propio director de la misión arqueológica, C. Schaeffer. Podemos observar cómo se destacaban elementos concretos del yacimiento que pudieran convertirse en símbolos reconocibles de la antigüedad y prestigio de la nación siria, a saber: el palacio real, diferentes obras de arte encontradas en el propio yacimiento y los textos inscritos en tablillas de barro. Podemos decir, por tanto, que se tomaron elementos excepcionales del registro arqueológico en tanto que son distintivos del yacimiento. Cada uno de estos elementos adquirió un rol a la hora de ser presentados ante el público sirio. En primer lugar, el palacio real no era sino la manifestación de la grandeza y el poder político de Siria desde la Antigüedad. En segundo lugar, aquellas obras de arte que tanto esfuerzo requirió su extracción y restauración eran la prueba visible del grado de refinamiento al que había llegado la sociedad siria ya en sus orígenes. Por último, los textos hallados hasta el momento en Ugarit eran el ejemplo de la elevada cultura y producción intelectual siria, siendo de especial importancia la invención del alfabeto. Por otro lado, el contenido de los textos señalaba el cosmopolitismo y la variedad étnica de la nación siria ya en sus orígenes, capaz además de estrechar lazos con otras regiones, destacando aquellas en las que posteriormente se crearían otros estados árabes. Se establece así un antecedente histórico a las relaciones entre los diferentes países árabes (Abdul-Hak, 1957b; Schaeffer, 1957).

El discurso que se consiguió generar excedió a la mera propaganda política, teniendo en cuenta que, pese a los altibajos políticos de Siria durante estos años, dicho discurso se mantuvo coherente. Por otro lado, se observa un importante apoyo al proyecto arqueológico por parte de los diferentes gobiernos. Este apoyo se manifestó en declaraciones y cartas oficiales de felicitación por los resultados obtenidos, la visita de altos cargos políticos estatales al yacimiento, la condecoración nacional a los investigadores responsables (destacando el propio director de la misión arqueológica) y las continuas compras de parcelas privadas que se encontraban dentro del área arqueológica con el fin de que los trabajos prosiguieran. Esta continuidad también se logró gracias al interés, tanto de la misión como de la DGAMS, de desvincular el patrimonio arqueológico del devenir político de Siria, vinculándolo más a la identidad nacional en sí.

En lo que respecta a transcurso de los trabajos y a la implicación de las instituciones sirias en el desarrollo de la investigación arqueológica, se aprecia esa misma colaboración entre instituciones y entre profesionales. En relación a las primeras la nueva legislación aseguraba un control del yacimiento por parte de la DGAMS, algo respetado por los investigadores de la misión. En todo momento se está aplicando la normativa vigente en lo que respecta al desarrollo de las excavaciones, su documentación, presencia de inspectores a pie de yacimiento y en ningún momento se discute la propiedad del estado sirio sobre los restos encontrados. No obstante, se

observa cómo varios organismos políticos y científicos del estado francés siguen teniendo una importante presencia y participación en el desarrollo de las investigaciones en Ras Shamra, especialmente en el momento en el que se desean retomar los trabajos arqueológicos tras el impasse que supuso la Segunda Guerra Mundial. De entre ellas, se encuentran los dos grandes organismos financiadores de la misión: la Dirección General de Relaciones Culturales y el CNRS. Por su parte, la *AIBL* siguió prestando un importante apoyo a los proyectos arqueológicos, además de seguir siendo el escenario principal de presentación de los resultados de las excavaciones. Finalmente, el IFAB continuó dando su apoyo logístico y científico a la misión arqueológica.

En lo tocante a los profesionales, la misión arqueológica la integraron exclusivamente profesionales pertenecientes a la academia francesa. Sin embargo, hubo una cada vez mayor implicación de especialistas sirios en el desarrollo de las investigaciones, principalmente restauradores, conservadores y arqueólogos. En este sentido, la correspondencia de C. Schaeffer no deja lugar a dudas, el equipo francés va a requerir la colaboración de los especialistas de la DGAMS. Esta incorporación de profesionales sirios implicó un gran avance en el proceso de nacionalización de la arqueología siria, ya que la DGAMS consiguió formar una generación propia de restauradores y arqueólogos (Abdul-Hak y Abdul-Hak 2008). Concretamente, se puso especial énfasis en la formación de restauradores, llegándose a fundar una escuela de restauración (Al-Maqdissi, 2002-2003).

En lo que concierne a los materiales y descubrimientos realizados a lo largo de las diferentes campañas arqueológicas, se dieron dos circunstancias que obligaron a una negociación en torno a aspectos concretos de la legislación. La primera obedece al hecho de que la DGAMS no contó a lo largo del periodo con un cuerpo de epigrafistas con el que sí contaba la misión, la cual además tenía derecho a la edición y publicación de los textos. No obstante, en el tiempo que duraba la campaña arqueológica no daba tiempo suficiente a una restauración, estudio, transcripción y traducción de la ingente cantidad de textos que se estaban sacando a la luz. Por tanto, pese a que la ley impedía la salida de bienes arqueológicos fuera de las fronteras nacionales, se concedió permiso a la salida temporal de muchas de las tablillas que se habían encontrado para que así los epigrafistas de la misión pudieran estudiarlas, siempre bajo la condición de que estas fueran devueltas al comienzo de la campaña del año siguiente. En cuanto a la segunda, la legislación siria obligaba a la misión a llevar a cabo la consolidación de las estructuras descubiertas. Sin embargo, en la correspondencia se advierte que la misión es incapaz de acarrear con los gastos que implica la consolidación de una estructura tan masiva como la que se estaba descubriendo, por lo que finalmente se acordó que la DGAMS llevaría a cabo los programas de restauración y consolidación generales mientras que la misión se centraría en trabajos más concretos y que requirieran una acción inmediata a lo largo de la campaña.

Finalmente, en lo que respecta a la difusión de los resultados arqueológicos, se aprecian dos formas en las cuales la colaboración entre misión y DGAMS fue fundamental: por un lado, la musealización de los restos arqueológicos y el proyecto de museo de Ugarit, por otro, la publicación de resultados de investigación. El proyecto de musealización de Ras Shamra evolucionó desde las exposiciones temporales a plantear la construcción de un museo dentro del propio yacimiento, reconstruyendo aquel edificio que se había calificado como un emblema nacional, el palacio real. Esta propuesta formaba parte de un ambicioso programa de creación de museos en Siria (Abdul-Hak, 1953b; 1956; 1957a; 1958-1959), una política con dos

objetivos: dar cabida a los descubrimientos arqueológicos que se estaban dando en diferentes yacimientos como Ras Shamra, Tell Hariri o Palmira (Schaeffer, 1957) y favorecer la educación nacional y el arabismo entre la población (Abdul-Hak, 1957a;). Sin embargo, el proyecto de creación del museo de Ras Shamra quedó en manos de los arquitectos de la misión arqueológica.

En lo tocante a la publicación de resultados de excavación, muchos artículos e informes de excavación se publicaron en revistas y series editoriales que habían surgido en época mandataria, como es la revista *Syria* o la serie editorial *BAH*. Sin embargo, si bien la producción científica relacionada con el yacimiento le correspondía a la misión arqueológica, ésta siempre hizo entrega de ejemplares de las publicaciones a la DGAMS para enriquecer su biblioteca, respetando en todo momento la legislación siria. Por otro lado, C. Schaeffer pasó de publicar sus informes de excavación en *Syria* a hacerlo en aquella que se había convertido en la principal plataforma de difusión científica de la DGAMS, la revista *AAS*. Además, los especialistas de la misión siempre enviarán a la DGAMS los textos de sus comunicaciones en el seno de la *AIBL*, así como informes y estudios particulares para su publicación en la prensa árabe.

A este tercer aspecto de la difusión del yacimiento, debemos añadir la implicación de un tercer agente: la asociación Amigos de Ugarit. La fundación de esta sociedad indica, posiblemente, el mayor éxito de la difusión científica, ya que refleja la implicación de sectores de la sociedad civil en la propia difusión del yacimiento.

6. Reflexiones finales

El yacimiento de Ras Shamra nos ofrece la posibilidad de comprender cómo la República Árabe de Siria se valió del patrimonio arqueológico para convertirlo en símbolo nacional. Así, la monumentalidad, calidad artística y conquistas intelectuales ugaríticas fueron la materia prima de un discurso que pretendía presentarlos como símbolos prestigiosos del origen nacional. Igualmente, a lo largo de las investigaciones en el yacimiento, podemos apreciar la implementación de políticas nacionalistas, tanto en el desarrollo institucional en sí como en la aplicación y funcionamiento de la legislación y la administración siria relacionadas con el patrimonio arqueológico. Del mismo modo, la difusión de los resultados de las excavaciones en Ras Shamra fue llevada a cabo gracias a la creación y la puesta en marcha de una serie de medios capaces de transmitir a la población siria el patrimonio arqueológico como símbolo nacional. A este respecto, tal vez sea la creación de agrupaciones interesadas en la difusión del patrimonio arqueológico y surgidas en el seno de la sociedad civil la prueba más evidente del éxito de esta política.

Sin embargo, pese a estas políticas de nacionalización de la arqueología que apreciamos en torno al yacimiento de Ras Shamra, observamos también un elemento de continuidad respecto a la época colonial que no es otro que el mantenimiento de la misión arqueológica francesa dirigida por C. Schaeffer. Este hecho se debe a la intersección de dos factores. Por un lado, en estos primeros momentos en los que el estado sirio necesita sacar a la luz su patrimonio arqueológico y que este contribuya a la creación de la identidad nacional, la joven república árabe no cuenta con los medios suficientes, por lo que debe atraer científicos y profesionales extranjeros. Por su parte, diferentes instituciones de investigación francesas desean recuperar su proyección científica en el extranjero tras el impasse de la Segunda Guerra Mundial, retomando antiguos proyectos arqueológicos sobre los que ya contaba con una larga experiencia.

Así pues, ante la necesidad de consolidar la identidad nacional del nuevo estado a la que debía contribuir el patrimonio arqueológico, pero en ausencia de profesionales y medios suficientes para llevar a cabo las investigaciones pertinentes, podemos concluir que la arqueología en Siria entre 1946 y 1956 está marcada por la negociación y la colaboración entre las autoridades sirias e instituciones culturales y de investigación extranjeras y, particularmente, con la misión arqueológica en Ras Shamra. No obstante, estas conclusiones deberán ser contrastadas y completadas con la información que aporten otros yacimientos que igualmente pudieron convertirse en símbolos de la nación árabe siria.

Agradecimientos y financiación

La realización de este artículo ha sido gracias a la concesión de un contrato posdoctoral Margarita Salas (CA1/RSUE/2021-00649), Programa de Ayudas para la Recualificación del Sistema Universitario Español, del Ministerio de Universidades, Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Mis agradecimientos igualmente a los Archivos del Collège de France por permitirme consultar la documentación del Fondo Schaeffer.

Contribución específica de los autores

Este trabajo ha sido realizado íntegramente por el autor firmante.

Bibliografía

- Abdul-Hak, A. (1952). L'exposition des découvertes archéologiques de l'année 1952 au musée de Damas. *Annales Archéologiques Syriennes*, 2, 261-266.
- Abdul-Hak, S. (1953a). Musées et compréhension internationale. *Annales Archéologiques Syriennes*, 3, 9-16.
- Abdul-Hak, S. (1953b). L'présent et l'avenir des musées syriens. *Annales Archéologiques Syriennes*, 3, 3-8.
- Abdul-Hak, S. (1954-1955). Le tourisme et l'archéologie en Syrie. *Annales Archéologiques Syriennes*, 4-5, 53-68.
- Abdul-Hak, S. (1956). La campagne internationale des musées en Syrie, Damas, Alep, Hama, Tartous, Palmyre. *Annales Archéologiques Syriennes*, 6, 173-182.
- Abdul-Hak, S. (1957a). La Syrie est une terre arabe qui regorge de magnifiques antiquités. *Annales Archéologiques Syriennes*, 7, 8-24.
- Abdul-Hak, S. (1957b). Les antiquités au service du nationalisme arabe. *Annales Archéologiques Syriennes*, 7, 3-7.
- Abdul-Hak, S. (1958-1959). Notre politique archéologique au present et au futur. *Annales Archéologiques Syriennes*, 8-9, 3-24.
- Abdul-Hak, S. (1960). L'appréciation mutuelle des valeurs culturelles de l'Orient et de l'Occident. *Annales Archéologiques Syriennes*, 10, 55-72.

- Abdul-Hak, S. (1963). La coopération entre les musées des pays en voie de développement rapide et ceux des pays économiquement développés. *Annales Archéologiques Syriennes*, 13, 181-190.
- Abdul-Hak, A. y Abdul-Hak, S. (2008). De la Direction des Antiquités syriennes à la Direction du Patrimoine Mondiale. En M. Al-Maqdissi (ed.), *Pionniers et protagonistes de l'archéologie syrienne (1860-1960). D'Ernest Renan à Selim Abdul-Hak* (pp. 299-306). Éditions de la Direction générale des antiquités et des musées de la Syrie.
- Al-Maqdissi, M. (2002-2003). Notice sur la vie et les travaux de Sélim Adel Abdul-Hak. *Annales Archéologiques Arabes Syriennes*, 45-46, 481-486.
- Al-Maqdissi, M. (ed.) (2008a). *Pionniers et protagonistes de l'archéologie syrienne 1860-1960 : d'Ernest Renan à Sélim Abdulhak*. Éditions de la Direction générale des antiquités et des musées de la Syrie.
- Al-Maqdissi, M. (ed.) (2008b). Les travaux archéologiques de Selim Abdul-Hak. En M. Al-Maqdissi (ed.), *Pionniers et protagonistes de l'archéologie syrienne 1860-1960 : d'Ernest Renan à Sélim Abdulhak* (pp. 306-308). Éditions de la Direction générale des antiquités et des musées de la Syrie.
- Al-Maqdissi, M. (2017). Notes d'Archéologie Levantine LIX. À propos d'une "visite à Ras Shamra-Ugarit". En V. Matoïan (ed.), *Archéologie, Patrimoine et Archives. Les fouilles anciennes à Ras Shamra et à Minet el-Beida I* (pp. 57-70). Peeters.
- Albanese, L. (1928). Note sur Ras Shamra. *Syria*, 10(1), 16-21. <https://doi.org/10.3406/syria.1929.3367>
- Álvarez García, J. y Franco-Vázquez, C. (2023), De la arqueología colonial a la arqueología poscolonial. Una aproximación a la nacionalización del patrimonio arqueológico sirio. En M. el Mouden el Mouden et al. (coords.), *Teorías cognitivas entre el mundo árabe e islámico y occidente. Retos de la comunicación y barreras a la interacción* (pp. 17-53). Dykinson.
- Anderson, B. (1993). *Imagined communities. Reflections on the Origin and spread of Nationalism*. Verso.
- André-Salvini, B. (2016). Charles Virolleaud (1879-1968) et le déchiffrement du cunéiforme alphabétique d'ougarit à travers sa correspondance avec Claude Schaeffer. En VV.AA., *Ougarit entre Orient et Occident* (pp. 22-23). Collège de France.
- André-Salvini, B. (2019), Quatre lettres du fonds Claude Schaeffer au Collège de France à propos de quelques tablettes des archives retrouvées dans le Palais Royal d'Ougarit (XVIe et XVIIe campagnes 1952-1953). En V. Matoïan, (ed.), *Archéologie, Patrimoine et Archives. Les fouilles anciennes à Ras Shamra et à Minet el-Beida II* (pp. 35-56). Peeters.
- Avez, R. (1993). *L'Institut Français de Damas au Palais Azem (1922-1946) à travers les archives*. Presses de l'ifpo. <https://doi.org/10.4000/books.ifpo.7405>.
- Balanche, F. (2016). The Levant. Fragmentation and remapping. En A. J. Tabler (ed.). *The lines that bind. 100 years of Sykes-Picot* (pp. 3-25). The Washington Institut for Near Eastern Policy.
- Baron, X. (2019). *Histoire de la Syrie. De 1918 à nos jours*. Texto.

- Bernbeck, R. y Pollock, S. (2006). The Political Economy of Archaeological Practice and Production of Heritage in the Middle East. En L. Meskell, L. y R. W. Preucel, (eds.), *A Companion to Social Archaeology* (pp. 335-352). Oxford.
- Beshara, A. (ed.) (2011). *The Origins of Syrian Nationhood: Histories, Pioneers and Identity*. Routledge.
- Bordreuil, P. (2008). Henri Seyrig et l'Institut français d'archéologie de Bey-routh. En M. Al-Maqdissi (ed.), *Pionniers et protagonistes de l'archéologie syrienne 1860-1960. D'Ernest Renan à Sélim Abdul-Hak* (pp. 138-140). Éditions de la Direction générale des antiquités et des musées de la Syrie.
- Bounni, A. (2008), Ougarit et Claude Schaeffer, quelques souvenirs. En M. Al-Maqdissi (ed.), *Pionniers et protagonistes de l'archéologie syrienne 1860-1960. D'Ernest Renan à Sélim Abdul-Hak* (pp. 191-194). Éditions de la Direction générale des antiquités et des musées de la Syrie.
- Callot, O. (2017). Des architectes sur les fouilles d'Ougarit. En V. Matoïan (dir.), *Archaeologie, patrimoine et archives. Les fouilles anciennes à Ras Shamra et à Minet el-Beida I* (pp. 43-56). Peeters.
- Chamonard, J. (1920). A propos du service des antiquités de Syrie. *Syria*, 1, 81-98. <https://doi.org/10.3406/syria.1920.2871>
- Chevalier, N. (2002). *La recherche archéologique française au Moyen-Orient 1842-1947*. Éditions Recherche sur les Civilisations.
- Chevalier, N. (2008). René Dussaud et le début de l'archéologie française au Levant. En M. Al-Maqdissi (ed.), *Pionniers et protagonistes de l'archéologie syrienne (1860-1960). D'Ernest Renan à Selim Abdul-Hak* (pp. 78-79). Éditions de la Direction générale des antiquités et des musées de la Syrie.
- Choueiri, Y. M. (2000). *Arab nationalism. A History*. Blackwell Publishers.
- Choueiri, Y. M. (2003). *Modern Arab historiography: historical discourse and the nation-state*. Routledge.
- Corm, G. (2016). *Pensamiento y política en el mundo árabe. Contextos históricos y problemáticas, siglos XIX-XXI*. Edicions Bellaterra.
- Courtois, J.-C. (1990). Yabninu et le Palais Sud de Ougarit. *Syria*, 67(1), 103-142. <https://doi.org/10.3406/syria.1990.7136>.
- Cubitt, G. (2007). *History and Memory*. Manchester University Press.
- Dakhli, L. (2009). *Une generation d'intellectuels arabes. Syrie et Liban (1908-1940)*. Éditions Karthala – IISMM.
- Dentzer, J.-M. (2016). Henri Seyrig, du Service des antiquités de Syrie au Centre de recherches archéologiques de Valbonne. *Syria supplément*, 3, 335-345. <https://doi.org/10.3406/crai.2013.95198>
- Díaz-Andreu, M. (2007). *A World History of Nineteenth-Century Archaeology. Nationalism, colonialism and the past*. Oxford University Press.

- Díaz-Andreu, M. (2018). Archaeology and Imperialism: From Nineteenth-Century New Imperialism to Twentieth-Century Decolonization. En B. Effros y G. Lai (eds.), *Unmasking Ideology in Imperial and Colonial Archaeology. Vocabulary, Symbols and Legacy* (pp. 3-28). Cotsen Institute of Archaeology Press.
- Díaz-Andreu, M. y Champion, T. (2015). Nationalism and Archaeology in Europe: an introduction. En M. Díaz-Andreu y T. Champion (eds.), *Nationalism and Archaeology in Europe* (pp. 1-23). Routledge.
- Donati, C. (2009). *L'exception syrienne, entre modernisation et résistance*. La Découverte.
- Friedman, J. (1992). The Past in the Future: History and the Politics of Identity. *American Anthropologist*, 94(4), 837-859.
- Gélin, M. (2002). *L'archéologie en Syrie et au Liban à l'époque du mandat (1920-1946)*. Geuthner.
- Gélin, M. (2005). L'Institut Français d'archéologie de Beyrouth (1946-1977). *Syria*, 82, 279-329.
- Gélin, M. et al. (2017). Archéologie et patrimoine au Moyen-Orient : passé retrouvé, passé recomposé. En S. Chiffoleau, et al. (eds.), *Le Moyen-Orient, 1876-1980* (pp. 646-651). Atlande.
- Gillot, L. (2010). Towards a socio-political history of archaeology in the Middle East: The development of archaeological practice and its impacts on local communities in Syria. *Bulletin of the History of Archaeology*, 20(1), 4-16.
- Goode, J. F. (2007). *Negotiating for the past: Archaeology, Nationalism and Diplomacy in the Middle East, 1919-1941*. University of Texas Press.
- Hamilakis, Y. (1999). La trahison des archéologues? Archaeological Practice as Intellectual Activity in Postmodernity. *Journal of Mediterranean Archaeology*, 12(1), 60-79.
- Hill, P. (2020). *Utopia and civilisation in the Arab nahḍa*. Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (eds.) (1983). *The Invention of Tradition*. University of Cambridge Press.
- Holtorf, C. (2015). Archaeology and Cultural Memory. En J. D. Wright (ed.), *International Encyclopaedia of the Social & Behavioural Sciences* (pp. 881-884). Oxford University Press.
- Hout, J.-L. (2008a). L'archéologie dans le monde musulman. En J.-P. Demoule y B. Stiegler (eds.), *L'avenir du passé. Modernité de l'archéologie* (pp. 183-195). La Découverte.
- Hout, J.-L. (2008b). Henri Seyrig et le Service des Antiquités de Beyrouth. En M. Al-Maqdissi (ed.), *Pionniers et protagonistes de l'archéologie syrienne 1860-1960. D'Ernest Renan à Sélim Abdul-Hak* (pp. 135-137). Éditions de la Direction générale des antiquités et des musées de la Syrie
- Kane, S. (ed.) (2003). *The Politics of Archaeology and Identity in a Global context*. Archaeological Institute of America.
- Kohl, P. y Fawcett, C. (eds.) (1995). *Nationalism, politics and the practice of archaeology*. Cambridge University Press.

- Lagarce, J. (2008). Claude Schaeffer-Forrer. En M. Al-Maqdissi (ed.), *Pionniers et protagonistes de l'archéologie syrienne 1860-1960. D'Ernest Renan à Sélim Abdul-Hak* (pp. 185-188). Éditions de la Direction générale des antiquités et des musées de la Syrie.
- Larsen, M. T. (1989). Orientalism and Near Eastern Archaeology. En D. Miller, M. Rowlands y Ch. Tilley (eds.), *Domination and Resistance* (pp. 229-239). Routledge.
- Liebmann, M. & Rizvi, U. Z. (eds.) (2010). *Archaeology and the Postcolonial Critique* (pp. 165-176). Rowman and Littlefield.
- Liverani, M. (2014). *Imaginar Babel. Dos siglos de estudios sobre la ciudad oriental Antigua*. Bellaterra.
- Lydon, J. & Rizvi, U. Z. (eds.) (2016). *Handbook of Postcolonial Archaeology*. Routledge.
- Mardam-Bey, S. (1994). *The Syria's quest for independence*. Ithaca Press.
- Margueron, J.-C. (1995). Le palais royal d'Ougarit. Premiers résultats d'une analyse systématique. En M. Yon, M. Szynger y P. Bordreuil (eds.), *Le pays d'Ougarit autour de 1200 av. J.-C.* (pp. 183-202). Éditions Recherche sur les Civilisations
- Matoïan, V. (2016). Un des chantiers historiques de l'archéologie levantine. En VV.AA, *Ougarit entre Orient et Occident* (pp. 10-15). Collège de France.
- Matoïan, V. (2017). Flashback: Une évocation des premières fouilles à Ougarit. En V. Matoïan (ed.), *Archéologie, Patrimoine et Archives. Les fouilles anciennes à Ras Shamra et à Minet el-Beida I* (pp. 3-42). Peeters.
- Meskill, L. (ed.) (1998). *Archaeology under fire. Nationalism, Politics and Heritage in the Eastern Mediterranean and the Middle East*. Routledge.
- Nougayrol, J. (1954a). Les archives internationales d'Ugarit (Ras-Shamra, 17e campagne), 1re partie. *Comptes-rendus de la Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 98(1), 30-41. <https://doi.org/10.3406/crai.1954.10212>
- Nougayrol J. (1954b), Les archives internationales d'Ugarit (Ras-Shamra, 17e campagne), 2e partie. *Comptes-rendus de la Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 98(2), 239-253. <https://doi.org/10.3406/crai.1954.10280>
- Olick, J. K. & Robbins, J. (1998). Social Memory Studies: From 'Collective Memory' to the Historical Sociology of Mnemonic Practices. *Annual Review of Sociology*, 24, 105-140.
- Pic, M. (2017), Faire connaître une civilisation : des collections d'Ougarit confiées au Musée du Louvre. En Matoïan, V. (ed.), *Archéologie, patrimoine et archives. Les fouilles anciennes à Ras Shamra et à Minet el-Behida I* (pp. 91-121). Peeters.
- Pic, M. (2021). Dans les années 50, un projet d'architecture novateur pour valoriser Ougarit. En V. Matoïan (ed.), *Ougarit, un anniversaire. Bilans et recherches en cours* (pp. 129-151). Peeters.
- Picard, E. (1980). La Syrie de 1946 à 1979. En A. Raymond (ed.), *La Syrie d'aujourd'hui* (pp. 143-184). CNRS Éditions.
- Pipes, D. (1990). *Greater Syria. The History of an Ambition*. Oxford University Press.

- Porter, B. W. (2016). Near Eastern Archaeology: Imperial Past, Postcolonial Presents and the Possibilities of a Decolonized Future. En J. Lydon y U. Z. Rizvi (eds.), *Handbook of Postcolonial Archaeology* (pp. 51-60). Routledge.
- Rey, M. (2018). *Histoire de la Syrie XIXe – XXIe siècle*. Fayard.
- Rosengren-Petersen, A. (1994). Where did Schaeffer Found the Clay Tablets of the Ugaritic Ba'al Cyle? *Scandinavian Journal of the Old Testament*, 8(1), 45-60.
- Roshwald, A. (2013). Nationalism in the Middle East, 1876–1945. En J. Breuilly (ed.) *The Oxford Handbook of the History of Nationalism* (pp. 220-241). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199209194.013.0011>
- Saadé, G. (1954). *Ras-Shamra. Ruines d'Ugarit*. Geuthner
- Saadé, G. (2011). *Ougarit et son royaume. Des origines a sa destruction*. Institut Français du Proche Orient.
- Sartre-Fauriat, A. (2021). *Aventuriers, voyageurs et savants. À la découverte archéologique de la Syrie (XVIIe – XXIe siècle)*. CNRS Éditions.
- Sartre, M. y Sartre, A. (2016). *Palmyre. Vérités et légendes*. Perrin.
- Schaeffer, C. F. A. (1929). Les fouilles de Minet-El-Beida et de Ras Shamra (campagnes du printemps 1929). *Syria*, 10(4), 285-297. <https://doi.org/10.3406/syria.1929.3407>
- Schaeffer, C. F. A. (1931). Les fouilles de Minet el-Beida et de Ras-Shamra. Deuxième campagne (printemps 1930). Rapport sommaire. *Syria*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.3406/syria.1931.3526>
- Schaeffer, C. F. A. (1932). Les fouilles de Minet-el-Beida et de Ras-Shamra. Troisième campagne (printemps 1931). Rapport sommaire. *Syria*, 13(1), 1-27. <https://doi.org/10.3406/syria.1932.3608>
- Schaeffer, C. F. A. (1933). Les fouilles de Minet-El-Beida et de Ras-Shamra. Quatrième campagne (printemps 1932). Rapport sommaire. *Syria*, 14(2), 93-127. <https://doi.org/10.3406/syria.1933.3730>
- Schaeffer, C. F. A. (1934). Les fouilles de Ras-Shamra. Cinquième campagne (printemps 1933). Rapport sommaire. *Syria*, 15(2), 105-136. <https://doi.org/10.3406/syria.1934.3736>
- Schaeffer, C. F. A. (1935). Les fouilles de Ras Shamra (Ugarit). Sixième campagne (printemps 1934). *Syria*, 16(2), 141-176. <https://doi.org/10.3406/syria.1935.3821>
- Schaeffer, C. F. A. (1936). Les fouilles de Ras Shamra-Ugarit. Septième campagne (printemps 1935). *Syria*, 17(2), 105-149. <https://doi.org/10.3406/syria.1936.3887>
- Schaeffer, C. F. A. (1937). Fouilles de Ras Shamra-Ugarit. Huitième campagne (printemps 1936). *Syria*, 18(2), 125-154. <https://doi.org/10.3406/syria.1937.3964>
- Schaeffer, C. F. A. (1938). Les fouilles de Ras Shamra-Ugarit. Neuvième Campagne (Printemps 1937). *Syria*, 19(3), 193-255 y 313-334. <https://doi.org/10.3406/syria.1938.4058>
- Schaeffer, C. F. A. (1939). Les fouilles de Ras Shamra-Ugarit. Dixième et onzième campagnes (automne et hiver 1938-39). *Syria*, 20(4), 277-292. <https://doi.org/10.3406/syria.1939.4154>

- Schaeffer, C. F. A. (1948), *Stratigraphie Comparée et Chronologie de l'Asie Occidentale*. Oxford University Press.
- Schaeffer, C. F. A. (1949), *Ugaritica II. Nouvelles études relatives aux découvertes de Ras Shamra*. Institut Français d'Archéologie de Beyrouth.
- Schaeffer, C. F. A. (1951a). Reprises des recherches archéologiques à Ras Shamra-Ugarit. Sondages de 1948 et 1949, et campagne de 1950. *Syria*, 28(1-2), 1-21. <https://doi.org/10.3406/syria.1951.4645>
- Schaeffer, C. F. A. (1951b). Premier rapport sur la reprise des fouilles de Ras Shamra en Syrie, *Annales Archéologiques Syriennes*, 1, 5-18.
- Schaeffer, C. F. A. (1952a). Nouvelles fouilles et découvertes de la mission archéologique de Ras Shamra dans le palais d'Ugarit (campagne 1951). *Annales Archéologiques Syriennes*, 1-2, 3-22.
- Schaeffer, C. F. A. (1952b). Visite à Ras Shamra-Ugarit de S. E. Général Fawzi Selo et du Général Chichakli. *Annales Archéologiques Syriennes*, 1-2, I-VIII.
- Schaeffer, C. F. A. (1953). Les fouilles de Ras Shamra-Ugarit. Dix-septième campagne de fouilles (1953). *Annales Archéologiques Syriennes*, 3, 117-144.
- Schaeffer, C. F. A. (1954). Fouilles de Ras Shamra-Ugarit. Quinzième, seizième et dix-septième campagnes (1951, 1952 y 1953). Rapport sommaire. *Syria*, 31(1-2), 14-67. <https://doi.org/10.3406/syria.1954.4984>
- Schaeffer, C. F. A. (1954-1955). Résumé des résultats de la XVIIIe campagne de fouilles à Ras Shamra-Ugarit, 1954. *Annales Archéologiques Syriennes*, 4-5, 149-162.
- Schaeffer, C. F. A. (1956). *Ugaritica III. Sceaux et cylindres hittites, épée gravée du cartouche de Mineptah, tablettes cypro-minoennes et autres découvertes nouvelles de Ras Shamra*. Geuthner.
- Schaeffer, C. F. A. (1957). Résumé des résultats de la XIXe campagne de fouilles à Ras Shamra-Ugarit, 1955. *Annales Archéologiques Syriennes*, 7, 35-66.
- Schaeffer, C. F. A. (1958-1959). Nouvelles découvertes de Ras Shamra. Les assises préhistoriques d'Ugarit (Première Partie). *Annales Archéologiques Syriennes*, 8-9, 131-178.
- Schaeffer, C. F. A. (1961a). Les fondements pré- et protohistoriques de Syrie du néolithique précéramique au bronze ancien. *Syria*, 38(1-2), 7-22. <https://doi.org/10.3406/syria.1961.5565>
- Schaeffer, C. F. A. (1961b). Les fondements pré- et protohistoriques de Syrie du néolithique précéramique au bronze ancien. *Syria*, 38(3-4), 221-242. <https://doi.org/10.3406/syria.1961.8476>
- Schaeffer, C. F. A. y Nougayrol, J. (1956). *Le Palais Royal d'Ugarit, volume IV : Textes accadiens des archives sud (Archives internationales)*. Imprimerie Nationale & Klincksieck.
- Schaeffer, C. F. A. y Nougayrol, J. (1970). *Le Palais Royal d'Ugarit, volume VI : Textes en cunéiformes babyloniens des archives du Grand Palais et du Palais Sud d'Ugarit*. Imprimerie Nationale and Klincksieck.

- Schaeffer, C. F. A. Nougayrol, J. Boyer, G. y Laroche, E. (1955). *Le Palais Royal d'Ugarit, volume III : Textes accadiens et hourrites des archives est, ouest et centrales*. Imprimerie Nationale & Klincksieck.
- Schaeffer, C. F. A. y Virolleaud, C. (1957). *Le Palais Royal d'Ugarit, volume II : Textes en cunéiformes alphabétiques des archives est, ouest et centrales*. Imprimerie Nationale & Klincksieck.
- Schaeffer, C. F. A. y Virolleaud, C. (1965). *Le Palais Royal d'Ugarit, volume V : Textes en cunéiformes alphabétiques des archives sud, sud-ouest et du petit palais*. Imprimerie Nationale & Klincksieck.
- Scham, S. (2010). Disinheriting heritage: Explorations in the Contentious History of archaeology in the Middle East. En M. Liebmann y U. Z. Rizvi (eds.), *Archaeology and the Postcolonial Critique* (pp. 165-176). Rowman and Littlefield.
- Seale, P. (1987). *The Struggle for Syria. A Study of Post-War Arab Politics, 1945-1958*. I.B. Tauris & Co.
- Silberman, N. A. (1990). *Between Past and Present. Archaeology, Ideology, and Nationalism in the Modern Middle East*. Anchor Books.
- Thobie, J. (2000). Archéologie et diplomatie française au Moyen-Orient des années 1880 au début des années 1930. En R. Étienne (ed.) *Les politiques de l'archéologie du milieu du XIXe siècle à l'orée du XXIe* (pp. 79-112). École Française d'Athènes.
- Trigger, B. G. (1984). Alternative Archaeologies: Nationalist, Colonialist, Imperialist. *Man*, 19(3), 355-370.
- Valter, S. (2002). *La construction nationale syrienne. Légitimation de la nature communautaire du pouvoir par le discours historique*. CNRS Éditions.
- Virolleaud, Ch. (1931). Le déchiffrement des tablettes alphabétiques de Ras-Shamra. *Syria*, 12(1), 15-23. <https://doi.org/10.3406/syria.1931.3530>
- Virolleaud, Ch. (1950). Un abécédaire du XIVe siècle av. J.-C. provenant de Ras-Shamra. *Comptes-rendus de la Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 94(1), 71-74. <https://doi.org/10.3406/crai.1950.78496>
- Vita, J. P. y Matoïan, V. (2017). Sheffik Imam et les « Archives Est » du Palais Royal d'Ougarit. En V. Matoïan (ed.), *Archéologie, Patrimoine et Archives. Les fouilles anciennes à Ras Shamra et à Minet el-Beida I* (pp. 159-164). Peeters.
- Watenpaugh, H. Z. (2004). Museums and the construction of national history in Syria and Lebanon. En N. Méouchy y P. Sluglett (eds.), *British and French Mandates in comparative perspective* (pp. 185-202). Brill.
- Will, E. (1996). Cinquante ans d'histoire : de l'Institut français de Beyrouth à l'Institut français d'archéologie du Proche-Orient. *Comptes-rendus de la Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 140(3), 993-1001. <https://doi.org/10.3406/crai.1996.15651>
- Will, E. (2000). Les "Athéniens" en Syrie, au Liban et en Jordanie. En R. Étienne (ed.), *Les politiques de l'archéologie du milieu du XIXe siècle à l'orée du XXIe* (pp. 113-120). École Française d'Athènes.
- Yon, M. (1997). *La cite d'Ougarit sur le tell de Ras Shamra*. Éditions Recherche sur les Civilisations.

- Yon, M. (2008). Claude Schaeffer et les travaux de Ras Shamra. En M. Al-Maqdissi (ed.), *Pionniers et protagonistes de l'archéologie syrienne (1860-1960). D'Ernest Renan à Selim Abdul-Hak* (pp. 185-187). Éditions de la Direction générale des antiquités et des musées de la Syrie.
- Zerubavel, E. (2003). *Time maps. Collective Memory and the Social Shape of the Past*. University of Chicago Press.
- Zobler, K. (2010). Syrian national museums: regional politics and imagined community. En H. Silverman (ed.), *Contested Cultural Heritage: Religion, Nationalism, Erasure and Exclusion in a Global World* (pp. 171-191). Springer.

I. Grau Mira (2021), Cuaderno de arqueología del paisaje. Introducción al análisis espacial de las sociedades del pasado, Alicante: Serie Arqueología/ Materiales docentes, Publicacions Universitat d'Alacant, 138 págs. ISBN: 978-84-9717-758-0

Leticia Tobalina Pulido
Incipit-CSIC
leticia.tobalina-pulido@incipit.csic.es
 0000-0002-3315-5506

Recibido: 21/11/2022
Aceptado: 19/12/2023



Figura 1. Portada del libro. Fuente: Publicacions Universitat d'Alacant.

La obra, escrita por I. Grau Mira, profesor de la Universidad de Alicante y uno de los referentes nacionales en la aplicación de los SIG (Sistemas de Información Geográfica) a la Arqueología del Territorio, está publicada por el servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante dentro de la serie “Materiales docentes: Arqueología”. Se compone de dos partes, más introducción y bibliografía. La primera parte se centra en la presentación de los métodos de reconocimiento del terreno; la segunda aborda la aplicación de diferentes métodos y enfoques en el análisis del paisaje.

El libro se inicia con una sugerente introducción titulada “Maneras (arqueológicas) de mirar el paisaje” (pp. 9-18). A modo de presentación, se hace un breve repaso de la Arqueología del paisaje y de algunos conceptos como el de paisaje, finalizando el epígrafe con una presentación de la estructura de la obra. Entramos a partir de la página 19 en la primera parte del cuaderno. Interesante resulta la exposición de cómo se realiza el trabajo previo

a una prospección arqueológica (planificación, definición del área de estudio o consulta de la cartografía disponible). Cuestiones como la selección del área de prospección por microrregiones, territorios históricos o límites administrativos, y los problemas que presenta cada una de ellas, se ejemplifican a través de la experiencia personal (los valles de Alcoi). A continuación, se hace un breve resumen sobre la formación del depósito arqueológico y de cómo esto influye en la detección de los yacimientos. Este aspecto del análisis del territorio es fundamental a la hora de afrontar cualquier estudio, al igual que el punto siguiente: la caracterización de los restos localizados; el uso de los índices de densidad de materiales para determinar la presencia o no

de un sitio arqueológico y las dificultades existentes en ciertos casos para establecer la entidad de un yacimiento es una tarea clave en prospección.

Seguidamente se explican los distintos tipos de prospección (teledetección, prospección superficial pedestre, prospección geofísica). Para cada uno de los apartados se alterna la explicación teórica con la práctica a través de sencillos ejemplos de análisis SIG y de imágenes que ilustran el texto de manera muy didáctica. Esta primera parte concluye con un apartado dedicado a la aplicación de las TIG en arqueología y la interpretación de los datos en SIG. Especialmente interesante resulta la tabla de figura 32 (p. 63) donde se especifican las diferentes técnicas de prospección, la escala y los objetivos de cada una de ellas.

La segunda parte de la obra (p. 65), bajo el título de “Análisis del paisaje”, aborda el estudio de los patrones de asentamiento (A), la modelización espacial (B), la organización económica del espacio (C), la morfointerpretación (D), las reconstrucciones ambientales (E), los paisajes simbólicos (F), el conflicto y los paisajes fortificados (G), los *Talkscapes* (H) y los análisis de redes espaciales (I).

El análisis de los patrones de asentamiento (A) ha cobrado gran importancia en arqueología, si bien requiere de una sistematización de los datos procedentes de intervenciones arqueológicas y su integración en una base de datos o en un SIG. Como bien indica I. Grau (p. 66) la clasificación de los yacimientos en función de una serie de criterios (extensión, emplazamiento, material arqueológico, relación con el entorno) es fundamental para poder establecer categorías en el sistema de poblamiento. Además, las características del material mueble pueden permitirnos afinar las cronologías, mientras que la relación de los asentamientos con las vías de comunicación es un factor fundamental en la comprensión de la articulación del poblamiento en el territorio. Un aspecto interesante en este sentido es que, para poder comprender bien los patrones de asentamiento de un espacio, tenemos que considerar la diacronía, ya que son los procesos los que describen la historia de los paisajes. Debemos tener en cuenta, sin embargo, que, a veces, existen problemas de resolución cronológica (incluso de varios siglos), que deberán ser considerados en el análisis. Por otro lado, como muy bien indica I. Grau, en la modelización espacial (B) podemos considerar diferentes análisis, agrupándolos en análisis de movilidad y visibilidad. El autor dedica unas páginas a explicar los diversos cálculos que podemos realizar y las variables a considerar. Especialmente interesante resulta la síntesis que realiza sobre los diferentes algoritmos que podemos emplear (p. 78) para calcular el coste de desplazamiento. El autor precisa que es importante tener en cuenta que este tipo de análisis deberían ser una exploración básica previa a otros análisis como la incorporación de elementos sociales o físicos que pueden influir en el movimiento de las personas. En el caso de la visibilidad, tras una breve presentación de las posibilidades de este análisis, se pasa a explicar las cuencas visuales y los análisis de redes visuales e intervisibilidad (p. 85), que permiten explorar la relación del yacimiento con el entorno y entre sí. Así, estos cálculos son fundamentales para conocer el dominio visual del yacimiento (esto es muy empleado en el caso de enclaves fortificados, por ejemplo) pero también ir un paso más allá y verificar cual es la prominencia visual sobre el entorno (p. 89).

El epígrafe C de este segundo bloque se adentra en la cuestión de la organización económica del espacio, como los recursos explotados en el medio o las infraestructuras que se realizan para aprovechar los recursos. En este punto, entran en juego los análisis de “captación de recursos” ya que, como bien señala I. Grau, “la capacidad de trabajo de la tierra está condicionado por el

acceso a los campos desde las áreas de residencia” (p. 94). Muy relacionado con esto está el epígrafe D, que aborda el tema de la organización de los campos y cómo podemos reconstruir, al menos parcialmente, en algunos casos, los parcelarios antiguos mediante fotointerpretación, mostrando el autor algunos ejemplos como el de *Barcino* para el periodo romano (p. 100) o el de *La Vall de Laguar*, en Alicante, para época andalusí (p. 101). Pasando al punto E, un elemento fundamental en el estudio del paisaje son las reconstrucciones ambientales, que permiten conocer las condiciones ambientales en las que se produce la ocupación humana del espacio. Las nuevas técnicas como el análisis geoarqueológico de los suelos, permiten conocer mejor los cambios territoriales y ambientales producidos en los diferentes momentos históricos (pp. 103-104).

El capítulo F aborda brevemente la cuestión de los paisajes simbólicos y cómo aproximarnos a la relación que existió entre las personas y el espacio vivido, tema que no siempre es fácil de comprender ni de analizar. El autor plantea el análisis de la percepción visual o la accesibilidad a los lugares simbólicos (p.e. santuarios) como una forma de plantear esta cuestión. La primera estaría en relación con la atención visual que se tiene de un lugar, mientras que la segunda se vincularía con la movilidad ritual, es decir, el desplazamiento de las personas a estos lugares. El punto G aborda los paisajes fortificados y aspectos como la defensa, la vigilancia, el “ver y ser visto” o el dominio visual del territorio. Otro epígrafe se centra brevemente en los *Taskscapes* (F), que hace referencia a los “paisajes de tareas”, es decir, una nueva forma de entender el paisaje en el que entran en juego no sólo la naturaleza y la cultura, sino también conjunto de actividades que se llevan a cabo en él. Pretenden aunar las prácticas de la antropología sociocultural y la arqueología (p.e. interacción entre las personas y las labores agrícolas). La obra finaliza con los análisis de redes espaciales (I), definiendo el autor estas últimas como “conjunto de nodos y aristas definidos formalmente y donde las entidades de redes están ubicadas en el espacio geométrico y, donde la topología de la red [...] está, al menos en parte, limitada por las relaciones espaciales entre ellos” (p. 118). Entran en este grupo, por ejemplo, las redes de transporte y comunicación, como el proyecto de P. de Soto sobre el viario y movilidad romana (p. 120); las redes de visibilidad, para estudiar por ejemplo la expresión de las relaciones de poder a través del control visual (p. 121) o las redes culturales, como los modelos sobre el transporte de un determinado tipo de cerámica dentro de una red (p. 122). La obra carece de conclusión, y se cierra con algunas páginas con las referencias bibliográficas.

En conclusión, si bien otras obras y artículos recogen algunos de los aspectos abordados en este “cuaderno”, el libro de I. Grau permite disponer, de manera resumida, de toda la información en un mismo volumen. De lectura ágil y sencilla, permite al lector captar lo esencial del análisis del territorio a través de diversas técnicas (algunas más tradicionales y otras más modernas). Todo el texto se acompaña de ilustraciones en color y de ejemplos claros y sencillos. Su carácter didáctico lo convierten una obra de obligada consulta para los estudiantes e investigadores que se estén iniciando en la Arqueología del Paisaje, pues tiene una clara finalidad pedagógica. También sirve de guía para docentes, ya que se abordan las cuestiones fundamentales de cualquier análisis territorial en arqueología¹.

¹ Esta obra se publica 15 años después de la obra de referencia coordinada por el mismo autor “La aplicación de los SIG en la arqueología del paisaje” (Grau Mira, 2006), de carácter más teórico y con casos concretos de aplicación escritos por diferentes autores. El cuaderno publicado en 2022 permite, por tanto, completar la oferta bibliográfica disponible hasta el momento, completando lo ofrecido por otras publicaciones como el “Manual de Tecnologías de la Información Geográfica aplicadas a la Arqueología” (Mínguez García & Capdevila Montes, 2016).

Referencias bibliográficas

Grau Mira, I. (2006). *La aplicación de los SIG en la arqueología del paisaje*. Alicante: Universidad de Alicante.

Mínguez García, M. del C. y Capdevila Montes, E. (2016). *Manual de tecnologías de la información geográfica aplicadas a la arqueología*. Madrid: Museo Arqueológico Regional.

P. A. Marx (2022). *Acropolis 625: the Endoios Athena. The statue, its findspot and Pausanias.* Oxford: Archaeopress, 177 págs. ISBN: 978-1-80327-253-5

Pelayo Huerta Segovia
Universidad Autónoma de Madrid
pelayo.huerta@uam.es
ID 0000-0002-9383-6143

Recibido: 16/09/2023
Aceptado: 25/09/2023

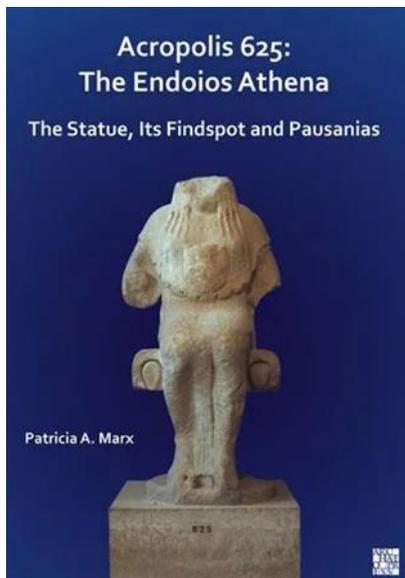


Figura 1. Portada del libro.
Fuente: Archaeopress – P. Marx
© Acr. 625, viejo Museo de la
Acrópolis.

El objeto n. inv. 625 del Museo de la Acrópolis constituye un caso extraordinario de conservación en la estatuaria del Arte griego. No sólo se trata de la estatua sedente de Atenea más antigua conservada (de tamaño natural). La imagen de la diosa, de los pocos exvotos que no han sido fragmentados en la devastación persa de la “roca sagrada” (480/79 a.C.), emerge además como la única escultura arcaica –identificada con certeza– mencionada por un autor antiguo, que ha permanecido “en funcionamiento” (en varios contextos) en la Acrópolis ateniense desde su creación (530–520 a.C.) hasta su traslado a la “intervención museográfica” decimonónica de los Propileos (1820’s), germen de la actual colección acropolitana. A pesar de algunas voces más escépticas, generalmente se acepta que la diosa, sentada en un *diphros* y portadora de un gran *gorgoneion*, es la Atenea sedente dedicada por un tal Calias (nombre común) y esculpida por el ateniense “de origen” Endeo (*Endoios*) (¿posteriormente emigrado, o iniciado en Jonia? cf. DAA, p. 495; Keesling, 1999, p. 523) que Pausanias vio (con la inscripción, hoy perdida) en su paso por la Acrópolis (I, 26.4).

Esta resiliente Atenea, sin epíteto testimoniado (tanto Pausanias como Atenágoras [*Legatio pro Christianis* XVII, 4] la identifican como “Atenea sentada”), fascina desde hace dos siglos a los académicos en Arte y Arqueología griega, pues presenta diversas problemáticas de difícil solución, como: su lugar dentro de la carrera artística del escultor, la identificación de los objetos portados, su ubicación/disposición original y el propósito de su dedicación sobre el *plateau*, su significación en la Acrópolis ateniense pre- y post- 479, así como sus re-colocaciones más tardías. Algunas han sido sobresalientemente atendidas por el libro que se recensiona.

El título *Acropolis 625: the Endoios Athena. The statue, its findspot and Pausanias*, es una declaración de intenciones de su autora. Patricia A. Marx pretende desterrar el débil escepticismo –si todavía existente– definitivamente en una monografía que podríamos definir, más bien, como una ampliación de su pormenorizado y renombrado artículo publicado hace ya más de dos décadas.

Los tres conceptos del subtítulo vienen abordados individualmente, desde lo relativo al análisis directo y estudio de la superficie del objeto hasta las circunstancias y significación de su presencia en su definitivo contexto a través de dos bloques principales, respectivamente: “Part 1: The Statue” (pp. 5-43: Chapters I–V) y “Part 2: The Statue on the Acropolis” (pp. 45-101: Chapters I–VII), más los anexos e ilustraciones. El núcleo del libro queda reducido a unas noventa páginas puesto que, además, tres de esos doce capítulos son conclusiones sintéticas –muy útiles– de las tres principales discusiones vertebradoras (P.1: Ch. V; P.2: Ch. III; Ch. VII).

En la Introducción (pp. 1-3), se presenta muy brevemente la carrera del escultor, los testimonios de Pausanias y Atenágoras, y la identidad del dedicante; se adopta una postura más bien escéptica entre Calias (I) y el Calias hijo de Hiperódiques, por el que parece inclinarse, sin mayor argumentación. El primer capítulo comenta sintéticamente el estado de conservación general de la Acr. 625 y su composición corporal (P.1: Ch. I, pp. 7-8), pero llega a tocar superficialmente una de las piezas clave que afectan al estudio de la carrera de Endeo: los frisos norte y este del Tesoro de los Sifnios en Delfos. El conocido como *Master B*, nos ha dejado su firma –difícilmente legible por su estado de conservación y su alteración antigua– en un escudo de la gigantomaquia y algunos especialistas han querido ver la mano de Endeo (entre otros, como Aristión de Paros o Búpalo de Quíos). Si bien Marx no defiende que Endeo haya sido el artista del friso este, sí subraya una “conexión estilística” (p. 8). Ciertamente existente, la autora no es la primera en notar la similar postura corporal del Ares del friso, pero alega una influencia directa sobre la estatua de Endeo, que le llevará a sugerir páginas después: “the inspiration for this statue of Athena may have come from the Ares and Zeus on the Siphnian Treasury at Delphi, translated by the sculptor into an innovative seated figure in the round” (p. 23). La datación de la Acr. 625 en *circa* 525 a.C., asumida previamente a los *comparanda*, depende esencialmente de tal premisa y es preciso advertir –aunque la aportada pueda ser la más plausible– que la cronología de la estatua no puede saldarse de forma tan sencilla (como apuntaba Keesling, 1999, pp. 528-532; 2003, p. 156); otro segundo argumento que la apoye (ya sea de tipo historicista, bien por medio de un detenido análisis comparativo-estilístico, y/o contemplando ampliamente la otras obras atribuidas al taller de Endeo por la epigrafía [como las funerarias, que se dejan en segundo plano]), hubiera sido más que conveniente. Además, encomendarse a un determinismo anclado en el Tesoro sifnio, teniendo en cuenta la controvertida datación del edificio –uno de los “viejos problemas” en el estudio estilístico y periodización del arte tardoarcaico– es arriesgado, y un mínimo rebaje cronológico –la tendencia de los últimos años– refutaría la tesis de la autora. La datación del Tesoro de los Sifnios en ca. 525 a.C. se sustenta fundamentalmente sobre la fiabilidad del paso de Heródoto (III, 57-58; se asume el ataque de los samios a los sifnios hacia el 525/4 a.C.) y, especialmente, las similitudes estilísticas de sus figuras con las composiciones del Pintor de Andócides (notadas por Langlotz, 1920, pp. 17-31), a cuyo taller se atribuye la invención de la cerámica a figuras rojas, fijada tradicionalmente en 530–525 a.C. Del historiador de Halicarnaso podríamos inferir el inicio de la construcción del edificio pocos años antes del 525/4 a.C., no necesariamente su finalización con toda la decoración escultórica para tal fecha (cf. Brinkmann, 1994, p. 73), y S. Rotroff viene proponiendo en sus estudios –convincientemente– que el inicio de las figuras rojas debería bajarse en torno al 520 o al 515 a.C. (Rotroff, 2009, p. 256; 2020). La estatua Acr. 625, de datarse *circa* 525 a.C. (con la oscilación 530– 525 – 520), o antes, peligra de no haber sido posterior a los relieves del friso este del tesoro sifnio.

Marx ha examinado cada centímetro de la Acr. 625. La iconografía de la Atenea sentada se debe comprender, en gran medida, desde la influencia de la estatuaria arcaica de diosas

sedentes en Asia Menor y otras regiones griegas continentales, pero respecto a la cual Endeo introduce un elemento innovador: el movimiento de la rodilla derecha, ligeramente orientada hacia el interior, y llevando la pierna hacia atrás (supuestamente después de haber visto a Ares y a Zeus en el Tesoro sifnio). En los siguientes dos capítulos (P. 1: Ch. II–III), la autora elabora pormenorizadas descripciones de la postura de la estatua, comparaciones estilísticas entre partes concretas de la misma y de otras estatuas arcaicas, así como útiles comentarios al estado de la superficie y una relación de medidas, que le permiten llegar a defender hipótesis realmente interesantes; cito las más significativas. Por ejemplo, que la parte derecha original del asiento, faltante, no sería fruto de una reparación tras el daño de la estatua durante la destrucción persa, sino una elección original de Endeo, condicionado por la innovativa posición de la pierna derecha, que quedaría muy cercana a la pata del *diphros* (p. 20). Marx ve en el *diphros* un motivo, no presente en la estatuaria sedente anterior, también tomado *directamente* del friso este del tesoro sifnio, una consideración bastante discutible; más plausiblemente –aunque no de manera exclusiva– la elección de este deba buscarse en la tradición ateniense (y el espacio para el que iba destinado la estatua), pues parece haber sido uno de los exvotos primordiales ofrecidos a Atenea sobre la Acrópolis, como evidencian: el δίφρος ὀκλαδίας (*diphros* plegable) de Dédalo atesorado en el Templo clásico de Atenea *Polias* (Paus. I, 27.1), los *okladias* que se recogen entre los Tesoros del Partenón (IG I3 345: línea 47) y la entrega de *diphroi* por parte de las ergastinas en el friso este del Partenón (bloque V: 31-32), junto a la escena del peplo; también son dignos de mención los *pinakes* tardoarcaicos con Atenea sentada en un *diphros okladias*, provenientes de la Acrópolis (ej.: Arachne DAI: 1 132698). Por último, la apreciación de la autora sobre la postura de los codos y las medidas del antebrazo (diám. vertical > diám. horizontal) revelan la posición de las manos, no con la palma hacia arriba o hacia abajo, sino empuñando objetos verticalmente; un detalle que le lleva a excluir rotundamente que Atenea sujete un casco, una fíala u otros pequeños objetos sugeridos en anteriores estudios. De esta y otras observaciones deriva una de las conclusiones capitales de la investigación de Marx: la estatua, a quien hace portadora de un escudo en la mano izquierda y una lanza en la derecha (p. 24), sería una Atenea *Polias*, una “monumental portrayal of the powerful patron goddess of Athens” (¿por qué? ¡En los códigos visuales no siempre subyace una estandarización iconográfica dictada por el epíteto o epiclesis!), de cuya reconstrucción gráfica se ocupa enteramente el sucesivo capítulo (Ch. IV: pp. 36-41) y sobre cuya identificación se apoya la interesante interpretación de una resignificación mnemónica tardía (*infra*).

Mientras que la restitución del escudo es ciertamente la más plausible (lo corrobora especialmente el gran agujero [apoyo] del lateral izquierdo del asiento), otras consideraciones técnicas (p. 24 [I-II]) no permiten asegurar el manejo de la lanza, y la posibilidad de que Atenea sujete un huso o una rueca de hilar (sin la necesidad de un uso simultáneo de ambos), excluida rápidamente por la autora, sigue siendo una opción. Esto no implica que se tenga que identificar con la anteriormente propuesta Atenea *Ergane* (se debería haber contemplado también la exhaustiva contribución de Consoli 2010, no incluida en la bibliografía), sino, eventualmente, con una Atenea visualmente ambigua/ambivalente (no debemos pasar por alto la ausencia de epíteto en nuestras fuentes). Al fin y al cabo, la estatua de culto que Endeo hizo para Eritras (Jonia) era de Atenea *Polias*, pero sujetaba en cada mano una “rueca” de hilar (Paus. VII, 5. 9: “ἡλακάτην” ; sin necesidad del huso). Por supuesto, no pueden extrapolarse los códigos iconográfico–semánticos de dos comunidades diferentes, pero sí la elección de atributos por parte del artista ateniense en tal atmósfera artística jonia–ateniense). Además, la misma Atenea, en calidad de *Ergane*,

aparece sentada con el escudo en las escenas de taller (*ergasterion*); como en la conocida kylix del Museo de la Acrópolis (GL II.166, 510–500 a.C.) que, por cierto, muestra a Atenea sujetando el casco en la posición que Marx le excluye. En pocas palabras: el objeto de la mano izquierda se nos sigue escapando y la armadura no es un distintivo visual exclusivo de *Polias*.

La segunda parte del libro se inaugura con la contribución – indudablemente– más importante de la autora (P.2: Ch. I–III, pp. 47–58), presentada en su artículo de 2001. Marx ha logrado determinar el contexto preciso en el que fue re-colocada la imagen de la diosa en época tardoantigua, fruto de una exhaustiva labor de investigación bibliográfica. La decisión de Marx de presentar la discusión sobre el *findspot* (“lugar de hallazgo”) en dos capítulos (respectivamente: el “referido” por Kyriakos Pittakis y posteriores académicos/arqueólogos tras la Revolución griega, y aquel lugar “ilustrado” previamente a la guerra) es todo un acierto, pues nos recuerda la facilidad con la que segundas interpretaciones pueden contaminar la realidad contextual de un objeto y enquistarse sucesivamente hasta conformar paradigmas difíciles de desterrar. En el caso de la Acr. 625, una sobreinterpretación de la identificación del *Aglaurion* en la ladera norte de la Acrópolis y de las palabras originales de Pittakis, cristalizó en la creencia de que la estatua se había “despeñado” desde la ciudadela y/o incluso que habría sido originalmente dedicada en el Erecteion. Marx cotejó las descripciones de topógrafos, viajeros y académicos de principios del s. XVIII y, tras hallar ilustraciones como la de Gell en 1805/6 (Plate 1.1) que muestran a la Acr. 625 dentro de un muro de presumible datación post-heruliana (276–305 d.C.), consigue identificar la “Gell’s wall” como parte de un escalonado tardoantiguo que servía de acceso a la ladera norte de la Acrópolis. La autora atribuye todo el daño de la estatua al saqueo heruliano de Atenas (276 d.C.), cuando aún se encontraba encima de la Acrópolis, y sugiere que esta disposición fruto de una re-funcionalización posterior a la invasión. En un deliberado paralelismo, la disposición (*display*) de la Atenea que fue dañada por los hérulos sobre el muro “bajo” seguiría el mismo mecanismo *mnemónico* que el entablamento del “viejo templo” de Atenea *Polias*, encastrado en el muro “alto”, destrozado por los persas siglos atrás. El propósito del segundo “memorial wall” de Atenea era hacer visible y recordar eternamente la destrucción ocasionada por el invasor bárbaro y la supervivencia ateniense. Una interpretación original, sumamente interesante y totalmente convincente, aunque cueste creer que la estatua haya sobrevivido totalmente intacta a la violencia persa. A esta re-colocación tardía se debería la buena conservación de la parte trasera de la estatua en comparación con la posterior (notado en la p. 7) y no su eventual primera disposición en un *naiskos*, o albergada como imagen de culto, como otros han propuesto.

Los siguientes cuatro capítulos, último tercio del libro, se ponen como objetivo principal desentrañar la ubicación de la estatua sobre la Acrópolis a partir del recorrido de Pausanias. La narrativa del Periégeta (Paus. I, 22 – I, 28.3) se sintetiza en su capítulo IV (pp. 69–74) en el que se señala la ubicación de los diferentes monumentos mencionados por el autor antiguo. Marx asume un “salto” narrativo desde la estatua de Olimpodoro, que sitúa al sur del Partenón, hasta la mitad norte de la Acrópolis, pues Pausanias (I, 26. 4) menciona la “Atenea sentada” inmediatamente antes de entrar al Erecteion (I, 26. 5).

El problema topográfico de la identificación del denominado por Pausanias y Plutarco como “Erecteion” (así como una satisfactoria –al tiempo que rigurosa– interpretación conjunta de los espacios del área septentrional) continúa siendo uno de los principales quebraderos de cabeza en el estudio de la Acrópolis post–480. Marx dedica su “Ch. V: Where was the Erechtheion?” (pp.

75-87) a comentar las tesis más reputadas que defienden la ubicación del Erecteion en otro lugar diferente al del edificio jónico/Templo de Polias (desde Jeppesen a la más reciente de Van Rookhuijzen); ninguna de ellas convence a la autora, que mantiene una postura más bien conservadora. A continuación, en “Chapter VI: ‘The Karyatid Temple’ and the Erechtheion” (pp. 88-98), Marx sigue la tesis más comúnmente asumida que denomina Erecteion a todo el edificio jónico y sitúa el naos de Polias en la mitad este del mismo. La rica discusión elaborada en los dos anteriores capítulos ofrece una completa síntesis de la problemática, abordando individualmente y decantándose en la identificación/localización tradicional de gran parte de los elementos secundarios de necesaria resolución (pero aceptando otros como: el *prostoion* de Jeppesen [1983], la ausencia de las puertas pétreas en el interior del Erecteion [Gerding, 2014]); aunque resuelve poco satisfactoria o rápidamente otros igualmente esenciales como el conocido pasaje de Vitrubio (VIII, 8.4; la metafórica interpretación sugerida de lo masculino/Poseidón contra lo femenino/Atenea en el pórtico norte es cuando menos imaginativa [p. 94]) y la noticia de Filócoro (FGrHist 328 F67: perro que pasa desde el templo de Polias al *Pandroseion*) (p. 97), que decantarían la balanza hacia la identificación del edificio entero, o al menos la mitad occidental, con el naos de Polias. A pesar de ello, la sencillez y orden de la exposición en estas páginas logra hacer el complejo “eterno debate” accesible para aquellos no conocedores de las múltiples variables posibles. La autora aborda incluso la escurridiza distribución interna original del Erecteion –desde la vasta tesis doctoral de Lesk (2004) no es habitual verla en los estudios–, apostando por una tripartición general en: *western corridor* y una única sala en la mitad occidental (contra la recurrente subdivisión interna), separados de la estancia de la mitad oriental. Sin embargo, en favor de esta detenida discusión, el foco sobre el objeto de estudio principal se desvanece y, al ser los únicos capítulos que se alejan de la Atenea de Endeo, la parte final del libro (“Ch. VII”, pp. 99-101) lo adolece notablemente.

Tras unas treinta páginas dedicadas al recorrido de Pausanias por la Acrópolis y a la problemática del Erecteion, en lugar de enlazar con una detenida interpretación conclusiva (esperada), Marx se muestra escéptica y salda en apenas unas líneas la posible ubicación de la estatua en tiempos del Periégeta: “(...) it is posible that Pausanias saw the Endeios Athena close to the North Porch. If so it would have been re-erected there in the late 5th century. [Pero ella considera] more likely he would have encountered her east or SE of the Karyatid temple” (p. 100). No se añade nada más sobre su localización, tampoco para época anterior. Decidirse en torno a única ubicación precisa de la estatua, tanto en época de Pausanias como anterior, es ciertamente una cuestión comprometida, pero abordar mínimamente su significación sobre la Acrópolis clásica, en un libro dedicado enteramente a la estatua, habría sido más que pertinente. Esta escueta afirmación podría ser esgrimida incluso sin la necesidad de tratar la problemática topográfica anterior y es igualmente válida en el caso de que se quiera defender la localización del naos de Polias en la mitad occidental del edificio jónico/Erecteion (a mi juicio, la más satisfactoria a través de una confrontación de todas las fuentes epigráficas, literarias y arqueológicas, aunque tampoco exenta de dificultades, cf. Gerding, 2006, pp. 394-399). La autora debería haber dado más protagonismo en este punto a algunas voces que hipotetizaron su re-erección/ re-dedicación tras la invasión persa –aunque no esté de acuerdo. No obstante, independientemente de si fue movida de su disposición original tras el incendio de la Acrópolis, la localización preservada en época de Pausanias es la que, muy probablemente –generalmente así se acepta–, tuvo la estatua a finales del s. V a.C.; especialmente si consideramos, como defiende Marx, que no sufrió daños durante la invasión. El *display* de la estatua en esta zona no

pudo ser ajena, por tanto, a una primera resignificación en clave mnemónica de la estatua post-479. En los treinta años (ca. 478–448), en los que se estaba configurando visual y materialmente una “paisaje de la memoria” (cf. de último Di Cesare, 2015, pp. 133-139) el *display* de la “Atenea sentada” que sobrevivió, sin ser quemada ni fragmentada, jugaría un papel destacado. En época posterior, la visualización de una Atenea que se mantuvo intacta (o mínimamente dañada), al este o sureste del edificio jónico/Erecteion, genera un enorme contraste con la exposición de las otras estatuas “antiguas” (*korai* arcaicas [?]) de Atenea, “no estropeadas, pero sí *ennegrecidas*”, que el mismo Pausanias (I, 27.6) se encuentra al oeste del templo de Polias/edificio jónico.

En definitiva, en el libro sobre la “Atenea de Endeo” se echa en falta encontrar una mayor profundización en torno al *sujeto* divino de la Acr. 625 (ej: con relación al resto de imágenes de Atenea en la Acrópolis, cf. Holtzmann, 2015), pero particularmente sobre los igualmente importantes debates que provoca su *dedicante* (Calias) y, sobre todo, la carrera artística de su *escultor* (ej: otras obras atribuidas al taller y la “especialización intercomunitaria” de Endeo en las estatuas de Atenea), los cuales quedaron relegados a un par de párrafos de la Introducción general (pp. 1-2, notas 7-14. Al respecto, la obra de Viviers, 1992 sigue siendo fundamental). Después del pormenorizado primer artículo de Marx, y dada la suma relevancia del artefacto que se estudia, un iniciado en la materia quizás se esperará “un poco más”.

Sin embargo, las anteriores críticas no deben de confundir al lector, pues la valoración general del libro, fruto de una concienzuda investigación que empezó allá por 1994, es más que notable. El resultado es un volumen ricamente referenciado y documentado que, aportando nuevos datos sobre la Acr. 625, se aproxima de forma sobresaliente a la interdisciplinariedad, y se posiciona como una importante contribución en los estudios de Arte griego. Marx se mueve entre los terrenos de la historia del arte y de la arqueología clásica, al conjugar fuentes de diversa naturaleza, pero priorizar el análisis material y la evidencia arqueológica, favoreciendo especialmente la *significance* en su “exposición mural” tardía en detrimento de su presencia sobre el *plateau* de la Acrópolis.

Para concluir, dedico estas últimas líneas a recoger la honesta afirmación que la autora incluye en su prólogo: “Although this book is detailed, it is not the last word on this statue, the findspot or its location on the Acropolis during the time of Pausanias” (p. xvi). El libro, como he intentado subrayar en las anteriores páginas, invita en varios de sus capítulos a la reconsideración, pero también a futuras réplicas, contribuyendo a enriquecer el debate en algunos de los tópicos más *passionantes* del Arte y la Arqueología de la antigua Grecia.

Abreviaturas

DAA = Raubitschek, A.E. (1949). *Dedications from the Athenian Akropolis: A Catalogue of The Inscriptions of The Sixth and Fifth Centuries B.C.* Cambridge, MA: Archaeological Institute of America.

Referencias bibliográficas

Brinkmann, V. (1994). *Beobachtungen zum formalen Aufbau and zum Sinngehalt der Friese des Siphnierschatzhauses*. Biering & Brinkmann.

- Consoli, V. (2010). Elmo, fuso e conocchia. Per un'iconografia di Atena Ergane. *Eidola* 7, 9–28.
- Di Cesare, R. (2015). *La città di Cecrope: ricerche sulla politica edilizia cimoniana ad Atene. Studi di Topografia e di Archeologia di Atene e dell'Attica (SATAA 11)*. Scuola Archeologia Italiana di Atene: Pandemos.
- Gerding, H. (2006). The Erechtheion and the Panathenaic Procession. *American Journal of Archaeology* 110(3), 389–401.
- Gerding, H. (2014). The stone doors of the Erechtheion. En L. Karlsson, S. Carlsson y J. Blid Kullberg (eds.), *ΛΑΒΡΥΣ: studies presented to Pontus Hellström* (pp. 251-269). Acta Universitatis Upsaliensis.
- Holtzmann, B. (2015). Statues de culte et figures associées d'Athéna sur l'Acropole d'Athènes. En S. Estienne, V. Huet, F. Lissarrague, F. Prost (eds.), *Figures de dieux. Construire le divin en image*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Jeppesen, K. (1983). Further Inquiries on the Location of the Erechtheion and Its Relationship to the Temple of the Polias. 1: Προστομιάϊον and Προστόμιον. *American Journal of Archaeology* 87(3), 325–33.
- Keesling, C. M. (1999). Endoios's Painting from the Themistoklean Wall: A Reconstruction. *Hesperia: The Journal of the American School of Classical Studies at Athens* 68(4). 509–48.
- Keesling, C. M. (2003). *The votive statues of the Athenian Acropolis*. Cambridge University Press.
- Langlotz, E. (1920). *Zur Zeitbestimmung der strengrotfigurigen Vasenmalerei und der gleichzeitigen Plastik*. Leipzig.
- Lesk, A. (2004). *Diachronic Examination of the Erechtheion and Its Reception*. Ph.D. Thesis, University of Cincinnati.
- Marx, P. A. (2001). Acropolis 625 (Endoios Athena) and the Rediscovery of Its Findspot. *Hesperia: The Journal of the American School of Classical Studies at Athens* 70(2), 221–54.
- Rotroff, S. (2009). Early Red-Figure in Context. En J. H. Oakley y O. Palagia (eds.), *Athenian Potters and Painters*. Vol. 2 (pp. 250–260). Oxbow.
- Rotroff, S. (2020). New Contextual Evidence for the Introduction of Red-Figure. En M. Meyer y G. Adornato (eds.), *Innovations and Inventions in Athens c. 530 to 470 BCE - Two Crucial Generations* (pp. 115–123). Phoibos Verlag.
- Viviers, D. (1992). *Recherches sur les ateliers de sculpteurs et la Cité d'Athènes à l'époque archaïque. Endoios, Philergos, Aristoklès*. Académie Royale de Belgique.

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.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas 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.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) are the institutions in charge of the coordination and management of this journal. These are the centres from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, 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 de la plataforma OJS de la revista. 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 séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

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. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format, and the images in JPEG or TIFF format 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.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association, in its seventh edition, will be taken into account. The maximum length of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicating editorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

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 it possesses 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 may 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.



