

Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2024

Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2024

Revista anual
Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

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/

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

Edición 2024
ISSNe: 2386-8864
ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

En portada: Detail of Attic black-figure hydria (water jar) attributed to the Priam Painter, with a scene of women at a fountain house. Priam Painter – Wikimmedia Commons

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]

Duce Pastor, Elena [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Espinosa Espinosa, David [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Jiménez Vialás, Helena [Arqueología, Universidad de Murcia]

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]

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

Los "ídolos placa" y las relaciones político-ideológicas durante el Neolítico Reciente y la Edad del Cobre en el Sureste de la Península ibérica 7
Vicenta López Reyes, Gabriel Martínez Fernández, Liliana Spanedda, Alberto Dorado Alejos, Rafael Sánchez Susí y Juan Antonio Cámara Serrano

Artesanos greco-continentales en el sureste peninsular: sobre la transferencia de conocimiento técnico en la decoración arquitectónica ibérica 31
Jesús Robles Moreno

Vida y carrera política de Cornelio Tácito: una propuesta de interpretación 59
Juan Luis Posadas

Las mujeres de la antigua Grecia en la producción historiográfica de Emilio Castelar 81
Unai Iriarte

Una nueva figurilla mágica (galo-romana) conservada en el Musée Dobrée (Nantes) 101
Paula Arbeloa Borbón

Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado 125
Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones 149
Olga Duarte Piña

Necesidades de formación continua para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en secundaria 177
Catalina Guerrero Romera

Digital Resources for Teaching and Learning History: A Research Review 199
Osvaldo Rodrigues Junior, Diana Marín Suelves, Silvia López Gómez y Jesús Rodríguez Rodríguez

Concepciones sobre el futuro y su enseñanza en maestros en formación inicial. Un estudio comparativo entre España e Italia 227
Noelia Pérez-Rodríguez, Nicolás de-Alba-Fernández, Elisa Navarro-Medina y Luisa Zecca

Sensibilidad histórica y futuro en las sociedades capitalistas globalizadas. Las proyecciones históricas de los jóvenes chilenos 247
Graciela Rubio Soto, Fabián González Calderón, Fabián y Cristian Leal Pino

Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática 269
Paola Andrea Reyes-Parra, Claudia Patricia Navarro-Roldán y Antoni Santisteban Fernández

Differentiated Instruction in History Education – A Subject-specific Analysis of Why and How 293
Wouter Smets

Reseñas

D. Charpin (2022), En quête de Ninive. Des savants français à la découverte de la Mésopotamie, Paris: Collège de France – Les belles lettres 317
Juan Álvarez García

D. A. Hernández de la Fuente (2023), Prolegómenos a una ciencia de la Antigüedad, Madrid: Síntesis 321
Carlos Diez Adán

D. Chapinal Heras (2023), La voz de los dioses, los oráculos y la adivinación en el mundo griego, Barcelona: Ático de los libros 325
Elena Duce Pastor

G. A. García Fernández (2022), ¿Qué historia enseñar y para qué? Historia, educación y formación ciudadana. Dos estudios de caso: Chile y España (2016-2017). Madrid: Marcial Pons 329
Francisco Laguna Álvarez

K. C. Barton y L.C. Ho (2022), Curriculum for justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education, Nueva York: Routledge 335
Verónica Pardo Quiles

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.594721

Los "ídolos placa" y las relaciones político-ideológicas durante el Neolítico Reciente y la Edad del Cobre en el Sureste de la Península ibérica

"Plaque Idols" and Political-Ideological Relations during Late Neolithic and Copper Age in the South-Eastern Iberian Peninsula

Vicenta López Reyes
Departamento de Prehistoria y Arqueología
Universidad de Granada
javianam@yahoo.es
0009-0000-3704-4937

Gabriel Martínez Fernández
Departamento de Prehistoria y Arqueología
Universidad de Granada
gabmar@ugr.es
0000-0002-7501-8032

Liliana Spanedda
Departamento de Prehistoria y Arqueología
Universidad de Granada
spanedda@ugr.es
0000-0003-4672-8542

Alberto Dorado Alejos
Departamento de Prehistoria y Arqueología
Universidad de Granada
doradoalejos@ugr.es
0000-0003-0351-7550

Rafael Sánchez Susí
Departamento de Prehistoria y Arqueología
Universidad de Granada
rafaarqueolog@yahoo.es
0000-0002-0295-0013

Juan Antonio Cámara Serrano
Departamento de Prehistoria y Arqueología
Universidad de Granada
jacamara@ugr.es
0000-0003-4007-0639

Recibido: 27/11/2023
Aceptado: 29/07/2024

Resumen

Presentamos una revisión de los "ídolos placa" del Sureste de la península ibérica tras los nuevos hallazgos del Polideportivo de Martos (Jaén) y Los Millares (Almería). El análisis estilístico y contextual ha permitido diferentes valoraciones. Así, se observa una relación entre la variedad formal y la localización geográfica respecto a la distancia a la necrópolis millarense. Igualmente, se aprecia la conexión de las similitudes con contactos entre grupos sociales. Con todo, se plantea el rol que la circulación de personas, especialmente de determinadas mujeres, tuvo en la configuración de una ideología relativamente común en el sur de la península ibérica. Las "placas" desempeñaron un papel trascendente en la conexión de determinadas personas con los ancestros (genéricos o particulares) sea por su integración en el ritual funerario, sea por su (re)uso como reliquia-ornamento, o por su movilización en ceremoniales de regeneración agraria. Su uso se desarrolló desde mediados del IV milenio cal AC.

Palabras clave

Arqueología, Prehistoria, Rito, Cultura, Muerte.

Abstract

Based on new findings at Polideportivo de Martos (Jaén) and Los Millares (Almería) sites, a review of the "plate idols" from the Southeast Iberia is carried out. The applied methodology has included the stylistic analysis and the evaluation of the provenance contexts allowing us to make some interpretative proposals. Thus, a relationship is observed between the formal variety and the geographical distribution, with respect to those of Los Millares necropolis. Also, the connection of the similarities with the contacts between social groups is shown. Finally, the role that the circulation of people, especially of certain women, played in the configuration of a relatively common ideology in Southern Iberia. "Plates" played a transcendent role in establishing the connection of certain people with ancestors (generic or particular) either by their integration in the funerary ritual, or by their (re)use as relic-ornament, or by their mobilization in ceremonials of agrarian regeneration. Its use developed from the middle of the 4th millennium BC.

Keywords

Archaeology, Prehistory, Rites, Culture, Death.

CC BY SA

Para citar este artículo: López Reyes, Vicenta; Martínez Fernández, Gabriel; Spanedda, Liliana; Dorado Alejos, Alberto; Sánchez Susí, Rafael y Cámara Serrano, Juan Antonio (2024). Los “ídolos placa” y las relaciones político-ideológicas durante el Neolítico Reciente y la Edad del Cobre en el Sureste de la Península ibérica. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 7-30. DOI: 10.6018/pantarei.594721

1. Introducción: premisas y objetivos

Los hallazgos recientes de dos “ídolos placa” en el área de Los Pilares (Zona Arqueológica del Polideportivo de Martos, Jaén) y en la necrópolis de Los Millares (Santa Fe de Mondújar, Almería) inducen a una revisión exhaustiva de estas representaciones simbólicas del Sureste peninsular (Figura 1). Consideramos que se trata de productos ideológicos (Escoriza, 1991-1992) a través de los cuales se dota de sentido, se ordena y manipula la realidad para su comprensión por parte de los individuos y para la clasificación de estos (DeMarrais et al., 1996) en un contexto de creciente jerarquización social entre el Neolítico Reciente y el Calcolítico.

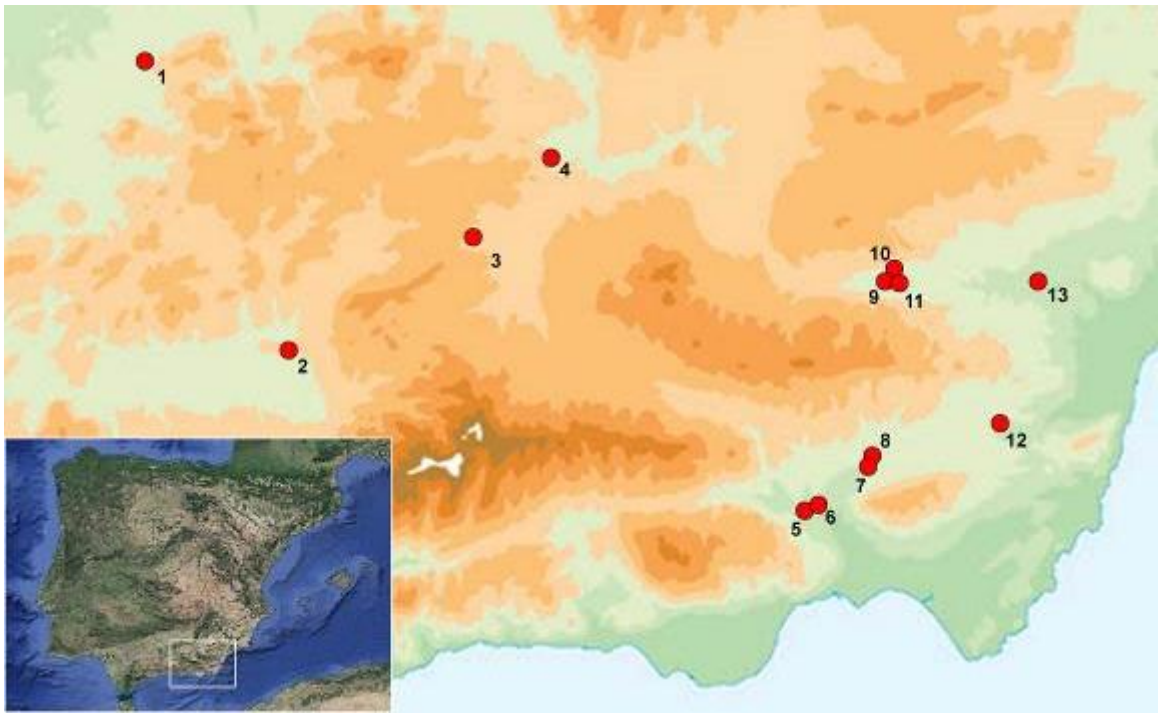


Figura 1. Mapa de localización de los yacimientos arqueológicos de donde proceden los “ídolos placa” del Sureste de la península ibérica: 1) Los Pilares (Zona Arqueológica del Polideportivo de Martos, Jaén); 2) Cueva del Cortijo del Canal (Albolote, Granada); 3) Hoya de Los Madrigueros (Huélago, Granada); 4) Llano de Alicún (Villanueva de las Torres, Granada); 5) Huéchar Alhama (Santa Fe de Mondújar, Almería); 6) Necrópolis de Los Millares (Santa Fe de Mondújar, Almería); 7) Llanos de Rueda 1 (Tabernas, Almería); 8) Los Rubialillos 2 (Tabernas, Almería); 9) Churuletas 3 (Purchena, Almería); 10) Llano del Jautón 4 (Purchena, Almería); 11) Llano de La Lámpara 1 (Purchena, Almería); 12) Los Arejos 1 (Sorbas, Almería); 13) Loma del Llano de las Eras 2 (Zurgena, Almería). Fuente: elaboración propia.

Los “ídolos placa” constituyen la variante más numerosa entre el conjunto de objetos muebles simbólicos de este período en la península ibérica (Lillios, 2008), aunque se localizan principalmente en su cuadrante suroccidental y se concentran en el Alentejo, sobre todo en el distrito de Évora, en todos los tipos de sepulturas y con importantes cantidades en algunas de ellas (Bueno, 2020, pp. 205-207, figs. 1 y 2).

CC BY SA

La investigación ha considerado esas piezas como representaciones de las divinidades (Gonçalves, 2004), de las personas que realizan ofrendas a estas (Mederos y Jiménez, 2023), de los "antepasados" con connotaciones heráldicas (Lillios, 2008) o imágenes de antepasados divinizados (Andrade et al., 2021). Nuestro objetivo, para los casos del cuadrante sureste de la península ibérica, es definir, independientemente de qué representaron, la función de estas figuras en la reproducción social.

Tabla 1
Procedencia, contexto, materia prima y tipología de los "ídolos placa" del Sureste. (1) Clasificación jerárquica sepulturas de Los Millares según Afonso et al. (2011). (2) Tipología de P. Bueno (1992)

Fig. 1	Nombre / Contexto	Nivel jerárquico (1)	Materia	Tipo (2)	Agujeros
1	Los Pilares / Fosa - silo		esquisto		1
2	Cueva del Cortijo del Canal / Cueva		caliza	A2	1
3	Hoya de los Madrigueros 4 /Dolmen con corredor		esquisto		1
4	Llano de Alicún 10-11 / Dolmen con corredor		esquisto	B	3
4	Llano de Alicún 16 / Rectangular sin corredor		esquisto	B1	1
5	Huéchar Alhama 2-25 / Dolmen con corredor		esquisto	B1	-
6	Los Millares 8 / Dolmen con corredor	B	esquisto		-
6	Los Millares 12 / *Tholos*	B	esquisto	B	3
6	Los Millares 14 / *Tholos*		esquisto		1
6	Los Millares 17 / *Tholos*	A	cuarzoesquisto	B	3
6	Los Millares 40 / *Tholos*	A	esquisto	B	3
6	Los Millares 40 / *Tholos*	A	esquisto	B	3
7	Llanos de Rueda 1 / Rectangular sin corredor		esquisto		1
7	Llanos de Rueda 1 / Rectangular sin corredor		esquisto		1
8	Los Rubialillos 2 / Redonda con corredor		esquisto	B1	1
9	Churuletas 3 / *Rundgrab*		caliza		1
10	Llano del Jautón 4 / *Rundgrab* revestido de lajas		caliza		1
11	Llano de la Lámpara 1 / *Rundgrab*		caliza		2
11	Llano de la Lámpara 1 / *Rundgrab*		caliza		1
12	Los Arejos 1 / *Tholos*		esquisto		1
13	Loma del Llano de las Eras 2 / Redonda revestida de lajas con corredor		esquisto	B1	1

(1) Clasificación jerárquica de las sepulturas de Los Millares según Afonso et al. (2011). (2) Tipología de P. Bueno (1992). Fuente: elaboración propia.

2. Metodología: caracterización de los "ídolos placa"

Para alcanzar el objetivo propuesto y explicar la variabilidad de los "ídolos-placa" del Sureste, se ha llevado a cabo una síntesis de sus rasgos iconográficos y estilísticos, así como una valoración de la distribución espacial de los hallazgos (Tabla 1). Se ha partido de una clasificación general que distingue tres grupos principales: las "placas" esculpidas en arenisca y rocas similares, las "placas" hechas mayoritariamente de esquisto o pizarra y las "placas" de esquisto o pizarra recicladas. Las segundas son las más numerosas y las que tienen más variantes formales. En este trabajo interesa separar las lisas de las grabadas. P. Bueno (1992) incluye en su clasificación, tres variantes lisas, una en el grupo A (las de contorno antropomorfo) y dos en el grupo B (las de contorno trapezoidal). Dentro de estas se diferencia entre las propiamente lisas con una perforación y las que tienen dos, que representarían, a su vez, los ojos.

CC BY SA

A partir de esta clasificación se identifican los rasgos particulares de los ejemplares analizados, utilizando la documentación publicada, la disposición de los motivos internos, las medidas de los objetos y la descripción del material en el que fueron realizados. Además, los nuevos hallazgos han sido objeto de análisis macroscópicos y traceológicos sobre los propios soportes y sobre sus reproducciones fotogramétricas. A continuación, se valoran los datos cronológicos disponibles, incluyendo los escasos contextos datados por radiocarbono hasta la fecha. Finalmente, los resultados se comparan con los publicados para otras áreas y con las propuestas realizadas sobre su función.

3. Los “ídolos placa” del cuadrante sureste de la península ibérica

3.1. El espécimen de Los Pilares

La “Zona Arqueológica del Polideportivo de Martos” ocupa unas 60 ha (Lizcano et al., 1991-92; Riquelme et al., 2012) en las terrazas del Arroyo de la Fuente. El yacimiento prehistórico presenta áreas con diferentes concentraciones de evidencias arqueológicas, mayoritariamente fosas piriformes que debían estar relacionadas con construcciones exentas realizadas con materiales perecederos y de las que apenas quedan restos. El análisis de la estratigrafía de las fosas y de su contenido acredita la existencia de distintos procesos de relleno y funciones diversas, tanto en sus orígenes como en el transcurso de su uso (Lizcano et al., 1991-92). La constatación de procesos generalizados de relleno natural atribuidos a inundaciones, el estudio de las superposiciones estructurales y del material arqueológico recuperado, así como la disponibilidad de una serie de dataciones radiocarbónicas permiten situar la ocupación del asentamiento entre mediados del IV milenio cal AC y mediados del III milenio cal AC (Afonso et al., 2014).

El área de Los Pilares se sitúa inmediatamente al norte del propio Polideportivo ocupando una superficie aproximada de 2,3 ha en la antigua orujera. Las intervenciones arqueológicas en esta zona incluyen una campaña de sondeos realizada en 2007, que abarcó una superficie en torno al 2% del solar (Riquelme et al., 2012), y varias campañas (2018-2019 y 2021) de excavaciones en extensión, sobre más de 1,7 ha, en las que se documentaron 119 complejos estructurales con materiales pertenecientes a la Prehistoria Reciente. La mayoría corresponden a fosas piriformes excavadas en el substrato rocoso, algunas de las cuales presentan un excelente estado de conservación que incluye el cierre que tapaba su boca. Asimismo, se han registrado diferentes tramos de fosos y se han referido algunas construcciones relacionadas con actividades rituales (CE43, CE48, CE65 y CE51).

El CE51, donde se localizó la “placa” incluida en este estudio, es una fosa con un diámetro superficial de unos 1,60-1,70 m, que se ensancha progresivamente hasta alcanzar un diámetro interior máximo de unos 2,00-2,10 m en su fondo plano. El hoyo contenía un paquete de sedimentos muy homogéneos y horizontales, aunque con más contenido orgánico cerca del fondo y unos 0,76-0,80 m de potencia. Estos sedimentos integraban numerosos restos de semillas carbonizadas y fragmentos de barro, endurecido por el fuego, procedentes de las paredes interiores y de un probable techo abovedado. También se hallaron dos ítems significativos: el “ídolo placa” en estudio y un gran fragmento cerámico que presenta aplicación plástica de cordones formando una retícula (Figura 2). Se han obtenido tres dataciones por radiocarbono, dos de cereal y una sobre resto óseo animal

CC BY SA

que sugieren un uso prolongado de la fosa (Tabla 2), estando las dos primeras asociadas a la "placa".

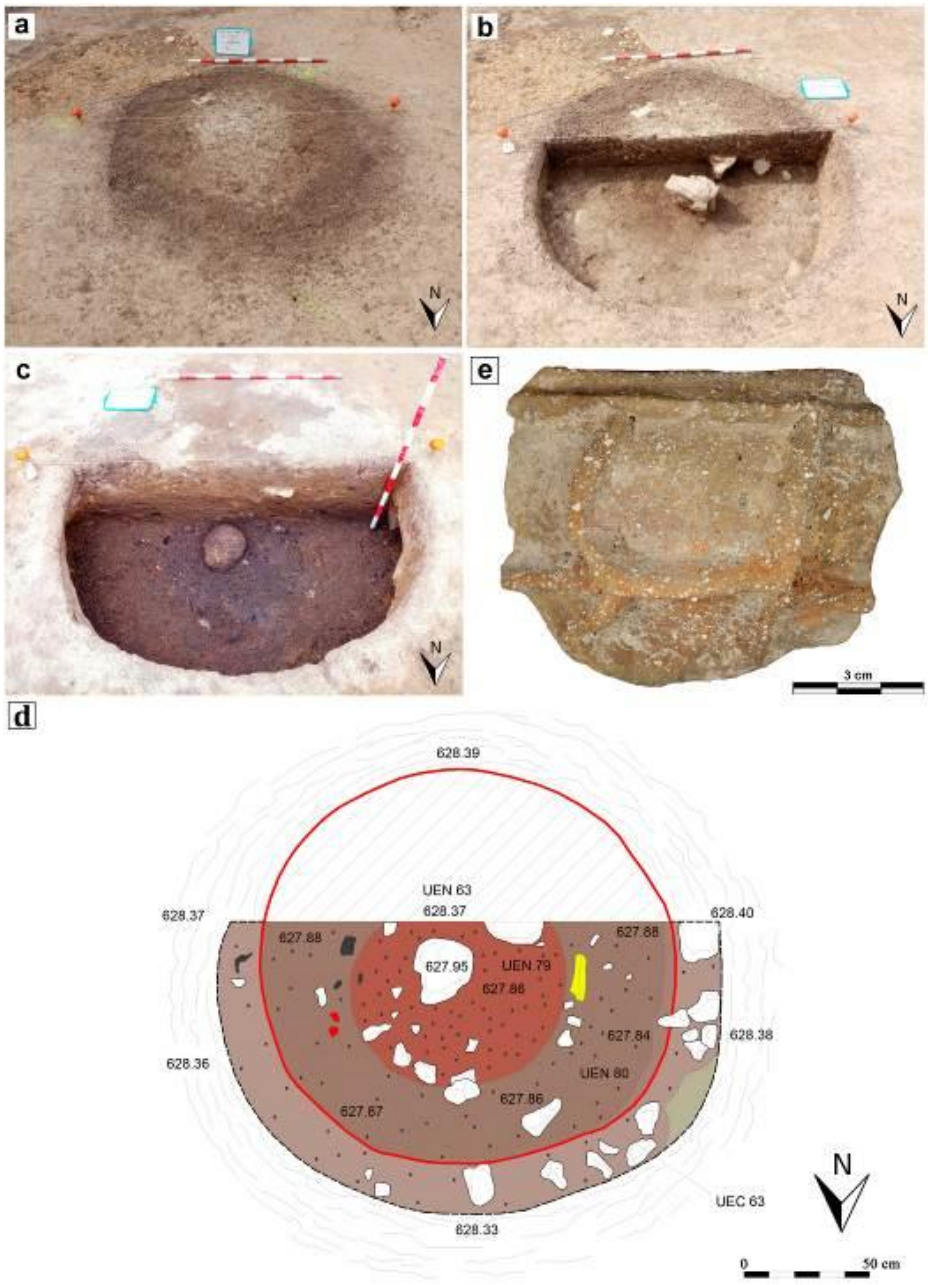


Figura 2. Los Pilares (Zona Arqueológica del Polideportivo de Martos, Jaén). Vistas (a-c) y planta (d) del proceso de excavación del silo CE51. Fragmento de olla con decoración plástica formando retícula (e). Fuente: R. Sánchez Susí y M. Fernández Ruiz.

En el caso del CE51, por un lado, los restos de cereales sugerirían que, originalmente, sería una estructura de almacenamiento, datada en el último tercio del IV milenio cal AC (Tabla 2). Por otro lado, es innegable la constatación de evidencias relacionadas con el fuego, pero están ausentes ciertos indicadores de combustión en el interior que serían coherentes con la función de fosa-horno. De hecho, los trozos de barro recogidos podrían ser resultado del endurecimiento de las paredes mediante la aplicación de fuego en su interior, con la finalidad de conseguir el aislamiento y garantizar el mantenimiento de la estructura, una técnica habitual (Cardona et al., 2013). En la construcción de su cierre, o en su reparación, pudieron haberse colocado algunas hiladas de pequeñas piedras y adobes que colapsaron

CC BY SA

sobre rellenos erosivos anteriores (como indica la datación Ua-79559 (Tabla 2) y explican la mayor abundancia de estos restos en cotas de menos de 0,50 m. Sellados similares se han descrito en otros yacimientos (Martínez y Ponce, 1997).

Tabla 2

Dataciones para los contextos del Sureste con "placas", calibradas según la curva IntCal20 (Reimer et al., 2020) y el programa Calib 8.1.0.

Sigla	Yacimiento/ Contexto	Muestra	N.º lab.	Δ13c ‰ V-Pdb	Δ15n ‰ Air	C-N	Fecha BP	1σ cal AC	2σ cal AC	Ref.
LP-51P	Los Pilares/ CE51	Cereal	Ua-77565	-23.5			4511 ±34	3344-3104	3355-3097	Inédita
LP-0516	Los Pilares/ CE51	Cereal	Ua-79547	-24.5			4500 ±31	3336-3103	3352-3094	Inédita
LP-1221	Los Pilares/ CE51	Escápula *Ovis Aries*	Ua-79559	-21.5	6.0	3.2	3990 ±30	2565-2469	2575-2459	Inédita
LJ-005	Llano del Jautón/Jautón 4	Hueso largo humano	Ua-73796	-19.6	8.4	3.3	4871 ±32	3701-3634	3747-3533	Inédita
	Churuletas/ Churuletas 3	Hueso humano	Beta-439075	-18.8			4790 ±30	3635-3530	3638-3525	Aranda et al., 2017
	Churuletas/ Churuletas 3	Hueso humano	Beta-421156	-19.1			4490 ±30	3332-3102	3347-3037	Aranda et al., 2017
	ChuruletasChuruletas 3	Hueso humano	Beta-439074	-19.4			4200 ±30	2885-2704	2894-2671	Aranda et al., 2017

Fuente: elaboración propia.

La formación de los depósitos de las estructuras arqueológicas negativas (fosas, silos, hoyos…) constituye un fenómeno complejo en el que han influido factores de origen antrópico y naturales, que han actuado incluso tras su abandono, destrucción o sellado (Blanco, 2016). Ello obliga a un estudio detallado de su estratigrafía interna (Mederos, 2021).

La "placa" de Los Pilares tiene forma rectangular, superficie bien alisada y pulida y sección rectangular delgada (13,70 x 6,47 x 0,60 cm). Realizada en esquisto, muestra una tonalidad grisácea con matices rojizo-anaranjados, resultado de una alteración térmica moderada y solo superficial en algunas zonas, en especial del reverso. Estado de conservación bueno, sin signos de rodamiento significativo, aunque presenta una rotura en el borde inferior derecho. Posee una única perforación en el centro del extremo superior. La observación mediante lupa estereoscópica, modelo Leica M80 conectada a cámara EZ-350, no ha mostrado trazas de uso ni en la zona de la perforación ni en el resto de sus superficies (Figura 3).

CC BY SA

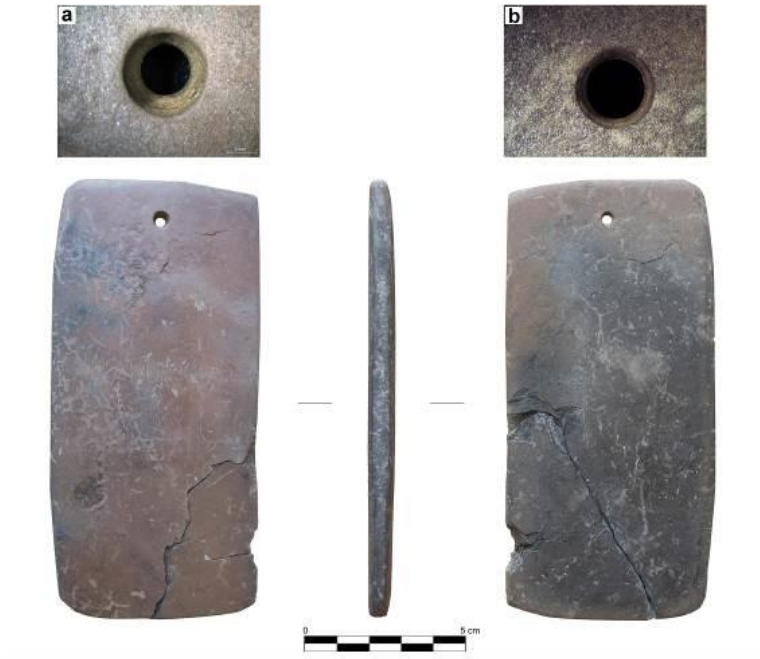


Figura 3. Vistas y sección de la placa de Los Pilares (Zona Arqueológica del Polideportivo de Martos, Jaén). Detalles del anverso (a) y del reservo (b) de la perforación. (Véase modelo 3D: https://virtual3dugr.prehistoriayarqueologia.org/modelos3D/idolo-placa). Fuente: elaboración propia.

3.2. El nuevo "ídolo placa" de Los Millares y las "placas" del Sureste

La necrópolis de Los Millares fue excavada, la primera vez, por P. Flores por encargo y bajo la dirección de L. Siret (1893) a fines del s. XIX y sus hallazgos fueron sistematizados y publicados por G. y V. Leisner (1943) a partir de la documentación contextual y gráfica del hispanista belga. En este conjunto de sepulcros son frecuentes las representaciones figuradas, pintadas, grabadas o esculpidas incluyendo estelas a la entrada de los sepulcros o en su interior (Bueno et al., 2007, fig. 6) y figurillas de diversos tipos depositadas dentro de las cámaras (Leisner y Leisner, 1943; Martínez y López, 2020) y, en el caso de los "betilos", fuera de ellas (Almagro y Arribas, 1963). Entre este conjunto de representaciones antropomorfas se han recuperado cinco "ídolos placa". La pieza que se publica por primera vez en este estudio se encontró en superficie cerca de la sepultura 17/I. Es una estructura de mampostería con cámara circular revestida de lajas de esquisto y solada en su mitad interior, con cubierta por aproximación de hiladas. Tiene corredor de tres tramos con dos nichos laterales en el tramo más cercano a la cámara. Según L. Siret, a la construcción original se le añadieron, en una fase avanzada, los nichos laterales del corredor y un primer tramo del mismo con una orientación desviada respecto al eje principal del monumento, observación no corroborada en las excavaciones de M. Almagro y A. Arribas (1963, lám. XIV). De acuerdo con la interpretación de aquel, la tumba se habría vaciado en un momento avanzado de su uso, lo que explicaría el bajo número de objetos de ajuar y la localización del báculo entre los derrubios. Sin embargo, se recuperó una importante cantidad de materiales en las excavaciones de M. Almagro y A. Arribas, incluyendo objetos en sílex, cuentas de collar y restos de vasijas cerámicas, algunas con decoración simbólica o campaniforme (Almagro y Arribas, 1963, láms. XVI-XIX). El monumento integraba también una estela en el centro de la cámara y se relaciona con un menhir localizado a 15 m al SW de la entrada (Bueno et al., 2007, 2009; Leisner y Leisner, 1943, tafel 19, grab 1).

CC BY SA

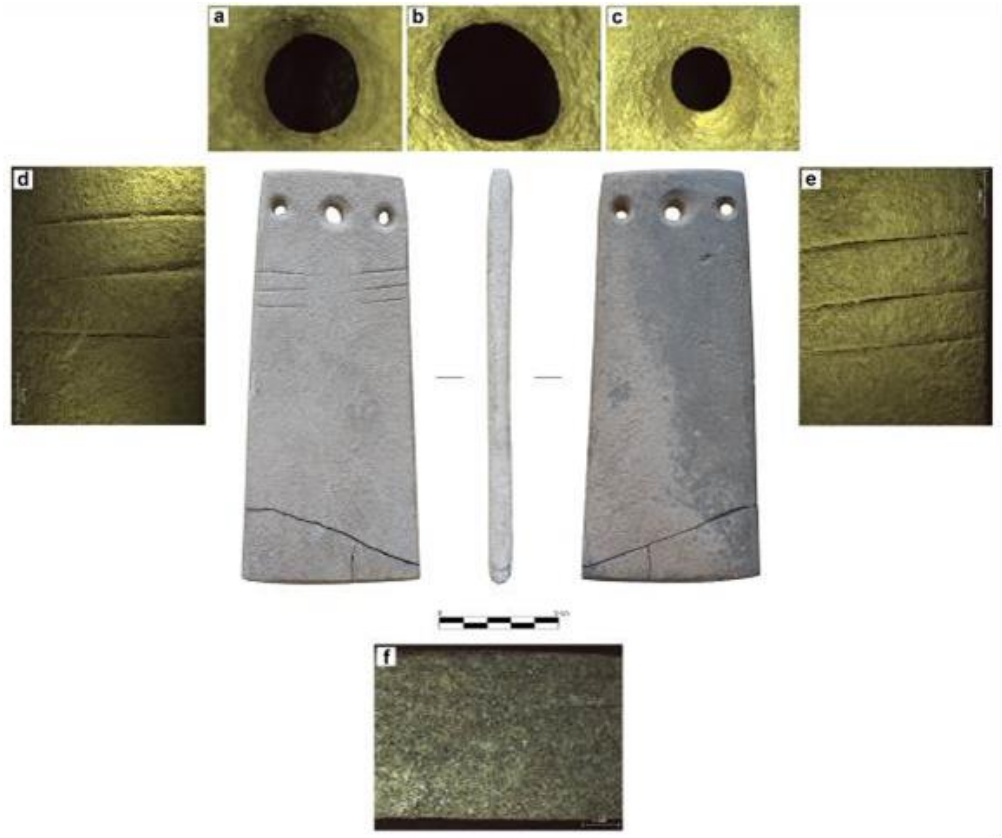


Figura 4. Vistas y sección de la placa de Los Millares 17 (Santa Fe de Mondújar, Almería). Detalles del anverso de las perforaciones (a-c), vista ampliada de los dos pares de tres incisiones (d-e) y detalle de la matriz de la materia prima en una de sus fracturas (f). (véase modelo 3D: https://virtual3dugr.prehistoriayarqueologia.org/modelos3D/idolo-placa-0). Fuente: elaboración propia.

La “placa” aquí presentada (Figura 4), de cuarzo esquisto (Figura 4 f), tiene forma trapezoidal de sección plana (17,48 x 7,46 x 0,83 cm) y las superficies de ambas caras alisadas y pulidas. Se observan en ambos lados de la zona distal del anverso tres incisiones rectas paralelas (Figura 4 d, e) con una disposición ligeramente oblicua, que representan los denominados tatuajes o pinturas faciales, y tres perforaciones bicónicas en la extremidad distal. En términos generales, podemos destacar su buena conservación, pese a que se aprecian ligeras alteraciones mecánicas en los extremos y marcas de rozamiento en ambas superficies, así como dos roturas recientes. El examen con lupa binocular no acredita trazas de uso ni en las perforaciones ni en la totalidad del cuerpo de la pieza, si bien la cara superior y la mayor parte de la inferior están cubiertas por concreción caliza. Es relevante destacar las diferencias de tamaño de las perforaciones, siendo la central más grande, por lo que es posible deducir que estaría destinada a la sustentación y las otras dos representarían los ojos de esta figura esquemática (Figura 4 a-c).

En Los Millares 40, un sepulcro de mampostería de grandes dimensiones con corredor largo en el que se ha registrado el mayor número de inhumaciones (114) y el ajuar más excepcional de la necrópolis, se hallaron dos “placas” decoradas de esquisto (Figura 5 a, b). Estas exhiben los mismos rasgos tecno-tipológicos del ejemplar de la sepultura 17 con ligeras diferencias en contorno, tamaños y disposición de las líneas incisas (Leisner y Leisner, 1943, tafel 10, grab 1). Aunque en ambas piezas no encontramos diferencias de tamaño entre las 3 perforaciones, se puede sugerir una interpretación semejante a la planteada para el ejemplar anterior. También se han reconocido en esta estructura dos menhires (Bueno et al., 2009, fig. 6). De Los Millares 12, un sepulcro con escasas inhumaciones (12) y un

importante ajuar en el que destacan varios "ídolos" falanges y un "sandaliforme" de marfil, procede otro espécimen (Figura 5 c) de esquisto con contorno trapezoidal y sección rectangular plana, sin decoración y con tres perforaciones distales, dos de ellas completas y la tercera rota (Leisner y Leisner, 1943, tafel 11, grab 1, 31). Por su parte, la tumba 8 es un dolmen de cámara trapezoidal y corredor corto. Se encontró un fragmento próximo-mesial de "placa" de esquisto azulado (Figura 5 e), supuestamente de forma rectangular con ángulos redondeados y lado menor convexo, superficie pulida y sección longitudinal plana. Sin perforaciones por estar incompleta (Leisner y Leisner, 1943, tafel 24, grab 3, 8). La reconstrucción propone un único agujero, más habitual en las de forma rectangular, siendo relevante señalar su procedencia de una construcción ortostática a diferencia de las piezas con tres perforaciones que se encontraron en estructuras de mampostería. La sepultura 14, de mampostería con cámara circular y corredor de dos tramos, tenía restos de 6 esqueletos y un ajuar de vasijas cerámicas, sierra de cobre y un disco de esquisto azulado con agujero central y retoques irregulares en su perímetro (Leisner y Leisner, 1943, tafel 15, grab 1, 1). Sus rasgos técnicos permiten proponer que se transformó en una tapadera para vasijas pequeñas como otras localizadas en una tumba de la necrópolis de Churuletas, Purchena (Peña, 1986, figs. 7:4 y 8:16). Para facilitar su manejo, se podría pasar por el agujero un cordel con un nudo en el extremo que se amarraría por el otro al asa o mamelón perforado del vaso (Figuras 5 ñ, p-q).

El sepulcro ortostático 2/25 de la necrópolis de Huéchar Alhama tiene cámara poligonal con corredor largo. En el ajuar destacan los elementos geométricos de sílex y las puntas de flecha. Se recogió un fragmento liso de esquisto marrón posiblemente procedente de una "placa" (Figura 5 j). Siret imaginó que se podría haber reciclado como colgante y propuso una reconstrucción gráfica con un agujero de suspensión (Leisner y Leisner, 1943, tafel 34, grab M 25, 17).

En el Pasillo de Tabernas se recuperaron tres ejemplares en dos necrópolis diferentes. La sepultura de Los Rubialillos 2 (Tabernas, Almería) de cámara circular con tabique interior incluía en su ajuar puntas de flecha, geométricos, fragmentos de hojas de sílex medianas y vasos cerámicos, además de una "placa" de esquisto con superficie alisada, sección plana y una única perforación (Figura 5i). Le falta la parte mesial proximal y también está rota en el ángulo superior izquierdo (Leisner y Leisner, 1943, tafel 30, grab 3, 13). Llanos de Rueda 1 (Tabernas, Almería) es un dolmen de cámara rectangular con nicho lateral estrecho en cuyo ajuar predominan las hachas pulidas y los elementos en sílex, además de dos "placas". La primera es de esquisto de tonalidad gris-rojiza, de forma rectangular con las extremidades ligeramente redondeadas y sección plana (Figura 5 g). Posee un único agujero de suspensión bicónico, así como una pequeña concavidad en la parte superior izquierda, cerca del borde izquierdo, y una protuberancia en la inferior derecha (Leisner y Leisner, 1943, tafel 2, grab 4, 16). Presenta ligeros arañazos en el cuerpo de la pieza. La segunda es un fragmento de "placa" de esquisto rojizo (Leisner y Leisner, 1943, tafel 2, grab 4, 15). Su forma es triangular irregular resultado de los retoques que han modificado casi todo su contorno original para reciclarla como una especie de colgante de pequeñas dimensiones (Figura 5h), habiéndose roto, además, por el ángulo inferior derecho. Exhibe una perforación cónica alejada del borde, probablemente para evitar la rotura por la delgadez de la pieza en esa zona.

CC BY SA

De la cuenca de Sorbas disponemos del ejemplar de la sepultura de Los Arejos 1 (Sorbas, Almería), de cámara circular con nicho lateral, corredor de dos tramos y amplio vestíbulo delimitado por 4 lajas verticales. Es un fragmento de “placa” de esquisto de forma circular con retoques en todo su perímetro y perforación central (Leisner y Leisner, 1943, tafel 28, grab 2, 1). Contrasta el tratamiento de las superficies de la pieza con la tosquedad del retoque perimetral y la perforación central. Sería, por tanto, una “placa” reciclada después de su fractura (Figura 5o).

En la parte más occidental de la cuenca de Guadix-Baza se han hallado tres piezas. Llano de Alicún 10/11 (Villanueva de las Torres, Granada) tiene cámara cuadrangular con corredor largo. La “placa” en esquisto tiene forma trapezoidal, superficie lisa y pulida y sección rectangular plana. Presenta una pequeña fractura que ha afectado a la perforación derecha, de las tres que tiene, y una serie de roturas dispuestas en diagonal de derecha a izquierda en toda la parte mesial (Figura 5d). No posee ningún tipo de decoración (Leisner y Leisner, 1943, tafel 44, grab 11). Por otra parte, la “placa” en esquisto de la sepultura de Llano de Alicún 16/8 (Villanueva de las Torres, Granada) exhibe un contorno apuntado simétrico, una superficie alisada y sección plana (Figura 5k). La decoración está integrada por seis bandas paralelas con cuatro triángulos reticulados cada una, salvo la sexta que tiene tres a causa de rotura. Falta parte del extremo distal, pero se puede deducir que la forma original acababa en ángulo agudo (Leisner y Leisner, 1943, tafel 44, grab 8, 1; Martínez y López, 2020).

En la zona de Huélago (cuenca de Guadix-Baza), en Hoya de los Madrigueros 4, una tumba de cámara rectangular con corredor largo (Leisner y Leisner, 1943, tafel 50 grab C1, 1), se recuperó un disco de esquisto negro azulado con perforación en un extremo y con rotura por la parte lateral derecha que afecta también al agujero de suspensión (Figura 5n), por lo que estaríamos ante una “placa” fragmentada reciclada como colgante.

En la Vega de Granada se recuperó una “placa” en la Cueva del Cortijo del Canal (Albolote, Granada), cueva natural utilizada como enterramiento colectivo desde fines del IV milenio y a lo largo del III milenio a. C. (Navarrete et al., 1999-2000). Es de caliza blanca grisácea veteada con contorno antropomorfo y una perforación (Figura 5l). La cabeza está delimitada por dos hendiduras profundas que han creado una especie de “hombros”. Dos incisiones articuladas en ángulo agudo delimitan un “rostro” mediante el triángulo invertido que crean con el borde superior, dentro del que se aprecian dos circunferencias incisas ligeramente por debajo y a ambos lados del agujero referido que representarían los ojos. Este esquema recuerda la composición “cabeça dentro da cabeça” de muchas “placas” alentejanas. La decoración del cuerpo de la pieza se ha configurado mediante tres líneas verticales que crean cuatro franjas rellenas por grupos de tres trazos inclinados alternativamente y articulados en zigzag, separados por bandas lisas, algunos de los cuales son cortados por pequeñas rayas verticales paralelas. Casi todas las incisiones de cabeza y cuerpo de la pieza tienen restos de pintura roja (Martínez y López, 2020). El ejemplar reúne rasgos de composición y forma presentes en distintas versiones de los tipos principales de las “placas” grabadas, sin embargo, la materia prima, el tamaño y la articulación de elementos compositivos permiten sugerir que estamos ante una pieza de elaboración local por alguien que conocía las “placas” del Suroeste.

CC BY SA



Figura 5. "Ídolos placa" del Sureste peninsular: a-b) Los Millares 40 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 10, grab 1, 128 y 129); c) Los Millares 12 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 11, grab 1, 31); d) Llano de Alicún 10/11 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 44, grab 11); e) Los Millares 8 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 24, grab 3, 8), perfil reconstruido con una perforación a partir del original de Siret; f) Loma del Llano de las Eras 2 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 29, grab 1, 13); g-h) Llanos de Rueda 1 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 2, grab 4, 15); i) Los Rubialillos 2 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 30, grab 3, 13); j) Huéchar Alhama (Leisner y Leisner, 1943, tafel 34, grab M 25, 17); k) Llano de Alicún 16/8 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 44, grab 8, 1; Martínez y López, 2020, 270); l) Cueva del Cortijo del Canal (Navarrete et al.,, 1999-2000) vistas inferiores tratadas con DStretch; m) Churuletas 3 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 4, grab 1, 40); n) Hoya de los Madrigueros 4 (Leisner y Leisner, 1943, : tafel 50 grab C1, 1); ñ) Los Millares 14 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 15, grab 1, 1); o) Los Arejos 1 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 28, grab 2, 1); p-q) Vasijas de pequeño tamaño procedentes de Churuletas 1, Purchena (Peña, 1986, figs. 7:4 y 8:16); r) Los Millares 17/I (Leisner y Leisner, 1943, tafel 19, grab 1, 11). Fuente: elaboración propia a partir de Leiner y Leisner, 1943 y Martínez y López, 2020).

En la cuenca del Almanzora se recuperaron cuatro especímenes, más otro posible, en tumbas de tres necrópolis distintas. Loma del Llano de las Eras 2 (Zurgena, Almería) es una cámara redonda revestida de lajas y un corredor largo. En su ajuar sobresalen ítems pulidos, grandes hojas de sílex y cerámicas simbólicas. La "placa" de esquisto tiene forma rectangular con ángulos ligeramente redondeados, sección plana algo convexa y una

CC BY SA

perforación con astillamientos en su contorno (Figura 5 f) y las superficies de ambas caras lisas (Leisner y Leisner, 1943, tafel 29, grab 1, 13).



Figura 6. Conjunto de “placas” de sepulcros del Alto Almanzora: a) Llano de la Lámpara 1 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 3, grab 4, 28). Museo Arqueológico Nacional (Madrid). Inv. 1984/160/147. Foto: Verónica Schulmeister Guillén; b) Llano del Jautón 4 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 6, grab 2, 2); c) Llano de la Lámpara 1 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 3, grab 4, 27 y tafel 148, 1). Museo Arqueológico Nacional (Madrid). Inv. 1984/148/LLJA/4/5. Foto: Ariadna González Uribe. Fuente: elaboración propia.

En Llano de la Lámpara 1 (Purchena, Almería) se recogieron dos “placas” de caliza. Se trata de un *rundgrab* en cuyo ajuar destacan los elementos geométricos y las puntas de flecha. La “placa” n.° 27 tiene una forma rectangular con ángulos redondeados y lados mayores levemente cóncavos, con la extremidad superior más ancha que la inferior, la superficie pulida, secciones ligeramente curvas y dos perforaciones en la extremidad distal. Su decoración está compuesta por un aspa formada por dos grupos de seis incisiones paralelas entre sí que parten de los dos ángulos distales, integrando una perforación dentro de cada grupo (Figura 6 c). En la zona proximal se observan otras seis incisiones paralelas interrumpidas por una fractura en el ángulo inferior izquierdo (Leisner y Leisner, 1943, tafel 3, grab 4, 27 y tafel 148, 1). La “placa” n.° 28 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 3, grab 4, 28) presenta forma casi prismática con ángulos redondeados y lados mayores ligeramente cóncavos. La única perforación se localiza en el centro del extremo distal y la decoración está formada por un conjunto de cuatro líneas incisas muy profundas ligeramente convexas

y paralelas en la extremidad distal y otras cinco en la proximal (Figura 6a). El cuarto ítem, muy similar al de La Lámpara 1 nº 28, se recuperó en el *rundgrab* Llano del Jautón 4 (Purchena, Almería). Elaborado con piedra caliza, presenta una forma rectangular con ángulos muy redondeados, una perforación en la extremidad distal y una decoración compuesta por ocho líneas incisas paralelas profundas en la mitad distal conservada (Leisner y Leisner, 1943, tafel 6, grab 2, 2). La disposición de las incisiones y su profundidad en estas piezas recuerda los surcos paralelos de algunos vasos de alabastro o yeso y de los cilindros decorados de hueso y marfil contemporáneos y típicos de esta zona. La pieza fracturada de Churuletas 3 (Purchena, Almería) (Leisner y Leisner, 1943, tafel 4, grab 1, 40), un típico *rundgrab* con abundantes restos esqueléticos y de ajuar, incluyendo artefactos pulidos, hojas, geométrico y puntas de flecha de sílex, "ídolos almerienses" y vasos cerámicos (Leisner y Leisner, 1943, tafel 4, grab 1), se ha considerado un tipo especial de "ídolo almeriense" a partir de la reconstrucción de L. Siret por su parecido con el ejemplar de Llano del Jautón 3 (Leisner y Leisner, 1943, tafel 6, grab 1, 7). No obstante, si reparamos en la perforación como indicio de reciclado, cabe proponer su forma original como "placa" del tipo A1 de P. Bueno (1992), con cabeza y hombros recortados y sin decoración (Figura 5m).

4. Discusión. La construcción de la identidad cultural en un marco territorial y temporal

El reciente hallazgo de dos nuevos ejemplares de "ídolo placa" en dos importantes asentamientos del Calcolítico del cuadrante sureste de la península ibérica, Los Millares (Santa Fe de Mondújar, Almería) y Polideportivo de Martos, sector Los Pilares (Martos, Jaén), procedentes de contextos arqueológicos diferenciados (funerario uno, ritual vinculado a la regeneración agrícola el otro), incrementa el escaso conjunto de piezas semejantes del Sureste que prácticamente no había aumentado desde los trabajos de campo de L. Siret a fines del s. XIX. El estudio directo de las dos piezas ha suscitado además una revisión de la clasificación tecnoformal del conjunto, que confirma las diferencias y semejanzas formales ya conocidas y valoradas por la investigación especializada desde los trabajos pioneros de L. Siret, así como su distribución territorial. Al mismo tiempo se plantean nuevas propuestas sobre su significación en los sistemas ideológicos de las sociedades calcolíticas y su papel en la justificación de las desiguales sociales de aquellas.

4.1. La ordenación de los "ídolos placa" según sus rasgos formales e iconográficos

La pequeña muestra de "ídolos placa" valorada en este trabajo constituye un conjunto diverso en el que se pueden diferenciar varias agrupaciones menores atendiendo a sus características (Figs. 3-6, Tabla 1), mientras que su dispersión territorial en el Sureste parece reflejar un flujo de dirección sur-norte-noroeste (Figura 1).

Un rasgo que confiere originalidad al conjunto de Los Millares son las tres perforaciones presentes en todas las piezas, salvo en una incompleta. Fuera de esta necrópolis, solo el ejemplar de Llanos de Alicún 10/11 muestra el mismo número de perforaciones, lo que podría confirmar la propuesta de que la zona del río de Gor estuvo conectada con la formación social de Los Millares, considerando la articulación entre megalitos y asentamientos, la asociación de sepulcros de mampostería a los poblados principales o

CC BY SA

ciertas manifestaciones simbólicas (Calvín et al., 2023; Molina y Cámara, 2009). Además, tres piezas de Los Millares presentan inmediatamente por debajo de las perforaciones sendos grupos simétricos de tres líneas incisas paralelas que, en conjunto, podrían representar un rostro con los ojos y los “tatuajes” o “pinturas faciales”, algo que, fuera de esta área, solo se constata parcialmente en una pequeña “placa” de Perdigões procedente de recogida superficial (Valera, 2015, p. 248, fig. 4, 2) que no tiene agujeros. Una composición, en cualquier caso, que se reconoce, con variantes, en muchos “ídolos” calcolíticos, como ciertos tipos de placas alentejanas, ídolos cilindro o placas de hueso o marfil.

Otro grupo tipológico está formado por “placas” de esquisto lisas, sin decoración alguna, que presentan un único agujero de suspensión. Se trata de ejemplares localizados principalmente en el Pasillo de Tabernas. La pérdida de determinados rasgos del foco central de Los Millares podría interpretarse de forma similar a lo que hemos sugerido para Llanos de Alicún 10/11, es decir, que los elementos simbólico-ideológicos usados en la justificación de la cohesión/expansión adquirían particularidades a medida que se alejaban del centro político principal. Las influencias se extenderían, posiblemente a través del pasillo natural del Guadiana Menor, a las Campiñas del Alto Guadalquivir (ejemplar de Los Pilares en Martos), quedando este territorio, en cualquier caso, fuera de la entidad política dominada por Los Millares, al no compartir los otros rasgos mencionados (tipos funerarios, patrón de asentamiento o cultura material mueble).

Por otro lado, forman parte del conjunto tres piezas que se agrupan bajo la categoría de “discos”, considerados por G. y V. Leisner (1943) una forma especial, en la que más tarde incluyeron dos ejemplares del Alentejo (Leisner y Leiner, 1951). Una observación atenta de las dos piezas portuguesas nos induce a concluir que se trata de tapaderas trabajadas someramente, a diferencia de los ejemplares almerienses que parecen “placas” recicladas, dos para ser usadas con fines similares (Figura 5 p-q) y la tercera como colgante (Figura 5n). De los tres, solo el de Sorbas, se situaría fuera de la teórica área de influencia de Los Millares, aunque relativamente cerca de sus límites orientales.

G. y V. Leisner integraron los “báculos” en la clasificación general de las “placas” como “placas curvas llamadas «báculos»” (1951, p. 116). Se basaban en la coincidencia de materia prima, técnica y motivos decorativos de ambas clases de artefactos. El ejemplar de Los Millares 17/I, único en el Sureste hasta ahora, no está decorado porque se trata de un esbozo (Figura 5r).

El conjunto del Alto Almanzora exhibe contenidos iconográficos presentes en determinados objetos simbólicos del Suroeste peninsular, pero también en otros del Sudeste como los “ídolos” sobre huesos largos (Pascual, 2010), lo que se podría relacionar con la preferencia de piedras de tonos claros como la caliza y reafirma su trayectoria como un grupo con entidad cultural propia distinta a la de la formación social de Los Millares (Maicas, 2007; Martínez, 2016; Martínez y López, 2020). También hay que referir de ellos el parecido ya señalado con parte de la decoración de los vasos de yeso y cilindros de hueso y marfil. La localización de las incisiones del extremo distal se asimilaría a la representación del rostro humano (Bueno y Soler, 2021). Por otro lado, el motivo iconográfico en aspa de Llano de la Lámpara 1 (Figura 6c) encuentra paralelos en localizaciones por todas las áreas del oeste peninsular (Bueno, 1988, fig. 60; Gonçalves et al., 2014, p. 119, fig. 10; Leisner y

Leisner, 1959, tafel 11, grab 1, 91 y tafel 27, 71; Oliveira, 1995, tomo 3, fig. 179; Siret, 1995, lám. X, 5).

En la "placa" de contorno antropomorfo de la Cueva del Canal destaca una especie de "hombreras" que tienen semejanzas con ejemplares del Suroeste (Gonçalves, 2004, fig. 9; Leisner y Leisner, 1959, tafel 4, grab 5, 11; Sos, 1962, fig. 5), aunque también sería de una reminiscencia de la figura de los brazos del "orante en piedra" almeriense tras la eliminación de los brazos alzados (López, 2021, p. 108), lo que refuerza el origen local propuesto.

En resumen, algunas especificidades de las "placas" del Sureste sugieren desarrollos autónomos y solo la "placa" de Alicún 16/8, con bandas de triángulos rellenos de trazos, pese a su originalidad, podría ser considerada una importación desde el área al sur del Guadiana, como apuntaron los Leisner (1943).

4.2. La cronología de las "placas" del Sureste

Una problemática particular de esta categoría formal es su datación, puesto que al haberse mantenido los objetos durante generaciones pueden ser más antiguos que los materiales y/o estructuras con las que se asociaron en su último uso ritual. A ello se añade que, como hemos visto, la mayoría de los contextos en que se han localizado son enterramientos colectivos. Las únicas dataciones de sepulcros en los que se han recogido "placas" son las de Las Churuletas 3 (Tabla 2), entre el segundo cuarto del IV milenio cal AC y el primer cuarto del III milenio cal AC (Aranda et al., 2017) y la datación (inédita) de Llano del Jautón 4 (Ua-73796) con una fecha del segundo cuarto del IV milenio cal AC (Tabla 2). Aunque no hay dataciones de tumbas con "placas", las fechas disponibles para la necrópolis de Los Millares (Aranda et al., 2020; Molina et al., 2020) sugieren una cronología desde fines del IV milenio cal AC.

El hallazgo de Los Pilares nos permite concretar más, pues las dataciones sobre semillas (Ua-77565 y Ua-79547) sitúan el uso del contexto arqueológico de procedencia en el último tercio del IV milenio cal AC, mientras que los materiales erosivos que rellenaron la estructura corresponden a mediados del tercer milenio cal AC (Ua-79559, Tabla 2).

Estas fechas se inscriben, en cualquier caso, en el contexto general de producción y uso de las "placas" en el sur de la península ibérica entre mediados del IV y principios del III milenio cal AC (García Rivero y O'Brien, 2014), con una mayor presencia en el último tercio del IV milenio cal AC; aunque también se ha propuesto su continuidad hasta la segunda mitad el III milenio (Bueno, 2020, p. 204).

4.3. La recuperación de los monumentos funerarios colectivos, las modificaciones, el reúso y la redeposición en contextos funerarios

Los ejemplares modificados de Los Millares 14, Los Arejos 1 y Llanos de Rueda 1 junto con el colgante de la Hoya de los Madrigueros (Figura 5n) conforman un conjunto que se pondría relacionar con la recogida de las "placas" de las tumbas, la reintroducción en los poblados, posiblemente para su reparación (y tal vez uso como reliquias), y su posterior retorno a la sepultura. Como en el Suroeste (Gonçalves, 2003), la (re)utilización de fragmentos y su adecuación formal mediante el reavivado de los bordes da lugar a

CC BY SA

colgantes pequeños o tapaderas de vasos contenedores de sustancias especiales (Figura 5q). Desempeñarían el mismo rol simbólico que las "placas" originales, como demuestra el hecho de que, a menudo, se amortizarían también finalmente en los monumentos funerarios. Además, su uso cotidiano generaría una constante referencia a la identidad de la persona portadora (Cardoso y Vilaça, 2020).

En cualquier caso, estos comportamientos evidencian que determinados individuos se arrogaban el derecho de intervenir sobre sobre los ajuares y pertenencias de los ancestros, posiblemente en un acto de legitimización de su origen a través de su relación (real o inventada) con aquellos.

4.4. La simbología de la regeneración

Las interpretaciones proponen que "las placas" son marcadores de "identidad", étnica (Bueno, 2010) o genealógica (Lillios, 2008), representaciones de las divinidades (Andrade, 2015; Gonçalves, 2004) o de los oferentes a estas (Mederos y Jiménez, 2023), o, a partir de su similitud con las hachas/azuelas pulidas, símbolos de la (re)generación agraria (Bueno, 2010). Mientras hachas y azuelas apuntan a la importancia del proceso de regeneración, justificando el rol de determinados individuos solo por su apropiación/producción (Taçon, 1991), su trasposición en representaciones simbólicas más antropomorfas (como los "ídolos placa") o su representación sobre ellas (en menhires y estatuas-menhir) relaciona la idea del ciclo agrario con determinados personajes y con la regeneración después de la muerte (Martínez y López, 2020), inscribiéndose así estos elementos en el culto a la significación social de los ancestros.

Este aspecto es particularmente visible en la asociación de la "placa" de Martos a recursos agrarios en una fosa. No excluyendo su vinculación a la cercana tumba I (CE43), podemos plantear la posibilidad de la introducción del "ídolo placa" y del fragmento de recipiente cerámico en el CE51 de Los Pilares durante un acto ritual en el ceremonial de la fundación o de la clausura del "silo" (Figura 2 d), donde el recipiente podría haber formado parte del "banquete", siendo posteriormente arrojado un gran fragmento tras su rotura, mientras otros materiales entrarían posteriormente por causas naturales en la estructura abandonada. La vinculación de rituales "propiciatorios" con actividades productivas está bien caracterizada en el registro de la prehistoria reciente peninsular (Bosch, 2010, lám. II; Delibes y del Val, 2007-2008; Soares, 2013).

4.5. Identidad, circulación y alianzas

En el creciente proceso de jerarquización, las "placas" se usarían, además, en la afirmación de la pertenencia a grupos sociales determinados, legitimando en última instancia la posición social en términos de acceso diferencial a conocimientos y recursos (Mills, 2004).

La producción, distribución, uso y reciclado de "ídolos placa" originarios de las zonas costeras del Sureste peninsular, contribuirían a conformar unas señas de identidad propias diferentes a las creadas en otras áreas con elementos similares (Bueno, 2020; Fábregas et al., 2020; Hurtado, 2010; Soler, 2017). Los símbolos serían integrados en las redes de intercambio y en las reglas de movilidad que imponían los linajes de las élites (Castro y Escoriza, 2011) y su producción y circulación generaban variaciones que se pueden adscribir a grupos sociales concretos.

CC BY SA

Por un lado, las diferencias entre el Andarax-Nacimiento y el Almanzora y otras áreas más orientales, y las mayores similitudes de estas con las áreas alentejanas pueden relacionarse con fenómenos de resistencia/oposición/conflicto entre zonas vecinas. Por otra parte, las similitudes de las "placas" con decoración geométrica de Llano de Alicún 16 y Cortijo del Canal con piezas del Suroeste sustentarían la hipótesis del incremento de la circulación de productos y personas, que daría lugar a cierta homogeneidad cultural, y étnica, entre las diferentes regiones del sur de la península ibérica y que incluiría la estandarización de determinados elementos puestos en juego para justificar la sociedad o sus secciones, en un proceso de creciente jerarquización (Martínez y López, 2020). En este sentido, el esbozo de "báculo" de Los Millares 17/I, por su excepcionalidad, debe interpretarse como un objeto de procedencia externa.

De hecho, las mujeres habrían adquirido un papel especial en cualquier mecanismo de transacción interregional (Reinhold, 2003). Mientras la movilidad de la mujer tiene su origen en su categorización como "medio de producción" generador de plusvalías a través de la apropiación de su propia actividad (re)productiva, la jerarquización generará roles diversos para diferentes mujeres, expresados en su dote, incluyendo los símbolos de su lugar de origen, que pudo ser muy lejano.

Tanto la circulación de las mujeres, sugerida también por análisis isotópicos (Cintas-Peña y García, 2022; Díaz-Zorita et al., 2017, tab. 1, p. 57; 2018: 1002-1003; Molina et al., 2020) como de los símbolos que las acompañan y las representan, incluyendo las "placas", se vincularía con el desarrollo de estructuras de subordinación y jerarquización entre los grupos (Marie, 1972), pero también con alianzas entre las élites, lo que se manifestaría en la homogeneidad formal de los símbolos al interior de determinados territorios y con oposiciones/reacciones en otras zonas. Por el contrario, no es posible asegurar una relación de estos "símbolos de poder" con los hombres, ni siquiera en el Calcolítico del Alentejo y Extremadura, salvo en un caso (Cardoso, 2021), aunque la movilidad masculina puede sugerirse a partir de la circulación de puntas de flecha y puñales que debieron acompañar a sus propietarios (Afonso et al., 2011).

En definitiva, en todas las situaciones descritas los objetivos perseguidos consistirían básicamente en la consolidación demográfica y de las relaciones de influencia y poder. De hecho, el poder en estas primeras comunidades jerárquicas queda organizado y representado desde las estructuras sociales tradicionales y domésticas. El parentesco, matizado ahora por la diferenciación social, regula el matrimonio, la herencia y los sistemas de intercambio (Ginsburg y Rapp, 1995), así como los rituales destinados a la reproducción del orden político que se organizan en función de las categorías sociales (de sexo, de clase, etc.), que se extienden y justifican desde los ancestros y sus representaciones.

5. Reflexiones finales

La posible referencia al "hacha" en estas "placas" vincula los ancestros con rituales de regeneración agraria (natural), como ejemplifica el caso de Los Pilares, relacionado también con los rituales de regeneración por vía pecuaria conocidos en el mismo yacimiento de Martos (Lizcano et al., 1991-92).

Algunos contenidos iconográficos que exhiben los "ídolos placa" despliegan reminiscencias del pasado, reflejando una continuidad ideológica en el devenir de las sociedades

agropecuarias. Ello respondería, por un lado, a la necesidad de anclar los nuevos mensajes ideológicos a soportes simbólicos ya conocidos y, por otro lado, al mantenimiento y refuerzo del culto a los ancestros en la justificación social. Lo que cambia, en primer lugar, es el hecho de que el objetivo primario de la evocación de la memoria social, como un instrumento ideológico esencial en el control social, es la justificación de un poder político asimétrico. En segundo lugar, destaca el hecho de que las imágenes y su movilización, a menudo acompañando en sus desplazamientos a determinados individuos, facilitaban la identificación de determinadas personas como aquellas ligadas particularmente a los ancestros “(re)generadores” (Bueno et al., 2005; Cámara et al., 2018). Aun así, el importante número de “ídolos placa” recuperado en el Suroeste (García et al., 2020) implica que, a diferencia de lo que sucede en el Sureste, le era asignado un ejemplar a un conjunto relativamente amplio de la población (aunque no a todos). Algunas piezas con decoración geométrica nos aportarían información relativa a su identidad, en muchos casos femenina, mantenida en un contexto general de exogamia, incluso a amplias distancias, como sugeriría, sobre todo, la “placa” de Alicún 16/8.

La “placa” de Los Pilares sugiere que el uso fuera de los contextos funerarios no estuvo restringido a su reutilización como elementos identitarios-ornamentales retirados como reliquias de las tumbas, a las que tornarían posiblemente con el fallecimiento del nuevo poseedor, sino que las “placas”, se hallase donde se hallasen, se convertían en vínculos directos con los ancestros.

La tipología de las “placas” del cuadrante sureste ibérico, y sus decoraciones, nos muestran relaciones diversas. Por un lado, en la cuenca del Andarax-Nacimiento y hacia el río de Gor, se podría hablar de intentos de expansión de Los Millares, justificados por la difusión de objetos simbólicos, hasta el punto de que a medida que nos alejamos del Bajo Andarax encontramos más diferencias con los especímenes de Los Millares. Por otro lado, las del Almanzora se apartan de este modelo y ofrecen más similitudes con los “ídolos” en huesos largos del área e incluso, en los motivos, con el Suroeste, mostrando una clara oposición al ámbito millarense.

Finalmente, la cronología, y especialmente la datación del contexto de Los Pilares correspondiente a un evento único, sugiere que estos símbolos en el Sureste fueron utilizados a partir del último tercio del IV milenio cal AC.

6. Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a los proyectos “Imagen e Ideología en la Prehistoria Reciente de Granada (IMIDEGRA) (A-HUM-262-UGR20)”, financiado en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación, “Producción artesanal y división del trabajo en el Calcolítico del Sudeste de la Península Ibérica: un análisis a partir del registro arqueológico de Los Millares (PARTESI)” (PID2020-117437GB-I00/AEI/10.13039/501100011033), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, y “Dinámicas de continuidad y transformación entre el Neolítico y el Calcolítico en el Alto Guadalquivir (DINAGUA)” (Proy_Exc00002), financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía. Agradecemos igualmente la cesión gratuita de las fotografías de las dos piezas de la “Colección Siret” depositada en el Museo Arqueológico Nacional (Madrid) incluidas en este artículo. Expresamos también nuestro reconocimiento a

CC BY SA

la empresa RUIPERSOL S.L. por su aportación económica en la ejecución de las excavaciones arqueológicas en Los Pilares (Martos).

Contribución específica de los autores

Reflexiones teóricas y estructura del texto JACS, GMF y VLR. Recogida de datos: GMF, VLR. Análisis tipológico y tecnológico: VLR, GMF, ADA, LS. Modelos fotogramétricos: ADA. Documentación de campo y análisis estratigráfico: RSS. Acceso a fuentes de financiación: JACS, LS y RSS.

Bibliografía

Afonso, J. A., Cámara, J. A., Martínez, G. y Molina, F. (2011). Objetos en materias primas exóticas y estructura jerárquica de las tumbas de la Necrópolis de Los Millares (Santa Fe de Mondújar, Almería, España). En L. García, C. Scarre y D. W. Wheatley (eds.), *Explorando el tiempo y la materia en los monumentos prehistóricos. Cronología absoluta y rocas raras en los monumentos megalíticos* (pp. 295-332). Menga. Monografías, 1. Junta de Andalucía.

Afonso, J. A., Cámara, J. A., Spanedda, L., Esquivel, J. A., Lizcano, R., Pérez, C. y Riquelme, J. A. (2014). Nuevas aportaciones para la periodización del yacimiento del Polideportivo de Martos (Jaén). La evaluación estadística de las dataciones obtenidas para contextos rituales. *Archivo de Prehistoria Levantina*, *XXX*, 133-158. http.//mupreva.org/pub/836/es

Almagro, M. (1963). Museo Arqueológico Nacional. Adquisiciones de 1958 a 1961. Ajuar dolménico de la Granja de Céspedes, Badajoz. *Memorias de los Museos Arqueológicos. 1958 a 1961 (Extractos)*. Volúmenes XIX a XXII. Editorial Aldus S. A.

Almagro, M. y Arribas, A. (1963). *El Poblado y la Necrópolis Megalíticos de Los Millares (Santa Fe de Mondújar, Almería)*. Bibliotheca Praehistorica Hispana, III. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Andrade, M. A., Costeira, C. y Mataloto, R. (2021). À sua imagem e semelhança. De deuses, ídolos e representações simbólicas em espaços de matriz habitacional durante os 4.º e 3.º milénios a.n.e. no Sul de Portugal. En P. Bueno y J. A. Soler (coords.), *Ídolos. Olhares milenares. Guia da Exposição* (pp. 213-247). Museo Nacional de Arqueologia.

Aranda, G., Díaz-Zorita, M., Hamilton, D., Milesi, L. y Sánchez, M. (2020). The radiocarbon chronology and temporality of the megalithic cemetery of Los Millares (Almería, Spain). *Archaeological and Anthropological Sciences*, *12*. https.//doi.org/10.1007/s12520-020-01057-7

Aranda, G., Lozano, Á., Camalich, M. D., Martín, D., Rodríguez, F. J., Trujillo, A., Santana, J., Nonza-Micaelli, A. y Clop, X. (2017). La cronología radiocarbónica de las primeras construcciones megalíticas en el sureste de la Península Ibérica. Las necrópolis de Las Churuletas, La Atalaya y Llano del Jautón. *Trabajos de Prehistoria*, *74*(2), 257-277. https.//doi.org/10.3989/tp.2017.12194

Blanco, A. (2016). Microhistorias de la Prehistoria Reciente en el interior de la Península Ibérica. *Trabajos de Prehistoria*, *73*(1), 47-67. https.//doi.org/10.3989/tp.2016.12163

Bosch, J. (2010). Representaciones antropomorfas muebles del Neolítico en Cataluña. Primeros oculados. En C. Cacho, R. Maicas, E. Galán y J. A. Martos (coords.), *Ojos que*

nunca se cierran. Ídolos en las primeras sociedades campesinas (pp. 13-38). Ministerio de Cultura.

Bueno, P. (1988). *Los dólmenes de Valencia de Alcántara*. Excavaciones Arqueológicas en España, 155. Ministerio de Cultura.

Bueno, P. (1992). Les plaques decoreés alentejaines. Approche de leur étude et analyse. *L´Anthropologie*, *96*(2-3), 573-604.

Bueno, P. (2010). Ancestros e imágenes antropomorfas muebles en el ámbito del Megalitismo occidental. Las placas decoradas. En C. Cacho, R. Maicas, E. Galán y J. A. Martos (coords.), *Ojos que nunca se cierran. Ídolos en las primeras sociedades campesinas* (pp. 39-78). Ministerio de Cultura.

Bueno, P. (2020). Placas decoradas en la Península Ibérica. Imágenes humanas entre la vida y la muerte. En P. Bueno y J. A. Soler (eds.), *Ídolos. Miradas milenarias* (pp. 203-216). MARQ Museo Arqueológico Provincial de Alicante.

Bueno, P. y Soler, J. (2021). Figurinhas ibéricas entre os IV e III milenios antes da era. En P. Bueno y J. A. Soler (eds.), *Ídolos: Olhares milenares. Guia da Exposição* (pp. 70-89). Museo Nacional de Arqueologia.

Bueno, P., Balbín, R. de y Barroso, R. (2007). Chronologie de l'art mégalithique ibérique. C^{14} et contextes archéologiques. *L´Anthropologie*, *111*, 590-654. https.//doi.org/10.1016/j.anthro.2007.07.006

Bueno, P., Balbín, R. de y Barroso, R. (2009). Pintura megalítica en Andalucía. En R. Cruz-Auñón y E. Ferrer (coords.), *Estudios de Prehistoria y Arqueología en Homenaje a Pilar Acosta* (pp. 141-170). Universidad de Sevilla.

Bueno, P., Balbín, R. de y Barroso, R. (2015). Human images, images of ancestors, identity images. The south of the Iberian Peninsula. En G. Rodriguez y H. Marchesi (dirs.), *Statues-menhirs et pierres levees du Néolithique à aujourd'hui* (pp. 443-455). Direction régionale des affaires culturelles Languedoc-Roussillon, Groupe Archéologique du Saint-Ponais.

Calvín, M. E., Cámara, J. A. y Esquivel, F. J. (2023). Statistical proposals for a formal classification of Chalcolithic stone masonry passage graves with circular chamber in the Southeast of the Iberian Peninsula. *Journal of Archaeological Science. Reports*, 50. https://doi.org/10.1016/j.jasrep.2023.104093

Cámara, J. A., Dorado, A., Spanedda, L., Fernández, M., Martínez, J., Haro, M., Martínez, G., Carrión, F. y Molina, F. (2021). La demarcación de los espacios de tránsito en Los Millares (Santa Fe de Mondujar, Almería) y su relación con el simbolismo megalítico. *Zephyrus*, 88, 65-86. https.//doi.org/10.14201/zephyrus2021886586

Cámara, J. A., Spanedda, L. y Molina, F. (2018). Exhibición y ocultación de las diferencias sociales en el ritual funerario calcolítico. En M. Espinar (coord.), *La muerte desde la Prehistoria a la Edad Moderna* (pp. 37-92). Libros EPCCM Estudios 23. Universidad de Granada. http.//hdl.handle.net/10481/52538

Cardona, R., Ferrer, C., Morer, P. J., Asensio, D. y Tous, D. (2013). Experimentació sobre emmagatzematge en Sitges a Sant Esteve D´Olius (Solsona, Lleida). En A. Palomo, R. Piqué y X. Terradas (eds.), *Experimentación en Arqueología. Estudio y difusión del pasado* (pp. 309-317). Serie Monogràfica del MAC-Girona 25(2), Museu d'Arqueologia de Catalunya.

CC BY SA

Cardoso, J. L. (2021). Os «báculos» das sociedades agropastoris do Sul do território português (último quartel do 4.º milénio/inícios do 3.º milénio a. C.). En P. Bueno y J. A. Soler (coords.), *Ídolos. Olhares Milenares. O estado da arte em Portugal* (pp. 171-199). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Cardoso, J. L. y Vilaça, R. (2020). Uma placa de xisto reaproveitada da Lapa do Fumo (Sesimbra). *AkraBarabarion. Sesimbra, cultura e património, 4*, 13-32.

Castro, P. V. y Escoriza, T. (2011). Mujeres, hombres, figuras y redes sociales. El sudeste ibérico c. 3700-2100 cal a.n.e. En M. Sánchez (coord.), *Memorial Luis Siret. I Congreso de Prehistoria de Andalucía. La tutela del Patrimonio prehistórico* (pp. 591-594). Junta de Andalucía.

Cintas-Peña, M. y García, L. (2022). Women, residential patterns and early social complexity. From theory to practice in Copper Age Iberia. *Journal of Anthropological Archaeology*, *67*, 101422. https://doi.org/10.1016/j.jaa.2022.101422

Delibes, G. y Del Val, J. (2007-8). La explotación de sal al término de la Edad del Cobre en la Meseta central española. ¿Fuente de riqueza e instrumento de poder de los jefes ciempozuelos?, *Veleia*, 24-25, 791-811. https://doi.org/10.1387/veleia.2053

Demarrais, E., Castillo, L. J. y Earle, T. (1996). Ideology, Materialization, and Power Strategies. *Current Anthropology*, *37*(1), 15-31. https://www.jstor.org/stable/2744153

Díaz-Zorita, M., Beck, J., Bocherens, H, y Díaz-Del-Río, P. (2018). Isotopic evidence for mobility at large-scale human aggregations in Copper Age Iberia. The mega-site of Marroquíes. *Antiquity*, *92*(364), 991-1007. https://doi.org/10.15184/aqy.2018.33

Díaz-Zorita, M., Knudson, K. J., Escudero, J., Bocherens, H y García-Sanjuán, L. (2017). Mobility patterns and paleodietary insights into humans and cattle at the Copper Age Mega-site of Valencina (Seville, Spain) through δ18O and δ13C isotope analyses. *Menga. Revista de Prehistoria de Andalucía, 8*, 53-68.

Escoriza, M. T. (1991-1992). La formación social de Los Millares y las producciones simbólicas. *Cuadernos de Prehistoria de la Universidad de Granada*, *16-17*, 135-165. https://doi.org/10.30827/cpag.v16i0.1301

Fábregas, R., Rodríguez, C. y Paz, A. (2020). ¿Ecos del sur? Figuras en piedra en los megalitos del Noroeste ibérico. En P. Bueno y J. A. Soler (eds.), *Ídolos. Miradas milenarias* (pp. 177-191). MARQ Museo Arqueológico Provincial de Alicante.

García, L., Sánchez, F., Morell, B. (2022). The 'Megalithisation' of Iberia. A Spatio-Temporal Model. *L'Anthropologie*, *126*(5), 103072. https://doi.org/10.1016/j.anthro.2022.103072

García, S., Hurtado, V., García, L. y Cintas-Peña, M. (2020). Las múltiples formas de lo sagrado. Las imágenes portables del Neolítico Final y la Edad del Cobre en el sur de España. En P. Bueno y J. A. Soler (eds.), *Ídolos. Miradas milenarias* (pp. 245-264). MARQ Museo Arqueológico Provincial de Alicante.

Ginsburg, F. y Rapp, R. (Eds.) (1995). *Conceiving the New World Order. The Global Politics of Reproduction*. University of California Press.

Gonçalves, V. S. (1999). *Reguengos de Monsaraz, territórios megalíticos*. Cámara Municipal de Reguengos de Monsaraz. http://hdl.handle.net/10451/15871

Gonçalves, V. S. (2003). STAM-3, A Anta 3 da Herdade de Santa Margarida (Reguengos de Monsaraz). *Trabalhos de Arqueologia*, *32*. Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/40774

Gonçalves, V. S. (2004). Manifestações do sagrado na Pré-História do Ocidente peninsular. O explícito e o implícito. Breve dissertação, invocando os limites fluidos do figurativo, a propósito do significado das placas de xisto gravadas do terceiro milénio a.n.e. *Revista portuguesa de Arqueologia*, *7*(1), 165-184.

Gonçalves, V. S., Andrade, M. y Pereira, A. (2014). Las placas votivas (e o báculo) da Lapa da Galinha, na primeira metade do 3º milenio a.n.e. *Estudos Arqueológicos de Oeiras*, *21*, 109-158.

Hurtado, V. (2010). Representaciones simbólicas, sitios, contextos e identidades territoriales. En C. Cacho, R. Maicas, E. Galán y J. A. Martos (coords.), *Ojos que nunca se cierran. Ídolos en las primeras sociedades campesinas* (pp. 137-198). Ministerio de Cultura.

Leisner, G. y Leisner, V. (1943). *Die Megalithgräber der Iberischen Halbinsel. Erster Teil. Der Süden*. Römisch-Germanische Forschungen, 18. Verlag von Walter De Gruyter & Co.

Leisner, G. y Leisner, V. (1951). *Antas do Concelho de Reguengos de Monsaraz. Materiais para o estudo da Cultura Megalitica em Portugal*. Uniarch-Instituto Nacional de Investigação Científica.

Leisner, G. y Leisner, V. (1959). *Die Megalithgräber der Iberischen Halbinsel. Der Westen*. Deutsches Archäologishes Institutabteilung Madrid. Walter de Gruyter & Co.

Lillios, K. (2008). *Heraldry for the dead. Memory, Identity, and the Engraved Stone Plaques of Neolithic Iberia*. University of Texas Press.

Lizcano, R., Cámara, J. A., Riquelme, J. A. Afonso, J. A., Cañabate, L. y Sánchez, A. (1991-92). El Polideportivo de Martos. Producción económica y símbolos de cohesión de un asentamiento del Neolítico Final en las Campiñas del Alto Guadalquivir. *Cuadernos de Prehistoria de la Universidad de Granada, 16-17*, 5-105. https://doi.org/10.30827/cpag.v16i0.1259

López, V. (2021). Los ídolos almerienses. Los orantes en piedra". En J. P. Díaz, P. Martínez, B. Marzo y A. Ruíz (coords.), *Historia de Almería. Primeros pobladores y colonizadores. Tomo 1. Prehistoria y Antigüedad* (pp. 108-109). Instituto de Estudios Almerienses, Diputación de Almería.

Maicas, R. (2007). *Industria ósea y funcionalidad. Neolítico y Calcolítico en la Cuenca de Vera* (Almería). Bibliotheca Praehistorica Hispana, XXIV. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Marie, A. (1972). Parenté, échange matrimonial et réciprocité (II). Essai d´interprétation à partir de la société dan et des quelques autres sociétés de Cote d´Ivoire. *L´Homme*, *12*(4), 5-36. https://doi.org/10.3406/hom.1972.367298

Martínez, A. y Ponce, J. (1997). Excavaciones arqueológicas en un enclave romano y un asentamiento del Neolítico Final en la Calle Floridablanca, Espalda Huerto Ruano (Lorca, Murcia). *Memorias de Arqueología*, *12*, 291-306.

Martínez, G. (2016). Poblamiento y Sociedad durante la Prehistoria Reciente en la Cuenca del Alto Almanzora. En *VI Jornadas de Historia Local. Patrimonio y Arqueología* (pp. 6-128). Ayuntamiento de Tíjola.

Martínez, G. y López, V. (2020). Representaciones simbólicas, desigualdades sociales e ideología de las sociedades del Neolítico Reciente y del Calcolítico de Andalucía

Oriental. En P. Bueno y J. A. Soler (eds.), *Ídolos. Miradas milenarias* (pp. 265-288). MARQ Museo Arqueológico Provincial de Alicante.

Mederos, A. (2021). Prácticas rituales en hoyos excavados en áreas domésticas durante el tercer milenio AC en el sur de la península Ibérica y algunas analogías andinas, *Boletín del Seminario de Arte y Arqueología. Arqueología*, *LXXXV-LXXXVI*, 76–118. https://doi.org/10.24197/ba.0.2020.76-118

Mederos, A. y Jiménez, J. (2023). Al servicio de la divinidad. Figuras antropomorfas oculadas calcolíticas del sur de la península ibérica en piedra, marfil y hueso. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad Autónoma de Madrid*, *49*(2), 51-96. https://doi.org/10.15366/cupauam2023.49.2.003

Mills, B. J. (2004). The establishment and Defeat of Hierarchy. Inalienable Possessions and the History of Collective Prestige Structures in the Pueblo Southwest. *American Anthropologist*, *106*(2), 238-251. https://doi.org/10.1525/aa.2004.106.2.238

Mills, B. J. (2008). Remembering while Forgetting. Depositional practices and Social Memory at Chaco. En B. J. Mills W. H. Walker (eds.), *Memory Work. Archaeologies of Material Practice* (pp. 81-108). School of Advances Research Press.

Molina, F. y Cámara, J. A. (2009). Almería. En L. García y B. Ruiz (coords.), *Las grandes piedras de la Prehistoria. Sitios y Paisajes Megalíticos de Andalucía* (pp. 32-54). Junta de Andalucía.

Molina, F., Mederos, A., Delgado, A., Cámara, J. A., Peña, V., Martínez, R. M., Esquivel, F. J., Granados, A. Jiménez, S. y Esquivel, J. A. (2020). La necrópolis calcolítica de Los Millares. Dataciones radiocarbónicas y valoración de la dieta y del medio ambiente a partir del análisis de isótopos estables. *Trabajos de Prehistoria*, *77*(1), 67-86. https://doi.org/10.3989/tp.2020.12247

Navarrete, M. S., Carrasco, J. y Gámiz, J. (1999-2000). La Cueva sepulcral del Cortijo del Canal. (Albolote, Granada). *Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino*, 13-14, 25-98.

Oliveira, J. M. de (1995). *Monumentos megalíticos da Bacia hidrográfica do rio Sever (Marvão, Castelo de Vide, Nisa, Valência de Alcântara, Herrera de Alcântara e Cedillo)*. Tesis doctoral. Universidade de Évora. http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11031

Pascual, J. L. (2010). Ídolos oculados sobre huesos largos en las cuencas del Júcar y del Segura. En C. Cacho, R. Maicas, E. Galán y J. A. Martos (coords.), *Ojos que nunca se cierran. Ídolos en las primeras sociedades campesinas* (pp. 79-114). Ministerio de Cultura.

Peña, C. de la (1986). La necrópolis de los Churuletes (Purchena, Almería). *Cuadernos de Prehistoria de la Universidad de Granada*, *11*, 73-170. https://doi.org/10.30827/cpag.v11i0.1263

Reimer, P., A., W., Bard, E., Bayliss, A., Blackwell, P., Bronk Ramsey C., Butzin, M., Cheng, H., Edwards, R. L., Friedrich, M., Grootes, P. M., Guilderson, T. P., Hajdas, I., Heaton, T. J., Hogg, A. G., Hughen, K. A., Kromer, B., Manning, S. W., Muscheler, R., Palmer, J. G.,… Talamo, S. (2020). The IntCal20 Northern Hemisphere Radiocarbon Age Calibration Curve (0–55 cal kBP). *Radiocarbon*, *62*(4), 725-757. https://doi.org/10.1017/RDC.2020.41

Reinhold, S. (2003). Traditions in transition. Some thoughts on Late Bronze Age and Early Iron Age burial costumes from the Northern Caucasus. *European Journal of Archaeology, 6*(1), 25-54. https://doi.org/10.1179/eja.2003.6.1.25

Riquelme, J. A., Lizcano, R., Pérez, C., Sánchez, R. y Cámara, J. A. (2012). Una introducción al análisis de los restos faunísticos de la Zona Arqueológica del Polideportivo de Martos. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada, 22*, 199-230. https://doi.org/10.30827/cpag.v22i0.2424

Schuhmacher, T. X. (2013). Some reflections about an Alabaster stele from Mari (Syria) and its possible relations to the Western Mediterranean. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad Autónoma de Madrid, 39*, 7-20. https://doi.org/10.15366/cupauam2013.39.001

Siret, L. (1893). L'Espagne préhistorique. *Revue des Questions Scientifiques*, XXXIV, 537-560.

Siret, L. (1995). *Religiones neolíticas de Iberia*. Arráez Editores.

Soares, J. (2013). Sal e conchas na Pré-História portuguesa. O povoado de Ponta da Passadeira (estuário do Tejo). En J. Soares (ed.), *Pré-historia das zonas Húmedas. Paisagens de sal* (pp. 171-196). Museu de Arqueologia e Etnografia do Distrito de Setúbal.

Soler, J. A. (2017). De nuevo sobre los ídolos oculados "Tipo Pastora". A propósito de la presentación del conjunto de elementos ideomorfos identificados en el 'Fondo Arqueológico La Marina. En J. A. Soler y J. A. Casabó (coords.), *Nuevos datos para el conocimiento de la prehistoria en la comarca de La Marina Alta, Alicante* (pp. 283-370). MARQ Museo Arqueológico Provincial de Alicante.

Sos, V. (1962). *Los ídolos-placas de Granja "Céspedes" (Badajoz)*. Diputación Provincial de Badajoz.

Taçon, P. S. C. (1991). The power of stone. Symbolic aspects of stone use and tool development in western Arnhem Land, Australia. *Antiquity, 65*, 192-207. https://doi.org/10.1017/S0003598X00079655

Valera, A. C. (2015). The Diversity of Ideotechnic Objects at Perdigões Enclosure. A First Inventory of Items and Problems. *Arpi*, 3, 238-256.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/588111

Artesanos greco-continentales en el sureste peninsular: sobre la transferencia de conocimiento técnico en la decoración arquitectónica ibérica

Greco-continental Craftsmen in the South-Eastern Iberian Peninsula: On the Transfer of Technical Knowledge in Iberian Architectural Decoration

Jesús Robles Moreno
Universidad Autónoma de Madrid
jesus.robles@uam.es
0000-0002-5276-1974

Recibido: 11/10/2023
Aceptado: 28/05/2024

Resumen

La decoración arquitectónica de los monumentos ibéricos se caracteriza por presentar "influencias" mediterráneas, especialmente del mundo jonio-focense arcaico con el que la historiografía relaciona muchos casos peninsulares. En este trabajo se pretende, por un lado, plantear un marco teórico-metodológico basado en la "Arqueología de la producción arquitectónica" que permita superar el concepto de "influencia" y hablar de la transferencia y adaptación del conocimiento técnico entre grupos de artesanos. Por otro lado, se argumenta que dicho conocimiento técnico, aunque griego, no procede exclusivamente del mundo jonio-focense.

Para ello se analiza el taller ibérico "del Valle del Segura y Corredor de Montesa" (s. V-IV a.C.). Se defiende así la relación directa de este centro con artesanos greco-continentales de quienes recibió nociones técnicas que adaptó a la decoración de sus pilares-estela. Esto lleva a reflexionar sobre la presencia de artesanos especializados griegos en el sureste peninsular y sobre el papel que allí desempeñaron.

Palabras clave

Cultura ibérica, Escultura, Arquitectura, Producción, Artesano

Abstract

The architectural decoration of Iberian monuments is characterised by Mediterranean "influences", especially from the Archaic Ionian-Phokaian world, to which historiography relates many Iberian cases. The aim of this paper is, on the one hand, to propose a theoretical and methodological framework based on the "Archaeology of architectural production", which allows us to go beyond the concept of "influence" and to speak of the transfer and adaptation of technical knowledge between groups of craftsmen. On the other hand, it is argued that this technical knowledge, although Greek, did not come exclusively from the Ionian-Phoenician world.

To this end, the Iberian workshop "of the Segura valley and the Corredor de Montesa" (5th-4th century BC) is analysed. The direct relationship of this centre with Greco-Continental artisans, from whom it received technical ideas that it adapted to the decoration of its pillar-steles, is thus defended. This leads us to reflect on the presence of specialised Greek craftsmen in the southeast of the Iberian Peninsula and the role they played there.

Keywords

Iberian cultures, Sculpture, Architecture, Production, Craft workers.

Para citar este artículo: Robles Moreno, Jesús (2024). Artesanos greco-continentales en el sureste peninsular: sobre la transferencia de conocimiento técnico en la decoración arquitectónica ibérica. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 31-57. DOI: 10.6018/pantarei.588111

CC BY SA

1. Introducción

Una de las características más llamativas de la escultura y la arquitectura monumental ibérica son los "ecos" mediterráneos que presenta, especialmente en lo que se refiere al estilo y la iconografía. La cuestión estaba ya presente en la propia caracterización de la escultura íbera e incluso antes de que se identificase como tal. No en vano, los primerísimos trabajos dedicados a estas cuestiones ya ponían en relación las piezas recién aparecidas en yacimientos como La Alcudia (Elche, Alicante), o Cerro de los Santos (Montealegre del Castillo, Albacete) con modelos griegos, itálicos, romanos e, incluso, babilonios y egipcios (Chapa, 2011).

Con el avance de la investigación a lo largo del siglo pasado, la comparativa con el Mediterráneo se ha convertido en un punto vital en la historiografía de los monumentos ibéricos y se ha insistido en la misma desde distintas ópticas y perspectivas. Esto, además de situar las producciones ibéricas en un amplio contexto mediterráneo, ha permitido explicar mejor ciertos aspectos, como su cronología o restitución arquitectónica.

Aunque hay propuestas recientes que relacionan la escultura y la arquitectura monumental ibérica con el mundo fenicio (Almagro Gorbea y Torres, 2010; Belén y Chapa, 2012) o el mundo púnico (Prados, 2007, 2011), podría, quizá, señalarse que el papel predominante en dichas comparativas ha sido desempeñado por el mundo griego. Desde los clásicos volúmenes de Carpenter (1925) o García y Bellido (1936), hasta los últimos y recientes artículos de Teresa Chapa (2020, 2021; Pérez Blasco, 2023) han sido muchos los estudios dedicados a señalar los referentes helenos de las producciones ibéricas en cuanto a iconografía, estilo y técnica. Estos se han centrado especialmente en monumentos y estatuas localizadas en el sureste peninsular (Almagro Gorbea, 1987; Almagro Gorbea et al., 2015; Chapa, 2012, 2020), aunque también han abordado conjuntos de otras regiones ibéricas (Blázquez y González Navarrete, 1985; León, 2003).

Sin embargo, en este trabajo no pretendemos ofrecer un estado de la cuestión sobre el debate acerca de los vínculos de la escultura íbera con diversos ámbitos mediterráneos (Prados, 2011). Por el contrario, gracias al avance de la investigación, se busca arrojar nueva luz a la conocida cuestión de la relación entre la escultura íbera y la griega, matizando algunas cuestiones. Se busca pues, profundizar en varios aspectos enmarcados en una línea de investigación reavivada (Chapa, 2020, 2021; Chapa y Pérez Blasco, 2023; Robles, 2023; Rouillard et al., 2015) cuya alternativa, la relación con el mundo púnico, ha sido defendida también recientemente por varios autores (Prados, 2007, 2008, 2014; Sala, 2007).

Entre los dichos aspectos en los que se busca profundizar, uno de ellos tiene que ver con el hecho de que, dentro del amplio espectro geográfico y cronológico del mundo heleno, los ejemplares íberos se han relacionado de manera frecuente con el mundo jonio-focense arcaico. Esta tendencia historiográfica hunde sus raíces en trabajos de mediados y finales del siglo pasado (Almagro Gorbea, 1987; Almagro Gorbea y Ramos, 1986; Langlotz, 1966) y sigue propiciando interesantes avances en la investigación (Almagro Gorbea et al., 2021; Chapa, 2020; Chapa y Pérez Blasco, 2023; León, 2003). El peso del mundo jonio-focense en la península, bien representado –aunque no de manera exclusiva– por el intenso comercio y las fundaciones de *emporia* que se convirtieron en auténticas polis (Domínguez Monedero, 1996, 2022), parece notable y, según algunos autores (Almagro

Gorbea y Ramos, 1986; Chapa y Pérez Blasco, 2023), pudo jugar un importante papel en el desarrollo de la arquitectura monumental ibérica del sureste peninsular. Sin embargo, algunos autores matizaron la importancia de dicho influjo (León, 2003) o señalaron los peligros interpretativos y de contextualización que entraña la vinculación automática de modelos constructivos técnicos y decorativos ibéricos con el mundo jonio-focense (Chapa, 2020; Izquierdo, 2000; Prados, 2007, 2011).

Esto último se refiere, por ejemplo, a que los "paralelos" con los que las piezas peninsulares se relacionan ofrecen cronologías muy alejadas de la que se desprende del contexto arqueológico de estas últimas. A ello se añade que otros investigadores (Chapa, 2012; Robles, 2022) han llamado la atención sobre cómo la relación entre las producciones ibéricas y helenas no se constriñe a los siglos VI-V a.C., momento de apogeo de ese mundo jonio-focense, sino que son palpables, al menos, durante la primera mitad del siglo IV a.C. Así pues, el primer objetivo de este trabajo es realizar una aportación al respecto, presentando una serie de rasgos de la decoración arquitectónica ibérica que ofrecen rasgos vinculables no al mundo jonio-focense arcaico, sino al greco-continental de finales del siglo V a.C. y del siglo IV a.C.

Precisamente, y al hilo de esto último, otro de los objetivos del trabajo es reflexionar sobre cómo se produce esa relación entre el mundo griego y el ibérico. Es decir, se trata de explicar cuáles son los mecanismos por los que estos últimos adoptan y adaptan fórmulas decorativas y arquitectónicas de los primeros. Esto a su vez permite defender la presencia de artesanos greco-continentales –o al menos partícipes de su tradición arquitectónica– en la península ibérica y su relación con los talleres locales. Permite además hablar del papel que ese artesanado especializado pudo jugar para/con la sociedad ibérica.

2. Marco teórico-metodológico: algunas notas sobre la transferencia de conocimiento técnico

Si se acude a la gran mayoría de trabajos que han abordado la cuestión de la relación entre las producciones mediterráneas y las ibéricas, se observa que los términos más empleados para hacer referencia a este fenómeno son algunos como "influencia", "paralelismo", "ascendencia" o "carácter helenizante", entre muchos otros. Son conceptos válidos para referirse a características de origen foráneo en monumentos peninsulares, pero resultan un tanto laxos si se busca precisar cómo se produce la relación entre Iberia y el Mediterráneo y de qué manera los talleres íberos asumen e interpretan dichos rasgos decorativos.

La cuestión, en lo referente al mundo ibérico, ha sido planteada y abordada por distintos autores, lo que ha generado una serie de modelos teóricos y explicativos para este fenómeno. Uno de ellos señala que la transferencia de modelos decorativos en la escultura se producía a través de la observación de material escultórico griego importado que el íbero trataba de reproducir con sus propias técnicas (Rouillard y Croissant, 1997). Más allá de que en la península no se han localizado esculturas importadas en época ibérica[1], ni mucho menos construcciones monumentales, esta propuesta presenta, a nuestro juicio, una importante dificultad. Implica que el artesano íbero es capaz de reconstruir

[1] Más allá de la estatua elaborada en mármol del Pentélico hallada en El Turuñuelo (Celestino y Rodríguez, 2019) o la archiconocida Dama de Galera, en pequeño formato.

CC BY SA

todo el proceso productivo desde la pieza finalizada y, además, de reproducirlo para obtener un resultado análogo. De hecho, en una obra reciente, Rouillard (2021) se muestra más dubitativo sobre la existencia de ejemplares griegos importados y reflexiona sobre la transferencia de modelos desde el Mediterráneo y la agencia ibera.

En esta misma línea, otros autores (García y Bellido, 1945; Llobregat, 1991) señalan que los modelos decorativos de monumentos nacen de la adaptación a formato arquitectónico de los motivos incluidos en pequeños bienes importados, como marfiles, bronces o vasos cerámicos. Aunque plausible para algunos casos concretos, esta forma no nos resulta del todo convincente por dos razones principales. La primera es que, en la decoración arquitectónica es frecuente que los motivos se plasmen sobre molduras concretas que no están presentes en los bienes de pequeño formato documentados en Iberia, donde los motivos aparecen representados sobre un plano. Sin embargo, y como veremos a continuación, los monumentos ibéricos no solo comparten motivos con el Mediterráneo, sino también molduras y asociaciones entre estas y los motivos. La segunda razón es que no todos los motivos que aparecen en los monumentos (por ejemplo, las ovas, determinados tipos de flor y de cintas) están presentes en esos pequeños bienes importados. Todo esto parece apuntar a que su introducción se debe a la transmisión de modelos arquitectónicos y sus repertorios decorativos.

Un modelo similar es el propuesto por Pierre Moret (1998), no para el caso de la arquitectura monumental y su decoración, sino la defensiva. Señalaba este autor que ciertos tipos de murallas y torres pudieron ser transmitidos por íberos que estuvieron en el Mediterráneo como mercenarios. Estos conocieron allí dichos modelos y, al regresar a la península, fueron capaces de transmitirlos y replicarlos. Es un modelo teórico que solventa el problema de la inmovilidad de la arquitectura, pues ahora no se importa el edificio, sino que se desplazan las personas. Sin embargo, esta cuenta con la dificultad de que se señala al mercenariado como agente de transmisión cultural cuando, como señalaba Quesada (1994; *vide contra* Moret, 1998), el papel de estos en ese sentido era nulo o altamente limitado.

Más allá de eso, el problema principal es que las propuestas hasta ahora descritas defienden la visión de un producto finalizado como mecanismo principal de adquisición de conocimiento técnico. Esto parece improbable, especialmente en el caso de la escultura y arquitectura, pues como señalaba Domínguez Monedero (1986) "no es lo mismo hacer un plato a imitación de uno griego [...] que realizar una escultura en piedra dura y conseguir unas proporciones y una organicidad que recuerden y se vinculen estrechamente con originales griegos" (p. 315)[2].

Frente a esto, un tercer modelo teórico se basa en la "Arqueología de la producción arquitectónica" con el que el concepto de "influencia" se convierte en el de "transmisión del conocimiento técnico" (Bianchi, 1996; Villa del Castillo, 2021). Con él, la aparición de ciertos modelos decorativos no se explica a partir de los propios edificios y su visión o importación, sino del contacto entre grupos de artesanos de distintos ambientes técnicos o tradiciones arquitectónicas (Bianchi, 1996). Dicho de otra manera, no se transfiere el modelo de edificio, ni sus modelos decorativos, sino que se transfiere –y se adapta al

[2] Estas perspectivas sobre la transmisión de conocimiento técnico en el ámbito de la cerámica están variando, fruto de trabajos como el de Sala (2009) o, sobre todo, el reciente artículo de Amorós (2022).

margen de cada cultura– el conocimiento técnico para ejecutarlo, siendo necesario que los artesanos entren en contacto.

Para el caso púnico y peninsular, este fenómeno por el que una tradición arquitectónica concreta adopta y adapta modelos decorativos foráneos ha sido ya explicado por Prados (2008, p. 70-71) con su diferenciación entre "sistema" y "estilo" arquitectónico. Mientras que el "estilo" puede repetirse en distintos lugares, el "sistema" es único, pues abarca los rasgos estructurales y decorativos que definen la arquitectura de una cultura atendiendo a sus necesidades creativas o ideológicas (Jiménez Vialás et al., 2021). De esta manera, un sistema puede mezclar y transformar estilos muy diversos, dando lugar a soluciones estéticamente híbridas, fruto de la agencia íbera para cubrir las necesidades de su sistema arquitectónico (Jiménez Vialás et al., 2021).

En ese proceso de transmisión participan una serie de mecanismos o condiciones que provocan que aquellos que reciben el conocimiento técnico, lo empleen para generar un modelo propio en el seno de su cultura. Parte de esas condiciones dependen del emisor, como su procedencia y tradición arquitectónica, los modelos que conoce o la forma de trabajar, pero la mayoría dependen del receptor y de su "agencia" (Dietler, 2010; Van Dommelen, 1998). Este no adapta ni imita el prototipo decorativo, sino el conocimiento técnico, lo que da lugar a un nuevo modelo, diseñado para cubrir las necesidades de su cultura arquitectónica. Para ello, incorpora el conocimiento recibido a su propia tradición, lo aplica a su realidad arquitectónica y selecciona e interpreta libremente ciertos motivos y esquemas (Figura 1).

Se entiende así que, aunque el conocimiento técnico parezca referirse exclusivamente a aspectos como la talla, las herramientas o el desempeño del artesano, en realidad engloba todo el proceso de producción de la pieza. Incluye así aspectos como el diseño de esta, las molduras y los modelos iconográficos y decorativos que presenta un ejemplar, aspectos que pueden resultar muy diagnósticos a la hora de abordar las relaciones entre talleres. Dicho de otra manera: la pieza, con todas sus características formales, técnicas y decorativas, es el resultado de la aplicación del conocimiento técnico por parte de un taller concreto. Por ello, a través del estudio formal de la pieza se puede profundizar en el conocimiento técnico empleado y el origen y procedencia del mismo.

En el caso concreto del mundo ibérico, esta forma de transmitir el conocimiento técnico fue anunciada por García y Bellido (1945) al señalar que "para que la arquitectura de un pueblo cualquiera prenda en otro es preciso trasladarse a los focos creadores con propósitos más o menos imitativos o vivir en ellos con el ánimo abierto a toda influencia fecunda" (p. 102). Muchos otros autores han defendido también que los modelos de ciertas esculturas y de la decoración de ciertos monumentos ibéricos solo se pueden explicar a partir del contacto entre artesanos mediterráneos y locales, pudiendo incluso trabajar en un mismo taller (Chapa, 2020, 2021; Domínguez Monedero, 1986; Rouillard et al., 2015).

CC BY SA

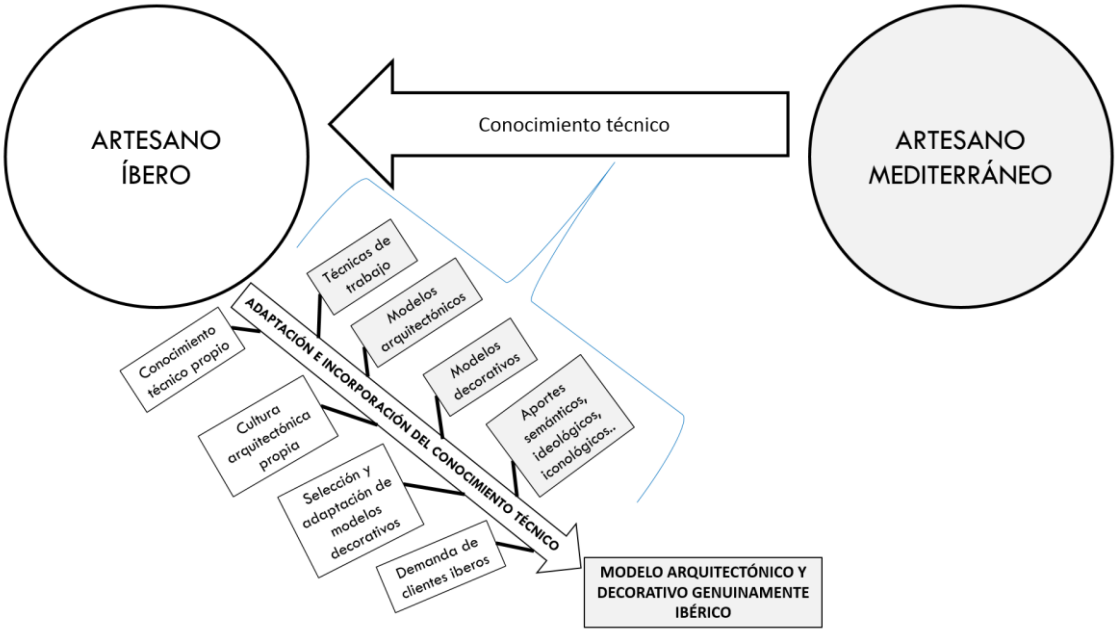


Figura 1. Esquema sobre la transferencia y adaptación del conocimiento técnico del Mediterráneo al mundo ibérico. Fuente: elaboración propia.

2.2. Procedimiento de trabajo

Dado que el objetivo del trabajo es abordar testimonios sobre la posible relación entre la decoración arquitectónica ibérica y greco-continental desde la perspectiva de los talleres y artesanos, superando los conceptos de "influencia" y "paralelo", no se hará uso de la forma de trabajo más tradicional en estos casos. Esta forma consiste en compilar todas aquellas piezas del mundo ibérico –o de alguna región del mismo– y relacionarlo con casos griegos a los que pueda parecerse.

Por el contrario, si se busca poner el énfasis en los artesanos e identificar el taller como un centro de intercambio de conocimiento técnico (Villa del Castillo, 2021), es necesario buscar esos ámbitos en el seno de un taller de monumentos ibéricos. En este caso se trata del "taller del Valle del Segura-Corredor de Montesa" (*vid. infr.*), un centro productor de pilares-estela que trabajó en diversos puntos del sureste peninsular entre muy finales del siglo V a.C. y la centuria siguiente.

De esta manera, el alcance del estudio será más reducido, pero también más preciso, pues ese rastreo del conocimiento técnico mediterráneo se aplica a un repertorio cerrado de piezas que comparten centro productor y, por ende, cronología. Permitirá conocer mejor un taller ibérico y sus relaciones con una o varias tradiciones arquitectónicas del Mediterráneo, en este caso con Grecia Continental.

3. Elementos greco-continentales en el taller ibérico del "Valle del Segura-Corredor de Saus"

A la hora de seleccionar un taller al que aplicar el marco teórico, surge la dificultad que siempre ha supuesto la identificación centros productivos de escultura y monumentos en el mundo ibérico (Izquierdo, 2000; León, 1998). Sin embargo, en los últimos años se ha asistido a una proliferación de trabajos dedicados a uno de ellos, lo que no solo ha

CC BY SA

permitido identificarlo y acotarlo espacial y geográficamente, sino también profundizar en su repertorio y funcionamiento: es el denominado taller "Verdolay-Mula-Saus" o del "Valle del Segura y Corredor de Montesa", el mejor conocido del mundo ibérico en la actualidad. Esta es la razón que ha hecho que sea el seleccionado para este trabajo, junto al hecho de que varios autores (Chapa, 2009; García Cano, 1994) han planteado ya su posible relación con el mundo griego continental.



Figura 2. Yacimientos en los que se ha documentado la producción arquitectónica del "taller del Valle del Segura-Corredor de Montesa". Fuente: Elaboración propia.

Aunque en un principio se dudaba sobre si eran varios talleres relacionados entre sí (Almagro Gorbea, 1987; Izquierdo, 2000), lo cierto es que la mayoría de autores que han trabajado sobre el mismo, defienden que se trata de un único centro productivo (Chapa e Izquierdo, 2012; García Cano, 1994; León, 1998; Page y García Cano, 1993-1994; Robles, 2022, 2024; Robles y Fenoll, 2022; Vives Ferrándiz et al., 2022) que actuó desde muy finales del siglo V a.C. y durante el siglo IV a.C., especialmente durante su primera mitad. Tal y como han señalado Chapa e Izquierdo (2012) se trata de un taller itinerante, es decir, está asentado en una ciudad desde la que se desplaza hacia el lugar donde va a realizar el monumento, solo una vez que ha acordado los términos de dicha producción con el comitente. De esta manera, y siguiendo los datos ofrecidos por la bibliografía que se acaba de citar, la obra de este taller parece documentarse en un arco que se extiende entre Cabezo de la Rueda (Alcantarilla, Murcia) y Los Nietos (Cartagena, Murcia) y que por el interior penetra desde Jumilla (Murcia) hasta, al menos, Pozo Moro (Chinchilla de Montearagón, Albacete) (Robles, 2024) (Figura 2).

Gracias a recientes trabajos (Chapa e Izquierdo, 2012; Robles, 2024; Robles y Fenoll, 2022; Vives Ferrándiz et al., 2022) se ha podido caracterizar el repertorio arquitectónico y decorativo del taller (Figura 3). Puesto que su identificación y caracterización ha sido abordada en los análisis previos referidos, no nos entretendremos aquí en describirlo minuciosamente; bastará con señalar que es un centro productivo que se caracteriza por elaborar monumentos del tipo pilar-estela (Chapa e Izquierdo, 2012; Izquierdo, 2000; Vives Ferrándiz et al., 2022). Como se ejemplifica a la perfección en los casos de

CC BY SA

Coimbra del Barranco Ancho (García Cano, 1994) o El Prado (Robles, 2022), estos se elaboran en cuatro piezas exentas conectadas verticalmente mediante espigas: la base escalonada, el pilar, el baquetón de la gola y la nacela y filete de la gola, a lo que en ocasiones se añade una escultura zoomorfa como remate[3]. Esta forma de concebir el pilar-estela ofrece la posibilidad de jugar con los tipos y variantes para cada elemento y combinarlos libremente para, con un mismo repertorio de decoración arquitectónica, dar lugar a distintos edificios.

Así pues, en el interior de este repertorio arquitectónico e iconográfico existen algunos rasgos que, en nuestra opinión, ilustran una transferencia de conocimiento técnico desde el mundo greco-continental. Tres son las características más reseñables que pasamos a comentar en profundidad: la adopción del cimacio lésbico y de ciertas molduras decorativas –a las que dedicaremos más atención por el mayor número de ejemplares disponibles–, algunas escenas en relieve que decoran los pilares y un tipo muy concreto de ornamento floral.



Figura 3. Síntesis del repertorio arquitectónico del "taller del Valle del Segura-Corredor de Montesa". Fuente: Elaboración propia, salvo foto del pilar de falsas puertas (tomado de Almagro Gorbea et al., 2015, CC-BY-SA), la foto de la gola con volutas (cedido por Poveda) y los dibujos de las golas (tomado de Izquierdo, 2000).

[3] Por sus particularidades y por no desviar el tema del trabajo, la decoración arquitectónica, no analizaremos aquí la escultura exenta vinculable a este taller.

3.1. El cimacio lésbico y las molduras decorativas

El cimacio lésbico es uno de los esquemas decorativos más habituales del mundo antiguo. Nació en Jonia en el siglo VI a.C. y, pronto, desde allí se extendió por todo el Mediterráneo, con un desarrollo cronológico que llega prácticamente a nuestros días. Este esquema consiste en una moldura denominada *cyma reversa,* con una curva inferior cóncava y una superior convexa, sobre la que se tallan las ovas lésbicas (Altekamp, 1991; Ganzert, 1983). Estas últimas son un motivo lingüiforme, caracterizado por presentar una espina o ranura que discurre verticalmente por el centro del motivo hasta su tercio superior. Las ovas lésbicas se alternan con elementos puntiagudos denominados dardos o flechas (Figura 4.1).

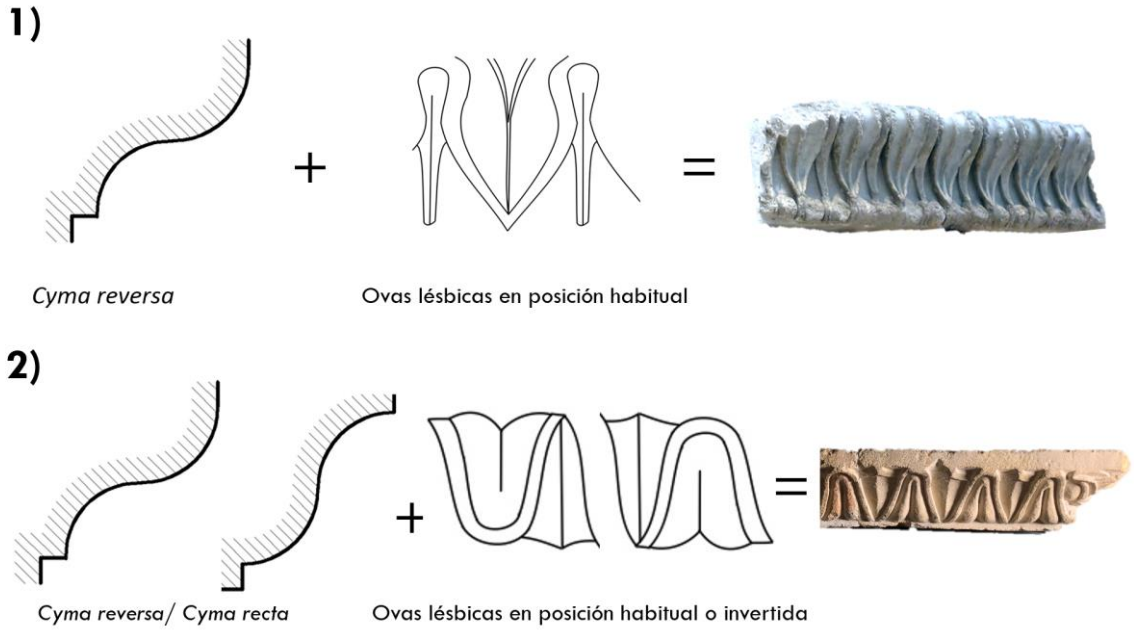


Figura 4. Esquema compositivo del cimacio lésbico en el Mediterráneo y mundo griego (1) y en el mundo ibérico, especialmente en el "taller ibérico del Valle del Segura-Corredor de Montesa" (2). Fuente: Elaboración propia.

Aunque no es el único taller que realiza este motivo en Iberia, sí es el que más lo desarrolla: es responsable de 12 de los 15 casos en los que se documenta este esquema decorativo en la península (moldura + ovas) y de 13/14 de los 25 en los que se documenta el motivo de la ova lésbica (sin moldura) (Tabla 1).

Tabla 1
El cimacio lésbico en el mundo ibérico

Nº	Elemento	Yacimiento	Ovas	Molduras	"Taller del Valle del Segura-Corredor de Montesa"	Bibliografía básica
1	Pilar	El Prado	Sí	Cyma reversa (i)	Seguro	Lillo, 1990; Robles, 2022
2	Baquetón	El Prado	Sí (i)	Cyma reversa (i)	Seguro	Lillo, 1990; Robles, 2022
3	Baquetón	El Cigarralejo	Sí (i)	Cyma recta	Seguro	Cuadrado, 1984, p. 255

CC BY SA

4	Baquetón	El Cigarralejo	Sí (i)	Cyma recta	Seguro	Cuadrado, 1984, p. 258; Izquierdo, 2000, nº 16
5	Indeterminado	El Cigarralejo	Sí (i?)	Idt	Seguro	De Prada, 2019, p. 229
6	Sillar de gola	Cabecico del Tesoro	Sí (i)	Cyma reversa (i)	No	Page y García Cano, 1993-1994, nº 38; Izquierdo, 2000, nº 43
7	Baquetón	Cabecico del Tesoro	Sí (i)	Cyma recta	Seguro	Page y García Cano, 1993-1994, nº 39; Izquierdo, 2000, nº 45
8	Baquetón	Cabezo del Agua Salada	Sí (i)	Cyma recta	Seguro	Robles, 2024
9	Sillar de gola	La Luz	Sí (i)	Gola	No	Comino, 2015, p. 505
10	Baquetón	Corral de Saus	Sí (i)	Cyma reversa (i)	Seguro	Izquierdo, 2000, nº 6
11	Baquetón	Corral de Saus	Sí (i)	Cyma recta	Seguro	Izquierdo, 2000, nº 7
12	Baquetón	Corral de Saus	Sí (i)	Cyma recta	Seguro	Izquierdo, 2000, nº 8
13	Baquetón	Corral de Saus	Sí (i)	Cyma recta	Seguro	Izquierdo, 2000, nº 9
14	Baquetón	Corral de Saus	Sí (1)	Recta inclinada	Seguro	Izquierdo, 2000, nº 12
15	Pilar	Caudete	Sí (i)	Cyma reversa (i)	Seguro	Almagro Gorbea et al., 2015
16	Baquetón	Pozo Moro	Sí (i)	Cyma recta (¿)	Seguro	Robles, 2023
17	Baquetón	Libisosa	Sí (i)	Listel	No seguro	Uroz, 2022, p. 24
18	Gola	Monforte del Cid	Sí	Cyma reversa	No	Almagro Gorbea y Ramos, 1986; Izquierdo, 2000, nº 1
19	Sillar de gola	La Alcudia	Sí (i)	Listel	No	Izquierdo, 2000, nº 35, 39 y 51
20	¿Marco de Vano?	La Alcudia	Sí	Listel	No	Izquierdo, 2000, nº 46
21	Sillar de gola	Córdoba	Sí	Gola	No	Sylow, 1995, p. 45
22	Pilar	Cástulo	Sí	Cyma reversa	No	Izquierdo, 2000, nº 5
23	Capitel	Cástulo	Sí (i) (1)	Sin moldura	No	Izquierdo, 2000, nº 3
24	Sillar	La Guardia de Jaén	Sí (1)	Sin moldura	No	Negueruela, 1990: 102
25	Gola	Osuna	Sí	Listel	No	Izquierdo, 2000, nº 11

Nota: Cuando las ovas aparecen invertidas se indica mediante (i). Cuando no aparece una serie de ovas, sino el motivo aislado se usa (1). Fuente: elaboración propia.

CC BY SA

Como se puede ver en las características recogidas en esa misma tabla existen una serie de diferencias entre los modelos griegos que conocemos del Mediterráneo (Altekamp, 1991; Ganzert, 1983) y los ibéricos, recogidos en esta tabla. Esto es fruto de la adaptación del conocimiento técnico al mundo ibérico y concretamente, a las producciones de este taller. Dicha adaptación genera variaciones en tres sentidos (Figura 4.1):

1) Arquitectónico. En el mundo ibérico, hasta que no se produce el contacto con Roma, y salvo excepciones, no existen templos clásicos ni una arquitectura pública que permita la introducción de estas decoraciones (Brotóns et al., 1998; Izquierdo, 2000). Si en el resto del Mediterráneo antiguo el cimacio lésbico decora frontones, capiteles de anta y sofitos de grandes templos o edificios públicos, aquí aparecen aplicados a la arquitectura monumental ibérica del sureste: los pilares-estela y otros monumentos análogos (Izquierdo, 2000).

Quizá en el estudio de estas adaptaciones podría considerarse la cuestión de la metrología para valorar la transferencia de conocimiento técnico del mundo griego, pero es algo muy complejo en estos materiales. Esto es debido a la parcialidad y fragmentariedad de la muestra que impide trabajar con las dimensiones de edificios completos y, en la mayoría de las ocasiones, tampoco permite estudiar las dimensiones de sillares completos. No es posible por tanto tomar medidas en detalle y, sobre todo, tampoco es posible registrar de manera sistemática las mismas dimensiones completas (altura, anchura y grosor) o las dimensiones de los mismos elementos decorativos entre los distintos ejemplares. Esto último es, a todas luces, metodológicamente necesario para efectuar comparativas y tratar de hallar una unidad métrica. Aun así, existen análisis que han tratado de ahondar en esta cuestión (Almagro Gorbea, 1987; Izquierdo, 2000) y, a pesar de los numerosos obstáculos para su estudio, será necesario dedicar futuros aspectos a estos trabajos.

2) Iconográfico. A excepción del pilar de El Prado (n.º1) en todos los casos en los que este centro elabora ovas lésbicas, las talla en posición invertida, con la punta hacia arriba. Esta inversión del motivo es una auténtica excepción en Grecia en particular y en el Mediterráneo en general y, de hecho, en los otros talleres ibéricos son mayoritarios los casos que no se invierten (Robles, 2022 y 2023). Sin embargo, en el seno de este taller, parece ser la norma, sin que podamos precisar las razones por las que esto se produce, tal vez relacionadas con el significado que los íberos dieron a este motivo.

Por otro lado, en el mundo griego, el contario –la sarta de perlas horizontales y verticales comúnmente asociadas a las ovas, tanto jónicas como lésbicas– se disponen bajo las mismas (Altekamp, 1991). Sin embargo, aquí, en los dos casos en los que se produce la asociación directa entre ovas y contario (n.º 1; n.º 23), este último se dispone por encima de las primeras. El origen de esta otra inversión sintáctica hunde sus raíces en la propia tradición ibérica: como ya señalaba García y Bellido (1945) existen piezas cronológicamente anteriores a estas, como las procedentes del Llano de la Consolación donde ya se produce esta inversión. De hecho, en toda la extensión geográfica y cronológica del mundo ibérico, no hay un solo caso seguro en el que el contario quede bajo las ovas (Robles, 2024).

3) Moldura. Como se ha descrito en los párrafos precedentes, el cimacio lésbico canónico se define como la unión de una moldura de *cyma reversa* con ovas lésbicas. Sin embargo, como se aprecia en la Tabla 1, en el mundo ibérico de los 15 casos en los que las ovas se

CC BY SA

tallan sobre moldura de doble curva (*cyma*), solo seis (n.º 1, 2, 6, 10, 15, 22) lo hacen sobre *cyma reversa,* estando además cuatro de ellas (nº 2, 6, 10, 15) invertidas. En el seno de este taller, de las 12 *cymas* existentes, solo cuatro (n.º 1, 2, 10 y 15) son *reversa*, invertidas en tres casos (n.º 1, 10, 15). El resto de ejemplares presentan justamente la moldura opuesta: una *cyma recta* con la curva inferior convexa y la superior cóncava.

Esta última variación guarda relación con las dos anteriores. En primer lugar porque puede relacionarse con la inversión del motivo, que obliga a modificar la talla de la moldura, invirtiendo las curvaturas (Altekamp, 1991). De hecho, hay casos –que parecen ser además los más antiguos de la serie– donde no aparece una *cyma recta* sino una *cyma reversa*. Pero especialmente, la variación se refiere a los elementos arquitectónicos en los que aparece esta decoración en Iberia: son baquetones exentos que sustentan una gola, de modo que la *cyma recta* ayuda a aumentar la superficie de apoyo disponible al proyectarse hacia el exterior la curva cóncava superior.

Tradicionalmente, la presencia de esta decoración se ha relacionado con el mundo jonio arcaico (Almagro Gorbea, 1987; Almagro Gorbea y Ramos Fernández, 1986; Almagro Gorbea et al., 2015), lo que ha llevado incluso a hablar de una corriente o estilo "jonio-ibérico" en la decoración arquitectónica ibérica (Almagro Gorbea et al., 2015, 2021). A su vez, esta vinculación de los casos ibéricos con el mundo focense arcaico servido para datar una serie de pilares-estela hacia finales del siglo VI a.C. o inicios de la centuria siguiente.

Sin embargo, hay una serie de rasgos que permiten relacionar los cimacios lésbicos de Iberia con la reelaboración que la decoración arquitectónica de origen jónica sufre en Grecia Continental a finales del siglo V a.C. El primero de ellos, señalado en trabajos previos sobre el mundo ibérico (Robles, 2022) se relaciona con el hecho de que todas las ovas lésbicas elaboradas por este taller[4] presenten su interior convexo, es decir, relleno, con la ranura central realizado mediante incisión y no con relieve y con una gruesa orla. Esta característica, como ya señalaron Ganzert (1983) y Altekamp (1991) es propia de la tradición greco-continental y se inaugura en el Erechtheion (421-409 a.C.). Se opone a la tradición minorasiática existente desde el VI a.C. –pero que continúa desarrollándose en paralelo a la greco-continental– en la que la ova es cóncava, la espina central se hace con relieve y la orla no presenta tanta anchura.

Otra característica en lo que respecta al cimacio lésbico se refiere a la combinación de molduras que se aprecia en algunos baquetones realizados por este taller (nº 2, 10). Estos ofrecen un cimacio lésbico invertido (con moldura de *cyma reversa* invertida) que corona un cimacio jónico (ovas jónicas talladas sobre un óvolo), quedando ambas separadas por un listel sin decoración. La combinación de estos dos cimacios, en el mismo orden y separados por una moldura o listel de astrágalo es otro de las innovaciones de la decoración arquitectónica jónica que se dan en Atenas a finales del V a.C. (Shoe, 1936; Mylonas, 163, p. 38). Se trata de la misma combinación de molduras y decoraciones presente en los capiteles de *anta* del Erechtheion, entre otros muchos ejemplos de Grecia Continental, como el templo de Atenea Alea en Tegea, el *tholos* de Epidauro o algunos fragmentos del Ágora de Atenas (Altekamp, 1991; Ganzert, 1983; Shoe, 1936, lám. E;)

[4] E incluso aquellas realizadas por otros talleres: la totalidad de las ovas lésbicas en Iberia documentadas hasta la fecha son de interior convexo, con ranura incisa y gruesa orla.

(Figura 5). Para el caso concreto ibérico, y basándose en paralelos mediterráneos, ya algunos autores (Prados, 2007, 2011) plantearon la dificultad de datar estas combinaciones con anterioridad al siglo IV a.C.

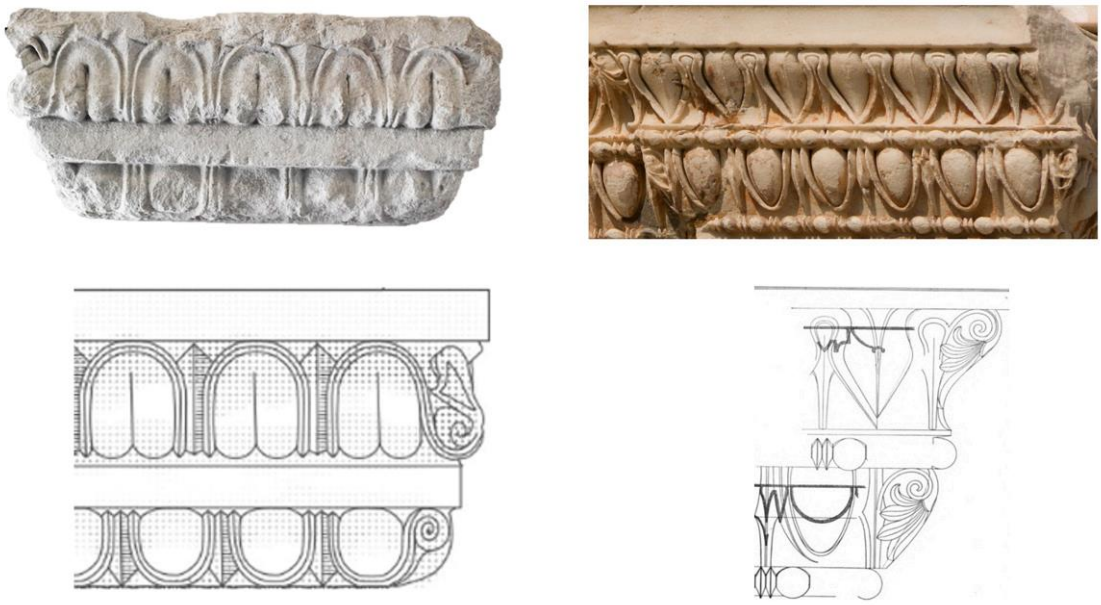


Figura 5. Comparativa entre el esquema decorativo íbero y greco continental. A la izquierda, el baquetón de El Prado como ejemplo de un tipo arquitectónico producido por el "taller del Valle del Segura-Corredor de Montesa" (Sin escalar para facilitar la comparativa). Fuente: Elaboración propia. A la derecha un capitel de *anta* del Erechteion. Fuente: Elaboración propia y dibujo del Erechtheion de Weickert, 1913.

Todo esto permite señalar que es prácticamente imposible que los cimacios lésbicos de este taller sean anteriores a la introducción de dichas características en el Mediterráneo (Prados, 2007; Robles, 2022). Por tanto, esta nueva vinculación de la decoración con el mundo greco-continental, y no con el mundo focense, permite datar las piezas elaboradas por este taller a partir del finales del siglo V a.C. y durante el IV a.C. Esta encaja a la perfección con las fechas que se desprenden de la contextualización arqueológica de las mismas que, como señalaron varios autores (Chapa e Izquierdo, 2012; García Cano, 1994; Izquierdo, 2000; Page y García Cano, 1993-1994; Prados, 2007, 2011; Quesada, 1989; Robles, 2022, 2023; *contra* Almagro Gorbea et al., 2021), no son en ningún caso anteriores al último cuarto del siglo V a.C. o, directamente, a inicios del siglo siguiente.

Es decir, si se acepta la relación con Grecia continental, la datación estratigráfica queda en plena consonancia con la ofrecida por las características de su decoración. No ocurría lo mismo al relacionar los cimacios lésbicos con el mundo focense, pues esto obligaba a proponer que los monumentos eran mucho más antiguos –a veces incluso siglos– que los contextos arqueológicos en que se emplazaban (Almagro Gorbea et al., 2021; *contra* Prados, 2007) o que su uso es fruto de ese discutido "carácter retardatario" de la escultura ibérica.

Para finalizar, cabe decir que hay algunos autores que relacionan estas decoraciones, especialmente las ovas lésbicas, no con el mundo focense ni greco-continental, sino con el mundo púnico-helenístico (Prados, 2007, 2011, 2020-2021). La propuesta es interesante y, para algunos casos concretos, resulta plausible. No obstante, a la hora de hacer derivar

CC BY SA

el motivo de la ova lésbica de Cartago, no solo hay que tener en cuenta su similitud con los casos aquí abordados, sino también los comentarios de Ferchiou (1989) al estudiar la decoración arquitectónica del norte de África. Afirmaba esta autora (1989) que en dicho entorno cultural, aunque existen algunas representaciones en miniatura, como el archiconocido *naiskós* de Thuburbo Maius, en el ámbito monumental, las ovas lésbicas son más propias de época romana imperial que de época helenística. De hecho, durante el helenismo, solo se desarrolla un modelo de ova lésbica muy estilizado, cordiforme y alternado con palmeta, datándose modelos similares a los aquí presentes en época romana (Ferchiou, 1989).

Aunque esas obras son de finales del siglo XX, no se han producido nuevos hallazgos que incluyan otros tipos de ova lésbica. De hecho, los hallazgos recientes de decoración arquitectónica en el norte de África que son datables en el siglo IV a.C., incluyen únicamente ovas jónicas (López Castro et al., 2021). Aun así, es una perspectiva en la que tal vez se pueda ahondar en futuros trabajos al abordar el desarrollo del cimacio lésbico en Iberia.

3.2. Escena de despedida y su encuadre

Aunque menos numeroso que los casos de cimacios lésbicos, otro de los testimonios que relaciona la producción de este taller con Grecia continental aparece en el pilar del monumento de Coimbra del Barranco Ancho (Jumilla, Murcia). No nos detendremos aquí en presentar el monumento o desentrañar su iconografía, pues son temas sumamente abordados (Chapa e Izquierdo, 2012; García Cano, 1994; Izquierdo 2000). Basta con señalar que este pilar, datado con seguridad a mediados del siglo IV a.C., es un tipo arquitectónico recurrente de este centro productivo: aunque el de Jumilla sea, con diferencia, el mejor conservado, hay otros ejemplares en Corral de Saus (Chapa e Izquierdo, 2012) y en Cabezo del Agua Salada (Robles y Fenoll, 2022).

Sin embargo, este ejemplar conserva todas sus caras y eso permite abordarlo en profundidad, especialmente la cara en la que la que se incluye una escena de despedida (Figura 6.1). Sin profundizar en su significado (García Cano, 1994; Muñoz Amilibia, 1987), esta sigue un esquema que, como ya han señalado varios autores, deriva de Grecia continental en general y de Atenas en particular durante el siglo IV a.C. (García Cano, 1994; Olmos y De Griñó, 1985). Este esquema, sobradamente conocido (Richter, 1959), consiste en la presencia de un personaje sedente que mira hacia la izquierda y que interactúa con un personaje afrontado, en el caso ibérico de menor tamaño y sobre cuya cabeza el primero posa la mano.

CC BY SA



Figura 6. Escenas de despedida que exceden su enmarque: pilar-estela de Coimbra del Barranco Ancho (ca. 350 a.C.) (1). Estela de Hegeso (ca. 400 a.C.) (2) y estela del Cerámico (ca. 400 a.C.) (3). Elaboración propia con imagen de las estelas adaptada de Banou y Bournias (2014), Hellenic Minisrty of Sports and Culture.

En este caso, se producen las mismas variaciones del esquema que se observaban en el caso del cimacio lésbico y que se pueden atribuir a la agencia local. Existe una variación arquitectónica, pues se trata de un pilar de pilar-estela, elementos sustentante de cuatro caras y no de una estela con una sola cara frontal (Prados, 2007, 2011, 2014). También se produce una variación iconográfica, pues los personajes no visten como griegos, sino como íberos, el sedente es de mayor tamaño que el otro, aparece sobre silla de tijera y con los pies en escabel y además, no da la mano al otro personaje, sino que la posa sobre su cabeza. A ello, se añaden otras variaciones, como la iconológica –pues con total seguridad el significado de la escena sería distinto al que tuvo en el mundo griego- o el tamaño, menor que en los casos helenos.

Sin embargo, es en el detalle donde los ejemplares de Grecia y de Iberia vuelven a estar relacionados, como ya señaló García Cano (1994). En este caso, el detalle se refiere a la presencia de los listeles que enmarcan las escenas y a cómo las figuras se salen del campo decorativo para invadirlos. Este detalle se generaliza en las estelas de Grecia continental a finales del siglo V a.C. y se desarrolla durante la primera mitad del siglo IV a.C., como se puede ver en la célebre estela de Hegeso (410-400) entre muchos otros ejemplares de dicha cronología (Banou y Bournias, 2014; Richter, 1959) (Figura 6.2 y 6.3.). En el caso ibérico el detalle no es solo visible en la cara de la escena de despedida, sino también en las otras tres decoradas con jinetes.

3.3. Un motivo floral

Por poner un tercer y último ejemplo referido a la decoración de la arquitectura monumental, también menos abundante que los cimacios lésbicos, se puede hacer referencia a otro motivo presente en la producción de este taller. Se trata de un motivo floral conformado por un largo tallo que culmina en volutas sobre las que aparece un tallo acampanado. Del interior de este último elemento, surge un conjunto de largas cintas

CC BY SA

que discurren verticalmente. En el caso de este taller esta flor se documenta en dos ocasiones: en un baquetón procedente de Cabecico del Tesoro (Izquierdo 2000, n.º 40; Page y García Cano, 1993-1994, n.º 37) y en el canto de una voluta de gola procedente de El Cigarralejo (Izquierdo 2000, n.º 30) (Figura. 7.1 y 7.2.).



Figura 7. Comparativa entre un motivo floral presente en un baquetón de Cabecico del Tesoro (1), en una voluta de gola de El Cigarralejo (2) y en el remate de la estela de Polístrata (ca. 400 a.C.) (Sin escalar para facilitar la comparativa iconográfica). Fuente: Autor, con foto de la estela de Banou y Burnas (2014), Hellenic Minisrty of Sports and Culture.

Los motivos florales y/o fitomorfos son el *leit-motiv* de la decoración arquitectónica ibérica no figurativa (León, 1998). Sin embargo, es muy significativo que a pesar del amplio repertorio de estos motivos en los monumentos ibéricos (Robles, 2024), este tipo concreto de flor sólo aparezca en las producciones de este taller. De hecho, y a diferencia de otras, esta tampoco aparece en el vasto repertorio cerámico o realizado sobre otros soportes (Mata et al., 2010).

Este modelo decorativo es también originario de Grecia continental, donde suele emplearse como remate o *anthemion* de las estelas funerarias (Möbius, 1929). Un ejemplo excelente de la misma es la llamada estela de Polistrata, del siglo IV a.C. (Banou y Bournias, 2014, pp. 234-235) (Figura 7.3.). No obstante, y con algunas variaciones morfológicas, también se puede encontrar en los frisos de diversos edificios de esta centuria como el *tholos* de Epidauro o el templo de Atenea Alea en Tegea (Mertens-Horn, 1988).

Aunque en este caso el motivo se muestra iconográficamente bastante próximo al caso griego, no ocurre lo mismo en cuanto a su función arquitectónica. Aquí vemos las mismas adaptaciones que se observan en los otros motivos: mientras que en Grecia son frisos o remates de estela, aquí son baquetones de gola o, incluso, la decoración del canto de las volutas. Se trata de otro motivo muy concreto cuyos antecedentes deben relacionarse con Grecia continental.

4. Discusión ¿griegos en el sureste peninsular?

De acuerdo con el modelo teórico seguido en este trabajo, aunque existen otras propuestas interpretativas ya comentadas, la transmisión del conocimiento técnico evidenciada por los testimonios anteriores solo puede explicarse a través de un contacto entre artesanos íberos del "taller del Valle del Segura-Corredor de Montesa" y artesanos greco-continentales o conocedores de su tradición arquitectónica. Es muy difícil, o directamente imposible, saber con precisión dónde se produjo dicho contacto: si se debe a que escultores íberos se formaron en escuelas mediterráneas o si, por el contrario, fueron los artesanos griegos los que llegaron a la península ibérica.

Entre ambas propuestas, esta última parece ser la más aceptada por la historiografía (Chapa, 2020). Esto se debe, por un lado, a la reiteración de estos rasgos en los casos peninsulares frente a la nulidad de evidencias que permitan defender una presencia del artesanado íbero en territorio griego. Además, esto se debe a que no es el único testimonio arqueológico que permite hablar de una presencia de artesanos y población griega en el sureste ibérico en el que el taller está en activo.

Más allá de escasos y discutidos testimonios literarios (Estrabón, III, 4,6), dicha presencia puede rastrearse en algunos testimonios arqueológicos. Por ejemplo, es destacable que la fecha de producción del taller (finales del s. V a.C.- s. IV a.C.) coincida con el cénit de mayor importación de productos áticos en el sureste (Domínguez Monedero y Sánchez, 2001; García Cano, 1982; García Cano y Gil, 2009), antes de su caída a mediados de esta centuria (Prados, 2020-2021). Es un comercio que parece contar con una fuerte organización, que requiere de estrechos contactos entre griegos e íberos para la comercialización y redistribución de productos. Así lo sugieren las cartas de plomo de Ampurias y Pech Maho (Domínguez Monedero, 1996). Todo ello, por supuesto, sin olvidar la importancia del comercio y las relaciones con el mundo púnico en esta región, especialmente desde mediados del siglo IV a.C. (Prados y Sala, 2017; Sala, 2010).

Debe considerarse además que el hecho de que se importe cerámica griega –e incluso que sus formas se "imiten" por la población local– da una importante noción de la elevada consideración de los productos griegos (Amorós, 2022). Una consideración que se puede extender hacia otras producciones, entre las que se encuentran los modelos escultóricos y decorativos de los monumentos. De hecho, en un reciente trabajo (Amorós, 2022) descarta la interpretación de las cerámicas íberas que formalmente recuerdan a las áticas como simples imitaciones. Por el contrario, las define como producto del *material entaglement*, es decir, producto de la creación de un nuevo objeto que combina elementos familiares y reconocibles con otros foráneos y novedosos. Se trata pues de una interpretación similar a la que proponemos para la decoración arquitectónica, en la que la agencia local crea piezas novedosas partiendo del conocimiento técnico que llega del Mediterráneo.

Es interesante señalar también que precisamente en estos momentos, finales del siglo V a.C. y al menos la mitad del IV a.C., en el sureste se desarrolla la escritura grecoibérica. Consiste en una forma de escribir en lengua ibérica empleando una forma simplificada del alfabeto jonio, lo que podría implicar la existencia de individuos bilingües (De Hoz, 1985-1986, 2009). En nuestra opinión, y en la de otros autores (De Hoz, 1985; Domínguez Monedero, 1996), esto no puede explicarse como mero fruto de un intercambio comercial, sino de un intenso contacto cultural y de una intencionalidad por desarrollar un sistema de escritura propio que parte del alfabeto griego.

CC BY SA

Paralelamente, y dado que estamos hablando de arquitectura, hay un ejemplo excelente también de finales del siglo V a.C. que permite hablar de la presencia de maestros arquitectos griegos, muy probablemente greco-continentales, en el sureste: nos referimos a La Picola (Santa Pola, Alicante) (Moret et al., 1995). Al margen del debate sobre si es o no una fundación griega (García Cardiel, 2016) es destacable el hecho de que todo el asentamiento se ha construido haciendo uso de brazas (seis pies) de un pie jonio-ático de 29,5/30 cm (Moret y Badie, 1998). Más allá de eso, sus fortificaciones presentan una planta que remite a casos greco-continentales del siglo IV a.C. –sin ir más lejos al propio Pireo de Atenas– y un aparejo muy cercano a ejemplares magnogrecos de la misma centuria (Moret et al., 1995).

Sin embargo, y tal y como ocurría con el ámbito de la decoración, en este caso también ha sufrido una serie de adaptaciones a la arquitectura ibérica, ilustrando así la agencia local comentada en apartados anteriores. Además de algunas diferencias morfológicas y métricas, lo más interesante es que, a diferencia de lo que ocurre en el Mediterráneo, este sistema no está concebido para hacer frente a una maquinaria de artillería aún inexistente en Iberia (Quesada, 2007). Es un caso altamente interesante porque, por un lado, ilustra la presencia de artesanado especializado griego –posibles maestros arquitectos- en el sureste peninsular desde finales del siglo V a.C. Por otro lado, permite ver, en otro ámbito de la arquitectura, el defensivo, cómo el conocimiento técnico del Mediterráneo es empleado por talleres locales para dar respuesta a las demandas y necesidades de sus clientes.

Ese conocimiento técnico, además, parece tener, en nuestra opinión, una cronología y un lugar de origen muy similar al que se incorporó a la elaboración de la decoración de los pilares-estela: Grecia continental de finales del siglo V a.C. e inicios del IV a.C. No obstante, y aunque aquí pongamos el énfasis en él, no quiere decir que sea el único conocimiento técnico presente en los pilares-estela de esta área, pues, como ya se ha comentado, también para el siglo IV a.C., otros autores han defendido la presencia de ciertas características que parecen derivar del mundo púnico (Prados, 2007).

4.1. El papel de los artesanos greco-continentales en los talleres ibéricos

Todos estos testimonios arqueológicos se retroalimentan con aquellos que emanan del estudio de la decoración arquitectónica. Es decir, al igual que estos permiten explicar mejor la presencia de artesanos greco-ibéricos en el taller ibérico del "Valle del Segura-Corral de Saus", los datos que emergen del análisis de ese taller deben incorporarse como un testimonio más sobre la relación de griegos e íberos en el sureste durante los siglos V-IV a.C.

En el ámbito de la decoración arquitectónica, y de la escultura, esto se traduce en que en el "talle del Valle del Segura-Corredor de Montesa" hubo artesanos especializados greco-continentales "enseñando no solo técnicas escultóricas, sino también motivos, decoraciones composiciones y quizá significado" (Domínguez Monedero, 1986, p. 318). O lo que es lo mismo, transfiriendo su conocimiento técnico a un grupo de artesanos íberos que, incorporando este a su tradición arquitectónica, van a dar lugar a soluciones genuinas propias de su cultura arquitectónica y capaces de responder a las necesidades de sus clientes.

CC BY SA

La movilidad de los escultores, entre otras categorías de artesanos especializados, y su incorporación a talleres locales de su destino es un fenómeno bien documentado en el Mediterráneo antiguo en general (Horne, 2017) y cada vez mejor atestiguado en Iberia (Chapa, 2020). De hecho, en lo que se refiere al artesanado griego y aunque aquí estemos insistiendo sobre la presencia de greco-continentales, no puede olvidarse que ciertos autores han insistido en la importancia de la presencia de artesanos jonio-focenses en esta región ibérica desde inicios del siglo V a.C. Como ejemplos de estudios de caso al respecto se pueden citar el león de Elche (Chapa y Pérez Blasco, 2023), la "koré" de Alicante (Chapa, 2020), las esfinges de Agost o el "grifo" de Redován (Chapa, 2021). Más allá de esta región cabe mencionar el archiconocido monumento de Cerrillo Blanco (Negueruela, 1990) o la "koré" de Úbeda la Vieja, muy cercana a la de Alicante. Aunque será necesario profundizar en futuros trabajos, esta huella focense podría resultar visible en el ámbito de la decoración arquitectónica, como son las ovas jónicas arcaicas de Llano de la Consolación o de Cabezo Lucero (Izquierdo, 2000), datables en torno a mediados del siglo V a.C.

El empleo de conocimiento técnico focense desde momentos anteriores a que se documente el greco-continental tiene importantes connotaciones. Por un lado, implica que elementos técnicos y decorativos propios del conocimiento técnico griego estaban ya vinculados a la tradición escultórica ibérica desde el siglo V a.C. y se mantuvieron vigentes durante la centuria siguiente. Esto último indica que, lógicamente, al igual que no todos los artesanos presentes en Iberia eran jonio-focenses, tampoco todos eran greco-continentales, sino que sus procedencias eran diversas. Tal vez de esta manera se puedan explicar el carácter "arcaizante" de ciertos modelos decorativos: tal es el caso de las ovas jónicas (esféricas, ocupando toda la orla y con finos daros) que acompañan a las ovas lésbicas de El Prado (Robles, 2022) o de Corral de Saus (Izquierdo, 2000). Algo similar ocurre con la cabeza "¿de sirena?" de Corral de Saus (Izquierdo, 2000, p. 301), datada por contexto arqueológico en el IV a.C., aunque sus rasgos permitirían relacionarla con ejemplares jónicos más antiguos (Chapa, 2020; *vide contra* Prados, 2007).

Dejando esto de lado y sin llegar abrir el debate sobre el carácter "retardatario" de ciertas producciones ibéricas, la segunda implicación de la presencia focense es la diversidad de procedencias de los artesanos especializados que llegaron a la península. Estos llegaron para trabajar para clientes ibéricos, incorporándose a talleres locales a los que transfirieron su conocimiento técnico. En el caso que nos ocupa, artesanos greco-continentales estuvieron en contacto –y quizá trabajaron– con un taller itinerante de gran importancia y productividad, que surtió de monumentos a muchos yacimientos del sureste. Todo ello en un contexto histórico de fuertes relaciones entre griegos e íberos.

Lo último es muy importante porque no todo el peso de la transferencia y adaptación del conocimiento técnico debe recaer sobre los artesanos, sino también sobre los clientes. Un monumento es, al fin y al cabo, el resultado de adaptar las capacidades de un taller a las demandas concretas de un comitente que, con sus exigencias, puede modelar y hacer variar –hasta cierto punto– la producción de los artesanos. Esto implica que si la adaptación del conocimiento técnico mediterráneo –griego en este caso– tiene éxito en Iberia, no se debe solo a la capacidad y los contactos de los productores, sino a que los clientes demandan estos modelos. Dicho de otra manera, es muy posible que, en ese contexto de relación con Grecia, los comitentes íberos estuviesen familiarizados y se

CC BY SA

sintieran atraídos por la decoración arquitectónica griega o, al menos, por la ibérica que incorpora dicho conocimiento técnico. Los artesanos griegos no solo cubrirían la demanda, sino que la generan, pues como afirma Domínguez Monedero (2023) en un artículo de alta divulgación, pero de reveladoras reflexiones:

> [...] quienes hacen un esfuerzo económico tremendo para disponer de naves y medios que les permitan acceder a la península ibérica desde el otro extremo del Mediterráneo lo hacen para obtener beneficios y rentabilidad a sus empresas, y no tan solo para servir a las necesidades de las poblaciones locales. [...] No se deben perder de visa los intereses de los griegos para [...] crearles una serie de necesidades que solo ellos podrán satisfacer (p. 28).

Ciertamente, los modelos decorativos resultantes de la adaptación del conocimiento técnico greco-continental gozaron de una gran fama en el sureste desde finales del siglo V a.C. y durante el IV a.C. Incluso, como se ha visto en la tabla 1 dedicada a los cimacios lésbicos, estos modelos son desarrollados por otros centros productivos distintos al aquí tratado. Cabría preguntar si esa expansión se debe también al contacto de dichos núcleos productivos con artesanos de Grecia continental o si, más probablemente (Robles, 2024), responde a un contacto entre aquellos talleres ibéricos y el del "Valle del Segura-Corredor de Montesa". Este último fue el responsable de la introducción, y tal vez la redistribución, del conocimiento técnico greco-continental en Iberia. Todo ello sin olvidar, como hemos dicho, que Grecia continental no fue el único foco mediterráneo del que llegó conocimiento técnico al sureste peninsular: a lo largo de los siglos el artesanado ibérico de esta región pudo entrar en contacto con artesanos procedentes del mundo jonio-focense (Chapa y Pérez Blasco, 2023), fenicio-púnico (Prados, 2011) e incluso, posteriormente, itálico (Ramallo, 1993-1994).

5. Reflexiones finales

A lo largo de la amplia bibliografía sobre la escultura y la arquitectura monumental ibérica, uno de los temas más abordados ha sido su relación con el Mediterráneo. El establecimiento de comparativas ha sido especialmente necesario en el caso de algunas piezas por la falta de contexto arqueológico, lo que exigía una búsqueda de paralelos, a veces muy alejados en el tiempo y el espacio. Todo ello ha permitido situar la escultura ibérica y los modelos que emplea en un contexto mediterráneo.

Por todo lo anteriormente expresado, en este trabajo hemos tratado de ilustrar cómo la investigación sobre este ámbito en el mundo ibérico se encuentra ya en condiciones de experimentar el mismo avance experimentado en otras cronologías, como el altomedievo (Villa del Castillo, 2021). Este supone ir un paso más allá de los "paralelos" e "influencias" para identificar y explicar los mecanismos con los que el conocimiento técnico mediterráneo se incorpora a la tradición arquitectónica ibérica. Se trata de una labor ya iniciada por otros autores (p.ej.: Domínguez Monedero, 1986 y 1996; Chapa, 2020) y que, en nuestra opinión, enriquece enormemente la perspectiva de análisis. Esto se debe a que, desde el marco teórico de la "Arqueología de la producción arquitectónica", todas esas "influencias" solo pueden explicarse como fruto del contacto directo y de la transferencia de conocimiento técnico entre artesanos de diversa procedencia e/o instruidos en diferentes tradiciones arquitectónicas.

En este caso, ese marco teórico-metodológico se ha aplicado al que, tal vez, es el taller de arquitectura ibérica monumental mejor conocido hasta la fecha: el "taller del Valle del

Segura y Corredor de Montesa". El repertorio de este centro productivo ofrece una serie de rasgos técnicos, iconográficos y decorativos que se pueden relacionar directamente con las producciones greco-continentales contemporáneas (finales del s. V a.C.-inicios del s. IV a.C.). Como testimonios diagnósticos al respecto, se puede mencionar el empleo del cimacio lésbico de ovas convexas, de ciertas combinaciones de molduras, de escenas de despedida enmarcadas por listeles y de motivos florales muy concretos. Todo esto no debe agruparse ya bajo la laxa etiqueta de la "influencia", sino explicarse como fruto de un contacto entre artesanos íberos y greco-continentales. Si bien no se pueden descartar otras propuestas, es muy posible que este contacto se produjese en Iberia, pues la presencia de helenos en el marco geográfico y cronológico del trabajo parece atestiguada por diversos testimonios arqueológicos, epigráficos y literarios.

Igualmente, no deben explicarse las características propias de las piezas de este taller como "copias" o "imitaciones fallidas" del mundo griego, como se propuso en los trabajos más tradicionales (García Bellido, 1945). Tampoco son resultado de adaptar el modelo a la cultura ibérica, sino de incorporar el conocimiento técnico con el que dicho modelo se produce. De esta manera, se generan modelos genuinamente ibéricos que presentan variaciones con respecto a los casos griegos, tanto en sentido arquitectónico, pues al carecer el mundo ibérico de otras fórmulas de arquitectura monumental (como templos o edificios públicos) se incorporan a pilares estela, como iconográfico, ya que se observan variaciones en la posición de elementos (ovas invertidas, posición del contario invertida) o en los contenidos y personajes de ciertas escenas.

Sin embargo, a pesar de esas variaciones, se mantienen los esquemas decorativos –como la sucesión de molduras o el contenido de ciertas escenas– y sobre todo, los detalles. Esto último es de gran interés, pues el detalle es, prácticamente, un gesto automático (Ball y Vallée-Tourangeau, 2024; Calvo y García Roselló, 2014; Lemonnier, 1992) que el artesano tiene interiorizado y que no se cuestiona o reflexiona. Es decir, un escultor puede plantearse y alterar a su voluntad –o la de su cliente– la posición de las ovas (invertidas o no), del contario o cómo van a vestirse y qué gestos realizarán los personajes de una escena de despedida. Sin embargo, no se plantea si hacer las ovas cóncavas o convexas o si las escenas deben estar o no delimitadas por listeles que siempre trasgreden: debido a que no afectan al contenido del monumento, es posible que no repare en ellos y que no conozca otra forma de hacerlo, quizá porque el artesano que le ha transmitido el conocimiento tampoco ha reflexionado sobre ellos. Estos detalles tienen gran relevancia y son los que permiten señalar una relación directa entre artesanos íberos y greco-continentales.

Esto último permite cumplir otro de los objetivos de este trabajo: ilustrar cómo el conocimiento técnico griego no solo procede del mundo jonio-focense arcaico, como se ha defendido tradicionalmente. Por el contrario, aquí se puede argumentar su procedencia de Grecia continental. Esto, a su vez, muestra la rica diversidad de procedencia de los artesanos mediterráneos que llegaron al mundo ibérico en diferentes momentos de su cronología.

Todos los datos que emanan de este estudio deben tenerse en cuenta no solo en el análisis evolutivo de la escultura ibérica, sino de toda la sociedad. Al considerarlos junto a otros testimonios de diversa índole, se trasciende el ámbito de las piezas analizadas para hablar de artesanos mediterráneos, de talleres íberos, de sus comitentes y del complejo juego de relaciones entre ambos. Un juego que, a pesar de las múltiples preguntas que genera por la falta de datos sobre la sociedad ibérica, enriquece enormemente las interpretaciones sobre los factores y agentes implicados en la producción y la evolución de la decoración de los monumentos.

CC BY SA

Consideramos por tanto que aplicar este marco teórico-metodológico a otras regiones, producciones escultóricas (como la estatuaria exenta) y talleres del mundo ibérico permitirá comprender mejor diversos aspectos de este. Esto permitirá además documentar la presencia de artesanos procedentes de diversos puntos del Mediterráneo, no solo griegos, sino también púnicos (Prados, 2007) o itálicos (Robles, 2024), entre otros. Igualmente, aquí el estudio se ha centrado en los aspectos decorativos debido a que estos son los más diagnósticos para documentar la transferencia de conocimiento técnico desde el Mediterráneo. Sin embargo, también será interesante tratar de documentarla en otras características de los monumentos, como las soluciones técnicas y constructivas, el instrumental o la metrología empleados en la configuración de la arquitectura monumental. Como se puede ver, gracias a la sólida base historiográfica existente, y a pesar de todas las dificultades intrínsecas a la escultura y monumentos ibéricos, son muchas las posibilidades ofrecidas por la aplicación de estas perspectivas de análisis.

Agradecimientos y financiación

Trabajo realizado en el marco del Grupo de Investigación *Pólemos. Arqueología Militar y de la Guerra*. El autor de este trabajo agradece al Dr. Fernando Quesada su ayuda en la revisión del trabajo y al Dr. Antonio Poveda la cesión de la imagen de la gola con volutas. Agradecemos también a los revisores anónimos, cuyos comentarios han permitido mejorar notablemente el artículo.

Contribución específica de los autores

Este trabajo ha sido realizado íntegramente por la autora.

Bibliografía

Almagro Gorbea, M. (1987). El pilar-estela de las "Damitas de Mogente" (Corral de Saus, Mogente, Valencia). *Archivos de Prehistoria Levantina*, *17*, 199-228.

Almagro Gorbea, M. y Ramos Fernández, R. (1986). El monumento ibérico de Monforte del Cid (Alicante). *Lucentum*, *5*, 45-63. https://doi.org/10.14198/LVCENTVM1986.5.03

Almagro Gorbea, M. y Torres, M. (2010). *La escultura fenicia en Hispania*. Real Academia de la Historia

Almagro Gorbea, M., Lorrio, A. y Simón, J.L. (2015). Los pilares-estela de la Necrópolis Ibérica de Capuchinos (Caudete, Albacete). *Anales de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Murcia*, *31*, 59-84.

Almagro Gorbea, M., Lorrio, A. y Torres, M. (2021). Los focenses y la crisis de 500 a.C. en el Sureste: de La Fonteta y Peña Negra a la Alcudia de Elche. *Lucentum*, *40*, 63-110. https://doi.org/10.14198/LVCENTVM.18058

Altekamp, S. (1991). *Zu griechischer Architekturornamentik im sechsten und fünften Jahrhundert v. Chr. Exemplarische archäologische Auswertung der nicht-dorischen Blattornamentik*. Lang.

Amorós, I. (2022). Más allá de la imitación. Vajillas ibéricas con formas áticas en La Bastida de Les Alcusses (Moixent, Valencia). *Archivo de Prehistoria Levantina*, *34*, 173-197.

Banou, E. y Bournias, L. K. (2014). *Kerameikos.* John Latsis Foundation.

Belén, M. y Chapa, T. (2012). Der sog. Krieger von Cádiz: Zur Steinskulptur im phönizischen Kontext der Iberischen Halbinsel. *Madrider Mitteilungen*, *53*, 220-238.

Bell, L. J. y Vallée-Tourangeau, F. (2024) (ed.). *The Routledge International Handbook of Creative Cognition*. Routledge

Bianchi, G. (1996). Transmissione dei saperi tecnici e analisi dei procedimenti costruttivi di età medievale. *Archeologia dell'Architectura, 1*, 53-64

Blázquez, J. M. y González Navarrete, J. (1985). The Phokaian sculpture of Obulco in Southern Spain. *American Journal of Archaeology*, *89*(1), 61-69. https://doi.org/10.2307/504771

Brotons, F., Ramallo, S. y Noguera, J. M. (1998). El Cerro de los Santos y la monumentalización de los santuarios ibéricos tardíos. *Revista de Estudios Ibéricos*, *3*, 11-70.

Calvo, P. y García Roselló, J. (2014). Acción técnica, interacción social y práctica cotidiana: propuesta interpretativa de la tecnología. *Trabajos de Prehistoria*, *71*(1), 7-22. https://doi.org/10.3989/tp.2014.12121

Carpenter, R. (1925). *The Greeks in Spain*. Longsman.

Celestino, S. y Rodríguez, E. (2019). Un espacio para el sacrificio: el patio del yacimiento tartésico de Casas del Turuñuelo (Guareña, Badajoz), *Complutum*, *30*, 343-366. https://doi.org/10.5209/cmpl.66337

Chapa, T. (1986). *Influjos griegos en la escultura zoomorfa ibérica*. Consejo Superior De Investigaciones Científicas.

Chapa, T. (2009). Influencias griegas en la escultura ibérica. En M. Olcina y J. J. Ramón (eds.), *Huellas griegas en la Contestania ibérica* (pp. 76-85). Museo Arqueológico de Alicante.

Chapa, T. (2011). La escultura ibérica en la bibliografía científica. En J. Blánquez (ed.), *¿Hombres o dioses? Una nueva mirada a la escultura del mundo ibérico* (pp. 91-106). Museo Arqueológico Regional de Madrid.

Chapa, T. (2020). Componentes griegos en la estatuaria ibérica: la cabeza denominada "Koré de Alicante". *Archivo de Prehistoria Levantina*, *33*, 143-166.

Chapa, T. (2021). Grecia e Iberia: Las esfinges de Agost (Alicante). En *Abantos. Homenaje a Paloma Cabrera* (pp. 75-84). Madrid: Museo Arqueológico Nacional, 75-84

Chapa, T. e Izquierdo, I. (2012). Talleres de escultura ibérica en piedra: a propósito de algunos ejemplos del sureste peninsular, *Archivo de Prehistoria Levantina*, *29*, 237-264.

Chapa, T. y Pérez Blasco, M. (2023). La importancia del color en la escultura ibérica: el caso del león de Elche. *Archivo Español de Arqueología*, *96*, 1-18. https://doi.org/10.3989/aespa.096.023.01

De Hoz, J. (1985-1986). La escritura greco-ibérica. *Veleia*, 2-3, 285-298.

De Hoz, J. (2009). La escritura greco-ibérica. En M. Olcina, M. y J. J. Ramón (eds.), *Huellas griegas en la Contestania ibérica* (pp. 30-41). Museo Arqueológico Regional de Alicante.

Dietler, M. (2010). *Archaeologies of Colonialism: Consumption, Entaglement and Violence in Ancient Mediterranean France*. Berkeley University Press.

CC BY SA

Domínguez Monedero, A. (1986). Aportaciones y comentarios al libro. En T. Chapa. *Influjos griegos en la escultura zoomorfa ibérica* (pp. 311-326). Consejo Superior De Investigaciones Científicas

Domínguez Monedero, A. (2022). *Las colonizaciones en el Mediterráneo Antiguo*. Síntesis

Domínguez Monedero, A. (2023). Aprendiendo de los griegos. El impacto en las sociedades autóctonas. *Desperta Ferro Arqueología e Historia: Iberia griega*, *51*, 28-33.

Domínguez Monedero, A. y Sánchez, C. (2001). *Greek pottery from the Iberian Peninsula*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004494060

Domínguez Monedero, A. (1996). *Los griegos en la Península Ibérica*. Arco Libros

Ferchiou, N. (1989). *L'évolution du décor architectonique en Afrique Proconsulaire des derniers temps de Carthage aux Antonins. L'hellénisme africain, son déclin, ses mutations et le triomphe de l'art romano-africain*. Imprimerie Louis-Jean

Ganzert, J. (1983). Zur Entwicklung lesbischer Kymation- Forme. *Jahrbuch des Deutschen Archäologischen Instituts, 98*, 123-202.

García Cano, J. M. (1982). *Cerámicas griegas de la Región de Murcia*. Universidad de Murcia.

García Cano, J. M. (1994). El pilar-estela de Coimbra del Barranco Ancho (Jumilla, Murcia, *Revista de Estudios Ibéricos, 1,* 173-202.

García Cano, J. M. y Gil, F. (2009) *La cerámica ática de figuras rojas: talleres y comercio (siglo IV a.C.). El caso de Coimbra del Barranco Ancho*. Universidad de Murcia.

García Cardiel, J. (2016). *Los discursos de poder en el mundo ibérico del sureste (Siglos VII-I a.C.)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

García y Bellido, A. (1945). *La arquitectura entre los íberos*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

García y Bellido, A. (1945). *La arquitectura entre los íberos*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Horne, M. (2017). Mobility and Migration: Issues concerning itinerant sculptors. En J. M. Daehner, K. Lapatin y A. Spinelli (eds.), *Artistry in Bronze. The Greeks and Their Legacy* (pp. 98-104). Getty Conservation Institute.

Jiménez Vialás, H., Prados, F., Carbonell, S., Torres, O. y Martínez, J. J. (2021). ¿Arquitectura púnica o arquitecturas púnicas? Hacia una redefinición desde una arqueología empírica. En L. Ben Abid, F. Prados y Grira (eds.), *De Carthage à Carthagène. Bâtir en Afrique et en Ibérie durant l'Antiquité* (pp. 29-60). Instituto Universitario de Investigación en Arqueología y Patrimonio Histórico.

Izquierdo, I. (2000). *Monumentos funerarios ibéricos. Los pilares estela*. Servicio de Investigaciones Prehistóricas.

Langlotz, E. (1996). *Die kulturelle und küntlerische Hellenisierung der Küsten del Mittelmeeres durch die Stadt Phokaia*. Westdeutscher Verlag.

Lemonnier, P. (1992). *Elements for an anthropology of technology*. University of Michigan.

León, P. (1998). *La sculpture des ibères*. L'Harmattan.

León, P. (2003). Jonia e Iberia. *Romvla*, *2*, 13-42.

Lillo, P. A. (1990). Los restos del monumento funerario ibérico de El Prado (Jumilla, Murcia)". En *Homenaje a Jerónimo Molina García* (pp. 135-161). Real Academia Alfonso X El Sabio.

Llobregat, E. (1991). Vías de formación de los modelos iconográficos de la escultura ibérica del País Valenciano. En *Homenatge al dr. Sebastiá García Martínez* (pp. 53-62). Generalitat Valenciana.

López Castro, J. L, Abidi, F., Mora, B., Sánchez Moreno, A., Ben Jerbania, I., Jendoubi, K., Niveau, A. M., Torchani, M., Mederos, A., Khalfali, W. y Ruiz Cabrero, L. A. (2021). "Proyecto Utica (Túnez). Excavaciones en la ciudad fenicio-púnica. Resultados de la campaña de 2016. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad Autónoma de Madrid*, *47* (1), 83-126. https://doi.org/10.15366/cupauam2021.47.1.004

Mata, C., Badal, E., Collado, E. y Ripollés, P. P. (2010). *Flora ibérica. De lo real a lo imaginario*. Servicio de Investigaciones Prehistóricas.

Mertens-Horn, M. (1988). Die Lowenkof-Wasserspier des griechischen Westens in 6. und 5. Jahrhundert v. Chr.: Im Vergleich mit den Lowen des griechischEN Mutterlandes. Mainz: Phillip von Zabern

Möbius, H. (1929). *Die ornamente der Griechischen grabstelen. Klassischer und Nachklassischer zeit*. Verlag von Heinrich Keller.

Moret, P. (1998). Rostros de piedra. Sobre la racionalidad del proyecto arquitectónico de las fortificaciones urbanas ibéricas. En C. Aranegui (ed.), *Los íberos, príncipes de occidente* (pp. 301-309). Universidad de Valencia

Moret, P. y Badie, A. (1998). Metrología y arquitectura modular en el puerto de La Picola (Santa Pola, Alicante) al final del siglo V a.C. *Archivo Español de Arqueología, 71*, 53-61. https://doi.org/10.3989/aespa.1998.v71.274.

Moret, P., Puigcerver, A., Rouillard, P., Sánchez, M. J. y Sillières, P. (1995). The fortified settlement of La Picola (Santa Pola, Alicante) and the Greek Influence in South-east Spain. En B. Cunliffe y S. Keay (eds.) *Social complexity and the Develpement of towns in Iberia. From the copper age to the second century AD* (pp. 109-126). Oxford University Press, British Academy.

Muñoz Amilibia, A. M. (1987). La escultura funeraria de la necrópolis de Coimbra del Barranco Ancho (Jumilla, Murcia), *Archivo de Prehistoria Levantina*, *17*, 229-255.

Mylonas, I. (1963). Kallikrates. *Hesperia, 32* (4), 375-424. https://doi.org/10.2307/147361

Negueruela, I. (1990). *La escultura íbera en el Museo de Jaén*. Junta de Andalucía

Olmos, R. y De Griñó, B. (1985). El entorno póntico y la Península Ibérica. Aportaciones iconográficas al problema de la helenización en Iberia y el mundo escita. *Archeologia*, *36*, 15-51.

Page, V. y García Cano, J. M. (1993-1994). La escultura en piedra de Cabecico del Tesoro (Verdolay, La Alberca, Murcia. *Verdolay*, *5*, 35-60.

Prados, F. (2007). A propósito del pilar estela ibérico de Monforte del Cid (Alicante): elementos para una discusión. *Habis*, *38*, 79-98.

Prados, F. (2008). *Arquitectura púnica: los monumentos funerarios*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Prados, F. (2011). Iberia entre Atenas y Cartago: Una lectura de los pilares-estela. En J. Blánquez (ed.) *¿Hombres o dioses? Una nueva mirada a la escultura del mundo ibérico* (pp. 181-207). Museo Arqueológico Regional de Madrid.

Prados, F. (2014). Una arquitectura ibérica para la memoria. Creaciones simbólicas de una koiné imaginada". En T. Tortosa (coord.), *Diálogo de identidades. Bajo el prisma de las manifestaciones religiosas en el ámbito mediterráneo (s. III a.C.-s. I d.C.)* (pp. 85-100). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Prados, F. y Sala, F. (2017). *El Oriente de Occidente. Fenicios y púnicos en el área ibérica*. Universidad de Alicante.

Prados, F. (2020-2021). Imagen y reflejo de la huella púnica en el mundo ibérico. Del *dominio* prebárquida al *revival* altoimperial. En M. Bendala y R. Castelo (Eds.): *La Baja Época de la Cultura Ibérica. 40 años después* (pp. 251-286). Asociación Española de Amigos de la Arqueología.

Quesada, F. (1989). Sobre la cronología de la destrucción escultórica en la necrópolis de Cabecico del Tesoro (Verdolay, Murcia). *Boletín de la Asociación Española de Amigos de la Arqueología*, *26*, 19-24.

Quesada, F. (1994). Vías de contacto entre la Magna Grecia e Iberia: La cuestión del mercenariado, en D. Vaquerizo (coord.), *Arqueología de la Magna Grecia, Sicilia y la península ibérica* (pp. 191-246). Diputación Provincial de Córdoba.

Quesada, F. (2007). Asedio, sitio, asalto… aspectos prácticos de la poliorcética en la Iberia prerromana". En L. Berrocal y P. Moret (eds.), *Paisajes fortificados de la Edad del Hierro. Las murallas protohistóricas de la meseta y de la vertiente atlántica en su contexto europeo* (pp. 75-98). Casa de Velázquez.

Richter, G. (1959). *A handbook of Greek Art: A Survey of the Visual Arts of Ancient Greece*. Phaidon Press.

Robles, J. (2022). El diablo está en los detalles: Nuevos datos arquitectónicos y contextuales para el pilar-estela de El Prado. *Complutum*, *33*(2), 433-454. https://doi.org/10.5209/cmpl.84157

Robles, J. (2023). More than one monument at Pozo Moro? Notes on Iberian architectural decoration. *Oxford Journal of Archaeology*, *42*(1), 32-49. https://doi.org/10.1111/ojoa.12263

Robles, J. (2024). *Monumentos ibéricos: decoración arquitectónica con relieves no figurativos. Contexto, talleres e iconografía* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.

Robles, J. y Fenoll, J. (2022). De jinetes y talleres escultóricos. Un nuevo pilar ibérico con decoración antropomorfa procedente de Cabezo del Agua Salada (Alcantarilla, Murcia)". *Archivo de Prehistoria Levantina*, *34*, 199-220.

Rouillard, P. (2021). Lo oriental como fuente de inspiración. En R. Sanz Gamo, L. Abad Casal y B. Gamo Parras (coord.), *150 años con los íberos (1871-2021)* (pp. 85-89). Diputación provincial de Albacete.

Rouillard, P. y Croissant, F. (1997). Le problème de l'art "gréco-ibère": état de la question. En R. Olmos y P. Rouillard (ed.), *Formes archaïques et arts ibériques* (pp. 55-66). Casa de Velázquez.

Rouillard, P., Plana-Mallart, R. y Moret, P. (2015). Les Ibères à la rencontre des Grecs. En R. Roure (ed.), *Contacts et acculturations en Méditerranée occidentale* (pp. 199-218). Aix Marseille Université-Publications du Centre Camille Jullian. https://doi.org/10.4000/books.pccj.4291

Sala, F. (2007). Algunas reflexiones a propósito de la escultura ibérica de La Contestania y su entorno". En L. Abad y J.A. Soler Díaz (eds.), *Arte ibérico en la España Mediterránea* (pp. 51-110). Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.

Sala, F. (2009). Las imitaciones ibéricas de vasos griegos. En M. Olcina y J. J. Ramón (eds.), *Huellas griegas en la Contestania ibérica* (pp. 20-29). Museo Arqueológico de Alicante.

Sala, F. (2010). Nuevas perspectivas sobre las relaciones púnicas con la costa ibérica del sureste peninsular. *Mainaké*, *32*(2), 933-950.

Shoe, L.T. (1936). *Profiles of Greek Mouldings*. American School of Classic Students at Athens.

Stylow, A. U. (1995). *Corpus Inscriptionum Latinarum II. Inscriptiones Hispaniae Latinae. Editio Altera, pars VIII: Conventus Cordobensis*. Berlín-De Gruytier

Van Dommelen, P. (1998). *On colonial grounds: A comparative study of colonialism and rural settlement in first millennium BC west central Sardinia*. Leiden University.

Villa del Castillo, A. (2021). *Talleres de escultura cristiana en la península ibérica (siglos VI-X). Análisis arqueológico*. BAR Publishing. https://doi.org/10.30861/9781407358062

Vives Ferrándiz, J., Izquierdo, I., López Serrando, D. y Valero Climent, A. (2022). El conjunto de las esculturas ibéricas de La Cervera (La Font de la Figuera, Valencia). *Complutum*, *33*(2), 411-431. https://doi.org/10.5209/cmpl.84156.

Weickert, C. (1913). *Das lesbysche kymation. Ein Beitrag zur Geschichte der antiken Ornamentik*. Verlag von Wilhelm Schunke

Fuentes

Estrabón. *Geografía*. Madrid: Gredos. 1991 [Edición de J. L. García Ramón y J. García Blanco].

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/572001

Vida y carrera política de Cornelio Tácito: una propuesta de interpretación

Life and Political Career of Cornelius Tacitus: A Proposal of Interpretation

Juan Luis Posadas
Centro Universitario U-TAD
juan.posadas@u-tad.com
0000-0001-6017-6073

Recibido: 30/05/2023
Aceptado: 12/12/2023

Resumen

Este artículo presenta un análisis de alguno de los más recientes descubrimientos y teorías relacionadas con la vida y la carrera del político e historiador romano, Cornelio Tácito. A través de una revisión de fuentes primarias y secundarias, se examinan y discuten diversas hipótesis que aportan una perspectiva diferente sobre este autor. El estudio destaca la relevancia de Tácito como político. Se revisan las fuentes documentales existentes, así como los testimonios de otros escritores y contemporáneos. A continuación, se presentan numerosas hipótesis sobre su formación académica, su participación en la administración pública y su relación con otros políticos y pensadores de la época. Además, se discute la influencia de Tácito en el gobierno y el Senado de la Roma imperial. En conclusión, este artículo ofrece una propuesta de interpretación sobre la vida y la carrera de Cornelio Tácito, basada en los últimos descubrimientos y enfoques historiográficos.

Palabras clave

Historiografía, historia antigua, biografía, profesión, política.

Abstract

This paper presents an analysis of some of the most recent discoveries and theories related to the life and career of the Roman politician and historian, Cornelius Tacitus. Through a review of primary and secondary sources, various innovative hypotheses are examined and discussed that provide a different perspective on this author. The study highlights the relevance of Tacitus as a politician. Existing documentary sources are reviewed, as well as the testimonies of other writers and contemporaries. This paper presents numerous hypotheses on topics such as his academic background, his participation in public administration and his relationship with other politicians and thinkers of the time. In addition, the influence of Tacitus on the Roman government and Senate is discussed. In conclusion, this article offers a proposal of interpretation of the life and career of Cornelius Tacitus, based on the latest discoveries and historiographical approaches.

Keywords

Historiography, ancient history, biographies, career development, politics.

Para citar este artículo: Posadas, Juan Luis (2024). Vida y carrera política de Cornelio Tácito: una propuesta de interpretación. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 59-80. DOI: 10.6018/pantarei.572001

CC BY SA

1. Introducción

Este artículo forma parte de una línea de investigación que iniciamos en 2020 en el seno de la UNED y que desarrollamos actualmente en nuestro centro universitario y que versa sobre Cornelio Tácito como fuente para el conocimiento del Derecho. A lo largo de este periodo de investigación, primero realizamos un estudio sobre las obras de Tácito y obtuvimos un *corpus* de 379 menciones a temáticas relacionadas con el Derecho. Pero, antes de realizar un estudio cuantitativo y cualitativo sobre dichas menciones, nos pareció conveniente analizar cualquier característica biográfica e ideológica del autor que pudiera aclarar si estaba más o menos versado en Derecho. Este artículo intenta clarificar, mediante un estudio actualizado de su *cursus* senatorial, los conocimientos jurídicos, legislativos y de historia del Derecho romano anterior a su época, del autor elegido: (Publio) Cornelio Tácito [¿Cecina Peto?].

2. Marco Teórico

Cualquier estudio sobre Tácito debe partir, en nuestra opinión, de un conocimiento profundo de sus obras, que deben ser leídas y releídas, y reflexionadas, con cierta madurez y situándonos en su contexto histórico. Es importante recalcarlo, porque los estudios parciales sobre los autores literarios suelen pecar de falta de contextualización. Tácito fue un autor de varias obras, alguna de ellas monumental en cuanto a su extensión y temática, de las que se conservan varias enteras y las dos principales de forma incompleta. Es conveniente tenerlo en cuenta y aportar cuantas hipótesis sean necesarias para intentar reconstruir el "pensamiento taciteo" sobre cualquier cuestión.

La consideración tradicional de Tácito como historiador no debe ocultar su carrera política y su importancia como personaje público, así como su vida personal, procedencia social y provincial, y algunos avatares de su vida privada. Es importante señalar que Tácito, en su obra, escribe muy poco sobre sí mismo, y lo poco que escribe es sobre sus cargos públicos, no sobre las obras que escribió o sobre sus relaciones personales. Por ejemplo, menciona que la hija de Agrícola fue su esposa, o que ostentó los cargos de pretor y quindecenviro. En la reconstrucción de su "monumento funerario", que veremos en este trabajo, no aparece mención alguna a su faceta como historiador, sino solo a su *cursus honorum*, típico de un político del siglo I d. C. (Tobalina Oráa, 2007; Vilacoba Ramos, 2022). Esto es algo relativamente novedoso: hasta los años 90 del siglo pasado, solo contábamos con los datos transmitidos por él mismo y por su amigo Plinio el Joven, no teníamos inscripciones que mencionaran al personaje: hoy tenemos dos al menos, que mencionan diversos cargos de su carrera política, entre ellos el proconsulado de Asia. Es algo muy interesante leer a los grandes especialistas en Tácito que escribieron antes del descubrimiento de estos documentos epigráficos (por ejemplo, Syme) y leer ahora a otros especialistas que conocen esos datos (por ejemplo, Birley o Pagán), para observar cuánto ha avanzado el conocimiento de la vida y carrera del historiador.

Finalmente, cabe referirnos a la certeza casi absoluta de la autoría tacitea del *Diálogo de los oradores*. Hasta finales del siglo pasado, todavía había autores que la discutían o que la asignaban a oradores como Quintiliano. Hoy en día, prácticamente es incuestionable que Tácito escribió esa obra a finales de los años 90 d. C. y que la publicó

en torno al año 100 de la misma Era. De su lectura pueden inferirse muchos datos de la vida de Tácito, como por ejemplo su formación en oratoria, y un marco conceptual que nos ha llevado a formular la hipótesis de una carrera forense paralela a la política y a la escritura de la Historia.

Por tanto, el marco teórico de este trabajo contempla una triple consideración: hay que leer las obras completas de Tácito contextualizándolas en el momento histórico de su escritura, hay que reconstruir la vida personal y política del personaje utilizando tanto fuentes primarias -la Epigrafía- como fuentes secundarias -menciones de Plinio o inferencias de los datos que él mismo transmite-, y hay que tener en cuenta para ello también el *Diálogo de los oradores*, que le sitúa dentro del campo profesional de la abogacía.

3. Metodología

La realización de este artículo sobre la vida y carrera de Cornelio Tácito ha implicado una cuidadosa aplicación de diversos métodos y enfoques de investigación. La metodología utilizada se basó en la revisión de fuentes primarias y secundarias (desde epígrafes hasta los textos de Tácito y de otros autores), así como en la evaluación crítica de las teorías existentes y la propuesta de nuevas hipótesis.

En primer lugar, se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda de material bibliográfico y documental, que abarcó tanto obras escritas por Tácito como testimonios de otros autores de la época (por ejemplo, Plinio el Joven o Quintiliano). Esto permitió construir una sólida base de información para el análisis y la interpretación. Para realizarlo, se utilizaron las mejores ediciones escritas de sus obras, tanto en la lengua original, como en sus traducciones al castellano, inglés o francés. En esta tarea, hemos utilizado ediciones adquiridas a lo largo de los más de treinta años de estudio sobre Tácito dedicados en nuestra carrera, así como decenas de estudios recopilados a lo largo de los años, tanto en formato papel como en formato electrónico.

Además de trabajos clásicos de historia antigua, aplicamos un enfoque interdisciplinar, combinando los campos de la historia política, la historiografía, la epigrafía, el derecho romano, la filología clásica y la arqueología. Esto permitió contextualizar la figura de Tácito dentro de su entorno histórico y comprender su influencia en la tradición política romana.

Es importante destacar que el trabajo también se apoyó en el uso de nuevas tecnologías y recursos digitales. La consulta de bases de datos académicas, como Google Académico y otras como *Année Philologique* (en ambos casos, con obras publicadas hasta 2022), la utilización de herramientas de análisis textual y la participación en debates académicos en línea fueron elementos clave para acceder a las últimas investigaciones y perspectivas sobre Tácito. Ha sido muy esclarecedora nuestra participación en el proyecto para la *Tacitus Encyclopedia*, dirigida por Victoria Emma Pagán, de la Universidad de Florida, con autores de más de 120 países (entre ellos dos españoles), cuyo resultado fueron los dos volúmenes publicados en mayo de 2023 en la prestigiosa editorial norteamericana Wiley

CC BY SA

Blackwell (Pagán, 2023). Debemos a la prof. Pagán y a otros contribuyentes de la *Encyclopedia* varias recomendaciones bibliográficas. Lo mismo podemos decir de las prof. Martín Minguijón y Vilacoba Ramos, así como del prof. Francisco Batol, ambos de la UNED, que nos enviaron muchas referencias bibliográficas de Derecho romano, que no conocía, y que leyeron una primera versión de este artículo. Finalmente, deseamos agradecer las sugerencias de los dos revisores anónimos de este trabajo, y las del editor de la revista, prof. Romero Molero, las cuales hemos incorporado con gusto, si bien todos los posibles errores son de nuestra responsabilidad.

No obstante, es necesario reconocer las limitaciones inherentes a este tipo de estudio. La disponibilidad y fiabilidad de las fuentes documentales puede ser un desafío, especialmente en relación con los detalles precisos de la vida de Tácito. Además, la interpretación de los textos antiguos siempre implica cierto grado de subjetividad y suposiciones, en este caso, debidamente señaladas.

El objetivo de este trabajo es intentar demostrar la solidez de los conocimientos jurídicos de Tácito debido a su larguísima carrera jurisdiccional y como magistrado, con conocimientos muy sólidos en Derecho civil y penal, e incluso en Derecho militar. El segundo objetivo es apoyar la hipótesis de la carrera forense de Tácito, como abogado, durante gran parte de su vida. El tercer objetivo es intentar justificar nuestra hipótesis de que Tácito dedicó la mayor parte de su vida y esfuerzos a su carrera política o forense, dedicándose a escribir solo como una ocupación secundaria.

En conclusión, el enfoque metodológico utilizado en este artículo ha permitido abordar de manera rigurosa y actualizada la vida y carrera de Cornelio Tácito. Sin embargo, se recomienda que futuras investigaciones continúen explorando nuevas fuentes y enfoques.

4. Resultados y discusión

4.1. Nombre, año y lugar de nacimiento de Tácito

El *nomen* y el *cognomen* de Cornelio Tácito están ampliamente atestiguados por la tradición manuscrita y las citas de sus contemporáneos, básicamente Plinio el Joven (Griffin, 1999).

Sobre el *praenomen* de Tácito se han propuesto, entre otros, Sexto, Gayo y Publio. La mención manuscrita más temprana es el *Primer Códice Mediceo*, del siglo IX, que le menciona dos veces como P[ublio] (Oliver, 1951). Con una fecha anterior, del siglo V, aparecen dos menciones a un tal Gayo Cornelio o Gayo Tácito, en sendas cartas del obispo y político galorromano del siglo V Sidonio Apolinar (*Ep.* 4.14 y 4.22). Parece ser que son confusiones del autor con otro personaje de nombre parecido (según Oliver, 1977). La reconstrucción de la inscripción hallada en la provincia de Asia a la que más adelante haremos referencia, por parte de Mattingly (1972), como Se[xtus] ha sido refutada también convincentemente por Oliver (1977), autor que concluye su estudio optando por la lectura del *Primer Mediceo* que nos deja el *praenomen* Publio. Lógicamente, es un debate interesante para quienes nos dedicamos a Tácito, pero que

debemos resumir en este trabajo, al ser otro el objetivo de este. Baste aportar al menos las tres opciones existentes para optar por una de ellas.

Dejaremos de lado la supuesta mención a Sextus en la inscripción de Milasia de Caria (OGIS 487), que sí es un testimonio de su cargo de procónsul de Asia. Tras ella, deberemos dejar de lado también la mención a Gaius en Sidonio Apolinar (siglo V), debido a la impericia general de este autor, a quien Oliver achaca una humorística "arthritic Latinitas" (Oliver, 1977). Finalmente, optaremos por la mención a Publius en el primer manuscrito ya reseñado, que vemos ahora posiblemente confirmada con un testimonio epigráfico de primer orden: el supuesto monumento funerario del propio Tácito.

En 1995, el eminente epigrafista húngaro Géza Alföldy publicó un artículo sobre una inscripción funeraria aparecida en la *vía Nomentana* (CIL VI.1574 = VI.41106. Alföldy, 1995), en Roma, cerca del campamento del Pretorio, que decía:

CITO C[A] // VIRO STLITIB // RI AUG TRIBUN

Se trata de una pieza de mármol de 84 x 61 cm, encontrada en la Villa Patrizi de la Via *Nomentana* de Roma que, en su estado original, debía de medir 4 x 0,9 metros y que, a primera vista, confirma varios cargos en su *cursus honorum*, el de [X]viro stilitib[us iudicandis], un cargo menor y presenatorial que enfrentaba a los jóvenes políticos -con diecisiete o dieciocho años de edad- a sus primeras obligaciones judiciales, y los de [mil. Leg. Quaestor]ri Aug. tribun[o plebis praetori], es decir, legado militar, cuestor, tribuno de la plebe y pretor. Algo diremos de estos cargos más adelante. Alföldy fue muy prudente al reconstruir el nombre del citado, aunque parece que apoya el nombre Publius (Alföldy, 1995).

Sin embargo, Anthony R. Birley, de manera bastante contundente y convincente, propone la siguiente reconstrucción: [P. Cornelio f. Ta]cito Ca[ecinae Paeto], basándose en complicadas disquisiciones sobre los espacios disponibles, coincidencias prosopográficas, la aparición de varias inscripciones de personas de la familia Caecina en los alrededores de la Villa Patrizi -donde debía estar el monumento funerario de Tácito-, y la existencia de un Caecina Tacitus del siglo III (probablemente, descendiente de nuestro autor) (Birley, 2000).

Esta reconstrucción de Birley nos lleva a proponer que el nombre de nuestro historiador fue Publio Cornelio Tácito y, casi con certeza, que tenía algunos *cognomina* como Caecina (casi seguro por la inscripción citada y su C[A]), y quizá Paeto (por la existencia de la familia Caecina Paeto y sus parientes Trásea Paeto, muchos de ellos presentes en las obras de Tácito). Otra vez, Birley es convincente en sus argumentos de que, quizá, la madre de Tácito fuera una Caecinia, pariente de Aulo y Gayo Caecina Paeto, cos. 37 y 70 d. C., de quien heredara el *cognomen*, algo bastante habitual en la época.

En cuanto al padre de Tácito, está generalmente admitida ya la figura de Cornelio Tácito (PIR2 C 1466-7), a quien Plinio el Viejo llama *equitis Romani Belgicae Galliae rationes procurantiis* (Plin. NH 7.76), es decir, "caballero romano procurador de Galia Bélgica". A

favor de esta paternidad están Syme (1958a), Paratore (1962), Laugier (1969) y Birley (2000). El cargo de Cornelio Tácito "padre", *procurator rationis*, indicaba su condición de caballero romano ilustre. Muchos de estos caballeros romanos ilustres consiguieron, con su fortuna e influencia cerca del emperador, el privilegio de ingresar en el orden senatorial para ellos mismos o para sus hijos. Nuestro historiador sería, por tanto, un caso de *homo nouus* del siglo I d.C. (Syme, 1958a).

Como prueba circunstancial de la paternidad de este Tácito "padre", que -salvo error u omisión- no ha sido señalado ni siquiera por uno de los estudiosos de esta carta (Fabiá, 1904) está un texto del propio Tácito:

> Paucis post kalendas Ianuarias diebus Pompei Propinqui procuratoris e Belgica litterae adferuntur, superioris Germaniae legiones rupta sacramenti reverentia imperatorem alium flagitare et senatui ac populo Romano arbitrium eligendi permittere quo seditio mollius acciperetur. (Tac. *Hist.* 1.12.1)

¿Cómo podía conocer Tácito el contenido de una carta enviada a Galba por parte de un procurador de la Galia Bélgica? Pagán señaló acertadamente que "Tácito tenía acceso a material de primera mano, él lo consultó, él lo ajustó al trabajo que tenía entre manos, y él lo revisó para que no presentara serias objeciones al lector" (Pagán, 2017). Nuestra hipótesis es que este Pompeyo Propincuo, procurador de la Galia Bélgica en el año 69 -cuando Tácito tenía entre 13 y 15 años- siendo, por tanto, un *pubertati proximus*, era un compañero o conocido del padre de Tácito por compartir el mismo puesto, incluso coincidiendo en el año del relato. En ese año 69, los *Cornelii Taciti* podían seguir viviendo en la Galia Bélgica (una de las razones por las que Tácito conocía tan bien aquella región del Imperio y sus pueblos limítrofes). Es plausible que Tácito recordara estos hechos, o que se los confirmara su padre tiempo después. Este texto podría ser aducido para probar esta paternidad de Tácito y su presencia en la Galia Bélgica durante la crisis del año de los cuatro emperadores.

Dilucidados sus padres -el ecuestre Cornelio Tácito y la probable Caecinia, quizá de familia senatorial-, conviene ahora referirnos al origen o lugar de nacimiento de Tácito. Nada sabemos a ciencia cierta sobre esta cuestión, aunque los investigadores insisten en creerle provincial, con base en la conocida anécdota contada por su amigo Plinio el Joven:

> Numquam tamen maiorem cepi volutatem, quam nuper ex sermone Corneli Taciti. Narrabat sedisse secum circensibus proximis equitem Romanum. Hunc post varios eruditosque sermones requisisse: "Italicus es an provincialis?" Se respondisse. "Nosti me, et quidem ex studiis". Ad hoc illum: "Tacitus es an Plinius?". (Plin. *Ep.* 9.23.2)

Esta conversación nos transmite palabras exactas de nuestro autor (*nosti me, et quidem ex studiis*), y muestra evidentemente que Tácito era reconocido por su acento provincial, y que tenía cierta fama por su obra en la época en que se escribió dicha carta, probablemente entre los años 110 y 112. Si tenía "acento provincial", ¿de qué provincia

provenía? Hay algunas evidencias que podemos utilizar para indagar en esta cuestión.

La primera evidencia es el cargo que ocupó su posible padre en la Galia Bélgica, durante el cual pudo nacer Tácito. Ronald Syme, el mayor experto en Tácito, opinaba que su origen (lugar de procedencia familiar) debió de ser la Galia Narbonense, pero que pudo haber nacido en la Galia Bélgica, durante el destino administrativo de su padre, quizá en *Augusta Trevirorum* (Trier) o en Colonia (Syme, 1958a).

Pero la evidencia más importante es el origen de su suegro, el general Gneo Julio Agrícola, quien procedía de *Forum Iulii* (Fréjus, Francia), en la Galia Narbonense. Al parecer, era costumbre en la época casarse con mujeres de la misma zona de procedencia. Así pasó con Plinio el Joven, quien casó con una "paisana" de la localidad de Como, perteneciente a la Galia Cisalpina (Paratore, 1962; Syme, 1958a). Syme defendió claramente el origen narbonense de Tácito (Syme, 1958b). En concreto, se inclinó por *Forum Iulii*, por la razón familiar antes citada, o por *Vasio Vocontiorum* (Vaison-La-Romaine, Francia) (1958b). La verdad es que no parece muy convincente esta última posibilidad por dos razones: *Vasio Vocontiorum* era una localidad básicamente poblada por galos de la tribu de los voconcios, y su romanización era relativa, al revés que *Forum Iulii*. Por otra parte, de *Vasio Vocontiorum* procedía el historiador del siglo I d. C. Pompeyo Trogo, quizá una generación mayor que el propio Tácito. Sería extraño pensar que Tácito y Pompeyo Trogo fueran "paisanos" y que este último no apareciera en alguna de sus obras, y ni siquiera le citara.

El año de nacimiento de Tácito es otro problema francamente irresoluble, que ha provocado multitud de estudios y debates. El dato que conocemos de su cuestura bajo Tito, hacia el año 80 o el 81, y el hecho de que este se desarrollara generalmente a los veinticinco años, nos daría una fecha de nacimiento hacia los años 55-56 como fecha *post quem*. Birley (2000) habla, sin fundamento desde nuestro punto de vista, de exenciones de la edad mínima de un año por haber tenido hijos, y por tanto él retrotrae su año de nacimiento al 58. Esta sería la fecha *ante quem*. El caso es que no hay ninguna mención a los hijos de Tácito, a los cuales podría haberse referido en el final de su biografía de su suegro Julio Agrícola, cuando describe la muerte del general en ausencia de su hija y de él mismo (Agr. 45-46). Por esta razón, nos inclinamos por escoger una fecha entre los años 54 (Mendell, 1957), 55 (Grimal, 1990) o 56 (Syme, 1958a).

4.2. Infancia y juventud de Tácito

Ya hemos apuntado que Tácito debía de seguir, junto con su padre y madre, en la Galia Bélgica hacia el año 70, ya que conocía la carta que un colega de Tácito padre envió al Senado de Roma en dicho año. Poco después, sin embargo, creemos que Tácito viajó a Roma para empezar sus estudios y su carrera política ya bajo el nuevo régimen de Vespasiano. Dicho viaje por tierra, poco tiempo después de la guerra civil, quedaría atestiguado por la vívida descripción del valle del Ródano y los pasos de los Alpes al norte de Italia y el valle del Po que encontramos en las *Historias* (pues fueron escenarios de los combates más sangrientos de la guerra del año 69).

CC BY SA

Hay que hacer notar que disponemos de un texto del propio Tácito, en su *Diálogo de los oradores,* en el que cita a sus maestros de retórica y leyes Marco Apro y Julio Secundo (Bovey, 2000):

> venerunt ad eum Marcus Aper et Iulius Secundus, celeberrima tum ingenia fori nostri, quos ego utrosque non modo in iudiciis studiose audiebam, sed domi quoque et in publico adsectabar mira studiorum cupiditate et quodam ardore iuvenili ut fabulas quoque eorum et disputationes et arcana semotae dictionis penitus exciperem. (*Dial.* 2.1)

Si este texto se refiere al propio autor, y así parece ser porque está en primera persona, Apro y Secundo eran oradores reputados, abogados (de ahí la alusión al Foro), y, como mínimo, formadores o rétores que impartían clases a alumnos que deseaban iniciarse en las técnicas necesarias para desarrollar una carrera legal o política. Es interesante la alusión al *ardore iuvenili*, que podría servir para datar el hecho como anterior al matrimonio de Tácito.

Marco (Flavio) Apro parece ser que era galo y estuvo en activo entre los años 45 y 75, siendo un orador conocido y un *homo nouus*, como el propio Tácito (Syme, 1958a). ¿Frecuentó Tácito las clases de Apro por su común origen galo? Es una posibilidad que hay que señalar. En cuanto a Julio Secundo, sí tenemos otra fuente aparte de Tácito, Quintiliano, que nos dice que era un orador elegante y que podría haber ganado mayor fama si hubiera vivido una vida más longeva (Quint. *Inst.* 10.1.120-121 y 12.10.11). El propio Tácito nos dice algo de lo que pudo aprender de ellos:

> Nam et Secundo purus et pressus et, in quantum satis erat, profluens sermo non defuit, et Aper omni eruditione imbutus contemnebat potius litteras quam nesciebat, tamquam maiorem industriae et laboris gloriam habiturus, si ingenium eius nullis alienarum artium adminiculis inniti videretur. (*Dial.* 2.2)

Si analizamos el texto y las características de estos dos posibles "maestros" de Tácito, y si conocemos bien la obra de nuestro autor, podemos reconocer la influencia de aquellos en este. Al igual que Secundo, el estilo de Tácito es muy conciso (la famosa *breuitas* tacitiana, similar a la de Salustio), fluido y, desde luego, tan correcto que se considera al historiador como una de las cumbres de la literatura latina. Al igual que Apro, Tácito no desprecia las fuentes literarias, aunque se apoya en algunas que cita, y parece apreciar más la construcción de su propio estilo y forma de historiar, sin dejarse influir por uno u otro precedente antiguo o contemporáneo (Potter, 2012).

Nuestro historiador pudo frecuentar las lecciones y discursos de Apro y Secundo a mitad del principado de Vespasiano, hacia el año 75, cuando tenía entre 19 y 20 años, antes o quizá incluso durante su primer cargo político, el decenvirato (Pagán, 2017). Ambos eran, según el texto de Tácito citado, reputados abogados, oradores y profesores de oratoria o retórica, y nuestro autor probablemente seguía sus enseñanzas con ese ardor "juvenil" que nos sirve para "datar" aproximadamente esta etapa de estudios. Syme, sin embargo, no explicita su apoyo a esta teoría, aunque sí menciona a ambos "profesores" y subraya

el paralelismo, citando como fecha de la escena del *Diálogo* el año 75, en el que Tácito tendría 19 años (Syme, 1958a).

4.3. Matrimonio y carrera de Tácito hasta su consulado

Vayamos al comienzo del *cursus honorum* de Tácito. En sus propias palabras:

> Dignitatem nostram a Vespasiano inchoatam, a Tito auctam, a Domitiano longius provectam non abnuerim. (*Hist.* 1.1)

Por tanto, la *dignitas* de Tácito, es decir, su ingreso en el *cursus honorum* de los senadores, tuvo lugar bajo Vespasiano. Para acceder a esta dignidad, había que ejercer la cuestura. Y, para entrar en la cuestura, era necesario haber pasado por un posible servicio militar como tribuno laticlavio, quizá en el Rin (Syme, 1958a), o como vigintiviro. Sabemos, por la inscripción funeraria con la que abríamos este apartado, que Tácito desempeñó el Decenvirato *stlitibus iudicandis*, es decir, "uno de los puestos presenatoriales del vigintivirato, al que los futuros senadores estaban normalmente obligados" (Birley, 2000). En general, los *decemviri stlitibus iudicandis* eran designados para causas muy específicas, básicamente para conocer casos de disputa de ciudadanía (D'Ors, 1968). Este cargo sería un primer paso para poder presentar su candidatura a la cuestura, lo cual le abriría las puertas al Senado (Tobalina Oráa, 2007). Según Suetonio (*Aug.* 36) y Dión Casio (54.26), en época del alto imperio los *decemviri* presidían los tribunales centunvirales y conocían en casos de pena capital, por lo que su importancia era clara.

Tendríamos, con la inscripción fúnebre antes reseñada, la certeza de que Tácito comenzó su carrera como juez competente en materia de ciudadanía. Probablemente, fue cuando tenía entre dieciocho y veinte años, lo cual indicaría que fue entre los años 73 y 78, dependiendo del año de nacimiento del historiador.

Probablemente, tras este cargo, probablemente, Tácito casó con la hija de Gn. Julio Agrícola, cónsul en el año 77, de probable nombre Julia. Tras su decenvirato, es probable que Tácito sirviera en el ejército como tribuno militar. En el año 78, su suegro fue nombrado *legatus Augusti pro praetore*, según la inscripción encontrada en Deva Victrix (Chester, Inglaterra):

> Imp(eratore) Vesp(asiano) VIIII T(ito) Imp(eratore) VII co(n)s(ulibus) Cn(aeo) Iulio Agricola leg(ato) Aug(usti) pr(o) pr(aetore) (EE IX, 1039 = RIB II-3, 2434,1)

Esto, unido al conocimiento de Britania, demostrado en su obra *de uita et moribus Iulii Agricolae* (el Agricola), hace posible que Tácito sirviera como tribuno militar en la isla durante estos años (Birley, 2000).

Normalmente, el tribunado militar era el primer paso para futuros puestos militares. Si el tribuno era hijo de un senador, pasaba a ser *tribunus militum pro Legato*, y podía llegar a tener un mando sobre una legión en casos excepcionales. En el caso de Tácito, hijo de un ecuestre, podría haber servido como tribuno bajo el mando de su suegro

CC BY SA

Agrícola, al estar casado con la hija de un senador, o simplemente haber sido un *comes* o *contubernialis*, una especie de agregado militar del general al que le unía parentesco o amistad (Tobalina Oráa, 2007). Esta autora constata que, durante la época julio-claudia, los tribunos militares solían ser de rango ecuestre -como Tácito- y ejercían el cargo antes de su cuestura y, por tanto, como paso previo para su entrada al Senado tras ejercer dicha magistratura (Tobalina Oráa, 2007).

Según nuestra interpretación, el historiador pudo volver a Roma con veinticuatro años, es decir, tras la muerte de Vespasiano y el comienzo del principado de Tito. Pensamos que proponemos datar la vuelta de Tácito a Roma como posterior a octubre del año 79. Desde nuestro punto de vista, Tácito debía estar fuera de Italia cuando se produjo la erupción del Vesubio, ya que, en caso contrario, no hubiera necesitado que Plinio le relatase los detalles de esta. Tácito le pidió a su amigo que le contase su testimonio directo, y este le respondió por carta con la famosa descripción del evento (Plin. *Ep.* 6.16, 6.20; Jones, 2001). El problema es que Plinio, en el texto conservado, dice que la erupción fue el 24 de agosto:

> Nonum Kal. Septembres hora fere septima mater mea indicat ei apparere nubem inusitata et magnitudine et specie. (*Ep.* 6.16.4)

Sin embargo, un artículo publicado en la prestigiosa revista *Earth-Science Reviews* retrasa la fecha de la erupción hasta el 24 de octubre de dicho año (Doronzo, 2022). Según los autores del artículo, los transcriptores medievales de la carta de Plinio se equivocaron con la fecha, lo cual explica que muchos cadáveres encontrados en Pompeya vistieran ropa de abrigo en pleno agosto, que se encontraran frutos propios del otoño, y que se hallara una inscripción y una moneda datadas también en agosto del año 79 d. C. Si la erupción fue en otoño, y siguiendo nuestra argumentación, Tácito se encontraba fuera de Italia durante la misma. Nuestra hipótesis es que volvió justo a tiempo para tomar posesión de su cargo de cuestor en enero del 80. Si Tácito nació en los años 54 o 55, estaba en su edad legal para ser cuestor. Si nació después, probablemente fue favorecido por el emperador Tito -debido a ser yerno del gobernador de Britania-, o simplemente tenía un hijo -que murió joven, pues en el año de la muerte de Agrícola, no se menciona a ningún vástago- y se acogió a la exención de la *Lex Pappia Poppaea* (sobre esto, D'Ors, 1968).

El siguiente puesto, que ya daba acceso al Senado, era la cuestura (Fernández de Buján, 2012). Tácito fue favorecido en su dignidad por el emperador Tito, como él mismo señaló en Hist. 1.1. Se ha señalado la importancia de los llamados *homines novi*, introducidos por los emperadores para conseguir mayor adhesión a sus arbitrariedades, y que la entrada de estos nuevos senadores se producía, sobre todo, por la *adlectio* durante los períodos en que el emperador ejercía la censura (Vilacoba, 2022). Según Birley (2000), Tácito fue elegido cuestor en el 80 y desempeñó el cargo en el 81, aunque no vemos inconveniente legal en que Tácito volviera un año antes para desempeñar su cargo en el año 80, plenamente bajo Tito. Dado que Tácito no era hijo de senador, probablemente no fue *quaestor Caesaris* (cuestor del emperador), sino uno de los cuestores urbanos al frente de diferentes funciones (Tobalina Oráa, 2007).

CC BY SA

La cuestura, como es bien sabido, daba acceso al Senado, y no solo tenía funciones fiscales o del Tesoro, o de organización de juegos -que muchas veces corrían a cargo de los cuestores-, sino algunas funciones judiciales, como reunir grupos de jurados y asignarlos a los diversos tribunales (Pina Polo y Díaz Fernández, 2019). Una de las funciones de estos cuestores urbanos era redactar los senadoconsultos para que luego se llevaran al Senado, así como archivarlos (Tobalina Oráa, 2007), lo cual cuadra muy bien con el conocimiento de muchos de estos documentos jurídicos por parte de nuestro historiador, si bien Woodman ha refutado esta posibilidad recientemente, considerando que Tácito no usó los *acta Senatus* para documentarse (Woodman, 2009).

En el año 81 murió Tito y le sucedió su hermano Domiciano. Al menos, hasta el año 84, durante el gobierno provincial de su suegro Agrícola, Tácito disfrutó del favor de Domiciano. Su carrera, por tanto, prosiguió bajo este emperador (como él mismo reconoce en el texto ya citado de *Hist.* 1.1). Durante los años 81-82, Tácito, como senador de rango cuestorio, participó en las sesiones del Senado y, por tanto, empezó a adquirir experiencia como legislador, y -probablemente- se desempeñó como abogado en ejercicio en sus primeros casos (Moralejo, 1984).

Tácito ejerció el cargo de tribuno de la plebe en el año 83 u 84, atestiguado por la inscripción funeraria ya comentada. Parece ser que, en esta época, el tribunado de la plebe o la edilidad eran pasos innecesarios en el *cursus honorum*, pero constituían una especie de posicionamiento previo a la pretura. Según Tobalina Oráa, el tribunado o la edilidad se desempeñaban dos años después de la cuestura (por tanto, si esta fue en el año 80-81, el tribunado sería en torno al año 83), y dos años antes de la pretura (Tobalina Oráa, 2007). Cabe destacar que este cargo conllevaba el posible ejercicio del derecho de veto a las decisiones senatoriales para "proteger al pueblo romano". Curiosamente, Tácito recoge una actuación de un tribuno de la plebe a finales del principado de Tiberio en el que se hizo uso del *ius auxilium* asociado a los tribunos de la plebe (Tac. *Ann.* 6.47), lo cual quizá sea una prueba indirecta de que conocía el tema por haber ejercido dicho cargo. Es significativo que Tácito aparezca en la obra de esta autora como la única fuente para testimoniar los poderes de los tribunos de la plebe en época julio-claudia (Tobalina Oráa, 2007).

Birley cree que, tras su tribunado de la plebe, el historiador pudo servir como legado de un procónsul, quizá en Asia, entre los años 85-86 (Birley, 2000). Es interesante hacer notar que el cargo de *legatus Augusti pro praetore* era un cargo que se ejercía normalmente tras haber desempeñado la pretura. Sin embargo, hay constatados al menos cuatro casos en época julio-claudia en que esta legación se desarrolló tras el tribunado de la plebe y antes de la pretura (Tobalina Oráa, 2007). Según esta autora, normalmente los procónsules elegían a sus legados entre sus familiares o amigos. Por tanto, es probable que Tácito fuera nombrado por su suegro en el 84, pero que tomara posesión del cargo con algún colega procónsul de Agrícola, al haber perdido este su mando militar en Britania (esto es una hipótesis nuestra, dado que el año que propone Birley es posterior a la caída en desgracia de Agrícola ante Domiciano y su vuelta a Roma).

CC BY SA

En el año 87, Tácito debió de estar en Roma para presentar su candidatura a la pretura del año 88. El propio historiador nos habla de esta circunstancia:

> Isdem consulibus ludi saeculares octingentesimo post Romam conditam, quarto et sexagesimo quam Augustus ediderat, spectati sunt. utriusque principis rationes praetermitto, satis narratas libris quibus res imperatoris Domitiani composui. nam is quoque edidit ludos saecularis iisque intentius adfui sacerdotio quindecimvirali praeditus ac tunc praetor; quod non iactantia refero sed quia collegio quindecimvirum antiquitus ea cura et magistratus potissimum exequebantur officia caerimoniarum. (*Ann.* 11.1)

Como pretor y quindecenviro encargado de los Juegos Seculares celebrados aquel año, Tácito se nos muestra totalmente integrado en el régimen de Domiciano, a quien incluso cita en este texto (afirmando que sus *Historias* trataron también del reinado de dicho emperador). Lógicamente, el cargo de pretor es el más importante desde el punto de vista legislativo y, sobre todo, jurídico, mientras que el de quindecenviro tenía unas funciones más religiosas. Los pretores eran los encargados de la administración de la Justicia en Roma (Liv. 6.42.11) y, por tanto, eran jueces *cum imperio* (Brennan, 2000). En cuanto a los quindecenviros, estos pertenecían a un colegio sacerdotal de por vida y tenían especiales funciones en la organización de los Juegos Seculares. El conocimiento que obtuvo Tácito de este sacerdocio se deriva de su acceso a los libros de oráculos sibilinos, y a los detalles de las ceremonias oficiales, las profecías, los cálculos numéricos y todo lo relativo a la adivinación, lo cual se refleja en sus obras (Syme, 1958b).

El año 88 fue el de la revuelta de L. Antonio Saturnino, gobernador de la Germania Superior, contra Domiciano. Es evidente que Tácito se mantuvo fiel al emperador durante su pretura (hubiera sido ejecutado en caso contrario). También parece inquietante pensar en que, como pretor, pudiera haber juzgado a alguno de los implicados o condenarlo al exilio o a muerte.

Tras estos acontecimientos del año 88, sabemos por el propio Tácito que estuvo fuera de Roma durante cuatro años antes de la muerte de su suegro Agrícola:

> Sed mihi filiaeque eius praeter acerbitatem parentis erepti auget maestitiam, quod adsidere valetudini, fovere deficientem, satiari vultu complexuque non contigit. Excepissemus certe mandata vocesque, quas penitus animo figeremus. Noster hic dolor, nostrum vulnus, nobis tam longae absentiae condicione ante quadriennium amissus est. (*Agr.* 45.5)

La fecha del fallecimiento de Agrícola, año 93, y el testimonio de Tácito sobre su ausencia durante cuatro años -junto con la de su mujer- son muy importantes. Tácito debió de servir como legado o como gobernador a partir del año 89 y, como mínimo, hasta el año 93 (Birley, 2000). Siguiendo a la autora especialista en el *cursus honorum* (aunque de época julio-claudia):

> Las tareas de todos los gobernadores provinciales de rango pretorio eran, en la práctica, muy similares (…). Parece que empleaban gran parte de su mandato en la administración de justicia y en el mantenimiento del orden en su provincia, así como en resolver conflictos entre particulares o comunidades, o con otros representantes de la autoridad de Roma, unas disputas que con frecuencia tenían un carácter territorial. También acostumbraban a supervisar la realización de obras públicas de cierta envergadura, como las relacionadas con las vías de comunicación o grandes transformaciones urbanas. Sobre sus hombros recaía además la responsabilidad de transmitir a la provincia directrices dictadas desde la capital, así como la realización de tareas diversas relacionadas con el culto oficial (Tobalina Oraá, 2007, p. 225).

Según Martín Minguijón, los legados que ejercían como gobernadores provinciales tenían la "suprema jurisdicción civil y penal-criminal" (Martín Minguijón, 2022, p.18).

Este gobierno provincial de Tácito, y el hecho de que su mujer le acompañara durante el mismo (razón por la cual ambos no estuvieron presentes durante la enfermedad y muerte de Agrícola), tiene su reflejo, en nuestra opinión, en el amplio espacio dedicado por Tácito en *Annales* 3.33-34 a un debate senatorial que le afectaba de lleno: el debate sobre si las esposas de los gobernadores provinciales debían acompañarlos o no a sus provincias y residir en ellas, debate producido en el año 21 d.C. Es importante en este punto recalcar el papel que Tácito dio a la memoria como factor de acción para construir su relato (Viveros González, 2011). La sesión del Senado que nos transmite Tácito, en nuestra opinión interesadamente, está unido a otro que se había producido previamente, el de la extensión en el tiempo de los gobiernos provinciales y que, otra vez en nuestra opinión, debió fijarse a comienzos del principado de Tiberio (Posadas, 2012).

Resumiendo estos dos debates, antes del año 19 d.C. se toleró o permitió, de manera implícita o explícita, la extensión de los gobiernos provinciales más allá de un año, como era costumbre previa (si bien, con excepciones desde la época de Sila). También se aprobó que las esposas de los procónsules (aunque hay evidencias de que esto se aplicaba también a los gobernadores no proconsulares), según Posadas (2012), pudieran acompañar a sus maridos a sus provincias. En este caso, eran -en virtud del senadoconsulto citado por Ulpiano y reproducido en el *Digesto* (D. 1.16.4.2)- responsables sus maridos de cualquier delito cometido por ellas. Tácito, en nuestra opinión, se acogió a ambas costumbres, y viajó a "su provincia" en compañía de Julia, su esposa. ¿A qué provincia? Nuestra opinión es que debió de ser una de las Germanias, lo cual explicaría su conocimiento exacto de la geografía, tribus y costumbres de los germanos.

¿Qué pasó tras la ausencia de cuatro años que el propio Tácito establece en *Agr.* 45? Laugier cree que la carrera de Tácito no fue estrictamente militar, sino civil, por lo que el historiador podría haber desempeñado, a partir del año 93 de su vuelta a Roma, un cargo burocrático, quizá como *praefectus Aerarii Saturni* (con responsabilidades económicas y fiscales), el cual para Laugier sería una especie de sustitutivo civil de la

CC BY SA

legación (Laugier, 1969).

Sin embargo, Syme opinaba que Tácito habría estado fuera de Roma hasta finales del año 96, al cargo de provincias indeterminadas, que él situó primero en Galia (Syme, 1958a) y, más tarde, en Asia (Syme, 1970).

El propio Tácito nos dice algo que puede sostener la teoría de que permaneció en la Ciudad como senador, atendiendo a la última etapa represiva del principado de Domiciano:

> Praecipua sub Domitiano miseriarum pars erat videre et aspici, cum suspiria nostra subscriberentur, cum denotandis tot hominum palloribus sufficeret saevus ille vultus et rubor, quo se contra pudorem muniebat. (*Agr*. 45.2)

Según este texto, Tácito participó en los procesos senatoriales contra los opositores -reales o imaginarios- de Domiciano, precisamente durante la etapa más dura de su principado (Pagán, 2017). Plinio el Joven señaló que era terrible para los senadores asistir en silencio cómplice a los crímenes de Domiciano (Plin. *Ep*. 8.14), pero no "para aprobar un Decreto sobre algún asunto importante" (Vilacoba, 2022). En este sentido, cobra más fuerza la teoría de Laugier ya mencionada acerca de un posible cargo civil en Roma, quizá el de prefecto del tesoro, o alguno similar.

En septiembre del año 96, Domiciano fue asesinado con la complicidad de su esposa, Domicia Longina. El Senado eligió sucesor al senador Marco Cocceyo Nerva, elegido por sus cualidades y por su ascendencia. El hecho de que fuera anciano y sin hijos auguraba que su principado sería de transición.

4.4. Consulado y cargos posteriores

En el año 97, Tácito fue nombrado cónsul sufecto, la más alta magistratura romana, aunque solo por un período de dos meses (probablemente, entre noviembre y diciembre de dicho año), siendo cónsules ordinarios el propio Nerva y Verginio Rufo. Hay que destacar (Canto, 1999) que Tácito sucede como cónsul sufecto a Lucio Licinio Sura, el poderoso hispano que presionó a Nerva para que adoptase a Trajano el día 27 de octubre del año 97. Tenemos, pues, a Tácito en el centro de lo que Syme denomina "abdicación de Nerva" (Syme, 1958a).

El consulado representaba la cumbre de la carrera política de un senador, si bien también constituía el paso previo para alcanzar los puestos de mayor poder en el Imperio, como los procónsulados. Siguiendo a Tobalina Oraá, los cónsules tenían, entre otras funciones, las tareas de convocar, presidir y conducir las sesiones del Senado, hablando en primer lugar para presentar las cuestiones que debían debatirse, y dando su opinión también en primer lugar. Tras terminar el debate, debían cuidarse de que el texto aprobado en el Senado se pusiera por escrito y se archivara en el *Aerarium Saturni*. Pero su principal función, además de esta presidencia del Senado, era la administración de justicia. Los cónsules tenían su propio tribunal, para decidir en procesos de apelación

de instancias inferiores, y tenían una participación destacada en la instrucción de procesos criminales, sobre todo en los juicios por *maiestas*, en los que estaban implicados personajes de los órdenes senatorial y ecuestre (Tobalina Oraá, 2007).

El hecho de que Tácito fuera cónsul sufecto y no ordinario no desmerece en nada el mérito y poder del cargo, ya que los cónsules sufectos tenían durante su mandato las mismas funciones que los ordinarios (Tobalina Oraá, 2007).

Con respecto a uno de los dos cónsules ordinarios del año 97, Verginio Rufo, este aparece de manera muy destacada en las Historias de Tácito, ya que fue el general que derrotó al rebelde Julio Víndex en el año 68 y que rechazó varias veces el trono ofrecido por los soldados durante la crisis del año 69. Lamentablemente, una rotura de pierna infectada le causó la muerte justo en el período bimensual en el que Tácito ejerció como cónsul sufecto. En virtud de dicho cargo, y por sus conocimientos históricos, Tácito pronunció la *laudatio funebris* en honor del cónsul ordinario fallecido:

> Laudatus est a consule Cornelio Tacito; nam hic supremus felicitati eius cumulus accessit, laudator eloquentissimus. (Plin. *Ep.* 2.1.6)

Verginio Rufo, aparte de su reputación como general, probablemente había sido protector de Plinio el Joven y, quizá, del propio Tácito (Townend, 1961). En Roma existían en esta época una serie de grupos privados donde se reunían los políticos e intelectuales más destacados para hablar de literatura, política, derecho, etc. Es posible que Tácito frecuentase estos grupos privados, a los que él mismo -refiriéndose a los lugares apartados de la vista pública donde la gente hablaba de la muerte de Agrícola en el año 93- llama círculos (*et circulos locuti sunt*: Tac. *Agr.* 43.1). En estos círculos había cierta libertad, pues no se admitía en ellos a personas que tenían fama de delatores. En sus reuniones se solían producir lecturas públicas de los manuscritos de sus miembros antes de su publicación (Gallardo, 2002). Según Cizek, Tácito frecuentó un círculo de pensamiento moderado e inspiración estoica, formado alrededor de los senadores Avidio Nigrino y su hermano Avidio Quieto, cónsul del año 93 (Cizek, 1983). En nuestra opinión, Tácito también frecuentaba los círculos a los que pertenecían Cornelio Tértulo o Plinio el Joven (cónsules el año 100), Julio Frontino (cónsul los años 73, 98 y 100) o el propio Vergino Rufo (cónsul los años 63, 69 y 97) (Posadas, 2020). Como miembro de ese círculo, Tácito publicó su primera obra en el año 97, *De uita et moribus Iulii Agricolae*, que, según Ash, se podría considerar una especie de *damnatio memoriae* del emperador Domiciano (Ash, 2006).

Nerva había elegido sucesor en el año 97 al gobernador de la Germania Superior, Marco Ulpio Trajano, obligado por los pretorianos y, probablemente, por el clan de senadores hispanos liderados por Licinio Sura (Castillo, 1993). El emperador murió en enero del año 98, y Trajano le sucedió sin incidentes. En una decisión no suficientemente explicada por los contemporáneos ni por los historiadores posteriores, el nuevo emperador decidió permanecer en Germania, bien por problemas con las tribus fronterizas (Blázquez, 2003; Roldán, 2003), bien apagar los últimos rescoldos de los

CC BY SA

motines en el ejército renano tras la muerte de Domiciano (Martínez-Pinna, 2003).

En el año 99 se produce la entrada triunfal de Trajano en Roma. En estos años tras su consulado, es probable que Tácito desarrollara una intensa carrera forense, como abogado en ejercicio, que compatibilizaría con sus labores legislativas y judiciales como senador de rango consular, y con la escritura de sus primeras obras. Al año siguiente, es decir, en el año 100, su amigo Plinio el Joven ostentó el cargo de cónsul sufecto. Como tal, pronunció un discurso en el Senado en honor de Trajano, que publicó después con el nombre de *Panegyricus Traiani*. No es este el lugar para comentar la construcción de un ideal de emperador -el *Optimus princeps*- por parte de Plinio, y si Tácito estaba de acuerdo con esta denominación. Lo cierto es que, con Trajano, comenzó en Roma un siglo de "felicidad" (según Gibbon), que muchos llaman -con desacierto- "el siglo Antonino", y que alguna autora llama -con mucho más acierto- "el siglo Elio" o incluso "el siglo hispano" (Canto, 2003).

Entre los años 101 y 104 sitúa Birley (2000) un posible gobierno provincial de Tácito, quizá en una de las Germanias. En el caso de un consular, este gobierno provincial -ya que el proconsulado de Tácito llegó más tarde- solo podía ser como *Legatus Augusti pro praetore*. Estos gobernadores recibían su nombramiento directamente del emperador, para gobernar las provincias imperiales que tenían una guarnición legionaria (por ejemplo, las dos Germanias). Los *Legati Augusti pro praetore* debían tener dotes de mando tanto civil como militar, conocimientos de administración en regiones poco romanizadas, habilidades de mediación con sus inmediatos subordinados, conocimientos de política exterior, tacto con los nobles y jefes tribales de la zona, y posibilidad de comandar acciones militares, tanto contra fuerzas externas invasoras como contra rebeliones o disturbios dentro de sus provincias (Tobalina Oraá, 2007).

Es tentador relacionar este destino provincial con los presuntos consejos dados por Tácito a Trajano en su obra Germania. Dado que Trajano inició en el año 101 sus guerras Dácicas, que finalmente consistieron en la incorporación de extensos territorios más allá del río Danubio (Martínez-Pinna, 2003), nos preguntamos si no sería esa también su intención con respecto a los territorios transrenanos en la Germania: "reconquistar" los territorios germanos entre el río Rin y el río Elba, perdidos tras la derrota en el bosque de Teutoburgo del año 9 d.C. (Posadas, 2014). Si este era el caso, que Tácito, un autor que aconsejaba el expansionismo romano en la región, gobernara las Germanias podría tener sentido como preparación de la posterior conquista. Conquista que, como sabemos, no tuvo lugar, porque el emperador prefirió anexionarse Mesopotamia. La importancia de estas obras menores (*Agrícola, Germania*) se ha resaltado recientemente, porque Tácito las utilizó como modelo y fuente en las obras mayores como las *Historias* (Berge, 2023).

¿Cuál fue el *cursus honorum* del historiador entre el fin de su posible gobierno provincial en las Germanias en el año 104 y el posible comienzo de su proconsulado en Asia en 112? Consideramos que Tácito, como senador consular ya de edad avanzada (tendría en torno a los cincuenta años en el 104 y cerca de los setenta años en el 112), siguió ocupándose de sus casos en el Foro, y con un puesto preeminente en el gobierno de

Trajano o en el propio *Consilium principis* del mismo. En este sentido, Roldán (2003) recuerda la importancia de los consejeros juristas Neracio Prisco y Juvencio Celso, de la Escuela Proculeyana, en el *Consilium* de Trajano.

En los años 112-113, los autores consultados (Birley, 2000; Syme, 1958a) sitúan el proconsulado de Tácito en Asia, atestiguado por la inscripción ya mencionada, aparecida en Milasia de Caria:

> [-] Ἀσιανοὶ Ἴωνες [ἀνθυπά]τω Κορνηλίω Τακίτω [Ἐρυθρ]αῖοι εὐγενεῖς δίκαιοι· [δικ(αστὴς) Λ]ούκιος Γάουιος Λαβέων [γρ(αμματεὺς) Λ]ούκιος Γάουιος Λαβέων νέος [δικα]σταγωγὸς Χρύσιππος [ἀκόλουθ]ος Ἄγαθος, δημόσιος Σέμνο[ς.] (OGIS 487)

En las primeras líneas se lee claramente la datación de esta inscripción "al [procón]sul Cornelio Tácito". Al haber aparecido en la ciudad de Milasia de Caria, la inscripción confirma que Tácito ejerció dicho proconsulado en Asia (Flaig – Franke, 2006).

Según Dión Casio (53.14.1-2), los proconsulados de Asia y África eran sorteados entre los candidatos disponibles siguiendo unos procedimientos muy estrictos, para un año, prorrogable solo mediante un decreto senatorial. El proconsulado de estas provincias era la cumbre de la carrera de muy pocos senadores, ya que solo estaban disponibles dos de estos puestos por año, y el requisito de ancianidad -junto con otras exenciones por razones censitarias o religiosas que no vienen al caso- hacía que hubiera muy pocas posibilidades de desempeñarlo antes de morir. Aun así, "tras el ejercicio de estos proconsulados (el senador…) podía continuar su *cursus honorum* con el gobierno de una de las provincias de rango consular encomendadas al emperador, o bien permanecer en la capital, dedicado al ejercicio de algunos de los cargos civiles destinados a su supervisión y mantenimiento. (…) Los únicos cargos que acostumbraban a seguir a estos gobiernos provinciales eran un segundo consulado o la prefectura de la urbe" (Tobalina Oraá, 2007).

¿Perteneció Tácito al *Consilium principis* de Trajano? Es un tema harto complicado, ya que no tenemos información concreta de quiénes pertenecieron a este Consejo. Sí que podemos decir, siguiendo a diversos autores, que este Consejo fue creado "con el objeto de que auxiliara (al príncipe) en la administración de justicia" (Martín Minguijón, 2022). En otro lugar, hemos escrito que el *Consilium principis* de Trajano "le servía para mantenerle en contacto permanente y en buenas relaciones con el Senado, para preparar las candidaturas a los cargos y magistraturas del Imperio, para allanar el camino para las reformas legislativas, y para amañar las sentencias judiciales que pudieran ser lesivas para los intereses del emperador" (Posadas, 2020). Al parecer, al Consejo de Trajano pertenecerían el abogado y consular Plinio el Joven, los hispanos Julio Urso Serviano y Lucio Licinio Sura, su sobrino Adriano, los prefectos del Pretorio Suburano Emiliano y Claudio Liviano, y los juristas de la Escuela Proculeyana Neracio Prisco y Juvencio Celso (Posadas, 2020). No hay ninguna referencia a la presencia de Tácito en las reuniones privadas con Trajano, y su tardío nombramiento como procónsul de Asia, quince años después de su consulado (lo cual dice bastante de la estima de Trajano hacia Tácito), más

bien hacen suponer que no fue miembro de dicho *Consilium*.

La postura de Tácito hacia Trajano comenzó a evolucionar a partir de la vuelta del historiador de Asia. Cizek, uno de los mayores conocedores del principado de Trajano, creía que este realizó un "giro absolutista" a partir del año 112 (que coincide con varias divinizaciones en su familia), un giro que provocaría en el Senado el comienzo de una oposición que cuajaría tras la muerte del emperador (Cizek, 1983).

Nada más se sabe después del proconsulado de Asia del año 112 o 113 y del final de la publicación de los Anales bajo Adriano. Podríamos aventurarnos a afirmar -con Syme- que Tácito seguía vivo en los primeros momentos del principado del nuevo emperador, ya que un miembro de su círculo, Gayo Suetonio Tranquilo, fue nombrado secretario *ab epistulis* del emperador, en lo que es posible pudiera influir nuestro historiador. Finalmente, la muerte de Tácito debió de ocurrir hacia el año 120 (Martin, 1981; Paratore, 1962).

5. Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, hemos reconstruido, en función de las menciones de Plinio, Tácito y de, al menos, dos documentos epigráficos, la carrera política de (Publio) Cornelio Tácito C(ecina), así como su vida personal. A los datos ciertos (realmente, no muchos), hemos añadido las hipótesis ampliamente aceptadas por la comunidad académica y alguna otra que presentamos -por ejemplo, el nombre de su madre o el de su esposa-, apoyándonos en diversas autoridades que han investigado sobre el tema. Como reflexión final, cabe afirmar que la profesión principal de Tácito fue la política y, de manera secundaria, la forense (como abogado). Como político, recorrió todo el *cursus* senatorial, tanto en cargos puramente civiles, como en militares. La cumbre de su carrera fue su proconsulado en Asia, si bien lo que le dio fama fue su consulado sufecto en el año 97 y su *laudatio funebris* sobre Verginio Rufo. El primer objetivo del artículo, demostrar la solidez de los conocimientos jurídicos de Tácito debido a su larguísima carrera jurisdiccional y como magistrado, ha quedado atestiguado por la simple lectura de los cargos ostentados y la comprobación de las funciones jurisdiccionales de todos ellos (entendiendo sobre ciudadanía, asuntos religiosos, judiciales -como pretor-, y de gobernanza provincial y militar).

En cuanto al segundo objetivo -demostrar la carrera forense de Tácito-, si bien no hay pruebas específicas, el hecho de que estudiara con dos abogados en los años 70, y la relación de amistad, casi de colega profesional, con el abogado y político Plinio el Joven, parecen atestiguar esa vertiente forense de la vida y actuación de Tácito.

El tercer objetivo era justificar que Tácito dedicó la mayor parte de su vida y esfuerzos a su carrera política o forense, pensamos que ha quedado atestiguado con la simple cronología de su vida: su primera obra data del año 97, cuando Tácito contaba ya con 41 años y estaba a punto de empezar su consulado. Su segunda obra esperó un año más, en forma de tratado etnográfico, pero con una finalidad de resituarse ante el nuevo régimen de Trajano. La tercera obra quizá date de dos o tres años después, quizá en un

momento -año 102- en que Tácito no tenía una ocupación política clara y estaba trabajando como senador y abogado. Finalmente, sus Historias y sus Anales, tardaron unos tres y diez años más en empezar a publicarse, por lo que su escritura debió compaginarse con las otras labores de Tácito como senador, gobernador y procónsul, y quizá como abogado.

Agradecimientos y financiación

Este artículo no se ha desarrollado con financiación ajena ni en el marco de ningún proyecto. Pero sí se ha redactado, en parte, en el marco de mis funciones como profesor titular en el centro universitario U-TAD, adscrito a la Universidad Camilo José Cela, dentro de la dedicación horaria a la investigación que figura en mi contrato.

Los agradecimientos principales son a las profs. Martín Minguijón y Vilacoba Ramos, y al prof. Bartol, todos ellos de la UNED, así como a la prof. Pagán, de la Universidad de Florida, por su apoyo a lo largo de los últimos años.

Contribución específica de los autores

Este trabajo, al ser de autoría única, ha sido completado solo con el esfuerzo del autor que lo firma.

Abreviaturas

CIL. Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften zu Berlin. *Corpus inscriptionum latinarum*. Berlin. 1893–.
D. (Digesto). *Corpus Iuris Civilis*. París. 1836.
EE. E. Hübner. *Ephemeris Epigraphica*. Berlín. 1877.
Liv. Tito Livio. *Ab urbe condita libri*. Berlín. 1881.
OGIS. (Orientis Graeci Inscriptiones Selectae). W. Dittenberger, *Sylloge Inscriptionum Graecarum*. Leipzig. 3ª ed. 1915.
PIR. *Prosopographia Imperii Romani*. 2nd ed. Berlin and Leipzig. 1933–2015.
Plin, Ep. Plinio el Joven. *Epistularum Libri Decem*. Oxford. 1963.
Plin. NH. Plinio el Viejo. *Naturalis Historia*. Leipzig. 1906.
Quint. Inst. Quintiliano. *Institutio Oratoria*. Cambridge. 1920.
RIB. R.G. Collingwood - R.P. Wright. *The Roman Inscriptions of Britain*. Oxford. 1965 en adelante.
Sid. Ep. Sidonio Apolinar. *Epistulae et Carmina*. Berlín. 1887.
Tac. Agr. Cornelio Tácito. *De vita Iulii Agricolae*. Oxford. 1900.
Tac. Ann. Cornelio Tácito. *Annales ab excesu Divi Augusti*. Oxford. 1906.
Tac. Dial. Cornelio Tácito. *Dialogus de oratoribus*. Oxford. 1900.
Tac. Hist. Cornelio Tácito. *Historiae*. Oxford. 1911.

Bibliografía

Alföldy, G. (1995). Bricht der Schweigsame sein Schweigen? *Mitteilungen des Deutschen Archäologischen Instituts, 102*, 252-268.
Ash, R. (2006). *Oxford Reading in Tacitus*. Oxford University Press.
Berge, B. H. ten (2023). *Writing Imperial History: Tacitus from Agricola to Annales*.

University of Michigan Press.
Birley, A. R. (2000). The life and death of Cornelius Tacitus. *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte, 49*, 230-247.
Blázquez, J. M. (2003). *Trajano*. Ariel.
Bovey, M. (2000). Le Dialogus de oratoribus de Tacite et les manuels de rhétorique. *Latomus: revue d'études latines, 59*, 353-363.
Brennan, T. C. (2000). *The Praetorship in the Roman Republic*. Oxford University Press.
Canto, A. M. (1999). Saeculum Aelium. Saeculum Hispanum: poder y promoción de los hispanos en Roma. AA. VV. (Dir.). *Hispania: el legado de Roma* (pp. 233-251). Ministerio de Cultura.
Canto, A. M. (2003). La dinastía Ulpio-Aelia (98-192 d.C.): ni tan "buenos", ni tan "adoptivos", ni tan "Antoninos". *Gerión, 21*, 305-347.
Castillo, C. (1993). El emperador Trajano: familia y entorno social. En González, J. (Ed.). *Imp. Caes. Nerva Traianus Aug*. (pp. 35-48). Alfar.
Cizek, E. (1983). *L'époque de Trajan. Circonstances politiques et problèmes idéologiques*. Editura Stiintifica si Enciclopedica.
Doronzo, D. M. et alii (2022). The 79 CE eruption of Vesuvius: A lesson from the past and the need of a multidisciplinary approach for developments in volcanology. *Earth-Science Reviews, 231*, 104072.
D'Ors. A. (1968). *Derecho privado romano*. Eúnsa.
Fabiá, Ph. (1904). La lettre de Pompeius Propinquus à Galba et l' avènement de Vitellius en Germanie. *Klio, 4*, 42-68.
Fernández de Buján, A. (2012). *Historia del derecho romano*. Civitas.
Flaig, E. - Franke, Th. (2006). *Tacitus*. En Cancik, H. – Schneider, H. (Eds.). *Brill's New Pauly. Antiquity volumes*. Brill online.
Gallardo, C. (2002). Lectores y lecturas en la Roma antigua. *Estudios Clásicos, 121*, 43-62.
Griffin, M. T. (1999). Pliny and Tacitus. *Scripta classica Israelica: yearbook of the Israel Society for the Promotion of Classical Studies, 18*, 139-158.
Grimal, P. (1990). *Tacite*. Fayard.
Jones, N. F. (2001). Pliny's the Younger's Vesuvius Letters (6.16 and 6.20). *The Classical World, 95*, 31-48.
Laugier, J. L. (1969). *Tacite*. Éditions du Seuil.
Mantovani, D. (2009). Cicerone storico del Diritto. Ciceroniana on line. *A Journal of Roman Thought, 13*, 297-367.
Martin, R. (1981). *Tacitus*. Bristol Classical Press.
Martín Minguijón, A. R. (2022). *Parerga de Derecho romano*. UNED.
Martínez-Pinna, J. (2003). La expansión romana bajo Trajano. En Alvar, J. – Blázquez, J. M. (Eds.). *Trajano* (pp. 103-120). Actas.
Mattingly, H. B. (1972). Tacitus' praenomen. The politics of a moderate. *Rivista Storica dell'Antichità, 2*, 169-185.
Mendell, C. W. (1957). *Tacitus. The man and his work*. Yale University Press.
Moralejo, J. L. (1984). *Cornelio Tácito: Anales*. Gredos.
Moralejo, J. L. (1990): *Tácito: Historias*. Akal Clásica.
Oliver, R. P. (1951). The first Medicean Ms. of Tacitus and the titulature of ancient books. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association, 82*, 232-261.
Oliver, R. P. (1977). The Praenomen of Tacitus. *The American Journal of Philology, 98*, 64-

70.
Pagán, V. E. (2017). *Tacitus*. I. B. Tauris.
Pagán, V. E. (Ed.) (2023). *Tacitus Encyclopedia*. Wiley-Blackwell.
Paratore, E. (1962). *Tacito*. Edizioni dell'Ateneo.
Pina Polo, F. – Díaz Fernández, A. (2019). *The Questorship in the Roman Republic*. De Gruyter.
Posadas, J. L. (2012). Tiberio y las esposas de los gobernadores en provincias. En Bravo, G. - González Salinero R. (Eds.), *Ver, viajar y hospedarse en el mundo romano* (pp. 281-300). Signifer Libros.
Posadas, J. L. (2014). Romanos y germanos a finales del siglo I d. C. según Tácito. En G. Bravo y R. González Salinero (eds.), *Conquistadores y conquistados: relaciones de dominio en el mundo romano* (pp. 311-324). Signifer Libros.
Posadas, J. L. (2020). *Trajano y los intelectuales*. Ediciones Clásicas.
Potter, D. S. (2012). *Tacitus' Sources*. En Pagán, V. E. (Ed.). A companion to Tacitus (pp. 141-161). Wiley Blackwell.
Roldán, J. M. (2003). M. Ulpius Traianus: perfil de un Emperador. En Alvar, J. – Blázquez, J. M. (Eds.). *Trajano* (pp. 13-32). Actas.
Syme, R. (1958). *Tacitus*. Oxford University Press.
Syme, R. (1958b). The senator as historian. *Entretiens sur l'Antiquité Classique, 4,* 187-212. Génova.
Syme, R. (1970). *Ten Studies in Tacitus*. Oxford University Press.
Syme, R. (1979). Juvenal, Pliny, Tacitus. American Journal of Philology, 100, 250-278.
Tobalina Oraá, E. (2007). *El cursus honorum senatorial durante la época Julio-Claudia*. Eúnsa.
Townend, G. (1961). The reputation of Verginius Rufus. *Latomus. Revue d'Études Latines, 20,* 337-341.
Vilacoba Ramos, K. M. (2022). *De officio senatorio romano*. Aranzadi.
Viveros González, A. F. (2011). Tácito y la trascendencia de su memoria. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades, 15*, 125-163.
Woodman, A. J. (2009). *Cambridge Companion to Tacitus*. Cambridge University Press.

Fuentes

Plinio el Joven. *Cartas*. Gredos. 2005. [Traducción de Julián González Fernández].
Tácito. Agrícola. Germania. *Diálogo de los oradores*. Gredos. 1981. [Traducción y notas de José María Requejo].
Tácito. *Anales*. Akal. 2008. [Traducción de Crescente López de Juan].
Tácito. *Germania*. Alderabán. 2011. [Traducción y notas de Juan Luis Posadas].
Tácito. *Historias*. Akal. 1990. [Traducción y notas de José Luis Moralejo].

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.606631

Las mujeres de la antigua Grecia en la producción historiográfica de Emilio Castelar

Ancient Greece Women in the Historiographic Production of Emilio Castelar

Unai Iriarte
Harvard University
uiriarte@fas.harvard.edu
0000-0002-3166-5887

Recibido: 29/02/2024
Aceptado: 08/05/2024

Resumen

El presente artículo estudia el antiguo universo femenino griego en la *Galería histórica de mujeres célebres* de Emilio Castelar. En esta obra tan poco conocida, el expresidente republicano traslada cuál es su concepción sobre el papel de la mujer a lo largo de los siglos. A fin de ahondar en el conocimiento de la mujer del *kosmos* heleno, se ha atendido metodológicamente a dos características que han caracterizado a las mujeres en la Historia, esto es, su baja visibilidad y su alta vulnerabilidad. El resultado de esta investigación refleja que, pese a lo que podría pensarse, Emilio Castelar es capaz de exponer importantes diferencias entre las mujeres del mundo griego antiguo que van más allá del cliché propio de las fuentes literarias. Esta investigación pone de manifiesto la importancia de apostar por trabajos de recepción de los clásicos para conocer cómo nos ha sido legado el pasado griego.

Palabras clave

Mujer, Grecia, Historia antigua, Catolicismo, Historiografía.

Abstract

The present article examines the ancient Greek female universe in Emilio Castelar's "Galería histórica de mujeres célebres" (*Historical Gallery of Famous Women*). In this relatively unknown work, the former republican president conveys his conception of the role of women throughout the centuries. In order to delve into the understanding of women in the Hellenic *kosmos*, the methodology has focused on two characteristics that have defined women in history: their low visibility and high vulnerability. The result of this research reflects that, contrary to expectations, Emilio Castelar is able to present significant differences among women in the ancient Greek world that go beyond the clichés found in literary sources. This investigation highlights the importance of investing in receptions of the classics to understand how the Greek past has been transmitted to us.

Keywords

Women, Greece, Ancient History, Catholicism, Historiography.

Para citar este artículo: Iriarte, Unai (2024). Las mujeres de la antigua Grecia en la producción historiográfica de Emilio Castelar. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 81-100. DOI: 10.6018/pantarei.606631

CC BY SA

1. Introducción

Emilio Castelar, destacado político, escritor y orador español del siglo XIX, dejó un legado literario significativo. Este dirigente ha pasado a la Historia, sobre todo, por haber sido el penúltimo presidente de la Primera República española, entre septiembre de 1873 y enero de 1874 (Donézar Díez de Ulzurrun, 2014). Sin embargo, son muchos menos los que saben que también fue un importantísimo académico. Castelar fue un escritor prolífico y versátil, pues de su pluma emanaron tanto discursos, artículos o ensayos, como relatos de viajes, novelas e incluso biografías. Este afán de producción literaria no fue exclusivo de Castelar, sino que resulta bastante común entre el republicanismo español de la segunda mitad del siglo XIX (Cava Mesa, 1984). De hecho, es en este último género literario de las biografías, en el que encontramos la que es su obra más extensa, la *Galería histórica de mujeres célebres*. En los ocho volúmenes que componen este trabajo desarrollado durante cuatro años, desde 1886 hasta 1889, Castelar pone de manifiesto su compromiso con la narración histórica. Sin embargo, esta obra no habría sido solo escrita por él. Uno de sus secretarios personales también presumía de haber redactado de su propio puño algunas partes (Alberola, 1904), aunque se sobreentiende que bajo su supervisión. Castelar se inserta así, a finales del siglo XIX, en un fenómeno literario que empieza a ser común en España: un creciente interés hacia las biografías de mujeres. No obstante, estos escritos vienen a suponer, principalmente, ejercicios de erudición intelectual.

A lo largo de la *Galería histórica de mujeres célebres* se observa de manera inequívoca el reconocimiento de Castelar a las importantes hazañas de mujeres durante la Historia. De hecho, el término "galería" responde a la intención que Castelar tiene de "colgar los retratos de aquellas mujeres que más directo influjo han ejercido en la civilización universal" (i, 5, 308-309). Sobre este asunto sintetizaría Alberola (1904) diciendo que esta obra es "una síntesis maravillosa de la Historia universal, vista por el lado femenino" (p. 157). No obstante, es una frase que requiere de cierta matización, pues mencionar o hablar de mujeres no es lo mismo que presentar una perspectiva femenina. En cualquier caso, en este trabajo de los últimos años de vida de Castelar, este se dedicó a rescatar del olvido, cuando no a subrayar, el papel sobresaliente que algunas mujeres habían tenido en la conformación de la historia de la humanidad. Asimismo, y como no podía ser de otra forma en un escritor tan prolífico, Castelar también cumplió, paralelamente, con sus compromisos habituales con periódicos nacionales e internacionales (Donézar Díez de Ulzurrun, 2014). Llegó a escribir más de quinientos artículos (Cava Mesa, 1984).

Una de las últimas obras que publicaría Castelar fue *Nerón*, dividida en tres tomos (1891-1893). Este interés permanente por el pasado no es casualidad. El penúltimo presidente de la Primera República era historiador. De hecho, incluso llegó a ocupar una cátedra de Historia de la Universidad Central de Madrid, concretamente de Historia Filosófica y Crítica de España (Alberola, 1904; Donézar Díez de Ulzurrun, 2014). Incluso llegó a ser nombrado doctor *honoris causa* de la Universidad de Oxford (Esteve Ibáñez, 1990). En parte por esta razón, estamos en *Galería histórica de mujeres célebres* ante un trabajo propio de un erudito, fiel reflejo de las riquísimas bibliotecas a las que su autor tenía acceso (Darío, 1899). Asimismo, en esta obra en particular muestra una excelente capacidad de síntesis. A lo largo de estos ocho volúmenes resume más de cuarenta siglos de Historia. Estamos hablando, en total, de más de 2700 páginas, distribuidas homogéneamente en los ocho tomos. Castelar cobraba por páginas, así

CC BY SA

que esta obra fue, sin duda, una de las que más ingresos económicos le hubo reportado (Esteve Ibáñez, 1990). Por supuesto, explorar en detalle el contenido de este enciclopédico trabajo resulta casi imposible. Sin embargo, confío en que esta contribución sirva para que el lector descubra de qué manera Castelar presenta, trata, da visibilidad, apoya o critica a algunas de las mujeres más sobresalientes que pertenecieron al antiguo mundo griego.

Podríamos dividir los ocho volúmenes de la *Galería histórica de mujeres célebres* en cuatro partes: 1) la mujer semita y oriental; 2) la mujer griega; 3) la mujer romana y 4) la Virgen María. En lo que respecta a este artículo, que se centra en las mujeres griegas, estas aparecen referenciadas sobre todo en tres de los ocho tomos que componen esta extensa obra: el tomo primero o prólogo (1886), el cuarto al completo (1887) y parte del quinto (1888). En el primer tomo habla de estas mujeres del mundo griego superficialmente, pero en los volúmenes cuarto y quinto sí se centra en exclusiva en algunas de ellas. De hecho, es en estos dos últimos tomos en lo que detalla la vida, virtudes y vicios de once mujeres del mundo griego. Como él mismo reconoce, quien historia la mujer, "historia la religión, historia el arte, historia la política, historia todos los componentes y todas las fases de nuestra humana vida" (i, 309-310).

A lo largo de las páginas siguientes no solo se va a analizar el caso de las antiguas mujeres griegas que Castelar menciona en su obra, sino también el de aquellas que, no siendo propiamente helenas, participan de forma alguna en el *kosmos* griego. Tal es el caso de Medea o Atosa. Igual que Castelar entremezcla en su análisis de la civilización griega a aquellas mujeres que son ficticias e históricas, tampoco diferencia entre las diosas y las humanas. Castelar alude a muchísimas mujeres del mundo griego antiguo. Habla de Antígona, de Atenea y de Hécate; también de Proserpina, de la Gorgona y de las amazonas. Y no solo de mujeres ficticias y/o divinas, sino igualmente de otras históricas (o consideradas como tal), como la hermana de Harmodio (i, 303), Leena (*ibid.*; v, 56), Telésila de Argos (i, 304; iv, 295-296) o Lais de Corinto (v, 58-59). No obstante, Castelar no dedica a todas un capítulo exclusivo. De entre estas últimas afortunadas, y siguiendo un orden que parece responder a cuestiones cronológicas, se encuentran las siguientes: Ceres (iv, pp. 5-58), Dafne (iv, pp. 59-96), Helena (iv, pp. 97-191), Medea (iv, pp. 193-263), Gorgo y las mujeres dorias (iv, pp. 265-326), Atosa (iv, pp. 327-369), Safo (iv, pp. 371-399), Hero (v, pp. 371), Aspasia (v, pp. 37-108), Lisístrata (v, pp. 109-142) y Olimpia (v, pp. 143-247). Estamos ante once capítulos en total. Son muchos los elementos que de cada una de estas mujeres pudieran decirse, pero por cuestiones de operatividad, en este trabajo se abordarán temas relacionadas con su visibilidad y su vulnerabilidad. Estas dos son características que han servido para definir a aquellos grupos sociales tradicionalmente discriminados, como es el caso de las mujeres de la Antigüedad griega.

2. Marco Teórico

Esta investigación sobre la imagen que Castelar traslada de las mujeres del antiguo mundo heleno resulta innovadora no solo por su contenido, sino también por su enfoque. Por un lado, en lo que respecta al contenido, este estudio centrado en dos rasgos definitorios propios de grupos tradicionalmente discriminados como son la visibilidad y la vulnerabilidad, unidos a una cuestión de género, resulta novedoso. Sí que es cierto que el fenómeno de la vulnerabilidad en el mundo antiguo ha gozado de cierta atención en los últimos años (Bearzot, 2015; Cudjoe,

CC BY SA

2000; Fernández Prieto, 2023; González Estrada, 2018; Laes, 2005; Rubiera Cancelas, 2018; Rubiera Cancelas, García Ventura y Méndez Santiago, 2023; Valdés y Fernández Prieto, 2022), así como también han despertado un creciente interés las investigaciones acerca de la visibilización de grupos habitualmente olvidados, tanto por autores antiguos como modernos (Folbre, 2006; Nash, 1985). Sin embargo, apenas hay en la historiografía española trabajos que aúnen los dos fenómenos anteriormente señalados, la visibilidad y la vulnerabilidad, y añadan una perspectiva o un componente de género (Fernández Prieto e Iriarte, 2024).

Por otro lado, este artículo plantea un enfoque poco común, pues encaja dentro de lo que suele llamarse *Classical Reception*, algo así como "recepción de los clásicos". El simple hecho de que esta traducción pueda resultarnos extraña es fiel reflejo de la situación por la que atraviesan estas investigaciones en territorio nacional. Desafortunadamente, no ha habido en el contexto español mucho interés por estudiar temas que conectasen el pasado heleno con épocas más recientes. Siempre hay excepciones, como el recién publicado volumen intitulado *La democracia griega y sus intérpretes en la tradición occidental*, editado por Fornis, Sancho Rocher y García Sánchez (2023), así como el proyecto nacional "La democracia antigua en el discurso y en la construcción de la República moderna" (2021-2024), del que forman parte los editores anteriormente mencionados. De igual forma, otro proyecto nacional en curso es el de "La Antigüedad modernizada: Grecia y Roma al servicio de la idea de civilización, orden y progreso en España y Latinoamérica" (2022-2025), dirigido por Romero Recio y Salas Álvarez. También en este ámbito de la recepción del pasado griego cabría destacar Plácido (2023) con una obra que compila algunos artículos que este historiador ha trabajado en los últimos años. No obstante, y al margen de estas excepciones, en general, el encorsetamiento administrativo de la Universidad española impide que exista un diálogo fluido no ya entre disciplinas o áreas de conocimiento, sino entre diferentes períodos históricos, como es en este caso la Historia Contemporánea y la Historia Antigua. En otros países, sin embargo, estos trabajos de recepción de los clásicos llevan realizándose desde hace tiempo e incluso en algunas prestigiosas universidades extranjeras constituyen líneas de investigación consolidadas (Balot, 2009; Finley, 1985; Hansen, 1989 y 2005; Hardwick y Stray, 2007; Roberts, 1994).

En lo que respecta a la figura de Emilio Castelar, también aquí lamentablemente el penúltimo presidente de la Primera República sufre, a grandes rasgos, de un cierto desinterés por parte de los historiadores. Arrinconado en pequeños apartados de los libros y manuales de Historia contemporánea o Historia del siglo XIX, la realidad es que el estudio exhaustivo de este autor decimonónico se limita prácticamente a dos únicos trabajos. Por un lado, una Tesis Doctoral de 1990, cuya consulta queda condicionada a la previa solicitud expresa por parte del interesado (Esteve Ibáñez, 1990). Y, por otro lado, varios capítulos de libro en una obra de 2014 que versa sobre la Constitución de 1873 (Donézar Díez de Ulzurrun, 2014). La historiografía española ha tendido a centrarse mucho más en el Castelar político, orador y articulista, que en el Castelar historiador y literato (Castelar, 1873, 1886, 1887, 1888, 2011). En definitiva, el marco teórico de un estudio de estas características se antoja todavía precario, pero las recientes publicaciones que se han ido aludiendo son fiel reflejo de que, poco a poco, la historiografía española también tiene mucho que aportar a la hora de conocer de qué manera nos ha sido transmitido el legado griego.

3. Metodología

El procedimiento investigador del presente trabajo no dista mucho del de cualquier otra investigación histórica. No obstante, en esta ocasión, y por la idiosincrasia particular del tema, al tratarse de un artículo sobre recepción de los clásicos, ha sido necesario trabajar simultáneamente con dos enfoques diferentes. Por un lado, (1) trabajando fuentes literarias antiguas, que son las que Castelar ha utilizado para plasmar sus biografías de las mujeres del pasado griego; y, por otro lado, (2) empleando bibliografía moderna para conocer el contexto decimonónico en el que este intelectual escribió la *Galería histórica de mujeres célebres*. El objetivo de esta doble aproximación es (1) conocer las razones que llevan a Castelar a decantarse por unas mujeres en concreto y no otras, (2) saber cuál es su encaje en su pensamiento político particular, (3) así como en su contexto histórico, y, por último, y en determinadas ocasiones, (4) valorar hasta qué punto la representación de algunas mujeres difiere de su otrora realidad histórica. Sin embargo, cabe señalar que esta última cuestión ha quedado supeditada, en ocasiones y por cuestiones de espacio, a la interpretación del expresidente republicano. Es decir, no se han elaborado comentarios pormenorizados de crítica histórica, pues en un enfoque de recepción de los clásicos carece de sentido corregir (o alabar o llevar la contraria) a un autor del siglo XIX señalando cuánto de acertado estaba al seguir una determinada tradición y no otra al hablar de, por ejemplo, Helena de Troya. Esta cuestión no ha impedido que se haya podido desarrollar un detallado análisis de las descripciones que Castelar ha escrito en los respectivos capítulos dedicados a las mujeres del mundo griego con el propósito de juzgar y apreciar mejor los matices de su interpretación. Por último, en relación con la metodología formal del trabajo, a la hora de citar la *Galería histórica de mujeres célebres* de Emilio Castelar, esta se ha hecho directamente en el cuerpo principal del texto, indicando, según el caso, el tomo seguido de la página en dicho volumen: i, para el primer tomo; iv, para el cuarto; y v, para el quinto.

4. Discusión

4.1. Concepción sobre las mujeres del universo griego

Antes de analizar, pues, el legado femenino griego que nos transmite Castelar, conviene atender a la manera en la que este concibe a la mujer. De hecho, su propia percepción sobre esta es consecuencia, a su vez, de su formación católica. Un ejemplo es su obra *San Francisco y su convento de Asís*, en donde habla sobre su admiración por este santo. Probablemente por esta razón, la mujer del *kosmos* heleno destacaba para Castelar en su rol social por su condición de madre (cuando no de esposa), es decir, por perpetuar y educar a su propio linaje (i, 203). Esta relación que Castelar establece entre ser mujer y madre se percibe a lo largo de su obra, ya que parece tener bastante presente a la Virgen María a la hora de hablar de casi cualquier otra mujer. No es esta una opinión infundada, pues dedica en exclusiva a la Virgen María el octavo volumen de su *Galería histórica de mujeres célebres* (y ello equivale a cerca de cuatrocientas páginas). Por esta razón, se debe tener presente esta perspectiva católica a la hora de valorar y analizar no ya las mujeres de la Grecia antigua a las que Castelar ha decidido dedicar un capítulo, sino también la manera en la que habla sobre todas ellas.

Desde el primer tomo Castelar establece una fuerte diferenciación entre los sexos y sus tareas, categorización definida ya en la propia Antigüedad griega (X. *Oec.* 7.10-37, esp. 22; Pl. *Resp.* 5.455e; *Leg.* 6.781a-b; Arist. *Gen. an.* 1.20.728a19-25) y en la bibliografía moderna, como

Cantarella (2012), quien recuerda "Diferència és igual a inferioritat i, en conseqüència, fomenta l'establiment d'una relació subalterna". No obstante, esta división la adoptaría después el cristianismo, moldeando así el pensamiento de Castelar a este respecto:

> De un sexo parece principal característica la fuerza, del otro gracia. Predomina en el uno la razón, en el otro predomina el sentimiento. La virilidad parece producida para los empeños de la guerra, y la feminidad parece producida para los atractivos del amor. Las lenguas han creído a la compasión, y a la ternura, y a la delicadeza, y a la caridad mujeres, así como han creído al esfuerzo y al combate hombres (i, 26).

Y Castelar no solo diferencia atributos o espacios entre los sexos, también lo hace entre los intereses de cada uno. Por ejemplo, para las mujeres las motivaciones serían la música, la pintura o la poesía (i, 27), mientras que este no sería el caso de los varones. De acuerdo con Castelar, esta separación entre las actividades y los intereses de un sexo y otro tienen su origen en la Prehistoria incluso, cuando el hombre habría tratado de proteger y amparar a la mujer "de su propia debilidad y contra los rigores del universo", es decir, de "la condición irremediable de su hermoso débil sexo" (i, 58-59). De hecho, esta idea tradicional de que la mujer constituye el sexo débil es continuamente repetida por Castelar a lo largo de su obra (i, 71, 82, 161). A veces emplea otras fórmulas para referirse al sexo femenino, pero la connotación de estas no hace variar su perspectiva patriarcal ("bello sexo", en i, 99, 144, 149, 190, 211, 236; o "sexo hermoso", en i, 111, 137, 142, 155, 241). En definitiva, la mujer constituye el sexo débil que debe ser bello, que no racional, mientras que el hombre debe ser fuerte y racional (i, 241; v, 61). Castelar no es en absoluto ajeno a los vicios de su época. Al igual que la gran mayoría de intelectuales del siglo XIX, este erudito también presenta comportamientos machistas heredados de una larga tradición patriarcal. Sin ir más lejos, estas mismas actitudes que le llevan a presentar a las mujeres como un sujeto pasivo se pueden apreciar en otras obras de la época tan populares como, por ejemplo, *Fortunata y Jacinta* de Pérez Galdós, el papel de Ana Ozores en *La Regenta* de Clarín o en diferentes cartas de Bécquer.

No obstante, ser humano supone cabalgar contradicciones, razón por la que, paradójicamente, se debe señalar aquí que, en determinadas ocasiones, Castelar también esgrime algunas posturas que reflejan un cierto carácter "protofeminista". Castelar vivió rodeado de mujeres, tanto de su propia familia como de aristócratas. En sus escritos evitaba ensañarse en exceso con estas, tanto con algunas pasadas, como María Antonieta, como con otras contemporáneas, como la regente María Cristina (Esteve Ibáñez, 1990). En el caso de la *Galería histórica de mujeres célebres*, por ejemplo, al hablar de las herencias de las mujeres griegas, protesta sobre el hecho de que estas no tuvieran derecho a ellas, algo que tilda de desigualdad que irrita "nuestro propio sentido natural" (i, 218). O, en otro lugar, se lamenta de que no existiera "comercio intelectual" entre hombres y mujeres, algo que aporta numerosas ventajas a las sociedades modernas, refiriéndose a la suya propia (i, 225). Llega a utilizar explícitamente el término "patriarcado antiguo", para describir un sistema que consagraba la inferioridad de la mujer con respecto al hombre, al padre, que era omnipotente; jerarquización que "condenaba" a la mujer a la tutela perpetua (i, 253). Incluso parece que, en cierta medida, Castelar tiene en mente su España de finales del siglo XIX cuando denuncia que, en la Antigüedad, la mujer

CC BY SA

era humillada por el Estado por esta falta de libertades civiles (i, 254). También protesta por el trato histórico desigual que han recibido los hombres y las mujeres. No le parece justo que todo el mundo conozca a Leónidas por su hazaña en las Termópilas, pero que olvide las gestas de su mujer, de Gorgo (i, 306). Y no es esta una indignación fingida, pues posteriormente le dedica un capítulo bastante extenso a esta y otras mujeres espartanas (iv, 265-326).

En definitiva, aunque Castelar sea un ferviente católico que opera dentro de esta especie de lógica patriarcal propia del siglo XIX, encontramos en él una serie de expresiones, condenas, o directamente denuncias, que reflejan una sensibilidad hacia el sexo femenino que va más allá de la convencional condescendencia de su época. Por esta razón suscita un interés tan grande analizar con atención de qué manera habla sobre mujeres de la civilización griega.

4. 2. La visibilidad del *kosmos* femenino

La Real Academia Española considera la visibilidad (del latín *visibilitas*) la "cualidad de ser visible", esto es, "que se puede ver" (acepción primera) o "dicho de una persona: notable y que llama la atención por alguna singularidad" (acepción tercera). ¿Cómo se puede medir la visibilidad de una mujer del antiguo mundo griego en la obra de un autor decimonónico? ¿Dependerá esta, a su vez, de la visibilidad que dicha mujer tuvo en su propio tiempo histórico? ¿Y en el caso de las mujeres ficticias, de personajes como Lisístrata o Medea, depende esta visibilidad, asimismo, de su protagonismo en sus respectivas comedias y tragedias? ¿Qué sucede con el simbolismo o la identidad de estas mujeres? Como apuntaba Varagnac (1920), a veces da la impresión de que Castelar menciona algunas mujeres (sobre todo en el tercer tomo) más por lo que representan que por lo que puede decirse de ellas a nivel individual. En resumen, estas son solo algunas de las múltiples cuestiones que caben hacerse y tratar a la hora de iniciar un análisis sobre la visibilidad de las mujeres de la civilización griega en la *Galería histórica de mujeres célebres*. Por desgracia, no existe en la actualidad una metodología definida y concreta que permita establecer unos parámetros claros a la hora de evaluar un concepto tan amplio como es la "visibilidad". No obstante, hay una serie de elementos que sí pueden ser cuantificables, como el espacio físico que Castelar concede a las mujeres del mundo antiguo griego en su obra.

Castelar menciona a varias mujeres del espacio heleno a lo largo de su *Galería histórica de mujeres célebres*, sobre todo en los tomos primero, cuarto y quinto. Sin embargo, es en estos dos últimos en donde mayor visibilidad les proporciona. Como se ha mencionado ya, once son en total las mujeres agraciadas con capítulos dedicados en exclusiva para ellas. Sin embargo, estos once capítulos no presentan la misma extensión. Por tanto, se podría calibrar el nivel de visibilidad que Castelar concede a estas mujeres en función del menor o mayor número de páginas que dedica a cada una. Esta interpretación no es banal. Algo similar ocurre a la hora de valorar en la actualidad la visibilidad de un determinado asunto social, en virtud de cuánto espacio ocupa en los programas de televisión o en los periódicos. A mayor espacio, se sobreentiende que mayor visibilidad de un asunto.

Aquellas mujeres del mundo griego que reciben mayor extensión literaria por Castelar son Aspasia, Helena y, en primer lugar, Olimpia, con 71, 94 y 104 páginas respectivamente; mientras que en el lado opuesto están Lisístrata, Hero y Safo, con 33, 30 y 28 páginas. Para

CC BY SA

un mero observador, si se atiende solamente al número de folios, daría la impresión de que la mujer que mayor interés le suscitaba a Castelar era Olimpia y la que menos Safo. Sin embargo, el hecho de que algunos capítulos sean más extensos que otros no significa que la atención de nuestro autor se centrara correlativamente en las mujeres a las que dedicaba estos capítulos. En realidad, algunos de estos capítulos presentaban una extensión mayor, no porque Castelar pretendiese visibilizar (o le interesasen) más a Olimpia o Aspasia, sino porque estas se encontraban en el entorno más inmediato de figuras especialmente relevantes como Alejandro Magno y Pericles. Por ejemplo, señala de forma explícita que "Olimpias comprendió desde bien temprano cómo su principal carácter y su principal prestigio debían derivarse de haber parido a su Alejandro" (v, 154). Y algo similar sucede con Gorgo, pues en su capítulo, de extensión media (61 páginas), menos de una decena de páginas son para abordar su figura, en pro de las hazañas de Leónidas. O, como afirma en el caso de Medea, su figura "está unida con la figura de Jasón, y la figura de Jasón está unida con las desgracias de Tebas, y las desgracias de Tebas unidas con la muerte del rey Edipo y de sus míseros engendros" (iv, 198-199).

Asimismo, también se debe tener en cuenta que Castelar no pretende dotar necesariamente a estas once mujeres del mundo griego de una visibilidad extraordinaria por un mero interés histórico personal. Al contrario, a menudo recupera su memoria para instrumentalizarlas y acomodarlas a su propia visión católica del mundo. Por ejemplo, dedica un capítulo a Ceres/Deméter porque sus cultos mistéricos junto a Core, "imponían grande castidad a la mujer y demandaban fidelidades inviolables y mutuas a todos los matrimonios" (iv, 16). Como bien señala Pomeroy (1975), en una sociedad patriarcal, las mujeres no tienen las mismas libertades sexuales que los hombres, de la misma forma que la virginidad de una doncella y su reputación eran posesiones bien preciadas. No obstante, conviene tener en cuenta aquí que existe una diferencia entre el concepto de virginidad en la antigua Grecia y el que Castelar entiende dentro del cristianismo. En la Antigüedad la *parthenia* presentaba más connotaciones sociales que físicas (había "vírgenes" que eran madres no casadas, *vid*. Arist. *Pol*. 5.7.1306b2; Str. 6.3.2), mientras que en el siglo XIX (o en la actualidad) la virginidad responde más a una cuestión corporal (sobre la virginidad en Grecia, *vid*. Chantraine, 1968, *s.v.* παρθένος con bibliografía; Sissa, 1987; Viitaniemi, 1998; y su resignificación en el cristianismo, *vid*. Rousselle, 1984). Castelar no es consciente de esta diferenciación y aplica su propia percepción sobre el asunto, así que dedica un capítulo a Dafne por el celo con el que esta protegía su virginidad *cristiana* (iv, 82; la cursiva es nuestra); y a Helena por todo lo contrario (iv, 127; la tacha de impura en iv, 186) y porque era una infiel (iv, 189). A Medea le dedica un capítulo porque representa la brujería y hechicería de las civilizaciones primitivas inferiores y pasadas (iv, 202, 225-227), y en la misma línea, se lo dedica a Atosa (iv, 327, 331). Esta confrontación entre la civilización occidental y la civilización oriental está presente a su vez en otros trabajos del propio Castelar, como en su *Discurso sobre la libertad religiosa y la separación entre Iglesia y el Estado*, pronunciado en una sesión de las Cortes el 12 de abril de 1869, en donde aludía a la incapacidad de personajes como Napoleón para extender el catolicismo por oriente (*contra* esta visión, *vid*. Pidal y Mon, 1869). En cualquier caso, Castelar se hace eco a través de personajes como Medea y Atosa de una tradición historiográfica que, en cierta medida, arranca en el mismo siglo XIX, la cual defendía una supuesta reclusión de las mujeres en las civilizaciones orientales. Esta percepción nacía de la creencia de que su democracia moderna

era descendiente directa de la antigua; así como que las civilizaciones occidentales y orientales suponían dos modelos culturales totalmente diferentes (Schmitt Pantel, 1992).

En lo que respecta a los capítulos de Safo y Aspasia, su presencia en la *Galería histórica de mujeres célebres* responde al interés de Castelar por limpiar sus nombres. Considera totalmente injusto que se las trate de prostitutas, de mujeres impuras sin honra (iv, 384, 391, 395-399 para Safo y v, 37, 40, 50, 95 para Aspasia). El capítulo dedicado a Hero tiene su razón de ser porque su romance con Leandro simboliza "la eternidad santa del amor y lo invariable de sus caracteres naturales", ya que el amor antiguo, basado en los sentidos, no se diferencia del amor cristiano, que se basa en el alma (v, 16). Este amor antiguo es también comparado con el de Romeo y Julieta y con el de Marcilla e Isabel (v, 16-17). Y, finalmente, el capítulo dedicado a Olimpia existe porque Castelar pretende explicar a través de esta cómo la madre modela a sus vástagos a su imagen y semejanza (v, 143, 154, 164, 177). En definitiva, como puede apreciarse la religión católica que Castelar profesa afecta directamente no solo a la elección de estas mujeres (y su visibilidad), sino también al tratamiento que realiza de estas y de su memoria. No obstante, no es algo atípico, pues este filtro católico también está presente en otras obras suyas anteriores, como en la *Redención del Esclavo* (Darío, 1899).

Además de estas once mujeres principales, Castelar también se refiere, aunque sea de pasada, a otra serie de mujeres de la cultura griega pertenecientes a los géneros de la épica y la tragedia. De nuevo aquí su propia religión condiciona la elección de dichas mujeres. Por ejemplo, en lo que respecta a la épica (la *Ilíada*, obra de la que dice que nos deberían interesar más sus heroínas que los varones, i, 237; y la *Odisea*), alude de pasada a Nausícaa (i, 244), Circe y Calipso (i, 245), Helena (i, 318), Casandra y Hécuba (iv, 98, 145, 173-174), pero en quien se centra es en Penélope (en i, 240, 241, 246), por ser el mayor ejemplo de mujer fiel y virtuosa; al igual que debe serlo la mujer en la familia cristiana. En cuanto a la tragedia, el interés de Castelar pasa por visibilizar fundamentalmente a Antígona, sobre la que habla bastante en el primer tomo, y apenas menciona en los volúmenes cuarto y quinto, en donde el protagonismo femenino en la tragedia lo adquiere Medea (iv, pp. 193-263). Cuenta Castelar que Antígona representa para él "la belleza moral perfecta" (i, 273-274), así como "todas las virtudes propias del sexo a que pertenece" (i, 277). El catolicismo vuelve a hacer aquí acto de presencia, pues entre estas virtudes, Castelar destaca la piedad (i, 278, 283-284). Asimismo, parafrasea algunas de las escenas de *Antígona* de Sófocles (*v. gr.* vv. 450-524) para hablarnos de su protagonista como una mujer sufridora e incluso llega a referirse a esta como "mártir" (i, 288 y 291). Sin embargo, es importante destacar que el interés en destacar a Antígona también se debería, en parte, a la admiración que Castelar parece sentir por Sófocles (i, 265; iv, 214), a quien considera capaz de superar con sus escenas incluso a otros dramaturgos igualmente sublimes, como Shakespeare o Calderón (i, 292; iv, 103).

El expresidente republicano defiende con ahínco esta excelencia en la tragedia de Sófocles sobre otros autores. Sin ir más lejos, critica abiertamente a Eurípides (*v. gr.* iv, 214; v, 122), a quien considera, a pesar de la excelente variedad de papeles femeninos en sus obras, un autor tan misógino como otros tantos escritores eclesiásticos (i, 293; quizá siga la Sud. *s.v.* Εὐριπίδης, que se basa a su vez en las respectivas *Vidas* del trágico; sobre el origen de la fama misógina de Eurípides, *vid*. Moura, 2020). Tampoco parece sentir una gran simpatía por Esquilo, en quien, dice, no debe el lector buscar "aquel interés dramático encontrado en sus dos ilustres y

CC BY SA

perfectos sucesores Sófocles y Eurípides" (iv, 332). Por último, en lo que respecta a la tragedia, Castelar también alude a otra serie de mujeres de este género literario, aunque lo hace de pasada, como es el caso de Yocasta (i, 270), Ismene (i, 285), Ifigenia (i, 294; iv, 138) o Creúsa (iv, 233, 244).

En cuanto al análisis de esta visibilidad de mujeres secundarias de la *Galería histórica de mujeres célebres*, merece una referencia particular también Euriclea, la nodriza de Odiseo (*v. gr.* Hom. *Od.* 2.360). Castelar desconoce (o, al menos, no menciona) su nombre, pero sí que muestra su admiración hacia esta nodriza por haber sido el único personaje de toda la *Odisea* que es capaz de reconocer al héroe cuando regresa a Ítaca (i, 224). En el fondo, la motivación religiosa de Castelar subyace cuando recupera esta anécdota, pues esta nodriza es fiel reflejo del *oikos* griego, en donde las nodrizas tenían un papel capital y desplegaban su sabiduría popular sobre temas religiosos (como el destino o la voluntad divina), consuetudinarios y familiares (Valderrábano González, 2023).

En esta misma línea, otra mujer con un importante componente religioso en el mundo griego era la pitia de Delfos, a la que se limita a mencionar tan solo de pasada en varias ocasiones (i, 258, 271, 317; iv, 213-214). Paradójicamente, a pesar de ser una figura de cierto rango político y social, de la pitia no se esperaba ningún tipo de talento o conocimiento más allá del profético, de su contacto con el dios Apolo (Sissa, 1987). Quizá por esta razón, Castelar no le dedica demasiada atención.

La interpretación de Castelar sobre la mujer en general como representante casi exclusiva del sacerdocio del hogar no es nueva en este autor, pues se encuentra también en su obra *La vida de Lord Byron* (1873), publicada la década anterior. Sin embargo, el expresidente republicano no está en este punto totalmente acertado, pues el *oikos* era también un espacio masculino (cf. Lissarrague, 1992). Además, tal y como Iriarte (2020) ha explicado recientemente, el *oikos* es un espacio que va más allá de la casa, incluye toda hacienda que forma parte del hogar y, por tanto, el *logos oikonomikos*. El gran volumen de labores de las mujeres en el hogar muestra que el *oikos* constituye un espacio mixto, tanto con respecto a los hombres, como en relación al tipo de actividades que se desarrollaban en torno a él.

Castelar también alude de manera excepcional a otras mujeres del mundo e imaginario griego que entrarían en una clasificación algo más particular, sobre todo debido a su carácter disidente. Son mujeres que se constituyen como antítesis de la buena mujer católica. Dentro de esta categoría estarían las amazonas, las dorias y las prostitutas. Por un lado, en lo que respecta a las amazonas, para Castelar estas eran mujeres que se regían por un hipotético sistema de matriarcado (iv, 154-155; en 155 con referencia a su reina Pentesilea). En su análisis, las amazonas representan el retroceso, lo contrario a la civilización. De hecho, insiste en esta idea del matriarcado en otras partes de la *Galería histórica de mujeres célebres* (iv, 383; v, 128-129). No es una interpretación disparatada. En el siglo XIX muchos intelectuales creían que había existido un gobierno primitivo dirigido por mujeres. Posteriormente este gobierno habría sido sustituido por la autoridad de los varones. El origen de esta teoría se encuentra en la publicación en 1861 de *Das Muterrecht* de Bachofen (Georgoudi, 1992; Mayor 2014). En dicha obra Bachofen identifica a Deméter como diosa del matrimonio y la agricultura a la vez, esferas que dominaban la familia y el estado (Georgoudi, 1992). Quizá esta sea la

CC BY SA

razón (y sobre todo influencia) por la que, precisamente, Castelar empieza su catálogo de mujeres del *kosmos* griego con Ceres. Sirviéndose de dicha diosa, sitúa a la mujer griega dentro del hogar, al margen de otras mujeres "degeneradas" como las amazonas. En esta misma línea, de acuerdo con algunos autores decimonónicos, mientras que algunas mujeres, como las amazonas, vivían en una especie de gobierno afrodisíaco, otras más avanzadas históricamente, como las griegas, iniciaban a través de Deméter una especie de *ginecocracia* en donde la monogamia era la norma (*ibid.*). Otros autores, como Pomeroy (1975), también han comentado que el supuesto matriarcado de las amazonas es más una invención griega que una realidad histórica. Quizá por esta razón, Harris (1968 con bibliografía) reflexionó apenas unos años antes sobre la deficiente metodología antropológica empleada por aquellos defensores de la existencia de un supuesto matriarcado (Bachofen incluido) en algunas sociedades primitivas (Iriarte, 2002).

Por otro lado, también dentro de esta clasificación de mujeres disidentes se encuentran las espartanas. Según Castelar, vestían mal a voluntad con el objetivo de que no resultaran seductoras ni bellas (iv, 272-273); atributos estos que, como se ha visto, caracterizaban a la mujer griega. Y, finalmente, estarían las prostitutas, "mujeres marcadas con sello de infamia verdaderamente indeleble" (v, 53-54). Además, Castelar incluso da visibilidad a dos tipos diferentes de prostitutas, aquellas conocidas como *dicteriadas*, las cuales ejercían sus servicios en los prostíbulos, muchas en torno al puerto, el Pireo en el caso de Atenas, y las flautistas, que participaban en los *symposia* (*ibid.*).

Finalmente, y de nuevo relacionado con la (in)visibilidad de la mujer en general y su papel en la Historia de la humanidad, Castelar tiene una reflexión en torno a las que no nombra. Reconoce casi desde el principio de su obra que, a pesar de haber tratado de seleccionar a algunas de las mujeres más prominentes de la Historia, cabe la posibilidad de que muchas hayan caído en el olvido (i, 5; podría ser el caso, mismamente, y como él mismo menciona en otra parte, de algunas "verduleras, bailadoreas, taberneras" y hasta esclavas (v, 129-131).

4.3. Vulnerabilidad del mundo femenino griego a través de Castelar

La segunda característica que suele definir en la Historia a las mujeres es la vulnerabilidad. Así pues, en este trabajo también pretendo analizar el grado de vulnerabilidad que, a través de sus propias descripciones, Castelar percibía en estas mujeres la civilización griega. No obstante, su postura es independiente de la realidad histórica sobre la que escribe. Es decir, no se trata de evaluar la vulnerabilidad de la mujer en general, que ya describe como "sexo débil" (*vid. supra*), sino la del mundo griego en particular. En este sentido, Castelar menciona ya en el tomo primero la vulnerabilidad social a la que se enfrentaba la mujer en la Hélade, que con su matrimonio salía de la tutela de su respectivo padre para pasar a estar bajo la de su nuevo esposo (i, 213). Lo sintetiza perfectamente un poco más adelante (i, 217): "De varón a varón primogénito pasará el pontificado [refiriéndose al sacerdocio del hogar], y de varón a varón primogénito la propiedad" (y de nuevo lo repite en i, 221). A pesar de estas limitaciones que detecta en el mundo griego, Castelar presenta una especie de perspectiva progresista de la Historia. Plantea que la sumisión de la mujer habría ido decreciendo a lo largo de los siglos (i, 205). De hecho, cree que fue durante la civilización griega cuando la mujer habría alcanzado su mayor florecimiento y plenitud hasta el momento (i, 309-310).

CC BY SA

En *Galería histórica de mujeres célebres* Castelar explica, a través de su prosa, la aparente vulnerabilidad a la que estaba sometida la mujer. Sin ir más lejos, menciona que, en la antigua Grecia, al igual que en otras sociedades antiguas, la vida social de la mujer se circunscribía prácticamente al hogar y a determinadas labores religiosas (i, 219), pues el mundo exterior, el público, estaba reservado a los varones. Así, no se olvida de mencionar el *gineceo* (la cursiva es suya), el espacio propio y exclusivo de las mujeres dentro de las casas (i, 224-225; v, 37-38). Sin embargo, aunque este espacio refleja la exclusión femenina, al menos lo considera mejor que el polígamo harén oriental (i, 313-314; iv, 204). Para Castelar la poligamia muestra un lamentable estado de servidumbre de la mujer con respecto al varón. Incluso llega a considerar que un harén no es diferente a una cárcel, mientras que la monogamia sí es la forma más "verdadera y santa de la familia humana" (i, 313-314). Es más, poco después Castelar ve moderadamente positivos los celos de Medea, ya que gracias a estos se produce un "progreso" en la familia, pues evitan que una mujer comparta a su esposo (iv, 203). Volviendo al *gineceo,* en él la mujer griega se dedicaba, siempre según Castelar, a las labores propias de su sexo, es decir, tañer liras y cuidar de los animales domésticos (i, 229). Entre las mujeres más restringidas socialmente, Castelar destaca el caso de las atenienses (iv, 390) frente al de las eolias (iv, 390) o espartanas. De hecho, en el capítulo dedicado a Gorgo (iv, pp. 265-326) explica, siguiendo en cierta medida el *mirage* espartano plutarqueo, que las dorias disfrutaban de mayores derechos políticos y sociales que las atenienses (sobre este aspecto, *vid*. Schmitt Pantel, 1992). Sin embargo, tal y como Duce Pastor y Rodríguez Alcocer (2020) han mostrado hace poco, en realidad la brecha entre las mujeres atenienses y espartanas no es tan amplia como se ha pensado tradicionalmente y la dicotomía entre lo público y lo privado imperó de manera más o menos generalizada en ambas *poleis*.

Además de las reflexiones generales de Castelar sobre la vulnerabilidad de algunas mujeres griegas en la Antigüedad, es importante destacar que esta situación varía considerablemente entre las once a las que dedica capítulos exclusivos. De hecho, en este trabajo se ha decidido dividir a este grupo de mujeres en tres categorías diferentes según el grado de vulnerabilidad que Castelar parece percibir en ellas: 1) mujeres vulnerables; 2) mujeres no vulnerables; y 3) mujeres no vulnerables personalmente, pero sí socialmente.

En lo que respecta a las mujeres vulnerables (tanto en lo social como en lo personal), en esta clasificación podríamos incluir a Dafne, Helena, Medea y Hero. En todos sus casos la fuerza del amor se constituye como un elemento que arrasa con sus destinos personales de una forma catastrófica. Dafne, huyendo del amor que Apolo le profesa, acaba transformándose en adelfa o laurel (iv, 90-95, según la tradición), poniendo así fin a su vida (Ov. *Met*. 1.452-567). A ojos de Castelar, a Helena le sucede algo parecido, pues es un sujeto pasivo que acaba en Troya, desencadenando por su culpa una guerra (iv, 163, y de nuevo, en 179) y, finalmente, siendo asesinada (iv, 177, 182; las tradiciones que refieren este acontecimiento son parcas y muy minoritarias, Paus. 3.19.9-10; Heph. 4 = Phot. *Bibl*. 190). De hecho, esta incapacidad de cambiar el destino la explica muy bien el propio Castelar cuando dice: "No había Helena escogido a Menelao por esposo (…). No fue (…) quien declaró por sí misma causa y motivo de guerra su codiciada posesión (…). La belleza de que nació vestida no pudo ella desvestírsela (…)" (iv, 180). Medea es una extranjera (con todo lo que para Castelar supone en cuanto a pertenecer a una civilización inferior como la asiática) que se enamoró del griego Jasón. En su tragedia, siente que tras el abandono de este no posee otra opción vital que la

CC BY SA

venganza (es "un monstruo de celos" en i, 295-299), la cual también le afecta directamente a ella (iv, 224-227; esp. vv. 1365-1369 en Eur. *Med.*). Y, por último, Hero, es la mejor representante de la vulnerabilidad femenina. Ella es fiel reflejo de la inacción, de una vulnerabilidad total, pues no puede sino mantenerse encerrada en su torre esperando a que su amado Leandro cruce el Helesponto todas las noches para verla. Por esta razón, cuando él fallece, su tristeza es tal que no ve otra solución que suicidarse en ese mismo mar (v, 35). Parte de la historia que sigue Castelar está recogida en Ov. *Her*. 18-19.

En lo que respecta a la segunda categoría, es decir, a aquellas mujeres que Castelar parece considerar como no vulnerables, estas serían cinco: Ceres, Gorgo, Atosa, Lisístrata y Olimpia. La falta de vulnerabilidad en Ceres es fruto de su propia naturaleza, pues al ser la diosa Deméter, es un ente sobrenatural, divino e inmortal (Bremmer, 2021). En cuanto a Gorgo, su fortaleza se define por los comportamientos masculinos, algo característico de las espartanas. Estas actitudes eran consideradas más propias de hombres que de mujeres. Por ejemplo, Castelar rescata la anécdota en la que Gorgo defendería el sacrificio de su esposo Leónidas (iv, 310 – la idea de "sacrificio" parece tomada de Plu. *Pel*. 21.3). Esta falta de vulnerabilidad en Gorgo es acompañada también por su incorruptibilidad. Tal y como el propio expresidente se encarga de recordar, Gorgo habría evitado que su padre Cleómenes sucumbiese a los sobornos de Aristágoras (iv, 303; que sigue muy de cerca Hdt. 5.51.1-2). Otra mujer fuerte que también procede de cuna real es Atosa (Hdt. 3.88.2), que para Castelar representa el mundo oriental (iv, 331), la defensa de la tiranía y el despotismo (iv, 339), así como la ambición desmedida y una gran influencia sobre otros varones (iv, 359, 361-363). También otra mujer no vulnerable involucrada en la política fue Lisístrata, que "representa y personifica todo cuanto podrían emprender y todo cuanto podrían allegar las mujeres" (v, 124). Paradójicamente, más adelante, y poniendo el ejemplo de una de las mujeres sublevadas, que se pone de parto (Ar. *Lys*. 741-758), Castelar añade que esta cuestión natural "indica bien claramente la imposibilidad absoluta de que las mujeres lleguen a igualarse con los hombres jamás en una empresa política" (v, 134). Por último, entre esta lista de mujeres no vulnerables estaría Olimpia. Y no es para menos. Castelar la compara con las amazonas en cuanto a su fortaleza y fuerza (v, 156, 196, 243-245), pero no solo. También dice que, a pesar de ser mujer, esto es, "del sexo débil", ella "no sabía nada, en su temperamento, ni de piedad, ni de dulzura, ni de amor, que no fuera el amor a su cachorro" (v, 159). De hecho, esta falta de vulnerabilidad de Olimpia está íntimamente ligada a su comportamiento masculino, pues "gustábale más mandar una falange que urdir una tapicería" (v, 159; en la misma línea se expresa sobre Lisístrata, v, 124). Incluso se llega a referir a Olimpia como "varonil" (v, 180). En definitiva, Olimpia es para Castelar una mujer fuerte, no vulnerable, protagonista de venganzas múltiples (v, 205-206, 214-216) y ambiciones desmedidas (v, 202, 218, 232).

En la tercera y última categoría de mujeres que no fueron personalmente vulnerables, pero sí socialmente, destacamos a Safo y Aspasia. Ambas desarrollaron gran parte de su vida en un espacio elitista (iv, 382, 391 para Safo; v, 85, 103 para Aspasia). Por ejemplo, sobre Aspasia dice Castelar que "había pasado a un hogar accesible" y "desde una familia sin cuidados a una familia cuidadosa" (v, 67). Sin embargo, fueron las circunstancias sociales las que convirtieron a estas dos mujeres en personas vulnerables, en parte por su género (v, 42). Castelar protesta enérgicamente de que tanto los historiadores antiguos como modernos hayan puesto a ambas entre las hetairas griegas (iv, 384, para Safo; v, 38-40, 50, 53, 94 para

CC BY SA

Aspasia). De la misma forma, considera injusto el que en su época no reconociesen su talento (iv, 390, para Safo; v, 63, 70, 76 para Aspasia). Y también los infundados rumores e infamias que sufrieron (iv, 391-392, 395 para Safo; v, 37, 40, 44, 52, 89, 95 para Aspasia). Todas estas opiniones reflejan a nuestros ojos (y a través de la mirada de Castelar) un cierto grado de vulnerabilidad social. De hecho, entre estos rumores, Castelar se queja de que le imputen injustamente a Aspasia el que influyera en Pericles y sus tácticas durante la guerra del Peloponeso (v, 89; algunos de estos rumores quedan muy bien sintetizados en Plut. *Per.* 24.1-11; y algunos positivos se recogen en Luc. *Im.* 17 y de nuevo negativos, en *Salt.* 25, con el despectivo término de hetaira). Sin embargo, él mismo Castelar hace algo similar con Atosa, pues señala que esta habría ejercido sobre Jerjes también cierto influjo para conducirle a la II Guerra Médica (iv, 363). No obstante, gracias al análisis realizado puede apreciarse en Castelar un sesgo más racial que machista; para él Aspasia es una mujer griega, mientras que Atosa no deja de ser una persa.

4. Reflexiones finales

Emilio Castelar fue principalmente un político. En parte por esta razón, mucho de lo que se ha escrito sobre él a lo largo del siglo XX e inicios del XXI ha tendido a estar más relacionado con la política, la oratoria o incluso el periodismo, que con la historia. Gracias en parte a estos estudios, conocemos mejor su pensamiento, el cual entroncaba con el liberalismo, por un lado, heredado de su padre, y con un cierto misticismo religioso, adquirido por vía materna (Darío, 1899; Donézar de Ulzurrun, 2014). La libertad y la religión se constituyeron como ejes principales de su mentalidad, tal y como muestran sus múltiples aportaciones periodísticas (Cava Mesa, 1983). Sin embargo, a lo largo del presente artículo se ha emprendido la innovadora labor de estudiar al Castelar más desconocido, al Castelar historiador. Y no solo, sino adoptando un enfoque de recepción de los clásicos, tendencia historiográfica esta de plena vanguardia académica. Así pues, el fin último de este trabajo ha sido entender la manera en la que este catedrático de Historia del siglo XIX concebía, analizaba y recuperaba la historia de mujeres pertenecientes a la antigua civilización griega. Además, en esta ocasión este estudio se ha centrado en dos aspectos que han caracterizado a las mujeres en la historia como si de un *leitmotiv* se tratase, su baja visibilización y su alto grado de vulnerabilidad.

La obra en la que Castelar dota de mayor visibilidad a estas mujeres de la antigua civilización griega es la *Galería histórica de las mujeres célebres*. En ella, el expresidente republicano se centra principalmente en once mujeres, aunque menciona otras tantas de pasada (nodrizas, heroínas de la *Ilíada* o la *Odisea*, amazonas, etc.). Los motivos por los que estas mujeres son visibilizadas por Castelar tienen que ver con sus propios planteamientos políticos y religiosos. En algunas ocasiones busca a través de estos modelos femeninos denunciar un determinado comportamiento que considera incorrecto o, al menos, no propio de su sexo (como la infidelidad de Helena o las malas costumbres de Medea y Olimpia), mientras que en otras lo hace para alabarlas (la alta cultura de Safo o Aspasia, o la castidad de Dafne).

Además de la visibilidad, en este trabajo se ha analizado el grado de vulnerabilidad que, a ojos de Castelar, esto es, de acuerdo con su propia descripción, debían de tener las once mujeres principales a las que dedica capítulos exclusivos en los tomos cuarto y quinto. Gracias a este análisis se ha podido ir más allá de la creencia de que en el siglo XIX las mujeres eran

meros objetos pasivos. De esta forma, puede apreciarse que Castelar entiende como mujeres no vulnerables aquellas que muestran un comportamiento tradicionalmente asociado a los varones (como es el caso de Gorgo, Lisístrata, Atosa y Olimpia; Ceres es particular, pues al ser una diosa tiene que ver con la agricultura y el matrimonio, algo inalcanzable a cualquier humana); como vulnerables las mujeres que son inactivas, infieles o que representan un monstruo de los celos (como Hero, Dafne, Helena o Medea); y como vulnerables socialmente, pero no personalmente, aquellas que son objeto de infundadas críticas (como Safo y Aspasia).

En definitiva, la *Galería histórica de mujeres célebres* de Castelar pone de manifiesto el compromiso investigador de su autor con la historia. Por desgracia, este tipo de obras son muy desconocidas, en gran medida por el escaso interés que los historiadores modernos han prestado a la recepción de los clásicos (entre los autores tanto decimonónicos como más recientes). *Galería histórica de mujeres célebres* podría llegar a considerarse, además de un ejercicio intelectual, un acto de activismo político de Castelar, pues intenta recuperar la memoria de mujeres que cree importantes en la historia de la humanidad. No obstante, Castelar no deja de ser un autor del siglo XIX. Por esta razón, conviene tener presente que, a pesar de sus esfuerzos, hablar de las mujeres *en* la Historia no es hacer historia *de* las mujeres ni, mucho menos, historia *de género*.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo se inserta dentro del Proyecto "*Ancient Greece in Modern times*" del Real Colegio Complutense en la Universidad de Harvard. También se encuentra dentro del proyecto intitulado "Democracia antigua en el discurso y en la construcción de la república moderna" (código PID2020-112558GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Por último, quisiera trasladar mi agradecimiento a mis compañeros del grupo de *Classical Reception* de la Universidad de Harvard por sus valiosas apreciaciones y comentarios a versiones previas de esta contribución.

Contribución específica de los autores

El presente artículo ha sido realizado por una única persona, por lo que su contribución a este trabajo corresponde íntegramente al autor firmante.

Bibliografía

Alberola, G. (1904). *Semblanza de Castelar*. Ambrosio Pérez y C.ª impresores.

Bachofen, J. J. (1861) *Das Mutterrecht: eine Untersuchung über die Gynaikokratie der alten Welt nach ihrer religiosen und rechtlichen Natur*. Verlag von Krais & Hoffmann.

Balot, R. K. (2009) (ed.). *A Companion to Greek and Roman Political Thought*. Wiley Blackwell.

Bearzot, C. (2015). La città e gli orfani. En U. Roberto y P. A. Tuci (eds.), *Tra marginalità e integrazione. Aspetti dell' assistenza sociale nel mondo greco e romano. Atti delle giornate di studio Università Europea di Roma* (pp. 9-33). LED.

Bremmer, J. N. (2021) [1ª ed. 1994]. *Greek Religion. Second Edition. Greece & Rome. New Surveys in the Classics*, 46. Cambridge University Press.

Cantarella, E. (2012). Identitat, g``enere i sexualitat en el món antic. En J. Zaragoza Gras y G. Fortea Domènech (eds.), *ΓΥΝΑΙΚΕΣ, Mulieres. Mirades sobre la dona a Grècia i a Roma* (pp. 19-32). Arola Editors.

Castelar, E. (1873) *Vida de Lord Byron*. La propaganda literaria.

Castelar, E. (1886). *Galería histórica de mujeres célebres. Tomo primero*. Establecimiento Tipográfico Álvarez Hermanos.

Castelar, E. (1887). *Galería histórica de mujeres célebres. Tomo cuarto*. Establecimiento Tipográfico Álvarez Hermanos.

Castelar, E. (1888). *Galería histórica de mujeres célebres. Tomo quinto*. Establecimiento Tipográfico Álvarez Hermanos.

Castelar, E. (2011) [1ª ed. 1869]: Discurso sobre la libertad religiosa. Linkgua.

Cava Mesa, Mª. J. (1983). Castelar y la prensa. Un ejemplo metodológico de aplicación del ordenador. *Hispania 44*(156), 83-106.

Chantraine, P. (1968). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots. Tome I. A – Δ*. Les Éditions Klincksieck.

Cudjoe, R. V. (2000). *The social and legal position of widows and orphans in classical Athens*. Tesis doctoral. University of Glasgow.

Darío, R. (1889). Castelar. *Diario La Nación* en *1 julio de 1899*, 13-62.

Donézar Díez de Ulzurrun, J. (2014). Emilio Castelar, una vida a rasgos. En J. C. Gómez Alonso *et al*. (eds.), *Constitución republicana de 1873. Autógrafa de D. Emilio Castelar. El Orador y su tiempo* (pp. 39-215). UAM Ediciones.

Duce Pastor, E. y Rodríguez Alcocer, Mª. del M. (2020). Dentro o fuera: el estatus de las mujeres atenienses y espartanas en la Grecia antigua. En Mª. C. De la Escosura Balbás *et al*. (eds.), *Blame it on the Gender. Identities and Transgressions in Antiquity* (pp. 53-65). BAR Publishing.

Esteve Ibáñez, L. (1990). *El pensamiento de Emilio Castelar*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.

Fernández Prieto, A. (2023). El ciudadano frente a la vejez: vulnerabilidad y formas de "asistencia pública" en la Atenas democrática. En C. Rubiera Cancelas, A. García Ventura y B. Méndez Santiago (eds.), *Cuerpos que envejecen: vulnerabilidad, familias, dependencia y cuidados en la Antigüedad* (pp. 191-208). Dykinson.

Fernández Prieto, A. e Iriarte, U. (eds.) (2024). *(In)visibilidad, vulnerabilidad y agencia: visiones de las mujeres en la antigua Grecia*. Universidad de Sevilla.

Finley, M. I. (1985). *Democracy Ancient and Modern*. Rutgers University Press.

Folbre, N. (2006). Measuring Care: Gender, Empowerment, and the Care Economy. *Journal of Human Development 7*(2), 183-199.

Fornis, C., Sancho Rocher, L. y García Sánchez, M. (2023) (eds.). *La democracia griega y sus intérpretes en la tradición occidental*. Tecnos.

Georgoudi, S. (1992). Creating a Myth of Matriarchy. En P. Schmitt Pantel (ed.), *A History of Women in the West. 1. From Ancient Goddesses to Christian Saints* (pp. 449-463). The Belknap Press of Harvard University Press.

González Estrada. L. (2018). Violencia sexual contra la población infantil en la sociedad romana antigua. Explotación, prostitución y abuso. En C. Rubiera Cancelas (ed.), *Las edades vulnerables. Infancia y vejez en la Antigüedad* (pp. 111-138). Trea.

Hansen, M. H. (1989). *Was Athens a Democracy? Popular Rule, Liberty, and Equality in Ancient and Modern Political Thought*. Royal Danish Academy of Sciences and Letters.

Hansen, M. H. (2005). *The Tradition of Ancient Greek Democracy and Its Importance for Modern Democracy*. Kgl. Danske Videnskabernes Selskab.

Hardwick, L. y Stray, C. (2007) (eds.). *A Companion to Classical Receptions*. Blackwell.

Harris, M. (1968). *The Rise of Anthropological Theory. A History of Theories of Culture*. Thomas Y. Crowell Company.

Iriarte, A. (2002). *De amazonas a ciudadanos. Pretexto ginecocrático y patriarcado en la Grecia Antigua*. Akal.

Iriarte, A. (2020). *Feminidades y convivencia política en la antigua Grecia*. Editorial Síntesis.

Laes, C. (2005). Child Beating in Roman Antiquity: Some Reconsiderations. En K. Mustakallio *et al*. (eds.), *Hoping for Continuity. Childhood, Education and Death in Antiquity and the Middle Ages* (pp. 75-89). Instituti Romani Filandiae.

Lissarrague, F. (1992). Figures of Women. En P. Schmitt Pantel (ed.), *A History of Women in the West. 1. From Ancient Goddesses to Christian Saints* (pp. 139-229). The Belknap Press of Harvard University Press.

Mayor, A. (2014). *The Amazons: Lives and Legends of Warrior Women across the Ancient World*. Princeton University Press.

Moura, C. (2020). A misoginia na tradição biográfica de Eurípides. *Codex: Revista de Estudos Clássicos 8*(2), 39-62.

Nash, M. (1985). Invisibilidad y presencia de la mujer en la historia. *Historia 10*, 12-26.

Pidal y Mon, L. (1869). *Las citas históricas del Sr. Castelar*. Gregorio Estrada.

Plácido, D. (2023). *Problemas de hoy, palabras de ayer. Explotación, trabajo, esclavitud*. UAM Ediciones.

Pomeroy, S. (1975). *Goddesses, Whores, Wives, and Slaves. Women in Classical Antiquity*. Schocken Books.

Roberts, J. T. (1994). *Athens on Trial: The Anti-Democratic Tradition in Western Thought*. Princeton University Press.

Rousselle, A. (1984). *Porneia. De la maîtrise du corps à la privation sensorielle. IIe – IVe siècles de l'ère chrétienne*. Presses Universitaires de France.

Rubiera Cancelas, C. (2018) (ed). *Las edades vulnerables. Infancia y vejez en la Antigüedad*. Trea.

Rubiera Cancelas, C., García Ventura, A. y Méndez Santiago, B. (2023) (eds.): *Cuerpos que envejecen: vulnerabilidad, familias, dependencia y cuidados en la Antigüedad*. Dykinson.

Schmitt Pantel, P. (1992). Women and Ancient History Today. En P. Schmitt Pantel (ed.), *A History of Women in the West. 1. From Ancient Goddesses to Christian Saints* (pp. 464-471). The Belknap Press of Harvard University Press.

Sissa, G. (1987). *Le corps virginal. La virginité féminine en Grèce ancienne*. Librairie Philosophique J. Vrin.

Varagnac, E. (1920). *Un grand espangnol, apôtre du droit des peuples. Emilio Castelar*. Bloud & Gay.

Valderrábano González, I. (2023). Nodrizas y pedagogos: el saber del hogar en la Atenas democrática. *Dialogues d'Histoire Ancienne*, *Supplément* 27, 253-273.

Valdés Guía, M. y Fernández Prieto, A. (2022). Familia, pobreza y vulnerabilidad en la Atenas clásica: ancianos, viudas y huérfanos de la guerra. En F. Marco Simón, F. Pina Polo y J. Remesal Rodríguez (eds.). *La pobreza en el mundo antiguo* (pp. 23-52). Edicions de la Universitat de Barcelona.

Viitaniemi, L. (1998). *Parthenia* – Remarks on virginitiy and its meanings in the religious context of Ancient Greece. En L. Larsson Lovén y A. Strömberg (eds.). *Aspects of women in Antiquity* (pp. 44-57). Paul Åströms Förlag.

Fuentes

Aristófanes. *Comedias III. Lisístrata, Tesmoforiantes, Ranas, Asambleístas, Pluto*. Madrid: Gredos. 2007. [Edición de Luis M. Macía Aparicio].

Aristóteles. *Política*. Madrid: Gredos. 1988. [Edición de Manuela García Valdés].

Aristóteles. *Reproducción de los animales*. Madrid: Gredos. 1994. [Edición de Ester Sánchez].

Estrabón. *Geografía. Libros V-VII*. Madrid: Gredos. 2001. [Edición de José Velada Tejada y Jesús Gracia Artal].

Eurípides. *Tragedias I. El cíclope. Alcestis. Medea. Los Heráclidas. Hipólito. Andrómaca. Hécuba*. Madrid: Gredos. 1991. [Edición de Alberto Medina González y Juan Antonio López Férez].

Focio. *Biblioteca. Códice 190. Ptolemy Hephaestion (=Ptolemy Chennus), New History*. Online [Edición de René Henry basada en M. Geerard, *Clavis Patrum Graecorum, I-IV*. Turnhout: Brepols. 1974-1983].

Jenofonte. *Recuerdos de Sócrates. Económico. Banquete. Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos. 1993. [Edición de Juan Zaragoza].

Heródoto. *Historia. Libros III y IV*. Madrid: Gredos. 1979. [Edición de Carlos Schrader].

Heródoto. *Historia. Libros V y VI*. Madrid: Gredos. 1981. [Edición de Carlos Schrader].

Homero. *Odisea*. Madrid: Gredos. 1982. [Edición de José Manuel Pabón].

Luciano de Samósata. *Obras II*. Madrid: Gredos. 1988. [Edición de José Luis Navarro González].

Luciano de Samósata. *Obras III*. Madrid: Gredos. 1990. [Edición de Juan Zaragoza Botella].

Ovidio Nasón, P. *Cartas de las heroínas. Ibis*. Madrid: Gredos. 1994. [Edición de Ana Pérez Vega].

Ovidio Nasón, P. *Metamorfosis. Libros I-V*. Madrid: Gredos. 2008. [Edición de José Carlos Fernández Corte y Josefa Cantó Llorca].

Pausanias. *Descripción de Grecia. Libros III-VI*. Madrid: Gredos. 1994. [Edición de María Cruz Herrero Ingelmo].

Platón. *Diálogos IV. República*. Madrid: Gredos. 1988. [Edición de Conrado Eggers Lan].

Platón. *Diálogos VIII. Leyes (Libros I-VI)*. Madrid: Gredos. 1999. [Edición de Francisco Lisi].

Plutarco. *Vidas paralelas. II. Solón – Publícola. Temístocles – Camilo. Pericles – Fabio Máximo*. Madrid: Gredos. 2008. [Edición de Aurelio Pérez Jiménez].

Plutarco. *Vidas paralelas. III. Coroliano – Alcibíades. Paulo Emilio – Timoleón. Pelópidas – Marcelo*. Madrid: Gredos. 2006. [Edición de Aurelio Pérez Jiménez y Paloma Ortiz].

Suda On Line: Byzantine Lexicography. 1998-2014. [https://www.cs.uky.edu/~raphael/sol/sol-html/list.html].

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/604431

Una nueva figurilla mágica (galo-romana) conservada en el Musée Dobrée (Nantes)

A new (Gallo-Roman) magic figurine held at the Musée Dobrée (Nantes)

Paula Arbeloa Borbón
Dpto. Ciencias de la Antigüedad
Universidad de Zaragoza
paula.arbeloa@unizar.es
0000-0003-4007-0372

Recibido: 12/02/24
Aceptado: 26/07/24

Resumen

En la presente contribución se contextualiza, analiza e interpreta una efigie femenina antropomorfa galo-romana de plomo conservada en el Musée Dobrée de Nantes (Francia), atendiendo a las manipulaciones rituales de intensidad variada que presenta a lo largo de su fisonomía. La documentación de estrategias coercitivas tales como la agresión craneal, la doble transfixión ocular, la mutilación de parte de las extremidades superiores e inferiores, y una incisión en los genitales, que han sido constatadas en un amplio número de figurillas mágicas greco-romanas, permiten proponer una nueva interpretación sobre la funcionalidad de esta efigie, que no sería una pieza votiva sino que representaría a la víctima de un ritual mágico de atracción erótica (*agogai*), quien, en virtud de dicha execración, experimentaría un deseo y pasión irrefrenable por el *defigens*.

Palabras clave

Objeto arqueológico, magia, rito, Historia antigua, Francia.

Abstract

This paper contextualizes, analyses and explores a Gallo-Roman anthropomorphic female effigy made of lead held at the Musée Dobrée in Nantes (France), by taking into consideration the ritual manipulations of varying intensity which presents throughout its physiognomy. The documentation of coercive strategies such as cranial aggression, double eye transfixion, mutilation of part of the upper and lower limbs, and incision of the genitals, which have been attested on a large number of Greco-Roman magical figurines, enable us to propose a new interpretation of the functionality of this effigy, which instead of being a votive item it embodied the victim of a magic ritual of erotic attraction (*agogai*), who, by virtue of this execration, would experience an irrepressible desire and passion for the *defigens*.

Keywords

Archaeological objects, magic, rites, Ancient History, France.

Para citar este artículo: Arbeloa Borbón, Paula (2024). Una nueva figurilla mágica (galo-romana) conservada en el Musée Dobrée (Nantes). *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 101-124. DOI: 10.6018/pantarei.604431

CC BY SA

1. Introducción

El apéndice documental de la publicación de 1991 *Binding and Burying the Forces of Evil: The Defensive Use of "Voodoo Dolls" in Ancient Greece* constituyó el punto de inflexión en el estudio de las figurillas mágicas de la Antigüedad clásica dado que fue la primera vez que fueron recopiladas y estudiadas en su conjunto. En relación al uso del término "Voodoo Dolls", se recomienda la consulta de Jordan (1988, p. 273), así como la investigación de Frankfurter (2020) sobre las implicaciones negativas de su empleo para la categorización de este tipo de figurillas rituales. De acuerdo con Faraone (1991a), estos artefactos formaban parte de una praxis mágica perteneciente a una "tradición mediterránea", que constituye un *continuum* histórico que puede rastrearse a lo largo de época clásica. Por otro lado, para este autor (1991b), al menos los ejemplares más antiguos tenían como propósito último la contención, sometimiento o restricción de las acciones del enemigo, pero no necesariamente su muerte ya que habrían sido realizados como "medidas preventivas" al calor de contextos agonísticos. Un marco operativo complementario para el estudio de las *defixiones* y figurillas mágicas griegas ha sido propuesto por Eidinow (2007), para quien en determinadas ocasiones también constituían la expresión de respuestas a percepciones culturales del miedo.

A pesar de la importancia historiográfica que supuso dicho artículo en el análisis de las figuras mágicas de la Antigüedad clásica, durante casi dos décadas únicamente se aludió a ellas de forma no exhaustiva en obras de carácter general sobre la magia en la Antigüedad, como las de Gager (1992), Graf (1997), Jordan, Montgomery y Thomassen (1999), Ogden (1999), Mirecki y Meyer (2002), Ogden (2002), Dickie (2003), Martin (2005) y Collins (2008), entre otros.

El descubrimiento bien contextualizado de los conjuntos de efigies mágicas romanas en 1999 en la cisterna de la Fuente de *Anna Perenna*, en Roma (Italia), y en el santuario consagrado a Isis y *Mater Magna* en Maguncia (Alemania), y la posterior publicación de esos materiales (Blänsdorf, 2012; Piranomonte, 2012; Rapinesi y Polakova, 2012; Sánchez Natalías, 2015; Witteyer, 2005), supondrán un impulso al estudio de estos artefactos en el siglo XXI, amplificado por el interés historiográfico sobre la materialidad de la magia (Boschung y Bremmer, 2015; Parker y McKie, 2018).

Así las cosas, en el año 2015, M. Bailliot compiló y contextualizó doce figurillas halladas en las provincias occidentales del Imperio Romano, datadas en su mayoría en el siglo II d.C., con el objetivo de "complement the fundamental study and inventory of Greek, Etruscan and Roman 'voodoo dolls' by Christopher Faraone published in 1991 and already supplemented by further discoveries" (Bailliot, 2015, pp. 95-96). Este estudio demostró que esta práctica no era privativa de la cuenca mediterránea a la vez que evidenció paralelismos con las recetas y hechizos de los papiros mágicos greco-egipcios. Por otro lado, G. Németh (2018) ha publicado recientemente un artículo de síntesis en el que recopila las figurillas mágicas greco-romanas documentadas en las fuentes arqueológicas, epigráficas, literarias y papirológicas y añade algunas efigies no incluidas en el catálogo de Bailliot, aunque este dista de ser exhaustivo.

Desde que vieran la luz los mencionados artículos de C. Faraone en 1991 y de M. Bailliot en 2015, el número de figurillas mágicas antropomorfas confeccionadas para controlar a las víctimas que representan, tanto física como mentalmente, a través de distintas

CC BY SA

estrategias coercitivas y persuasivas se ha visto incrementado, superando el centenar de ejemplares en la actualidad. A ambos trabajos se podría añadir, en mi opinión, la pieza que aquí nos ocupa.

2. Marco teórico: Las figurillas mágicas en la Antigüedad greco-romana. Nuevos estudios y criterios de identificación

Aunque no es lugar aquí para detenerse en el debate historiográfico sobre la dicotomía entre magia y religión ya que excedería los límites del presente trabajo (sobre el valor heurístico de la categoría "magia" para el estudio de la Antigüedad, *vid.* Sanzo, 2020), considero útil realizar una serie de consideraciones previas a este respecto, así como sobre el modo en el que funcionaban las figurillas mágicas en el imaginario greco-romano.

A partir de las teorías evolucionistas del siglo XIX, los estudios tradicionales establecieron una dicotomía más o menos radical entre magia y religión (cf. Braarvig, 1999 para las aproximaciones principales), sobre todo, a raíz de la distinción tripartita de James Frazer entre magia, religión y ciencia, siendo la magia una degradación de la religión. Magia y religión serían dos términos antitéticos, estableciéndose una definición negativa de aquélla respecto de ésta (Phillips, 1986). En este sentido, Marco Simón (2019) señala con cierto que:

> (…) en las oposiciones más frecuentes entre lo que es magia y lo que es religión (así secreto/público, noche/día, individual/colectivo, antisocial/social, *voces magicae*/lenguaje comprensible, manipulación coercitiva/negociación suplicante, dioses negativos/dioses positivos, etc.), en esas polaridades los caracteres positivos son aprobados por la mayoría de las religiones, y no aprobados los negativos (p. 17).

No obstante, la diferencia entre ambas categorías no es tan nítida como *a priori* puede parecer. A tenor de la documentación arqueológica y papirológica, actualmente la magia es considerada más bien como un subsistema de la religión, como una actividad religiosa no sancionada. Por ejemplo, la realización de oraciones, ofrendas y sacrificios se prescribe en numerosas recetas de los denominados papiros mágicos greco-egipcios (Marco Simón, 2019). Igualmente, el hallazgo de tablillas de maldición y figurillas mágicas en lugares o espacios sagrados documenta la existencia de rituales de magia agresiva en santuarios a la vez que cuestiona la diferenciación entre magia y religión que ha dominado la historiografía (Marco Simón, 2020). Así pues, de manera operativa, la magia en la Antigüedad se puede entender como la búsqueda ritualizada de objetivos individuales o sociales por medios alternativos a los sancionados por el *establishment* o la institución religiosa dominante (Aune, 1980). Por cuanto atañe al propio vocablo, el concepto moderno de "magia" no existía en la Antigüedad greco-romana, por lo que no es correcto hablar de la oposición entre magia y religión, sino entre magia y práctica religiosa normativa (Marco Simón, 2001).

Por otro lado, los rituales de los que formaron parte las *defixiones* y figurillas mágicas han sido caracterizados por la historiografía tradicional en términos de magia "simpática" u "homeopática", según la cual lo parecido produce lo parecido (*similia similibus*). Sin embargo, se corresponden de manera más exacta con la categoría de

CC BY SA

Tambiah de "analogía persuasiva" (1973), utilizada en el ritual para estimular la acción futura y que se diferencia de la "analogía empírica", en que esta es usada para predecir la futura acción. Las claves de estas prácticas rituales se basan en la creencia en el poder persuasivo del lenguaje performativo (Faraone, 1991b).

El número de efigies mágicas greco-romanas ha aumentado gracias a los nuevos descubrimientos procedentes de excavaciones arqueológicas, destacando el conjunto mágico del santuario consagrado a *Anna Perenna* y sus ninfas, en Roma, (Polakova y Rapinesi, 2002) y el procedente del templo consagrado a Isis y *Mater Magna* en Maguncia (Witteyer, 2005). Además de los conjuntos bien contextualizados de Roma y Maguncia, a lo largo de este siglo se han publicado y analizado figurillas procedentes de excavaciones recientes y/o que permanecían inéditas en distintas colecciones museísticas (Bailliot y Symmons, 2012; Bailliot, 2015; Bolla, 2017; Curbera y Giannobile, 2015; Eliopoulos, 2010; 2021; Greven, 2021; Haggag, 2004; Lamont, 2021a; Németh, 2018; Nüsse, 2011; Wilburn, 2012) y a la reinterpretación de objetos a los que tradicionalmente se les había atribuido otra funcionalidad, como es el caso de la figurilla galo-romana objeto de análisis del presente artículo.

En su trabajo antes mencionado, Faraone (1991a) propuso una serie de criterios para identificar una figurilla mágica mediante el cumplimiento de dos o más de las siguientes características:

1. Que los brazos, y ocasionalmente las piernas, hubieran sido atados o retorcidos detrás de la espalda como si estuvieran inmovilizados.

2. Que hubiera sido atravesada con clavos.

3. Que la cabeza, los pies, y ocasionalmente la parte superior del torso, hubieran sido giradas o retorcidas de manera innatural, de modo que la barbilla y los dedos de los pies miren en la misma dirección que las nalgas.

4. Que la figura haya sido depositada en un recipiente sellado. No obstante, considero que, si la figura ha sido depositada en un recipiente, no es indispensable que su cubierta fuera sellada, como sucede en el caso de una efigie masculina descubierta en Atenas durante la excavación de los cimientos de un inmueble cerca del Banco Nacional en la calle Eolou, que fue encontrada en un sarcófago de miniatura rectangular cuya tapa no presentaba rastro alguno de haber sido soldada (Cumont, 1913; Faraone, 1991a, n.º 4).

5. Que algunas partes de la efigie hubieran sido inscritas con el nombre de la víctima. Si bien, debe considerarse la posibilidad de que la figura presente más de un antropónimo. Es el caso, por ejemplo, de una efigie de plomo de la isla de Ceos, que fue inscrita con el nombre de siete individuos en alfabeto epicórico local, y datada entre fines del siglo V a.C. y principios del siglo IV a.C. (Curbera y Giannobile, 2015).

6. Que haya sido descubierta en una tumba, en un santuario o en un espacio acuático.

CC BY SA

Además, considero que deberían ser valorados los siguientes aspectos para identificar el carácter mágico de una efigie:

1. La deliberada mutilación de ciertas partes del cuerpo, como se documenta, por ejemplo, en una pieza plúmbea procedente de una tumba del Ática, que carece de cabeza (Faraone, 1991a, n.° 7; Wünsch, 1902); y/o la presencia de incisiones a lo largo de la fisionomía de la efigie, como ocurre en la figura objeto de estudio, entre otras (*vid. infra*).

2. La presencia de determinados rasgos morfológicos que constituyen estrategias de sometimiento mediante analogía persuasiva ejercidas sobre estos artefactos mágicos. A modo ilustrativo, queremos subrayar dos elementos. Por un lado, la fabricación en una postura arrodillada, tal y como fue confeccionada una figurilla de arcilla del Egipto tardoantiguo conservada en el Musée du Louvre (n.° inv. E27145a) (Figura 3), sobre la que volveremos más adelante (Du Bourguet, 1975, fig. 1; Faraone, 1991a, n.° 27; Kambitsis, 1976). Por otro lado, la disposición de argollas en el cuello de las efigies, elemento de sujeción documentado, por ejemplo, en una figurilla de plomo hallada en una sepultura fechada entre fines del siglo V a.C. y principios del siglo IV a.C., de la necrópolis de Vitsi, en Paros (Museo Arqueológico de Paros, n.°. inv. B 5984) (Lamont, 2021a, 2023; López Jimeno, 2010).

3. A los lugares de uso y depósito señalados por Faraone, sería conveniente incorporar otros dos contextos: los espacios próximos a la víctima y las topografías en ruinas. Así pues, de procedencia doméstica son las cuatro figurillas halladas en el mismo espacio del interior de una vivienda de época helenística, situada al sur del ágora de Delos (Museo Arqueológico de Delos, nos. inv. A 2157, A 2158 (B 11373), A 2159 (B 18916), A 2160. Dugas, 1915; Faraone, 1991a, n.° 11). Por otra parte, una de las tres efigies de arcilla halladas en el santuario consagrado a Isis y *Mater Magna* en la antigua *Mogontiacum* (Maguncia), fue recuperada en una zanja del templo con cerámica, huesos y otros restos, espacio que al parecer fue reabierto posteriormente para colocar la figurilla (GDKE, Landesarchäologie, Mainz, n.°. inv. 103-01. Bailliot, 2015, n.° F3; Witteyer, 2005). Esta acción intencional podría interpretarse como un uso consciente de esas ruinas como *loca magica*, relacionado con su significado en la mentalidad romana como topografías de destrucción y muerte (Alfayé Villa, 2018-2019).

4. La disposición del artefacto en una posición decúbito prono es una medida mágica de confinamiento igualmente documentada en determinados rituales de necrofobia para contener a los denominados "muertos inquietos" (Alfayé Villa, 2009; 2018; Garland, 1985; Johnston, 1999; Jobbé-Duval, 2000; Ogden, 2002; Wypustek, 2015). Sirvan como ejemplo de esta práctica seis de las siete figurillas procedentes de *Fons Annae Perennae* (Piranomonte, 2002) que con la finalidad de inmovilizar a la(s) víctima(s) fueron colocadas con la cabeza apoyada en el fondo de cada uno de los recipientes cilíndricos de plomo en los que fueron depositadas (Museo Nazionale Romano, nos. inv. 475542, 475548, 475550, 475552, 475554, 475556. Piranomonte, 2005; Polakova y Rapinesi, 2002).

CC BY SA

No obstante, aunque es conveniente que en aras del rigor científico se establezcan una serie de criterios para identificar a estas figurillas, bajo mi punto de vista no deberían cumplir un número determinado de rasgos para ser incluidas en la presente categoría de análisis ya que cada una constituye un *unicum* -aunque se puedan establecer paralelos-, y por ello debe ser estudiada en su propio contexto de fabricación, uso y depósito.

3. Metodología

3.1. Descripción y contexto

En las líneas que siguen se ofrece la descripción del artefacto (Figura 1), e información sobre su estado de conservación y los indicadores de alteración (focos de corrosión) que presenta actualmente.



Figura 1. A la izquierda vista frontal de la figurilla n.º. inv. 875.3 del Musée Dobrée de Nantes. A la derecha imagen de la misma pieza con focos en las roturas de las extremidades y en la incisión genital. Fuente: H. Neveu-Dérotrie / Musée Dobrée – Grand Patrimoine de Loire-Atlantique. Montaje: elaboración propia.

La figura plúmbea, que fue hecha a molde, mide 15 cm x 4'2 cm x 2'2 cm y pesa 495'53 gr. Se trata de una efigie femenina anepígrafa en posición estante. Realizada con un peinado de media melena, posee la parte derecha de la cabeza fragmentada. El rostro es redondeado, con el mentón prominente. La boca ha sido marcada por una hendidura. Carece de oído derecho. Un rasgo llamativo de la efigie son los dos clavos de hierro dispuestos, aproximadamente, a la altura de ambos ojos, que pueden apreciarse en la imagen ampliada de la figura 2. Los senos, circulares y sobresalientes, son claramente visibles, así como el vientre, que también es prominente. Carece de brazo izquierdo y el

CC BY SA

derecho presenta una fractura uniforme por encima del codo. Posee una incisión genital, que fue realizada probablemente con un objeto punzante. Las extremidades inferiores, por su parte, están separadas, aunque la izquierda presenta una fractura regular en la mitad del muslo. En este sentido, aunque no se puede confirmar que la rotura de parte de las extremidades superiores e inferiores de la figurilla es premeditada, considero que se trata de una hipótesis verosímil ya que fue manipulada a través de otras estrategias coercitivas y persuasivas como la doble perforación ocular y la incisión en los genitales femeninos, que sí fueron intencionadas, por lo que la mutilación pudo obedecer también a propósitos rituales.

Por cuanto atañe a la conservación de la pieza, fue restaurada en el año 2009 al encontrarse el pie derecho en estado fragmentario. Al margen de presentar una fisura en la nuca y en la extremidad inferior derecha, es manifiesto que la efigie recibió un golpe desde el lado derecho, que ha desviado la cabeza hacia el flanco izquierdo; un impacto, premeditado a mi juicio, que probablemente se produjo en un lapso temporal breve tras su confección en la medida en que en esa zona la corrosión es homogénea, no mostrando además ni pequeñas fisuras ni agrietamientos.



Figura 2. A la izquierda vista lateral de la figurilla n.º. inv. 875.3 del Musée Dobrée de Nantes. A la derecha ampliación de la cabeza de la efigie, en la que se perciben las perforaciones oculares. Fuente: H. Neveu-Dérotrie / Musée Dobrée – Grand Patrimoine de Loire-Atlantique. Montaje: elaboración propia.

Además de tener una pátina marrón distribuida por toda la superficie, presenta varios focos de corrosión de diferente naturaleza. Por un lado, las zonas más afectadas, como la parte superior de la cabeza, el brazo derecho y el reverso de la pieza, tienen coloración

blanquecina, que podría corresponderse con un producto de corrosión inestable del plomo (carbonato básico de plomo), que se genera con la exposición en ambientes ácidos, como la tierra. Por otro lado, se observan focos de corrosión verdosa (posiblemente sales de cobre) en la parte inferior de la pierna derecha, por lo que es plausible pensar que, a falta de un análisis metalográfico o de un estudio de microscopía electrónica de barrido del núcleo metálico y sus focos de corrosión, el presente artefacto sea producto de una aleación de plomo y cobre. En este sentido, sobre la elección del plomo, considerado como el soporte execratorio por antonomasia en la Antigüedad grecorromana se han propuesto dos teorías, a mi parecer no excluyentes (Sánchez Natalías, 2011; 2018). Mientras que la primera lo considera como un material pesado, frío, estéril, carente de brillo y su color grisáceo como síntoma de una muerte próxima, según Aristóteles (*apud* Plin., *HN* 11.114.274) (Bernand, 1991; Lamont, 2021b; Wünsch, 1898); la segunda sostiene que su uso estriba en razones prácticas al ser un material de fácil acceso, maleable, no perecedero y económico (Graf, 1997; Németh, 2021).

El descubrimiento de esta efigie se remonta a fines del siglo XIX. Gracias a los extractos de las actas de reuniones de la Société d'histoire et d'archéologie de Nantes et de Loire-Atlantique se tiene constancia de que, en 1875, el Sr. E. Orieux, agente-voyer principal del département de la Loire-Inférieure, puso en conocimiento al Sr. M. Fortuné Parenteau, conservador del Musée départemental d'Archéologie, del hallazgo de:

> […] une statuette de Venus en plomb, trouvée au village des Grez, commune de Sion, dans les déblais de l'ouverture d'un chemin vicinal, près d'un grand nombre de cercueils en calcaire coquillier (…) un spécimen indubitable de l'art gallo-romain", a quien igualmente comunicó que "dans le même village, les ouvriers ont mis au jour beaucoup de médailles romaines" (Maître, 1875, p. 179).

No obstante, posteriormente Pitre de Lisle du Dreneuc (1882), siendo conservador del Musée départemental d'Archéologie, en su extensa recopilación de los descubrimientos arqueológicos realizados en el département de la Loire-Inférieure —en concreto de los distritos de Châteaubriant, Saint-Nazaire y Paimboeuf— pertenecientes al período que abarca desde la Prehistoria hasta el final de la época romana señala, en relación a la presente estatuilla, que "je ne connais aucun village du nom des Grèz en Sion; à peu de distance de la limite de cette commune se trouve le hameau des Grées, en Saint-Aubin-des-Châteaux" (p. 54). "Trouvée no loin de Châteaubriant" es la información recogida en su ficha correspondiente en el Musée Dobrée conforme al registro enunciativo de 1875; y, en la misma línea, en el catálogo del Musée archéologique de Nantes de 1903, se indica que su hallazgo tuvo lugar cerca de Châteaubriant (Lisle du Dreneuc, 1903, p. 53, n.º 391). En consecuencia, la procedencia exacta y la cronología de esta pieza resultan controvertidas. Desafortunadamente, la falta de información sobre el contexto en el que este artefacto fue depositado priva a los investigadores de datos esenciales para la reconstrucción y comprensión del uso de estas figurillas en las ceremonias mágicas de la Antigüedad clásica (Wilburn, 2019).

En definitiva, dado que se desconoce el contexto arqueológico preciso de depósito y hallazgo de esta efigie y además carece de inscripciones que permitan fecharla según criterios o rasgos paleográficos, por el momento no se puede confirmar que se trate de una figurilla galo-romana, época en la que ha sido fechada por la institución museística

en la que se conserva. No obstante, no debe olvidarse que la manipulación sufrida por la figura objeto de análisis es similar a la que presentan otras efigies mágicas antropomorfas griegas y romanas, como las analizadas en el siguiente apartado del trabajo (*vid. infra*).

3.2. Objetivo y método

El objetivo principal del presente artículo es dar a conocer a la comunidad académica e interpretar una posible figurilla mágica de plomo fechada en época galo romana conservada en el Musée Dobrée de Nantes (Francia) con n.º de inventario 875.3.1, que ha sido catalogada como una pieza votiva, destinada a favorecer la fertilidad, pero que presenta signos evidentes de haber sido sometida y manipulada ritualmente (Figuras 1, 2 y 3). De este modo, la presente efigie podría constituir una adición al creciente corpus de figurillas mágicas de la Antigüedad clásica, que constituyen un valioso documento histórico y religioso sobre la cultura greco-romana.

Por cuanto atañe a la metodología utilizada en la investigación, se ha recopilado la información existente sobre el hallazgo de la efigie con el propósito dúplice de tratar de reconstruir las circunstancias que rodearon su descubrimiento y su contexto arqueológico, así como de determinar el horizonte cronológico-cultural en el que se enmarca. En segundo lugar, una vez analizadas las características morfológicas de la pieza, para su correcta interpretación se han comparado las estrategias coercitivas que presenta (agresión craneal, transfixión ocular, mutilación de extremidades e incisión en los genitales) con las constatadas en el resto de las figurillas mágicas greco-romanas documentadas hasta la fecha, señalando y prestando especial atención a aquellos ejemplares que mejor ejemplifican las manipulaciones mencionadas.

4. Resultados y discusión: interpretación y *comparanda*

La figura, denominada por Lisle du Dreneuc (1882) como “Vénus impudique” (p. 54), ha sido interpretada desde su descubrimiento como la representación de una Diosa Madre, constituyendo un amuleto utilizado para promover buena fortuna, fertilidad y fecundidad (Hervé-Monteil et al., 2010).

Sin embargo, propongo aquí su identificación como una figurilla antropomorfa destinada a subyugar y atar mágicamente a la víctima que encarna sobre la base de la identificación de la agresión craneal y de tres estrategias coercitivas y violentas, de intensidades variadas, efectuadas sobre esta imagen, que han sido documentadas en otros artefactos de finalidad homónima: disposición de clavos, mutilación de determinadas partes del cuerpo, y presencia de incisiones a lo largo de su fisionomía.

CC BY SA



Figura 3. Plano picado del anverso y el reverso de la figurilla n.º. inv. 875.3.1. Fuente: H. Neveu-Dérotrie / Musée Dobrée – Grand Patrimoine de Loire-Atlantique.

De igual modo que algunas tablillas de maldición greco-romanas, que tras su redacción eran atravesadas por clavos, materializando así el sentido mismo del acto de *defixio* (para los tipos de manipulación a nivel físico de las *defixiones* de la *pars Occidentalis* del Imperio, véase Sánchez Natalías, 2022), ciertas figurillas fueron perforadas en "puntos estratégicos" de su cuerpo, como los ojos, las orejas, la nariz, la boca, el corazón, las extremidades, el estómago y los órganos sexuales. Asimismo, es interesante subrayar el hecho de que algunas de estas piezas tienen una selección anatómica similar y clavos o agujas en más de una parte de su cuerpo. Tal es el caso de esta figura, que fue atravesada con dos clavos de hierro en los ojos, como una medida mágica destinada probablemente a perturbar la visión del individuo maldecido.

En relación a las transfixiones oculares, nos detendremos en tres paralelos iconográficos greco-romanos de extraordinario interés. El primero lo constituye una figurita masculina de plomo hallada cerca de la cubierta de la sepultura n.º 101 de la necrópolis napolitana de Alveo Bognar (Pozzuoli, Campania), datada en el siglo I d.C., cuya cabeza está atravesada por un orificio que, partiendo del ojo derecho, alcanza la región occipital, y que es resultado de la acción de atravesar la cuenca del ojo con un clavo, que no se ha conservado (Faraone, 2019; Gialanella, 1996; 2000).

El segundo paralelo es la conocida como "figurilla del Louvre" (Figura 4), tradicionalmente considerada como procedente o hallada cerca de Antinoópolis (actual El Sheikh Ibada, Egipto) y adquirida por la institución museística francesa a inicios de la década de 1970. Aunque carece de contexto arqueológico primario, el hecho de que en la tablilla de maldición depositada junto a la efigie en un recipiente cerámico ovoide se invoque a deidades ctónicas y a espíritus como los ἄωροι para obtener el ansiado cumplimiento del hechizo sugiere que el conjunto fue originalmente depositado en un contexto funerario. Se trata de una efigie femenina de arcilla de gran calidad artística, que fue modelada prestando especial atención a las características anatómicas de la víctima. La imagen representa a una mujer arrodillada, con los brazos atados detrás de

la espalda, y cuyo cuerpo fue enclavado con trece agujas dispuestas del siguiente modo: parte superior de la cabeza, ambas cuencas de los ojos, orejas, boca, centro del pecho, manos, vulva, ano y plantas de los pies (Du Bourguet, 1975; Faraone, 1991a, n.º 27; Kambitsis, 1976; *SGD* 152). En este caso es la propia distribución anatómica de los alfileres, junto a la incisión que presenta en la vulva, lo que nos da indicios sobre la finalidad del conjunto mágico ya que se disponen en puntos clave relacionados con los órganos sexuales. Esta teoría se puede confirmar mediante la lectura de la *tabella* que acompaña a la figurilla. La lámina de plomo, cuya cronología oscila entre los siglos II-III d.C. de acuerdo con Daniel y Maltomini (*SM* 47) o entre el III y el IV d.C. según Kambitsis (1976), contiene un encantamiento para forzar que Ptolemais, hija de Aia y Orígenes, desee y ame a Sarapamón, nacido de Area, durante todos los días de su vida (Gager, 1992, n.º 28; Ogden, 2002, n.º 240; Suárez de la Torre, 2021).



Figura 4. Efigie femenina de arcilla enclavada con trece agujas y con una incisión en los genitales. Fuente: RMN-Grand Palais (musée du Louvre) / Hervé Lewandowski.

El tercer ejemplo lo componen dos figurillas masculinas, realizadas mediante el recorte de una lámina de plomo (Museo Arqueológico de Delos, nos. inv. 3787-90. Faraone, 1991a, n.º 12; Plassart, 1928, fig. 237), halladas junto a otras dos femeninas entre dos piedras del muro de contención oriental del santuario de Zeus *Hypsistos*, ubicado en el monte Cinto

CC BY SA

de Delos, cuya construcción fue fechada no antes del siglo I a.C. según Plassart (1928). La cabeza de ambas piezas, depositadas en tal recóndito emplazamiento, fue atravesada horizontalmente por tres clavos de hierro en los ojos, las orejas y en la boca, siendo finalmente la mano derecha colocada en esta última parte del cuerpo, en una atadura ritual destinada a impedir que la víctima pudiera hablar y expresarse correctamente. Además, las dos efigies disponen de un pequeño orificio circular a la altura del ombligo o bajo vientre, signo de que en origen pudieron haber estado enclavadas en esa zona.

Esta praxis del enclavamiento ritual de las figurillas antropomorfas se documenta en el formulario mágico greco-egipcio del siglo IV d.C. *PGM* IV, 296-434/*GEMF 57*, conservado en la Bibliothèque nationale de France, que contiene una receta de atracción amorosa que ofrece prescripciones sobre cómo realizar un complejo ritual de magia erótica, y cuya descripción guarda estrecha similitud con la denominada "figurilla del Louvre", objeto que probablemente fue confeccionado siguiendo las instrucciones de este hechizo o de uno muy similar (Calvo Martínez y Sánchez Romero, 1987):

> Milagroso hechizo amoroso (Φιλτροκατάδεσμος θαυμαστός). Toma cera o barro de una pella, de la que sirve para modelar, y moldea dos figurillas, masculina y femenina; al hombre represéntalo armado como Ares, sujetando la espada con su mano izquierda y golpeando en la clavícula derecha; a la mujer, con los brazos a la espalda y sentada, y ata la entidad mágica sobre su cabeza o su cuello.
>
> Escribe sobre la figura de la mujer que estás seduciendo: sobre su cabeza: [….]. Toma trece agujas de bronce y clávale una en el cerebro diciendo: 'Yo te atravieso el cerebro, fulana', y dos en los oídos y dos en los ojos y una en la boca y dos en las entrañas y una en las manos y dos en los órganos sexuales y dos en las plantas de los pies, diciendo cada vez: 'Atravieso tal miembro de fulana, para que no se acuerde de nadie, sino sólo de mí, fulano.'
>
> Toma también una lámina de plomo y graba en ella la misma fórmula y recítala y, atando la lámina a las figurillas, con un hilo sacado de un telar y haciendo 365 nudos, di luego como ya sabes: 'Abrasax, sujeta'; y cuando el sol se oculte, ponlos junto a una tumba de uno muerto antes de tiempo o de uno muerto de forma violenta; y añade a ello también las flores propias del tiempo. Ésta es la fórmula que se graba y se recita:
>
> 'Yo deposito cerca de vosotros esta atadura, dioses de la tierra (…). Levántate para servirme a mí, quienquiera que seas, varón o mujer y dirígete a todo lugar, a todo camino, a toda casa y tráela y átala; induce a fulana, cuya entidad posees, a que me ame a mí fulano, hijo de mengano, que no tenga relaciones sexuales por delante ni por detrás, ni busque placer en otro varón, sino únicamente conmigo, fulano; de manera que fulana no pueda beber, ni comer, ni amar, ni sufrir, ni gozar de salud; que fulana no consiga dormir sin mí, fulano; porque yo te conjuro, por el nombre del terrible y aterrador, cuyo hombre al oírlo la tierra se abrirá, cuyo terrible nombre al escucharlo los démones se llenarán de pánico, cuyo nombre al oírlo los ríos y las piedras se romperán' […] (pp. 108-109).

CC BY SA

Las figuras encarnan, respectivamente, al amante y a la persona deseada. Una masculina armada como Ares, que inflige castigo y domina a la femenina, que además de tener los brazos atados a la espalda y estar sentada al modo de una esclava, debe ser enclavada con trece agujas de bronce en los lugares preceptivos. En este caso, los ojos, como órganos principales del sistema visual, serían perforados con una determinación clara en una praxis ritual similar a la documentada en la efigie galo-romana: constreñir y dominar su campo de visión.

Otro paralelo de perforación ocular en una receta de atracción erótica es el que ofrece el hechizo *PGM* IV, 2943-2966/*GEMF 57*, un encantamiento amoroso que mediante el uso mágico de un murciélago produce insomnio en la mujer deseada (cf. Faraone, 2019). Por medio de este ritual, el operante mágico debe confeccionar la figura de un perro con masa de harina cruda o cera que no hubiera sido fundida previamente y extraerle los ojos de un murciélago hembra vivo y colocarle el derecho en el ojo derecho del perro y hacer lo propio con el ojo izquierdo. Después se prescribe tomar una aguja con *ousía* y atravesar las cuencas oculares de la efigie zoomorfa, para a continuación colocar el perro en un vaso nuevo y atarlo a una tablilla en la que esté escrita la maldición. Finalmente, la *defixio* se sella con un anillo decorado con cocodrilos opuestos y el conjunto se ha de colocar en una encrucijada (cf. otros procedimientos mágicos por medio de un murciélago como, por ejemplo, *PGM* VII, 652-661; *PGM* XII, 376-396 y *PGM* XXXVI, 232-252). Como han señalado Alfayé Villa (2016) y Dosoo y Galoppin (2022) en sendos trabajos recientes, en este caso la transfixión ocular junto al uso del murciélago tendría como objetivo no solo alterar o anular la visión de la víctima y controlar su mente, sino también provocarle insomnio, lo que redunda en el carácter agresivo de este tipo de rituales de atracción erótica.

Igualmente, en otra receta mágica greco-egipcia (*SM* 97/*GEMF* 83), en este caso de propósito ignoto, datada entre los siglos V y VI d.C., se prescribe la elaboración y posterior transfixión de una figurilla de cera con tres huesos de *eisphatē* en ambos ojos y en la cabeza (en relación a la identificación de este animal y los orígenes de su uso en los rituales execratorios egipcios, véase Faraone, 2017), y su posterior depósito en un recipiente cerámico que no haya sido usado previamente, que habrá de ser después llenado con agua y colocado en un lugar oscuro.

Una de las acciones rituales más agresivas y violentas ejercidas sobre estos objetos fue la mutilación intencionada de diferentes partes de su cuerpo. En los ejemplares confeccionados mediante materiales perecederos, como la cera o la arcilla, es complicado determinar si el aspecto actual es accidental y/o debido a la acción del paso del tiempo, o si, por el contrario, responde a una mutilación deliberada. Buen ejemplo de ello es una de las dos efigies de arcilla publicadas por Spindler (1983, fig. 96, izda.), procedente de la antigua *Abusina* en Retia (Eining, Alemania), que además de haber sido enclavada en distintos puntos de su cuerpo como el pecho, el vientre, los antebrazos y las piernas, carece de parte de las extremidades superiores y de la parte inferior de la pierna derecha (Bailliot, 2015, n.º F4; Nüsse, 2011). Por el contrario, si nos centramos en las figurillas elaboradas con materiales perdurables, como el plomo y el bronce, y que carecen bien de extremidades superiores bien de inferiores, observamos que mayoritariamente la fractura es regular o prácticamente homogénea, por lo que bien pudo ser premeditada.

CC BY SA

Así lo demuestra, por ejemplo, una figurita plúmbea conservada en el Museo Archeologico Regionale Paolo Orsi de Siracusa, en Sicilia (n.° inv. 23372), cuya manipulación respondería a una estrategia mágica para mermar la movilidad del enemigo maldecido. La pieza, sobre la que se grabaron diez antropónimos en alfabeto griego, ha sido datada entre finales del siglo V a.C. y principios del IV a.C., y carece de parte de la mano y del brazo izquierdo, extremidad que presenta una rotura regular (Comparetti, 1921; Faraone, 1991a, n.° 16; *SGD* 122).

A la misma estrategia mágica respondería la fisionomía de algunas de las dieciséis figurillas de plomo desenterradas durante las excavaciones realizadas entre 1898 y 1900 en la Ciudad Alta de la antigua Maresha (Israel). De acuerdo con los arqueólogos británicos Bliss y Macalister (1902), los artefactos mágicos fueron hallados en el interior de una habitación de un edificio público de grandes dimensiones, entre los escombros acumulados inmediatamente encima del suelo del "cuartel" seleúcida (Clermont-Ganneau, 1901; *DT* 17; Faraone, 1991a, n.° 32). Así, por ejemplo, tres de ellas presentan ambas extremidades superiores fragmentadas y carecen del brazo derecho y la extremidad inferior izquierda, respectivamente (Israel Antiquities Authority, nos. inv. M. 621, M. 635 y M. 623, respectivamente).

Hasta la fecha, solo se conocen dos figurillas de execración con incisiones o hendiduras, ambas de época romana. La primera es la conocida "figurilla del Louvre" ya tratada en este artículo (Figura 4), que sufrió un corte horizontal en sus partes pudendas -rasgo que comparte con la pieza objeto de análisis-, zona que *a posteriori* fue atravesada con una aguja de bronce. La segunda es una efigie plúmbea (Figura 5) plana hallada de forma casual en los años ochenta del siglo pasado en el antiguo asentamiento romano de *Mellaria* (Fuente Obejuna, Córdoba), y que por su morfología planteo que fue confeccionada como parte de un ritual de magia erótica, mediante el que se pretendería privar a un hombre de su vigor (Museo Arqueológico y Etnológico de Córdoba, n.°. inv. DJ032697). Representa a un individuo masculino que, además de carecer de parte de las extremidades superiores, tiene el pie izquierdo doblado, los órganos genitales seccionados y una incisión profunda en el costado izquierdo realizada con una hoja apuntada (Ventura, 1996; 2001).

CC BY SA



Figura 5. Anverso de la figura procedente de *Mellaria*. Fuente: Museo Arqueológico y Etnológico de Córdoba.

Por último, aunque es difícil precisar la intención exacta ansiada a través de la fabricación de este objeto ya que no fue descubierto junto a un texto en el que se especificara o aludiera al motivo de su confección, mediante el análisis de su morfología se pueden plantear algunas hipótesis sobre el ritual del que se considera que pudo haber formado parte: un encantamiento amoroso. Al respecto, es posible consultar diversas investigaciones sobre los tipos de maldiciones eróticas en el mundo greco-romano (Eidinow, 2007; Faraone, 1991b; Ogden, 1999). Para una taxonomía de los diversos tipos de magia erótica griega, se recomienda la consulta de Faraone (1999). En la misma línea, el estudio de Pachoumi (2013) ofrece una revisión actualizada de la terminología de los hechizos de atracción y separación erótica greco-romanos, así como un análisis sobre la sociología de sus usuarios y víctimas.

Bajo esta premisa, acciones como la transfixión ocular y la amputación de parte de las extremidades responderían al deseo del *defigens* de desposeer a la víctima de habilidades esenciales como la visión —e incluso la cognición— y la movilidad. No obstante, ambas medidas, junto con la ubicación de la incisión en los genitales, mediante la que se pretendería *atar* su sexo, conducen a pensar que fue utilizada en un hechizo erótico de atracción (*agogai*). En virtud de la puesta en práctica de este tipo de execraciones, cuyo propósito era inducir un deseo y pasión incontrolable en la persona amada, se buscaba causar a la víctima todo tipo de incapacidades físicas y mentales (*insania*), hasta conseguir el efectivo cumplimiento del encantamiento, en el que, a su vez, se manifiestan los síntomas del amor como una patología (LiDonnici, 1998; Pachoumi, 2012).

El enamoramiento también se concibe como una enfermedad en P. Köln 3323 (*SM* 45), un texto activado del siglo V d.C. procedente del norte de Asiut, Egipto, en el que se persigue la pérdida temporal de la capacidad intelectual y de las funciones corporales de la víctima, Eufemia, hasta que desee y obedezca al usuario, Teón, quien además

CC BY SA

solicita a distintos démones con un tono agresivo y urgente la atadura de su matriz y su cerebro, entre otros órganos (Suárez de la Torre, 2021):

> Yo te (os) ato con indisolubles ataduras, Moiras infernales y poderosa Necesidad, porque os conjuro, démones que aquí yacéis y que os alimentáis y que aquí vivís, y a vosotros, muchachos muertos antes de tiempo. Os conjuro por el invencible dios *Iao*: *barbathiao*: *brimiao*: *khermari*; despertad, démones que aquí yacéis, y buscad a Eufemia, a la que parió Dorotea, para Teón, al que parió Proequia. Que en toda la noche no pueda encontrar el sueño: traedla, hasta que llegue a sus (sic) pies ansiando una pasión enloquecida y amor y coyunda. Porque yo até su cerebro, sus manos, sus hipocondrios, su sexo y su corazón para que sienta cariño por mí, Teón. [….] atrapad a Eufemia y traédmela, a mí, Teón, amándome con pasión enloquecida y atadla con ligaduras indisolubles, fuertes, de acero, a mi amor, Teón, y no la dejéis comer, ni beber ni alcanzar el sueño ni jugar ni reír; haced que salga de un salto de cualquier lugar, cualquier casa y que abandone a su padre, su madre, sus hermanos, sus hermanas, hasta que venga a mí, Teón, enamorada, deseándome con divina pasión incesante y amor enloquecido. Y si tiene a otro en su seno, que lo aparte, se olvide de él y lo odie, y que a mí me quiera, me ame y me aprecie, y que me entregue sus dones y que no haga nada fuera de mi conocimiento. Dotad de poder a esos santos nombres y a esas potencias y cumplid por entero este encantamiento, ya, ya, pronto, pronto (pp. 250-251).

Este documento papiráceo, escrito *transversa charta*, envolvía dos figurillas de cera entrelazadas (*symplegma*) masculina y femenina (Figura 6), que fueron depositadas en el interior de un recipiente cerámico junto con otra hoja en blanco, probablemente cortada del mismo rollo que contenía el hechizo, cuya abertura fue sellada con cal (Papyrussamlung Köln, nos. inv. 3323a-d), en una estrategia destinada a preservar el artefacto mágico e impedir que fuera descubierto y, por ende, desactivado (Faraone, 1991a, n.° 28; Wortmann, 1968, pls. 7-9). Por otro lado, como plantea Wilburn (2019), mediante el envoltorio de las dos efigies dentro del papiro y su posterior colocación en el recipiente sellado se conseguiría la atadura de la víctima dentro de la propia maldición (Gager, 1992, n.° 30).

CC BY SA



Figura 6. Figurillas mágicas de cera descubiertas en el norte de Asiut. Fuente: Papyrussammlung Kölhn.

En definitiva, sobre la base de las diversas estrategias persuasivas ejercidas sobre esta efigie y de los paralelos greco-romanos documentados y referidos en las líneas precedentes, considero más que plausible que esta figurilla plúmbea fuera utilizada como parte de una ceremonia mágica de finalidad erótica, y que con su confección y posterior depósito se hubiera querido garantizar la manipulación y constricción física y emocional de la persona maldecida.

5. Reflexiones finales

En las páginas precedentes se ha ofrecido una nueva interpretación de una efigie femenina antropomorfa conservada en el Musée Dobrée de Nantes, que desde su hallazgo fue concebida como un exvoto para favorecer la fertilidad. Sin embargo, considero que las operaciones rituales agresivas constatadas sobre el propio objeto —agresión en la cabeza, disposición de clavos, mutilación de extremidades y presencia de una incisión en los genitales— permiten plantear la posibilidad de que realmente se

tratara de una figurilla mágica a través de la que se buscaba que la víctima, una mujer, sintiera una ardiente e irrefrenable pasión por el *defigens*.

Como se ha señalado previamente, la procedencia exacta y cronología de esta figura, cuyo descubrimiento se remonta a fines del siglo XIX, es controvertida. Uno de los principales problemas que ofrece este tipo de material arqueológico es que en no pocas ocasiones se desconocen los detalles precisos sobre su procedencia (ubicación topográfica y estratigráfica) y cronología. La falta de información sobre el contexto original en el que estos artefactos fueron colocados por los practicantes mágicos puede obedecer a varios motivos: debido a que se trata de hallazgos casuales, a que fueron objeto de saqueo, y, en algunos casos, vendidos en el mercado de antigüedades; o también a que los informes sobre los descubrimientos son poco precisos o incompletos en especial cuando se trata de excavaciones decimonónicas o de principios del siglo XX, lo que dificulta en suma la interpretación.

De igual modo que sucede con las *defixiones*, concluida la fabricación de las efigies, se depositaban en determinados contextos (funerarios, culturales, acuáticos y próximos a la víctima, entre otros) considerados útiles para su activación por diversos motivos (Ogden, 1999). Así pues, el estudio de los espacios y contextos en los que fueron depositados nos permite conocer los lugares y emplazamientos en los que se realizaban prácticas de magia agresiva en la antigua Roma. Por ende, esta falta de documentación priva a los investigadores de datos cruciales para reconstruir y comprender el uso de estas figurillas en los rituales mágico-religiosos (Wilburn, 2019).

Otra dificultad que plantea el análisis de estas efigies es que, algunas de las piezas, como la aquí tratada —además de carecer de datos sobre su depósito original y las circunstancias que rodearon su hallazgo— no poseen epígrafes a largo de su cuerpo y/o no fueron depositadas con algún texto que permita datarlas según criterios paleográficos. Así pues, al carecer de datación se trata de figuras sobre las que resulta complejo determinar su adscripción cronológica y/o cultural. No obstante, como se ha evidenciado con anterioridad, la manipulación experimentada por la efigie conservada en el Musée Dobrée es muy parecida a la que presentan otras figurillas mágicas griegas y romanas que representan a víctimas reales de rituales mágicos, por lo que bien pudo haber sido elaborada en fechas similares.

En definitiva, la pieza que aquí nos ocupa supondría una adición al número de figurillas mágicas antropomorfas griegas y romanas, cuyo corpus crítico y actualizado estoy elaborando como parte de mi investigación actual. En concreto, constituiría la cuarta efigie romana procedente de la actual Francia, sumándose a la de plomo descubierta en una villa romana en Piriac-sur-Mer y a las dos de arcilla halladas en el sótano de una *domus* en la ciudad de Reims (*Durocortorum*) estudiadas por Bailliot (2015, nos.° F10-F12). En suma, a pesar de la dificultad de determinar su cronología y de las limitaciones que ello implica, el estudio de esta efigie permite reflexionar sobre aspectos de gran relevancia como la materialidad, la tipología y la finalidad de estos objetos, sobre los que se debe seguir investigando.

CC BY SA

Agradecimientos y financiación

Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto "*Subterranea religio*: cuevas, epigrafía y ritual en la *Hispania* indoeuropea" (PID2019-107742GB-100) del Ministerio de Ciencia e Innovación y al amparo del Grupo de Investigación Hiberus del Gobierno de Aragón. Me gustaría agradecer a la Dra. Silvia Alfayé Villa sus útiles sugerencias y la atenta lectura del texto, así como a la conservadora-restauradora Claudia Serrano Aranda por las valiosas observaciones realizadas sobre la superficie de la pieza aquí analizada. Mi gratitud es también para Virginie Dupuy, Conservatrice chargée des collections d'archéologie nationale, régionale et militaire du Musée Dobrée (Loire-Atlantique), por las facilidades dadas para el estudio de la efigie que aquí nos ocupa.

Contribución específica de los autores

El presente artículo ha sido investigado y escrito por la autora que lo firma en su totalidad.

Abreviaturas

DT. Audollent, A. *Defixionum Tabellae*: *quotquot innotuerunt tam in Graecis Orientis quam in totius occidentis partibus praeter Atticas*. París. 1904.

GEMF. Faraone, C. A. y Torallas Tovar, S. *Greek and Egyptian Magical Formularies: Text and Translation, vol. I*. Berkeley. 2022.

PGM. Calvo Martínez, J. L. y Sánchez Romero, Mª. D. *Textos de magia en papiros griegos*. Madrid. 1987.

SGD. Jordan, D. R. A Survey of Greek *Defixiones* Not Included in the Special Corpora. Durham. 1985.

SM. Daniel, R. W. y Maltomini, F. *Supplementum Magicum*. Opladen. 1990-1992.

Bibliografía

Alfayé Villa, S. (2009). *Sit tibi terra gravis*: Magical-Religious Practices Against *Restless Dead* in the Ancient World. En F. Marco, F. Pina y J. Remesal (eds.), *Formae mortis: el tránsito de la vida a la muerte en las sociedades antiguas* (pp. 181-214). Universidad de Barcelona.

Alfayé Villa, S. (2016). Los temores del mago: miedos en torno a la acción mágica en la antigua Roma. *ARYS. Antigüedad: Religiones y Sociedades, 14*, 109-152. https://doi.org/10.20318/arys.2017.3988

Alfayé Villa, S. (2018). ¿Quién quiere matar a un muerto? Violencia, magia y necrofobia en la antigua Roma. En J. M. Contreras Mazarío y M. J. Parejo Guzmán (eds.), *Religiones: (no) violencia y diálogo* (pp. 77-97). Tirant Lo Blanch.

Alfayé Villa, S. (2018-2019). Magia entre las ruinas: estética de la destrucción, *Ruinenlust* y actividad mágica en el mundo romano. *Bandue. Revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones, 11*, 257-274.

Aune, D. E. (1980). Magic in Early Christianity. *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt, 32*(2), 1507-1557. https://doi.org/10.1515/9783110860436-016

Bailliot, M. (2015). Roman Magic Figurines from the Western Provinces of the Roman Empire: An Archaeological Survey. *Britannia*, *46*, 93-110. https://doi.org/10.1017/S0068113X15000112

Bailliot, M. y Symmons, R. (2012). Note from the Roman Palace at Fishbourne (Sussex): A Roman Magic Lead Figurine? *Britannia*, *43*, 249-260. https://doi.org/10.1017/S0068113X12000256

Bernand, A. (1991). *Sorciers grecs*. Fayard.

Blänsdorf, J. (2012). The Social Background of the Defixion Texts of *Mater Magna* at Mainz and *Anna Perenna* at Rome. En M. Piranomonte y F. Marco Simón (eds.), *Contesti magici/Contextos mágicos* (pp. 147-160). De Luca Editori d'Arte.

Bliss, F. J. y Macalister, R. A. S. (1902). *Excavations in Palestine During the Years 1898-1900*. Committee of the Palestine Exploration Fund.

Bolla, M. (2017). Un caso di magia a *Brixia*. *Numismatica e Antichità Classiche*, *17*, 119-130.

Boschung, D. y Bremmer, J. N. (eds.). (2015). *The Materiality of Magic*. Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846757253

Braarvig, J. (1999). Magic: Reconsidering the Grand Dichotomy. En D. Jordan, H. Montgomery y E. Thomassen (eds.), *The World of Ancient Magic. Papers from the First International Samson Eitrem Seminar at the Norwegian Institute at Athens 4-8 May 1997* (pp. 21-54). The Norwegian Institute at Athens.

Calvo Martínez, J. L. y Sánchez Romero, Mª. D. (1987). *Textos de magia en papiros griegos*. Gredos.

Clermont-Ganneau, Ch. (1901). L'envoûtement dans l'antiquité et les figurines de plomb de Tell Sandahanna. *Recueil d'archéologie orientale*, *4*, 156-158.

Collins, D. (2008). *Magic in the Ancient Greek World*. Blackwell. https://doi.org/10.1002/9780470696453

Comparetti, D. (1921). Figurina plumbea iscritta. En Società di Storia Patria per la Sicilia orientale (eds.), *Miscellanea di studi sicelioti ed italioti in onore di Paolo Orsi* (pp. 194-197). V. Giannotta.

Cumont, F. (1913). Une figurine grecque d'envoûtement. *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, *57*(6), 412-421. https://doi.org/10.3406/crai.1913.73257

Curbera, J. y Giannobile, S. (2015). A 'Voodoo Doll' from Keos in Berlin's Antikensammlung. En D. Boschung y J. N. Bremmer (eds.), *The Materiality of Magic* (pp. 123-126). Wilhelm Fink Verlag. https://doi.org/10.30965/9783846757253_007

Dickie, M. (2003). *Magic and Magicians in the Greco-Roman World*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203458419

Dosoo, K. y Galoppin, T. (2022). Animals in Graeco-Egyptian Magical Practice. En J.-C. Coulon y K. Dosoo (eds.), *Magikon zōon: Animal et magie dans l'Antiquité et au Moyen Âge* (pp. 203-256). Institut de recherche et d'histoire des textes. https://doi.org/10.4000/books.irht.704

Du Bourguet, P. (1975). Ensemble magique de la période romaine en Egypte. *Revue du Louvre*, *25*, 255-257.

Dugas, C. (1915). Figurines d'envoûtement trouvées à Délos. *Bulletin de correspondance hellénique*, *39*, 413-423. https://doi.org/10.3406/bch.1915.3112

Eidinow, E. (2007). *Oracles, Curses, and Risk Among the Ancient Greeks*. Oxford University Press.

Eliopoulos, T. (2010). Athens: News from the Kynosarges Site. En H. Frielinghaus y J. Stroszeck (eds.), *Neue Forschungen zu griechischen Städten und Heiligtümern: Festschrift für Burkhardt Wesenberg zum 65* (pp. 85-91). Bibliopolis.

Eliopoulos, T. (2021). Lead Effigies and Curse Tablets from the Kynosarges Cemetery, Athens. En C. A. Faraone e I. Polinskaya (eds.), *Curses in Context III: Greek Curse Tablets of the Classical and Hellenistic Periods* (pp. 49-74). The Norwegian Institute at Athens.

Faraone, C. A. (1991a). Binding and Burying the Forces of Evil: The Defensive Use of "Voodoo Dolls" in Ancient Greece. *Classical Antiquity*, *10*(2), 165-205. https://doi.org/10.2307/25010949

Faraone, C. A. (1991b). The Agonistic Context of Early Greek Binding Spells. En C. A. Faraone y D. Obbink (eds.), *Magika Hiera: Ancient Greek Magic and Religion* (pp. 3-32). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195044508.001.0001

Faraone, C. A. (1999). *Ancient Greek Love Magic*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvk12q0q

Faraone, C. A. (2017). A Wax Effigy Pierced by Three Bones: The Pharaonic Origins of a Late-Antique Cursing Ritual?. *Symbolae Osloenses*, *91*(1), 126-133. https://doi.org/10.1080/00397679.2017.1358959

Faraone, C. A. (2019). Animal-Effigies in Ancient Curses: The Role of Gender, Age and Natural Behaviour in their Selection. *Mediterraneo Antico. Economie, Società, Culture*, *22*(1-2), 307-334.

Frankfurter, D. (2020). "Voodoo Doll": Implications and Offense of a Taxonomic Category. *Arethusa*, *53*(1), 43-58. https://doi.org/10.1353/are.2020.0001

Gager, J. G. (1992). *Curse Tablets and Binding Spells from the Ancient World*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195062267.001.0001

Garland, R. (1985). *The Greek Way of Death*. Cornell University Press.

Gialanella, C. (1996). Una nuova figurina in piombo da Puteoli. *Bolletino di Archeologia*, *39/40*, 165-168.

Gialanella, C. (2000). La figurina in piombo dalla tomba 101. En C. Gialanella (ed.), *Nova antiqua Phlegraea. Nuovi tesori archeologici dai Campi Flegrei* (pp. 75-76). Soprintendenza per i beni archeologici di Napoli e Caserta.

Graf, F. (1997). *Magic in the Ancient World*. Harvard University Press.

Greven, G. (2021). Sieben römische Zauberpuppen aus *Sorviodurum*/Straubing. Ein Nachweis für magische Praktiken im Kastellvicus. *Bayerische Vorgeschichtsblätter*, *86*, 63-81.

Haggag, M. (2004). Some Unpublished Wax Figurines from Upper Egypt. En W. V. Harris y G. Ruffini (eds.), *Ancient Alexandria Between Egypt and Greece* (pp. 231-240). Brill. https://doi.org/10.1163/9789047406389

CC BY SA

Hervé-Monteil, M-L., Borvon, A., Dupont, C., y Monteil, M. (2010). Piriac-sur-Mer (Loire-Atlantique), il y a 2000 ans : de la ferme gauloise à la villa gallo-romaine. *Les Cahiers du Pays de Guérande*, *51*, 2-64.

Jobbé-Duval, E. (2000). *Les morts malfaisants. Larves, lémures, d'après le droit et les croyances populaires des Romains*. Éditions Exergue.

Johnston, S. I. (1999). *Restless Dead: Encounters Between the Living and the Dead in Ancient Greece*. University of California Press. https://doi.org/10.1525/9780520922310

Jordan, D. R. (1988). New Archaeological Evidence for the Practice of Magic in Classical Athens. En International Congress of Classical Archaeology (eds.), *Praktika of the 12th International Congress of Classical Archaeology, Athens, 4-10 September 1983, vol. 4* (pp. 273-278). Hypourgeion Politismou kai Epistēmōn.

Jordan, D., Montgomery, H., y Thomassen, E. (eds.). (1999). *The World of Ancient Magic. Papers from the First International Samson Eitrem Seminar at the Norwegian Institute at Athens 4-8 May 1997*. The Norwegian Institute at Athens.

Kambitsis, S. (1976). Une nouvelle tablette magique d'Égypte. Musée du Louvre inv. E 27145, IIIE/IVE siècle. *Bulletin de l'Institut français d'archéologie orientale*, *76*, 213-223.

Lamont, J. L. (2021a). Cursing Theophrastos in Paros. *American Journal of Archaeology*, *125*(2), 207-222. https://doi.org/10.3764/aja.125.2.0207

Lamont, J. L. (2021b). Cold and Worthless: The Role of Lead in Curse Tablets. *Transactions of the American Philological Association*, *151*(1), 35-68. https://doi.org/10.1353/apa.2021.0001

Lamont, J. L. (2023). *In Blood and Ashes. Curse Tablets and Binding Spells in Ancient Greece*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780197517789.001.0001

LiDonnici, L. (1998). Burning for It: Erotic Spells for Fever and Compulsion in the Ancient Mediterranean World. *Greek, Roman and Byzantine Studies*, *39*, 63-98.

Lisle du Dreneuc, P. (1882). *Dictionnaire archéologique de la Loire-Inférieure (époques celtique, gauloise et gallo-romaine): arrondissement de Châteaubriant et cantons de Saint-Nazaire et de Paimboeuf*. Imprimerie Forest et Grimaud.

Lisle du Dreneuc, P. (1903). *Catalogue du Musée archéologique de Nantes*. Imprimerie Moderne, Joubin & Beuchet Frères.

López Jimeno, A. (2010). Una figurita de plomo hallada en Paros y otras figuritas de magia maléfica. *MHNH: revista internacional de investigación sobre magia y astrología antiguas*, *10*, 101-118.

Maître, L. (1875). Extraits des procès verbaux des séances. *Bulletin de la Société archéologique de Nantes et du département de la Loire-Inférieure*, *14*, 179.

Marco Simón, F. (2001). Sobre la emergencia de la magia como sistema de alteridad en la Roma augústea y julio-claudia. *MHNH: revista internacional de investigación sobre magia y astrología antiguas, 1*, 105-132.

Marco Simón, F. (2019). *Los contextos de la magia en el Imperio Romano: incertidumbre, ansiedad y miedo*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Marco Simón, F. (2020). Magical Practice in Sanctuary Contexts. En R. Gordon, F. Marco Simón y M. Piranomonte (eds.), *Choosing Magic. Contexts, Objects, Meanings: The*

Archaeology of Instrumental Religion in the Latin West (pp. 25-40). De Luca Editori d'Arte.

Martin, M. (2005). *Magie et magiciens dans le monde gréco-romain*. Errance.

Mirecki, P. y Meyer, M. (eds.). (2002). *Magic and Ritual in the Ancient World*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789047400400

Németh, G. (2018). Voodoo dolls in the classical world. En E. Németh (ed.), *Violence in Prehistory and Antiquity* (pp. 179-194). Parthenon Verlag.

Németh, G. (2021). Why Lead? En G. Baratta (ed.), Instrvmenta Inscripta VIII. Plumbum litteratum. *Studia epigraphica Giovanni Mennella oblata* (pp. 447-454). Scienze e Lettere.

Nüsse, H-J. (2011). Römischer Schadenzauber bei den Germanen? *Archäologisches Korrespondenblatt*, *41*(1), 133-138. https://doi.org/10.11588/ak.2011.1.34545

Ogden, D. (1999). Binding Spells: Curse Tablets and Voodoo Dolls in the Greek and Roman Worlds. En V. Flint, R. Gordon, G. Luck y D. Ogden (eds.), *Witchcraft and Magic in Europe: Ancient Greece and Rome* (pp. 1-90). The Athlone Press.

Ogden, D. (2002). *Magic, Witchcraft, and Ghosts in the Greek and Roman Worlds: A Source Book*. Oxford University Press.

Pachoumi, E. (2012). Eros as a Disease, Torture and Punishment in Magical Literature. *Symbolae Osloenses*, *86*, 74-93. https://doi.org/10.1080/00397679.2012.696949

Pachoumi, E. (2013). The Erotic and Separation Spells of the Magical Papyri and *Defixiones*. *Greek, Roman, and Byzantine Studies*, *53*, 294-325.

Parker, A. y McKie, S. (eds.). (2018). *The Materiality of Roman Magic: Occult Objects and Supernatural Substances*. Oxbow Books. https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dnfj

Phillips, C. R. (1986). The Sociology of Religious Knowledge in the Roman Empire to A.D. 284. *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt*, *16*(3), 2677-2773. https://doi.org/10.1515/9783110841671-018

Piranomonte, M. (ed.). (2002). *Il santuario della musica e il bosco sacro di Anna Perenna*. Electa.

Piranomonte, M. (2005). La fontana sacra di *Anna Perenna* a Piazza Euclide tra religione e magia. *MHNH: revista internacional de investigación sobre magia y astrología antiguas*, *5*, 87-104.

Piranomonte, M. (2012). *Anna Perenna*: un contesto magico straordinario. En M. Piranomonte y F. Marco Simón (eds.), *Contesti magici/Contextos mágicos* (pp. 161-174). De Luca Editori d'Arte.

Plassart, A. (1928). *Les sanctuaires et les cultes du Mont Cynthe*. E. de Boccard.

Polakova, J. y Rapinesi, I. A. (2002). I materiali magici. En M. Piranomonte (ed.), *Il santuario della musica e il bosco sacro di Anna Perenna* (pp. 38-52). Electa.

Rapinesi, I. A. y Polakova, J. (2012). La conservazione dei materiali magici del santuario di *Anna Perenna*. Il restauro. En M. Piranomonte y F. Marco Simón (eds.), *Contesti magici/Contextos mágicos* (pp. 175-182). De Luca Editori d'Arte.

Sánchez Natalías, C. (2011). Escribiendo una *defixio*: los textos de maldición a través de sus soportes. *Acta classica Universitatis Scientiarum Debreceniensis*, *47*, 79-93.

Sánchez Natalías, C. (2015). Magical Poppets in the Western Roman Empire: a Case Study from the Fountain of *Anna Perenna*. En T. Minniyakhmetova y K. Velkoborská (eds.), *The Ritual Year 10: Magic in Rituals and Rituals in Magic* (pp. 194-202). ELM Scholarly Press.

Sánchez Natalías, C. (2018). The Medium Matters: Materiality and Metaphor in Some Latin Curse Tablets. En A. Parker y S. McKie (eds.), *Material Approaches to Roman Magic. Occult Objects and Supernatural Substances* (pp. 9-16). Oxbow Books. https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dnfj.5

Sánchez Natalías, C. (2022). *Sylloge of Defixiones from the Roman West: A Comprehensive Collection of Curse Tablets from the Fourth Century BCE to the Fifth Century CE*. BAR Publishing. https://doi.org/10.30861/9781407315324

Sanzo, J. E. (2020). Deconstructing the Deconstructionists: A Response to Recent Criticisms of the Rubric "Ancient Magic". En A. Mastrocinque, J. E. Sanzo y M. Scapini (eds.), *Ancient Magic: Then and Now* (pp. 25-46). Franz Steiner Verlag. https://doi.org/10.25162/9783515127974

Spindler, K. (1983). Anthropomorphe Terrakotten aus den römischen Lagerdörfern von Eining und Straubing, Niederbayern. *Das archäologische Jahr in Bayern*, *1982*, 113-115.

Suárez de la Torre, E. (2021). *Eros mágico. Recetas eróticas mágicas del mundo antiguo*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Tambiah, S. J. (1973). Form and Meaning of Magical Acts: A Point of View. En R. Horton y R. Fionnegan (eds.), *Modes of Thought: Essays on Thinking in Western and Non-Western Societies* (pp. 199-299). Faber & Faber.

Ventura, Á. (1996). Magia en la Córdoba romana. *Anales de Arqueología Cordobesa*, *7*, 141-162. https://doi.org/10.21071/aac.v0i.11337

Ventura, Á. (2001). Magia y superstición: *tabellae defixionum*. En D. Vaquerizo y J. A. Garriguet (eds.), *Funus Cordobensium. Costumbres funerarias en la Córdoba romana* (pp. 192-195). Universidad de Córdoba.

Wilburn, A. T. (2012). *Materia magica. The Archaeology of Magic in Roman Egypt, Cyprus, and Spain*. University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.233550

Wilburn, A. T. (2019). Figurines, Images, and Representations Used in Ritual Practices. En D. Frankfurter (ed.), *Guide to the Study of Ancient Magic* (pp. 456-506). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004390751

Witteyer, M. (2005). Curse Tablets and Voodoo Dolls from Mainz. The Archaeological Evidence for Magical Practices in the Sanctuary of Isis and *Magna Mater*. *MHNH: revista internacional de investigación sobre magia y astrología antiguas*, *5*, 105-124.

Wortmann, D. (1968). Neue magische Texte. *Bonner Jahrbücher*, *168*, 56-111. https://doi.org/10.11588/bjb.1968.1.82611

Wünsch, R. (1898). *Sethianische Verfluchungstafeln aus Rom*. B. C. Teubner Verlag.

Wünsch, R. (1902). Eine antike Rachepuppe. *Philologus*, *61*, 26-31. https://doi.org/10.1524/phil.1902.61.jg.26

Wypustek, A. (2015). Sorcery among powerless corpses. An interpretation of the 'restless dead' in Greek Curses, imprecations and verse inscriptions. En G. Bąkowska-Czerner, A. Roccati y A. Świerzowska (eds.), *The Wisdom of Thoth. Magical Texts in Ancient Mediterranean Civilisations* (pp. 121-129). Archaeopress. https://doi.org/10.2307/j.ctv17db2kf.17

Fuentes

Plinio el Viejo. *Historia natural. Libros VII-XI*. Madrid: Gredos. 2003. [Edición de Encarnación del Barrio Sanz, Ignacio García Arribas, Ana M.ª Moure Casas, Luis Alfonso Hernández Miguel y María Luisa Arribas Hernáez].

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.604661

Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

Heritage, Territory and Citizenship in Early Childhood Education: Students' Conceptions

Elisa Arroyo Mora
Universidad de Huelva
elisa.arroyo@ddi.uhu.es
0000-0001-9724-5415

Myriam J. Martín-Cáceres
Universidad de Huelva
myriam.martin@ddcc.uhu.es
0000-0003-1199-3899

José María Cuenca López
Universidad de Huelva
jcuenca@ddcc.uhu.es
0000-0002-0190-5739

Recibido: 15/02/2024
Aceptado: 23/07/2024

Resumen
La Educación Infantil es la etapa idónea para que se comience a implementar una educación patrimonial que refuerce los vínculos identitarios del alumnado con su territorio y su comunidad y que promueva la participación en su entorno. Así, el objetivo de este estudio es comparar las concepciones sobre patrimonio, territorio y ciudadanía de dos grupos de estudiantes del nivel de 5 años en base a su participación previa –o ausencia de ella– en proyectos de innovación en educación patrimonial. Con este fin, se han utilizado una entrevista grupal y una ficha de selección de dibujos como instrumentos de recogida de información, el software ATLAS.ti v.23 para el análisis de la misma y un sistema de categorías como referente para su interpretación. Los resultados muestran diferencias significativas entre ambos grupos en relación con su concepto de patrimonio y de ciudadanía y similitudes en cuanto a su noción de territorio y medioambiente.

Palabras clave
Medio Ambiente, Educación infantil, Análisis cualitativo, Patrimonio cultural.

Abstract
Early Childhood Education is the ideal stage to begin to implement heritage education that reinforces students' identity links with their territory and community and promotes participation in their environment. Thus, the aim of this study is to compare the conceptions of heritage, territory and citizenship of two groups of students at the 5-year-old level on the basis of their previous participation –or lack of it– in innovation projects in heritage education. To this end, a group interview and a drawing selection form were used as data collection instruments, ATLAS.ti v.23 software was used to analyse the information and a system of categories was used as a reference for its interpretation. The results reveal significant differences between the two groups in relation to their concept of heritage and citizenship, and similarities in terms of their notion of territory and environment.

Keywords
Environment, Early Childhood Education, Qualitative analysis, Cultural heritage.

Para citar este artículo: Arroyo Mora, Elisa; Martín-Cáceres, Myriam J. y Cuenca López, José María (2024). Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 125-148. DOI: 10.6018/pantarei.604661

CC BY SA

1. Introducción

La Educación Infantil es una etapa educativa con identidad propia que desempeña un papel fundamental en el sistema educativo al establecer los cimientos sobre los cuales se construirán el resto de los aprendizajes a lo largo de la vida de los y las estudiantes. Por ello, es primordial ofrecer en esta etapa un amplio y variado abanico de situaciones de juego y trabajo, de recursos educativos y de posibilidades de interacción con el medio y la comunidad, pues esto ampliará el acceso del alumnado a los aprendizajes y a la participación en su entorno (Malaguzzi, 2001).

En esta línea, en la normativa estatal vigente que regula la Educación Infantil, el Real Decreto 95/2022, se explicita que dicha etapa debe contribuir al completo desarrollo de la personalidad del alumnado y prepararlo para el ejercicio pleno de una ciudadanía activa, crítica y democrática (p. 3). A través de la contribución a la competencia ciudadana de los niños y las niñas, la Educación Infantil debe promover la identificación y análisis de los hechos sociales y culturales del contexto próximo y fomentar un compromiso activo con los valores de respeto, equidad, igualdad y convivencia, entre otros, y con las prácticas de sostenibilidad y cuidado del entorno.

Sin embargo, existen escasas referencias en la literatura científica que aborden la enseñanza y aprendizaje del territorio, el patrimonio y de los valores democráticos en Educación Infantil en comparación con otras etapas educativas (Rivero et al., 2022). Se hace necesario, por tanto, que se desarrollen un mayor número de estudios que construyan un marco conceptual y metodológico sólido para la generalización de investigaciones de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, con el fin de mejorar los procesos educativos relacionados con el entorno, el patrimonio y las dinámicas sociales.

2. Marco Teórico

2.1. Patrimonio y territorio en los primeros años

La curiosidad por el descubrimiento y conocimiento del entorno próximo es el motor del aprendizaje de los niños y las niñas en sus primeros años de vida. Por ello, tal y como sostienen Feliu et al. (2015), es clave abordar en la etapa de Educación Infantil los conceptos de espacio, lugar y tiempo. A partir del trabajo sobre la noción de espacio, según estas autoras, el alumnado puede entender la repercusión de sus acciones sobre el medio y la distribución en el entorno, a la vez que desarrolla su responsabilidad con su comunidad y su autonomía. El concepto de lugar, por su parte, despierta el interés del alumnado por los distintos enclaves y culturas e invita a pensar geográficamente y en la relación de las comunidades con el territorio. En lo que respecta al tiempo, su tratamiento en esta etapa educativa debe promover que los y las estudiantes se conviertan en protagonistas de la historia, de modo que se les vincule emocionalmente con las formas de vida del pasado poniéndolas en relación con su presente (p. 22 y 23).

Es, además, esencial que en esta etapa se aborden elementos del contexto próximo y de la cotidianeidad de los niños y las niñas, haciendo que sus experiencias, emociones y capacidades estén presentes en el proceso educativo y que los aprendizajes escolares sean extrapolables y se puedan comunicar a las personas de su entorno (Arroyo y Cuenca, 2021). Así, el conocimiento del medio natural, social y cultural se configura como un área de gran relevancia en la etapa de Educación Infantil, pues, según Feliu et al. (2015), es

CC BY SA

"una disciplina vinculada a la realidad que trata de resolver problemas sociales e invita a participar en ella" (p. 54).

En este sentido, la realidad, el entorno y las vivencias del alumnado son inseparables del patrimonio de su comunidad. El patrimonio, tal y como afirma Hernández-Ríos (2018), acompaña a las personas durante toda la vida y los vínculos que se establecen con él son inmediatos y duraderos. Estos vínculos patrimoniales dotan de significación a los elementos del contexto próximo y pueden actuar como un puente entre las personas y su entorno (Fontal, 2013; Fontal y Marín-Cepeda, 2018; Marín-Cepeda y Fontal, 2020). Por ende, las manifestaciones patrimoniales interpelan a las emociones de los niños y las niñas y despiertan su interés, pues están presentes en su vida cotidiana: en su ciudad, en la naturaleza, en sus costumbres, en las historias que conoce, en su alimentación y en las experiencias culturales que tiene (Soto, 2020). Así, tal y como argumentan Santacana y Martínez (2013) y Cuenca (2014), el patrimonio es una pieza clave de la identidad de las comunidades, pues es su historia, sus símbolos y un reflejo de su modo de entender el mundo y de actuar en él.

Por ello, dada la dimensión social del patrimonio por su capacidad para ser la expresión de diferentes identidades culturales (Cambil y Fernández-Paradas, 2017), para que el alumnado de la etapa de Educación Infantil progrese en la construcción de su identidad individual y colectiva, es importante que sea consciente de las variadas manifestaciones patrimoniales que conforman su realidad, partiendo de un nivel familiar para luego alcanzar otros de carácter comunitario y global, fomentando su respeto y valoración (Gómez-Román, 2020).

El territorio y el patrimonio son, por tanto, recursos de un gran potencial educativo, pues se configuran como una fuente de conocimiento social, actúan como dinamizadores culturales, cívicos y educativos y promueven y refuerzan el sentido de pertenencia a una comunidad (Cuenca, 2014; Islamoglu, 2018). A partir del conocimiento, valoración y análisis del patrimonio, el alumnado puede conocer sus vínculos con el pasado, entender su presente y adquirir un mayor compromiso con su futuro a través de la reflexión y la acción (Estepa, 2019a; Peinado, 2020), siendo el patrimonio local y del contexto cercano un elemento muy accesible y de gran valor para el aprendizaje (Ponce-Gea y Pinto, 2022). Para ello, es esencial que el profesorado se forme de manera continua, investigue y se comprometa con la educación de una ciudadanía crítica, tal y como argumentan Callarisa et al. (2021), con el fin de contar con las herramientas necesarias para diseñar e implementar proyectos de educación patrimonial y ciudadana innovadores y de calidad desde la etapa de Educación Infantil.

2.2. Educación patrimonial y ciudadanía en Educación Infantil

Aunque los niños y las niñas de Educación Infantil comienzan a relacionarse y conocer el mundo en su entorno familiar y en la escuela, no pueden considerarse integrantes de una microsociedad de aula, sino que forman parte de una sociedad concreta en un contexto más amplio en el cual deben ser capaces de desenvolverse adecuadamente (Bernabé, 2021). Por ese motivo, la escuela debe garantizar desde la primera etapa educativa una formación integral que permita al alumnado conocer, comprender, actuar y difundir la cultura de la que es miembro (Duarte y Díaz de Mayorga, 2020).

CC BY SA

Para ello, el uso educativo del patrimonio en el aula, a través de actividades que manejen recursos y fuentes de diversa índole, promoverá en los niños y las niñas un mayor vínculo con su historia, su cultura y su sociedad (Arias et al., 2016). Asimismo, los métodos de indagación y experimentación en torno al patrimonio y las metodologías cooperativas y dialógicas desde edades tempranas contribuirán al desarrollo de las primeras formas de pensamiento analítico y reflexivo y la acción crítica en su territorio (Feliu et al., 2021).

De esta forma, la educación patrimonial se configura como el marco idóneo para el desarrollo de aprendizajes sociales significativos y de competencias territoriales, emocionales y ciudadanas (Castro-Calviño et al., 2021; Trabajo, 2020). A través de la educación patrimonial se aproxima al alumnado al conocimiento de la realidad sociohistórica y natural desde una perspectiva crítica, orientando el trabajo al fomento de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa, protección y salvaguardia del patrimonio y con la participación en el entorno (Cuenca et al., 2011).

Teniendo en cuenta que existe una relación inseparable –inherente a los propios conceptos– entre el patrimonio, la identidad y la ciudadanía (Lucas y Estepa, 2016), es clave, tal y como sostiene Pagès (2019), que el trabajo en torno a los contenidos patrimoniales, geográficos e históricos aborde en profundidad las cuestiones de las personas y las comunidades, sus formas de vida, la convivencia, la cultura y las relaciones sociales, recurriendo al pasado, al presente y al futuro y procurando el desarrollo de su conciencia histórica y su conciencia como agentes de cambio en el mundo. El patrimonio, de esta forma, se articula como un centro de interés a través del cual abordar problemáticas socioambientales de relevancia actual y que requieren actuaciones ciudadanas urgentes (Estepa, 2003; Lucas, 2021).

En esta línea, siendo la finalidad última de la educación patrimonial la formación de una ciudadanía crítica y participativa (Cuenca, 2014), en las etapas educativas iniciales, se debe partir, según Peinado (2020), del conocimiento y valoración de los elementos patrimoniales desde la educación en valores, con el fin de formar a una ciudadanía que reconozca su identidad y vea fortalecido su sentimiento de pertenencia a su comunidad. Así, se estarán sentando las bases para la formación de una ciudadanía comprometida con la protección y cuidado de su patrimonio y con capacidad crítica para asumir responsabilidades individuales y colectivas sobre su territorio, fomentando su sostenibilidad medioambiental y el cuidado de la naturaleza (Estepa et al., 2021).

Con este fin, se debe ir más allá de la observación, admiración y valoración de los elementos patrimoniales (González-Monfort, 2019); es necesario analizar y problematizar el patrimonio y las dinámicas sociales y culturales, formularse preguntas y participar activamente en la gestión del patrimonio bajo los principios de la justicia social y ambiental, desarrollando, así, habilidades de pensamiento reflexivo y crítico. Para ello, en la etapa de Educación Infantil, el contexto próximo, el patrimonio local y la ciudad se convierten en espacios en los cuales el alumnado puede ejercer su derecho a participar, si se promueve la observación y análisis consciente de su entorno y su comunidad y se fomenta la toma de decisiones en torno a ellos (Trilla y Novella, 2011).

Educar con, desde, hacia y para el patrimonio (Fontal, 2013) requiere repensar las dinámicas educativas, de forma que se promueva el desarrollo de competencias cívicas y de la participación ciudadana. En la primera etapa educativa, estos aprendizajes solo podrán propiciarse a partir de procesos dialógicos en los que los niños y las niñas puedan hacer propuestas y estas sean escuchadas (Castro et al., 2016), se ejercite la creatividad

CC BY SA

y la imaginación para la generación de iniciativas propias, se propongan retos en un ambiente amable y respetuoso y se recreen simbólicamente situaciones problemáticas en relación con el patrimonio y la sociedad (Van Dijk Kocherthaler, 2007).

El enfoque de investigación escolar y el aprendizaje basado en proyectos en la educación patrimonial favorece, tal y como sostienen Cambil y Romero (2017), que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje, adquiera habilidades sociales, cívicas, personales y emocionales a través del trabajo cooperativo y desarrolle su autonomía en la toma de decisiones en relación con su patrimonio. Con este enfoque educativo se pretende superar la transmisión acrítica de contenidos patrimoniales y sociales y poner al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, diseñando experiencias interdisciplinares y globalizadoras que promuevan aprendizajes sociales y culturales significativos (García-Luque y De la Cruz, 2018).

La implementación de este tipo de experiencias educativas, tendentes a la socialización del patrimonio y al fomento del pensamiento reflexivo y crítico y de la participación ciudadana en la primera etapa educativa requiere que se planifiquen de forma rigurosa actividades motivadoras y que despierten el interés del alumnado, asociando los contenidos escolares a sus experiencias e ideas para que dichos aprendizajes sean de utilidad y puedan extrapolarse a la comunidad (Islamoglu, 2018). Para ello, es, por tanto, imprescindible que se conozcan las concepciones de los niños y las niñas (Estepa, 2019b; García-Pérez, 1999; Miralles y Alfageme, 2010), pues solo así, partiendo de lo que conocen, sienten y piensan, se podrán diseñar propuestas de educación patrimonial en Educación Infantil que se constituyan como un primer paso hacia la transformación social, del patrimonio y de los territorios.

3. Metodología

Debido a las escasas investigaciones que giran en torno a la descripción y análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre el patrimonio y el territorio, este trabajo se presenta como un estudio exploratorio, definido como un estudio a pequeña escala (Van Teijlingen y Hundley, 2001), que pretende evidenciar cuestiones metodológicas y limitaciones de la investigación para su futura implementación en otros contextos. La investigación presentada, además, sigue una metodología cualitativa bajo un paradigma interpretativo (Latorre et al., 2003; Sabariego, 2019a), pues busca conocer, comprender e interpretar las nociones del alumnado del nivel de 5 años de Educación Infantil en relación con el patrimonio y con su participación en su entorno.

Asimismo, la investigación, a pesar de seguir un enfoque metodológico cualitativo, podría considerarse un estudio comparativo *ex post-facto* (Mateo, 2019; Tonon, 2011), pues trata de establecer similitudes y diferencias en las concepciones de dos grupos del mismo nivel educativo y de centros localizados en el mismo contexto socioeconómico de Huelva a partir de una única variable de análisis: su experiencia previa –o ausencia de ella– en proyectos innovadores de educación patrimonial.

3.1. Pregunta de investigación y objetivos

A lo largo de este trabajo se trata de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué diferencias y similitudes existen en la conceptualización de patrimonio, territorio y ciudadanía de niños y niñas de 5 años en relación con su participación previa

en proyectos de educación patrimonial? La finalidad última que subyace a esta pregunta es explorar en qué medida el desarrollo de proyectos innovadores de educación patrimonial contribuye a una comprensión y conceptualización más rica y compleja del patrimonio, el territorio y la ciudadanía por parte del alumnado de la primera etapa educativa.

Así, el objetivo general del estudio es detectar las diferencias y las semejanzas conceptuales sobre patrimonio –de forma prioritaria–, ciudadanía y territorio en función de la participación en proyectos de educación patrimonial del alumnado de Educación Infantil. Para alcanzar este fin, los objetivos específicos del estudio son:

1. Delimitar y categorizar el concepto de patrimonio que manifiesta el alumnado del nivel de 5 años en función de su perspectiva patrimonial y de las tipologías de patrimonio que contempla y valora.

2. Inferir las primeras nociones de ciudadanía y de participación ciudadana que posee el alumnado del nivel de 5 años.

3. Conocer, de forma general, su visión sobre los conceptos del territorio y la naturaleza, así como sus ideas sobre la sostenibilidad medioambiental.

3.2. Contexto y participantes

Para este estudio se han seleccionado, por muestreo no probabilístico intencional (Sabariego, 2019b), 73 participantes (Figura 1) –39 niños (53%) y 34 niñas (47%) en total–, alumnado del nivel de 5 años de la etapa de Educación Infantil, de dos centros educativos de carácter público situados en una misma zona de la ciudad de Huelva. La selección de estos centros atiende a su colaboración asidua en diferentes proyectos de investigación e innovación de forma conjunta con la universidad y a su predisposición a participar en este estudio.

El grupo del primer centro educativo participante (G.1.) está compuesto por 35 niños y niñas sin experiencia en proyectos de educación patrimonial y cuya relación educativa con el patrimonio se reduce a la realización de actividades esporádicas vinculadas a efemérides, como el Día de Andalucía. Los procesos educativos que se desarrollan en este centro se corresponden con un enfoque tradicional de la enseñanza, caracterizado por el uso de proyectos de editoriales y de la ficha como recurso principal. Por su parte, el segundo grupo participante en el estudio (G.2.) lo componen 38 estudiantes de dos grupos-clase inmersos en un proyecto anual de educación patrimonial desde el enfoque de investigación escolar. Este proyecto se caracteriza por explorar las etapas y los hechos históricos relevantes acontecidos Huelva capital y provincia, así como las distintas civilizaciones que la poblaron en orden cronológico desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna, a través del estudio interdisciplinar de los elementos patrimoniales del entorno cercano. Las actividades y estrategias metodológicas más destacadas de dicho proyecto son las salidas de investigación a contextos patrimoniales y museos, la indagación a partir de diversidad de fuentes y recursos, las dinámicas cooperativas con materiales manipulativos, el trabajo por rincones, la construcción de maquetas y modelos y la recreación simbólica de hechos históricos, entre otros.

CC BY SA

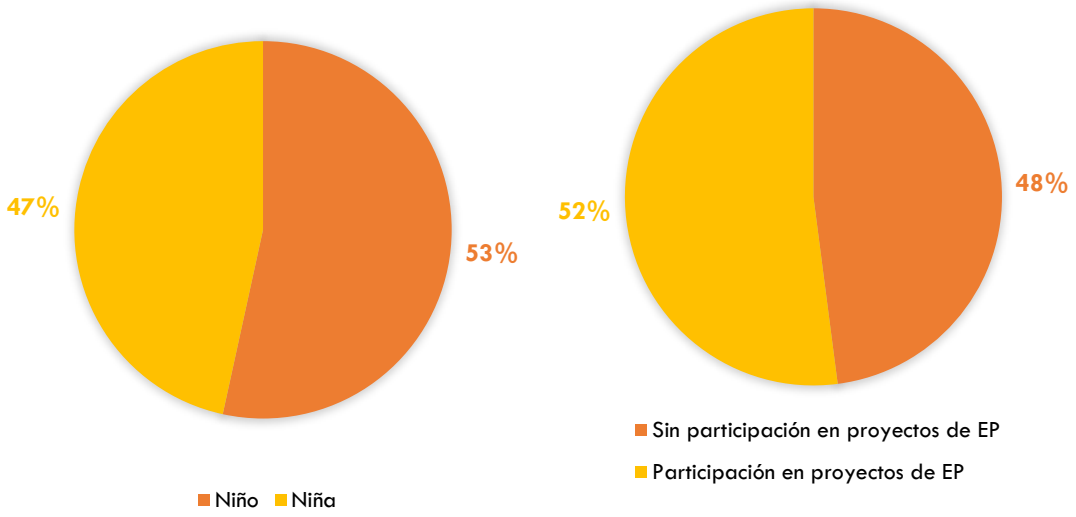


Figura 1. Características de los y las participantes. A la izquierda, distribución por sexo de los grupos. A la derecha, distribución de los grupos en función de su participación en proyectos de EP. Fuente: elaboración propia.

3.3. Instrumentos

Para alcanzar los objetivos propuestos, el primer instrumento de recogida de información (I.1.) consistió en una entrevista grupal semiestructurada en forma de asamblea (Tabla 1).

Tabla 1
Instrumento de recogida de información: entrevista grupal semiestructurada

N.º	Ítem/Pregunta
I.1.1	¿Qué lugares y cosas importantes tiene Huelva?
I.1.2	Si viniera un niño o niña de otro sitio a Huelva por primera vez, ¿a qué sitios le llevaríais para ver cosas que os gusten de la ciudad?
I.1.3	¿Habéis oído alguna vez la palabra patrimonio? ¿Sabéis lo que quiere decir?
I.1.4	¿Qué fiestas o tradiciones se celebran en Huelva?
I.1.5	¿Sabéis qué es un monumento? ¿Qué monumentos hay en Huelva?
I.1.6	¿Conocéis algún plato o comida típica de Huelva? ¿Cuáles?
I.1.7	¿Sabéis qué son los cabezos? ¿Qué podéis contarme sobre ellos?
I.1.8	¿Creéis que es importante que haya naturaleza en los pueblos y ciudades? ¿Por qué?
I.1.9	¿Qué cosas podemos hacer para mejorar nuestra ciudad?

Fuente: elaboración propia.

Las asambleas son situaciones colectivas habituales en la etapa de Educación Infantil (Miralles y Alfageme, 2010) y se configuran como "espacios de comunicación orientados a la construcción conjunta del discurso por parte de niñas y niños" (Aragón et al., 2021, p. 5); espacios en los que el alumnado expresa sus ideas y opiniones libremente bajo la guía y moderación docente. Para facilitar el intercambio comunicativo en el desarrollo de las asambleas, cada grupo participante se dividió en dos, correspondiendo cada subgrupo con

los grupos-clase ya configurados en el nivel de 5 años de los dos centros educativos: G.1.1. (N=17), G.1.2. (N=18), G.2.1. (N=20) y G.2.2. (N=18). Dichas asambleas fueron registradas a través de grabaciones de audio, transcritas con el programa TRINT: Transcription Software y revisadas y corregidas para el posterior análisis e interpretación de la información.

El segundo instrumento fue una ficha de selección múltiple de dibujos (I.2.) en la que se debían seleccionar distintas representaciones de elementos patrimoniales de la ciudad en función de la relevancia y representatividad de dichos elementos para Huelva (I.2.1., I.2.2.) y de su propia preferencia personal (I.2.3.). Las manifestaciones presentes en la ficha se han seleccionado por constituirse como elementos representativos de Huelva capital y provincia y por abarcar un amplio rango de tipologías patrimoniales (Figura 2).

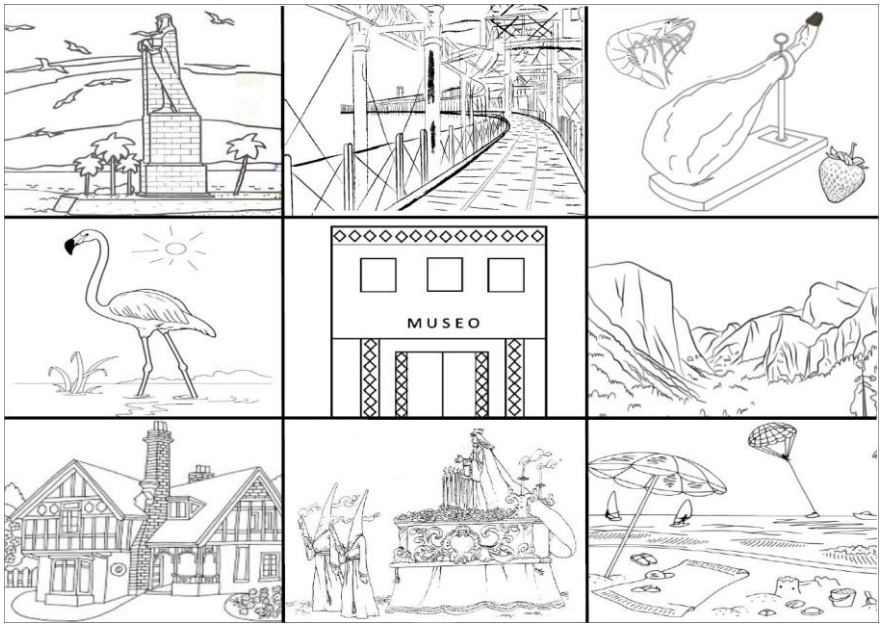


Figura 2. Instrumento de selección múltiple de dibujos. Nota: los dibujos atienden a representaciones de: D.1.: monumento a Colón. D.2.: Muelle de la Compañía de Río Tinto. D.3.: elementos característicos de la gastronomía onubense. D.4.: Marismas del Odiel y flamenco. D.5.: Museo de Huelva. D.6.: cabezos de Huelva. D.7.: casa tradicional del barrio Reina Victoria. D.8.: Semana Santa. D.9.: playa. Fuente: elaboración propia.

Dichos instrumentos fueron diseñados para indagar en mayor profundidad el concepto de patrimonio del alumnado y, de forma más general, sus nociones iniciales sobre la ciudadanía, el territorio y el medioambiente, debido a la abstracción y complejidad de los conceptos trabajados y a la edad de los niños y las niñas de la etapa de Educación Infantil.

Asimismo, ambos instrumentos fueron sometidos a un juicio por expertos y expertas para garantizar su validez. Cada instrumento fue valorado –en función de la idoneidad, importancia y claridad de cada uno de sus ítems– por nueve profesionales de distintas universidades españolas, cuyas trayectorias académicas e investigadoras giran en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales, la educación patrimonial y la Educación Infantil y/o Primaria. La concordancia de los ítems de los dos instrumentos fue medida a través del índice Kappa de Cohen (Carvente y Hernández, 2019; Cohen, 1960; Fonseca et al., 2007), obteniendo, para I.1., un índice de 0,837 (83,70% de validez) y para I.2., un índice de 0,796 (79,60% de validez).

Para el análisis de la información, se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti v.23, tomando como referente teórico-metodológico para la interpretación de los resultados

un sistema de categorías (Tabla 2), que se vincula directamente a los ítems de los instrumentos de recogida. Dicho sistema de categorías gira en torno al concepto de patrimonio y de ciudadanía y a la visión del territorio y medioambiente y se caracteriza por la organización de los indicadores en función de una hipótesis de progresión con niveles de formulación que van de lo simple a lo complejo y deseable (Cuenca, 2002; Cuenca et al., 2020). Las categorías y subcategorías de este instrumento son extraídas y adaptadas de investigaciones previas (Cuenca et al., 2020; Delgado-Algarra, 2014; Trabajo, 2020) y utilizadas en este estudio en un proceso de análisis deductivo (Vives y Hamui, 2021), en el que las respuestas del alumnado se corresponden con distintos niveles dentro de la hipótesis de progresión.

Tabla 2

Sistema de categorías de análisis cualitativo de la información vinculado a los instrumentos de recogida de la información

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumento
I. Concepto de patrimonio	1. Perspectiva de patrimonio	Fetichista- Excepcionalista Monumental Estética Temporal Diversidad Simbólico-identitaria	Entrevista (I.1.1., I.1.2., I.1.3., I.1.4., I.1.5., I.1.6., I.1.8.). Ficha (I.2.1., I.2.2., I.2.3.)
	2. Tipología patrimonial	Patr. Natural-Histórico-Artístico Patr. Etnológico Patr. Científico-Tecnológico Patr. Holístico	Entrevista (I.1.1., I.1.2., I.1.3., I.1.4., I.1.5., I.1.6., I.1.8.). Ficha (I.2.1., I.2.2., I.2.3.)
II. Ciudadanía	3. Concepción de ciudadanía	Individual Social Global Ecociudadanía	Entrevista (I.1.9)
	4. Participación ciudadana	Personalmente responsable Participativo/a Orientado/a a la justicia Activista por la ecojusticia y justicia social	Entrevista (I.1.9)
III. Relación entre patrimonio, inteligencia	5. Visión del paisaje	Musealizado Sostenible Cultural	Entrevista (I.1.1., I.1.8., I.1.9.). Ficha (I.2.1., I.2.2., I.2.3.)

CC BY SA

territorial y ciudadanía	6. Desarrollo territorial/Visión del medioambiente	Conservacionista Cultural Sostenible Decrecimiento	Entrevista (I.1.1., I.1.8., I.1.9.). Ficha (I.2.1., I.2.2., I.2.3.)

Fuente: adaptación de los sistemas de categorías de Cuenca et al. (2020), Delgado-Algarra (2014) y Trabajo (2020).

4. Resultados

4.1. Categoría I: Concepto de patrimonio

Tal y como se indica en el apartado anterior, la mayor parte de los ítems de los instrumentos de recogida de información tienen como fin averiguar qué concepto de patrimonio posee el alumnado, comenzando por las primeras cuestiones de la entrevista grupal (I.1.1., I.1.2), formuladas para hallar la perspectiva de patrimonio y las tipologías patrimoniales que identifica el alumnado. Las respuestas a estas cuestiones denotan diferencias significativas entre los grupos G.1. –grupo sin experiencia en proyectos innovadores de educación patrimonial– y G.2. –grupo caracterizado por trabajar en torno al patrimonio a partir de experiencias interdisciplinares de investigación escolar–.

Cuando el alumnado es preguntado por elementos de relevancia de su localidad o por lugares o actividades que hacer con una persona visitante, las aportaciones del primer grupo participante muestran cierta confusión entre el patrimonio de la ciudad –mencionando especialmente manifestaciones de patrimonio histórico-artístico y natural– y aquellos espacios cotidianos o de ocio (Figura 3).



Figura 3. Nube de palabras generada a la partir de las respuestas del grupo G.1. a las preguntas I.1.1. y I.1.2., obtenida mediante el software ATLAS.ti v.23. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el grupo G.2. menciona un repertorio amplio de elementos patrimoniales de Huelva que incluyen monumentos, edificios singulares, manifestaciones del patrimonio etnológico y espacios naturales de la provincia. En sus respuestas, se aprecia el reconocimiento y valoración de diferentes tipos de patrimonio: histórico-artístico, natural, etnológico y científico-tecnológico (Figura 4).



Figura 4. Nube de palabras generada a la partir de las respuestas del grupo G.2. a las preguntas I.1.1. y I.1.2., obtenida mediante el software ATLAS.ti v.23. Fuente: Elaboración propia.

Al ser preguntados por manifestaciones patrimoniales concretas, como la gastronomía, (I.1.4.), las diferencias entre los grupos se acentúan (Tabla 3). El grupo G.1. enumera alimentos genéricos, probablemente influidos por el consumo habitual y el gusto personal. En cambio, el grupo G.2. menciona productos y platos característicos de la cultura gastronómica onubense.

Tabla 3

Comparativa de elementos de la gastronomía de los grupos G.1. y G.2.

Grupo	G.1.		G.2.	
Subgrupo	G.1.1.	G.1.2.	G.2.1.	G.2.2.
Producto/plato	Ternera	Pan	**Chocos**	Coco
	Plátano	Lechuga	**Jamón**	Fruta
	Cereza	Macarrones	**Coquinas**	Manzana
	Macarrones	Espaguetis	**Gambas**	Plátano
	Melón	**Jamón**	**Naranja**	Maíz
	Tomate	Chuches	Piña	**Vino**
	Pepino	Bocadillo de chorizo	Manzana	Fresa
	Berenjena	Tomate	**Fresas**	**Jamón**
	Calabaza	Tortilla		**Chocos**
	Sandía	Pizza		**Miel**
		Nocilla		

Nota. Se han remarcado en negrita aquellos alimentos característicos de la zona.
Fuente: elaboración propia con la información analizada a través de Atlas.Ti v.23.

En lo que respecta a los resultados obtenidos a partir del segundo instrumento de recogida de información (I.2.) (Figura 5), se aprecia que el primer grupo atribuye una mayor relevancia al monumento a Colón (N=27), a la Semana Santa (N=35), a la playa (N=25) y al paraje natural Marismas del Odiel y sus singulares flamencos (N=31). La selección de estos dibujos de forma mayoritaria se podría corresponder con una elevada valoración a ciertos elementos del patrimonio histórico-artístico y del patrimonio natural –y a su fauna característica– desde una perspectiva eminentemente monumental, pues señalan como relevantes elementos de reconocido prestigio, como las cofradías de Semana Santa o las playas onubenses.

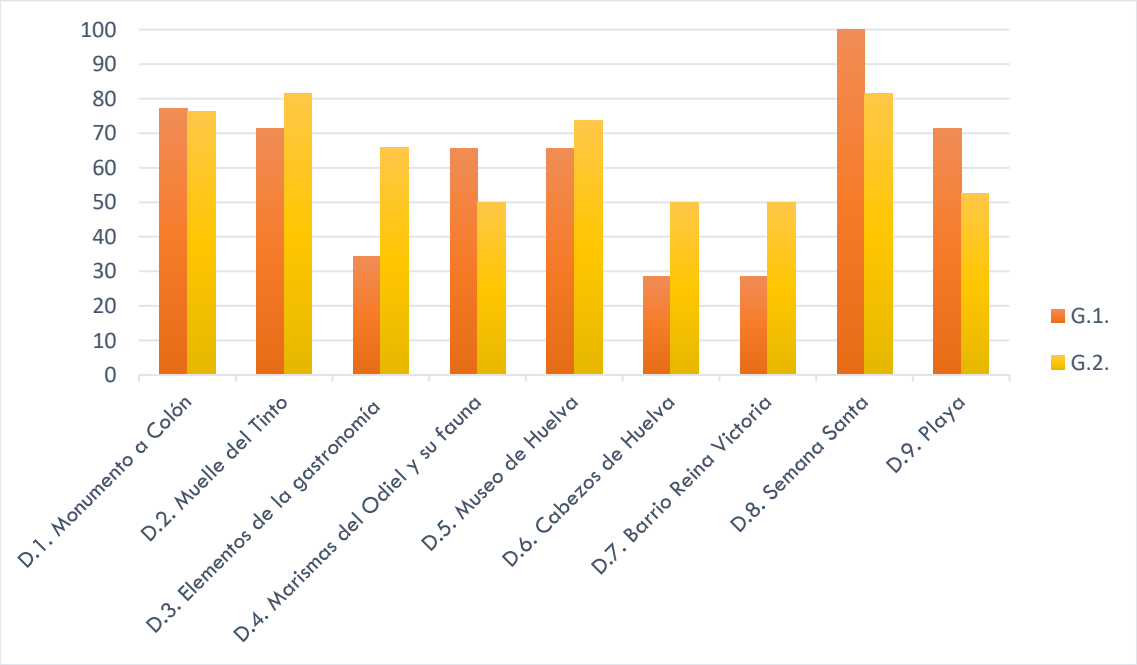


Figura 5. Gráfico comparativo de los grupos G.1. y G.2. en función de los elementos que han seleccionado como "Muy importantes" en I.2. Fuente: elaboración propia.

Los y las participantes del G.2., en cambio, otorgan una mayor importancia sobre el resto de elementos, además de al monumento a Colón (N=29), al Muelle de la Compañía de Riotinto (N=31), al Museo de Huelva (N=28) y a la gastronomía característica de la provincia (N=25). La perspectiva de patrimonio que se infiere de la selección de dibujos por parte de este grupo es también monumental, aunque, en este caso, sí se percibe que el alumnado contempla una mayor variedad de tipologías patrimoniales, como el patrimonio etnológico y el científico-tecnológico.

En lo que respecta a la última indicación dada para el instrumento de selección múltiple de dibujos (I.2.3.), la representación del paraje natural Marismas del Odiel y de un flamenco es la preferida por los y las participantes del G.1., mientras que la preferencia personal del G.2. está ampliamente repartida (Tabla 4).

Tabla 4

Comparativa de resultados de los grupos G.1. y G.2. para la indicación I.2.3.

Representación del elemento patrimonial	G.1.		G.2.	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
D.1. Monumento a Colón	0	0%	7	18,4%
D.2. Muelle del Tinto	2	5,7%	2	5,3%

CC BY SA

D.3. Gastronomía (jamón, fresa, gamba)	0	0%	3	7,9%
D.4. Marismas del Odiel: flamenco	15	42,9%	7	18,4%
D.5. Museo de Huelva	2	5,7%	7	18,4%
D.6. Cabezos de Huelva	2	5,7%	1	2,6%
D.7. Casa tradicional inglesa barrio Reina Victoria	0	0%	1	2,6%
D.8. Paso de Semana Santa	10	28,6%	8	21,1%
D.9. Playa	4	11,4%	2	5,3%

Fuente: elaboración propia.

4.2. Categoría II: Ciudadanía

Para detectar la concepción de ciudadanía y de participación ciudadana del alumnado del nivel de 5 años, este fue preguntado por "¿Qué cosas podemos hacer para mejorar nuestra ciudad?" (I.1.9.).

Si bien en ambos grupos se dio una menor participación y se aportaron menos ideas que en las preguntas anteriores, se vuelven a apreciar diferencias significativas entre G.1. y G.2 (Figura 6), tal y como sucedía con la primera categoría de análisis.

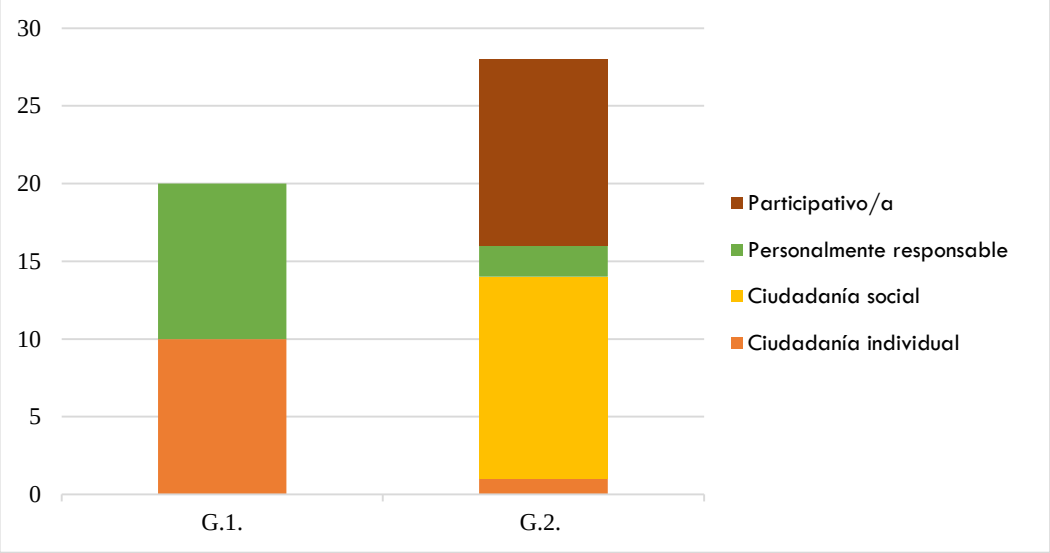


Figura 6. Contabilización de alusiones a acciones referidas a la concepción de ciudadanía y de participación ciudadana analizadas a través de ATLAS.ti v.23. Fuente: elaboración propia.

En el grupo G.1., las respuestas de los y las estudiantes son directas, concisas y escuetas y sus propuestas aluden a acciones concretas que podrían mejorar nuestro entorno, especialmente en relación con la naturaleza:

> [G.1.1_Quot. 1:53] No tirar basura.
>
> [G.1.1_Quot. 1:54] No romper las plantas.
>
> [G.1.2_Quot. 5:60] Plantaría, al lado de los árboles, de las plantas, una más.

[G.1.2_Quot. 5:52] No quemar los campos.

[G.1.2_Quot. 5:61] Tampoco matar a los animales.

El modelo de ciudadanía que se infiere de las respuestas de este primer grupo es individual, pues el alumnado parece comprender su responsabilidad personal con el medio sin que ello implique una acción colectiva o comunitaria para la mejora de su contexto. Asimismo, el alumnado de este primer grupo relaciona la mejora del entorno casi exclusivamente con elementos naturales, sin mencionar el cuidado de personas y comunidades ni la protección, salvaguardia y conservación del patrimonio.

Por su parte, en las asambleas desarrolladas con el G.2. (en ambos subgrupos), además de aportarse ideas sobre acciones individuales para cuidar y mejorar el entorno, se generó un debate espontáneo y multidireccional –del cual se han seleccionado frases literales con propuestas significativas de forma intencional– en torno a posibles iniciativas para frenar los actos incívicos, cooperar y concienciar al resto de la ciudadanía, mostrando unas primeras formas de ciudadanía social y participativa:

[G.2.1_Quot. 3:59] Diciendo que hay que respetar.

[G.2.1_Quot. 3:79] A la gente que no respeta.

[G.2.1_Quot. 3:81] Yo prefiero decir: "perdone, está ensuciando un patrimonio".

[G.2.2_Quot. 4:36] Pues tenemos que decirles a todos que paremos de hacer eso. Y, si no lo hacen, tenemos que contarles toda la historia y todo lo que va a pasar después de eso.

[G.2.2_Quot. 4:38] Pero nosotros, vamos a ver, si somos 21, ¿vamos a ver a todos los ladrones? Tenemos que buscar en más sitios, a más niños.

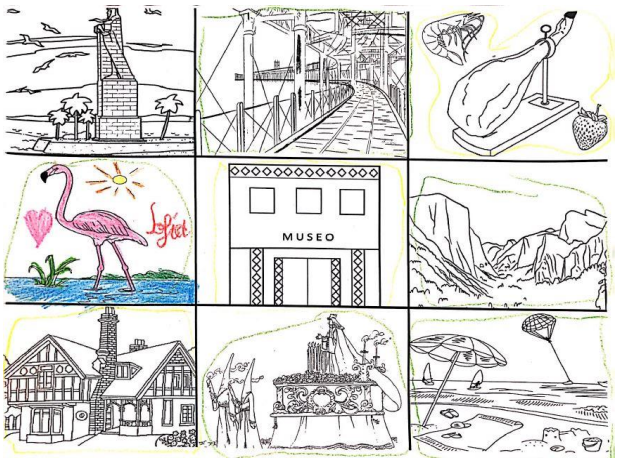
Además, algunas de las respuestas de este grupo participante parecen indicar que, además de la consideración de la naturaleza como elemento que precisa respeto y cuidado, las acciones ciudadanas que creen necesario emprender también se dirigen hacia la transmisión de la historia y la cultura y al respeto y divulgación del patrimonio.

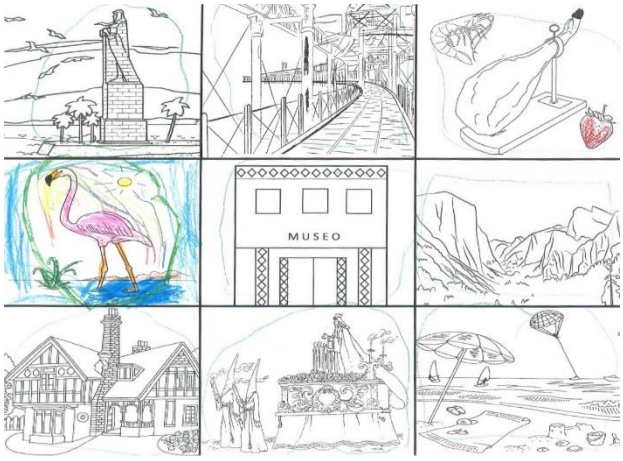
4.3. Categoría III: Inteligencia territorial

La visión del paisaje y del medioambiente que posee el alumnado se puede obtener, principalmente, a partir de la importancia que atribuye al patrimonio natural (I.2.1., I.2.2., I.2.3.) y a la presencia de espacios naturales en los entornos urbanos y mediante sus alusiones a las implicaciones del ser humano con el medio (I.1.1., I.1.8., I.1.9.).

Tal y como se ha descrito anteriormente, partiendo de la elección de elementos patrimoniales por parte del alumnado en la ficha de selección múltiple de dibujos, se comprueba que el alumnado, tanto en el grupo G.1. como en el G.2. (Figuras 7 y 8), otorga relevancia al patrimonio natural. En la Figura 4 –presente en el punto 4.1. de este trabajo– se puede apreciar que un alto porcentaje de estudiantes señala como importantes el Paraje Marismas del Odiel y su fauna característica (G.1=65,7%; G.2=50%), las playas onubenses (G.1=71,4%; G.2=52,6%) y los cabezos de Huelva (G.1=28,6%; G.2=50%). Asimismo, entre los nueve posibles elementos patrimoniales a elegir, un considerable número

de estudiantes del G.1. (N=15) y del G.2. (N=7) colorea entornos naturales, especialmente el Paraje Marismas del Odiel.





Figuras 7 y 8. Ejemplos de respuestas de estudiantes de G.1. y G.2. a la ficha de selección múltiple de dibujos. Fuente: elaboración propia.

En esta misma línea, cuando el alumnado de ambos grupos es preguntado por "¿Qué lugares y cosas importantes tiene Huelva?" (I.1.1), este incluye entre sus distintas aportaciones algunas referencias a elementos del patrimonio natural y de la naturaleza:

[G.1.1_Quot. 1:7] La playa.

[G.2.1_Quot. 3:43] La sierra.

[G.2.1_Quot. 3:47] Doñana.

[G.2.2_Quot. 4:9] La naturaleza.

[G.2.2_Quot. 4:8] Los árboles.

Del mismo modo, a la pregunta "Si viniera un niño o niña de otro sitio a Huelva por primera vez, ¿a qué sitios le llevaríais para ver cosas que os gusten de la ciudad?" (I.1.2), el alumnado de ambos grupos introduce algunos entornos naturales y espacios verdes dentro de la ciudad:

[G.1.1_Quot. 1:24] A la ría.

[G.1.1_Quot. 1:28] Al campo.

[G.1.2_Quot. 5:12] Al parque.

[G.2.2_Quot. 4:42] A la playa.

En lo que respecta a las acciones que el alumnado considera que mejorarían la ciudad, se encuentran respuestas que, tal y como se ha detallado en el subapartado anterior, se relacionan en su mayoría con cuestiones medioambientales y de conservación de la naturaleza. Asimismo, al cuestionarles por la importancia de que existan espacios naturales en las ciudades y pueblos (I.1.8), los y las estudiantes reconocen algunos beneficios que aporta la naturaleza al ser humano, como proporcionar alimento y sombra en los días

CC BY SA

calurosos, y explicitan que la ciudadanía debe proteger y cuidar el patrimonio natural y los elementos de la naturaleza:

> [G.2.2_Quot. 4:33] Mira, puedes tocar un árbol y acariciarlo, pero no hacerle daño.

De estas respuestas, se infiere que ambos grupos se acercan al segundo nivel de la hipótesis de progresión en las dos subcategorías relacionadas con el territorio, pues presentan las primeras formas de una visión sostenible del paisaje y una noción cultural del medioambiente, mostrando consciencia de las interacciones de las personas con la naturaleza y de los problemas asociados a su falta de respeto y cuidado.

5. Discusión

Existen numerosas investigaciones que analizan las concepciones en torno al patrimonio y la educación patrimonial de docentes de Educación Infantil y Primaria, tanto en formación inicial (Gillate et al., 2021; López-Fernández et al., 2021; Moreno-Vera et al., 2022) como en ejercicio (Castro-Fernández et al, 2020; Ferreras, 2015; Sampedro-Martín y Estepa, 2022). Sin embargo, se encuentran escasas referencias que ahonden en las concepciones del alumnado en las primeras etapas educativas, siendo estas primordiales para el diseño de propuestas didácticas que promuevan un aprendizaje significativo.

Este estudio, tal y como se ha detallado en el apartado anterior, ha puesto de manifiesto las posibles potencialidades de la implementación de proyectos educativos en torno al patrimonio local desde la etapa de Educación Infantil. Esto se hace notable en las diferencias significativas que se encuentran entre las concepciones de patrimonio y ciudadanía de dos grupos del nivel de 5 años cuya experiencia en educación patrimonial en la escuela es distinta.

Tal y como exponen Duarte y Díaz de Mayorga (2020) en su trabajo, los proyectos de educación patrimonial en Educación Infantil facilitan la sensibilización y el aumento del vínculo emocional con el patrimonio de los niños y las niñas. En esta línea, partiendo de los resultados del presente estudio, el alumnado perteneciente al segundo grupo participante parece tender a una perspectiva identitaria del patrimonio, señalando en todas sus respuestas elementos patrimoniales simbólicos de la ciudad y mostrando respeto y valoración por ellos. Asimismo, es más probable que este grupo de estudiantes, al contemplar un amplio rango de tipologías y manifestaciones patrimoniales de su entorno, conozca, cuide y difunda su patrimonio (Gómez-Román, 2020).

Esto podría ser consecuencia, basándonos en el trabajo de Cambil y Romero (2017), de la implementación de experiencias que estructuran los contenidos curriculares en torno al patrimonio local mediante el método de aprendizaje basado en proyectos. Como se ha podido constatar en este estudio, este tipo de prácticas educativas, que se sirven de diversidad de fuentes, recursos, agrupamientos y estrategias, aportan numerosos beneficios al enriquecimiento del bagaje cultural del alumnado y a su desarrollo integral (Arias et al., 2016).

Del mismo modo, Castro-Calviño et al. (2021) confirman el impacto de este tipo de proyectos de educación patrimonial en la etapa de Educación Infantil. En su investigación muestran que el alumnado de esta etapa es capaz de interiorizar la importancia del cuidado, conservación y difusión del patrimonio tras la implementación de un programa de educación patrimonial que, además, fue positivo para despertar su sentido crítico.

CC BY SA

Así, los resultados de este trabajo indican que el alumnado inmerso en un proyecto de educación patrimonial fue capaz de realizar reflexiones algo más complejas en relación con la ciudadanía y la participación en su entorno y a liderar en un escenario hipotético iniciativas comunitarias de protección del patrimonio. En esta línea, el estudio de García-Martínez et al. (2021) corrobora que los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio favorecen un aprendizaje crítico y significativo para la formación de una ciudadanía democrática. También se podría confirmar la obtención de resultados positivos en relación con el desarrollo de la autonomía y de las habilidades de pensamiento, razonamiento y argumentación de forma crítica y creativa del alumnado mediante la investigación escolar del patrimonio local (Cambil y Romero, 2017; Mendioroz y Erce, 2020).

Sin embargo, en lo relativo a la visión del paisaje y del medioambiente que declara el alumnado, no parecen encontrarse diferencias relacionadas con el trabajo previo en torno al patrimonio. En los dos grupos participantes se encuentran alusiones que parecen indicar que el alumnado del nivel de 5 años se encuentra cerca del segundo nivel de la hipótesis de progresión, pues reconoce las consecuencias de la intervención humana en el medio y contempla como injusta e inapropiada la falta de cuidado de la naturaleza. Esto podría considerarse un reflejo de la elevada presencia de contenidos relacionados con la naturaleza y el cuidado medioambiental en la normativa de Educación Infantil en detrimento de saberes propios de las Ciencias Sociales. Frente a 37 alusiones en el Real Decreto 95/2022 a la naturaleza, solo se encuentran 8 al término sociedad y 3 al concepto de patrimonio –en las cuales va seguido del término natural–, lo cual parece incongruente con la finalidad de formar a una ciudadanía que logre una transformación ecosocial de los territorios, para lo cual es imprescindible conocer y analizar las dinámicas culturales y sociales y su relación con el territorio.

Los resultados de este estudio han podido evidenciar los beneficios de abordar desde la etapa de Educación Infantil cuestiones patrimoniales, territoriales e históricas, de ahí que consideremos necesario que se generalice y se institucionalice el desarrollo de este tipo de proyectos y que estos se difundan entre la comunidad científica y educativa (Islamoglu, 2018). Además, creemos conveniente y positivo la creación redes de colaboración entre docentes en ejercicio, docentes en formación y equipos de investigación en procesos horizontales, como en el caso del proyecto presentado por Peinado (2020), en el que se trabaje en pro de una mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil y de una transformación ecosocial de las comunidades.

6. Reflexiones finales

Los resultados de este estudio, por el número de participantes y las técnicas e instrumentos de corte cualitativo que utiliza, no tienen pretensión de establecer una generalidad ni son extrapolables a toda la población infantil ni a todos los contextos educativos. Sin embargo, a partir de los instrumentos de recogida diseñados para esta investigación, una entrevista grupal en forma de asamblea y una ficha de selección múltiple de dibujos, se han podido alcanzar los objetivos propuestos.

Por otro lado, aunque la limitación principal de este trabajo es el manejo de una muestra reducida y poco significativa y se pretende ampliar el estudio a más estudiantes del nivel de 5 años de la ciudad en el futuro, los resultados presentados pueden conformar una

CC BY SA

demostración empírica que apoye la argumentación o fundamentación que se viene haciendo durante los últimos años de la necesidad de abordar el patrimonio desde la Educación Infantil. A través de este trabajo, se ha podido justificar la importancia de la educación patrimonial unida a métodos de investigación escolar en un aumento en la capacidad de razonar y reflexionar del alumnado de esta primera etapa educativa en relación con su patrimonio y comunidad y con la mejora del entorno.

Atendiendo a la pregunta de investigación y al objetivo general del estudio, en este trabajo se ha podido comprobar que existen diferencias significativas entre dos grupos concretos en función de haber trabajado en proyectos de innovación en torno al patrimonio o no. Tal y como se ha venido describiendo a lo largo de los apartados anteriores, y dando respuesta al objetivo específico 1 –el que más relevancia adquiere en esta investigación–, el alumnado del segundo grupo participante explicitó un amplio rango de elementos patrimoniales onubenses de tipologías diversas desde una perspectiva cercana a la simbólica-identitaria frente al primer grupo, cuyas respuestas denotaban confusión entre el patrimonio de la ciudad –mostrando para él especialmente una perspectiva monumentalista– y espacios o elementos de la vida cotidiana. Así, se ha podido corroborar la repercusión positiva de la implementación de prácticas de educación patrimonial desde un enfoque de investigación escolar en el concepto de patrimonio en niños y niñas del nivel de 5 años en comparación con estudiantes en cuya formación la presencia del patrimonio es meramente anecdótica.

Asimismo, en lo que respecta al segundo objetivo específico de este estudio, el alumnado cuya formación previa incluye trabajos de educación patrimonial parece contemplar una concepción más social y participativa de la ciudadanía, mostrando primeras formas de organización comunitaria para la protección del entorno y del patrimonio. Las respuestas del alumnado del grupo uno, por su parte, denotan que este presenta la noción de un modelo de ciudadanía basado en la responsabilidad y la actuación individual, lo cual se sitúa en un nivel inferior dentro de la hipótesis de progresión para el concepto de ciudadanía.

No obstante, en relación con el tercer objetivo propuesto, los resultados de este trabajo muestran que ambos grupos presentan una visión similar del territorio. Las respuestas obtenidas en las asambleas de los dos grupos participantes indican que el alumnado del nivel de 5 años ha desarrollado cierta conciencia sobre la interacción ser humano-medio, sobre la repercusión de las acciones de las personas en la naturaleza y sobre la necesidad del cuidado medioambiental. Estos resultados parecen denotar una mayor presencia de cuestiones relacionadas con la protección de la naturaleza que de contenidos propios de la cultura y la sociedad en Educación Infantil.

Concluimos, de este modo, que es preciso que se lleven a cabo estudios sistemáticos y generalizados que investiguen la efectividad de proyectos educativos en torno al patrimonio en Educación Infantil. Asimismo, consideramos necesario que en las aulas se diseñen e implementen proyectos de educación patrimonial en los que el alumnado investigue sobre su historia, a partir de fuentes de diversa índole, estudie el patrimonio de su comunidad en su contexto a través de salidas de investigación y explore y debata las problemáticas de su entorno mediante dinámicas dialógicas y cooperativas. Así, tal y como se ha venido describiendo en este trabajo, este tipo de proyectos capacitará al alumnado para hacer propuestas de participación ciudadana y aplicar los aprendizajes escolares en su contexto próximo desde una perspectiva ecosocial, dando, así, los primeros pasos para

CC BY SA

la creación de una sociedad democrática, crítica y participativa capaz de tomar decisiones y llevarlas a cabo.

Agradecimientos y financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)" (PID2020-116662GB-100), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva, en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018/102336/T), financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y en el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168). La primera autora es beneficiaria de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+. Este trabajo ha podido realizarse gracias a la colaboración y predisposición de las maestras tutoras de los cuatro grupos-clase participantes y de los centros educativos a los que pertenecen.

Contribución específica de los autores

La primera autora ha sido la responsable de la conceptualización teórica, del análisis de los resultados, de la discusión y de la redacción del borrador inicial de este artículo. La segunda autora y el tercer autor han contribuido en la revisión y redacción final del artículo, en la aportación de bibliografía y en la redacción del marco teórico, discusión y reflexiones finales. Las tres personas firmantes han realizado la configuración de la investigación y el diseño y validación de los instrumentos de recogida y de análisis de la información.

Bibliografía

Arroyo, E., y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, *96*(35.3), 109–128. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433

Aragón L., Sánchez S., y Enríquez J. M. (2021) El discurso científico en la etapa de infantil en el contexto del huerto ecológico escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 18*(1), 1103. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1103

Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B., y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En R. López-Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136–148). Universidad de Santiago de Compostela.

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.* Tesis doctoral. Universidad de Huelva. https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo, 19*, 76-96.

Cuenca, J. M, Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, *5*, 45-57.

Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, *49*(1), 45–54. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54

Bernabé, M. M. (2021). Desarrollar la conciencia cultural en Educación Infantil mediante las canciones infantiles. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 19*, 19–34. http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.13781

Callarisa, J., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2021). Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre patrimonio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 9*, 207–222. https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.207

Cambil, M. E., y Fernández-Paradas, A. R. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27–46). Pirámide.

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 (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 61–80). Pirámide.

Carvente, E., y Hernández, J. A. (2009). Análisis de concordancia mediante coeficiente de Kappa de Cohen para la elaboración de un instrumento de categorización de entrevistas biográfico-narrativas. En J. Mendoza y N. S. Esparragoza (coords.), *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 50–70). Consorcio Educativo de Oriente.

Castro, A., Ezquerra, P., y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XX1, 19*(2), 105–126. https://doi.org/10.5944/educXX1.14271

Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 205–219. https://doi.org/10.6018/reifop.444881

Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, *34*(3). https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620

Cohen, J. (1960). Acoefficient of agreement for nominal scales. Educational and *Psychological Measurement*, *20*, 37–46.

Delgado-Algarra, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8841

Duarte, O. M. y Díaz de Mayorga, I. (2020). Arte, patrimonio y conciencia emocional en Educación Infantil. Un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, *102*, 140–153. http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.10

Estepa, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela, 51*, 71–82.

Estepa, J. (2019a). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 96*, 225–226.

Estepa, J. (2019b). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, *4*, 4–19. https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4

Estepa, J., Cuenca, J. M., Jiménez-Pérez, R., Travé, G., De las Heras, M. A., Miedes, B., Martín-Cáceres, M. J. y Calaf, R. (2021). El proyecto Epitec: relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. En J. M. Cuenca-López, Martín-Cáceres, M. J. y J. Estepa (eds.). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 15–28). Trea.

Feliu, M., Fernández-Santín, M., y Atenas, J. (2021). Building Relationships between Museums and Schools: Reggio Emilia as a Bridge to Educate Children about Heritage. *Sustainability, 13*, 3713. https://doi.org/10.3390/su13073713

Feliu, M., Jiménez-Torregrosa, L., Arbonés, G., Bardavio, A., y Calabuig, S. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.

Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12650

Fonseca, R., Silva, P, y Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia, 5*(1), 81–90.

Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.

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. http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754

Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020) La arquitectura del vínculo a través de la web Personas y Patrimonios. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, *15*(1), 137–158. https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.1.05

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 (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 195–220). Pirámide.

García-Martínez, B., Lozano-Martínez, J., y Cerezo-Maiquez, M.C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 185–201. https://doi.org/10.6018/reifop.456421

García-Pérez, F. F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en Didáctica de las Ciencias Sociales. Hacia un enfoque integrador. *Investigación en la Escuela, 39*, 7–16.

Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, *96*(35.3), 129–146. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757

Gómez-Román, J. M. (2020). Proyecto de innovación "Federico García Lorca en Educación Infantil". En M. E. Cambil, F. de Olivera, A. R. Fernández-Paradas, G. Romero y A. J. Rui (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 454–463). Editorial Universidad de Granada.

González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado, 10*, 123–144. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004

Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147–164). Pirámide.

Islamoglu, Ö. (2018). The importance of cultural heritage education in early ages. *International Journal of Education Sciences, 22*(1-3), 19–25. https://doi.org/11.258359/KRE-154

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

López-Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J., y García-Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, *13*(19):10636. https://doi.org/10.3390/su131910636

Lucas, L. (2021). La educación patrimonial para el tratamiento escolar de problemas socioambientales. Un ejemplo de buenas prácticas. En J. M. Cuenca-López, Martín-Cáceres, M. J. y J. Estepa (eds.). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 107–120). Trea.

Lucas, L., y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, *89*, 35–48. https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03

Malaguzzi, L. (2001). *Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro

Mateo, J. (2019). La investigación *ex post-facto*. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 187–222) (6ª ed.). Arco.

Mendioroz, A., y Erce, A. (2020) El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad, 32*(3), 767–781 https://doi.org/10.5209/aris.65825

Miralles, P. Y Alfageme, M. B. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *24*, 45–61.

Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J. A., y Ponsoda-López, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *26*(1), 439–458. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, *5*, 5–22. https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5

Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación En La Escuela*, *101*, 48–57. https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04

Ponce-Gea, A. I., y Pinto, H. (2022). La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *16*, 267–289. https://doi.org/10.6018/pantarei.512811

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado, 28,* de 2 de febrero de 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con

Rivero, P., Mendioroz, A., y Navarro-Neri, I. (2022). La producción científica en castellano sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (2017-2022). *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, *13*, 5–34. https://doi.org/10.30827/unes.i13.26114

Sabariego, M. (2019a). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 49–86) (6ª ed.). Arco.

Sabariego, M. (2019b). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 123–160) (6ª ed.). Arco.

Sampedro-Martín, S., y Estepa, J. (2022). Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *16*, 217–240. https://doi.org/10.6018/pantarei.508811

Santacana, J., y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI, 3*(1), 47–60.

Soto, P. M. (2020). Arte contemporáneo y patrimonio cultural en educación infantil. Aproximación creativa, lúdica y simbólica a la cultura. En M. E. Cambil, F. de Olivera, A. R. Fernández-Paradas, G. Romero y A. J. Rui (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 480–492). Editorial Universidad de Granada.

Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en Ciencia Política y Ciencias Sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *KAIROS, Revista de Temas Sociales*, *27*.

Trabajo, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/19264

Trilla, J., y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación ciudadana. Los consejos de infancia. *Revista de Educación, 356*, 23–43.

Van Dijk Kocherthaler, S. (2007). Participación infantil. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, *28*, 43-66.

Van Teijlingen E., Hundley V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, *35*, 1–4.

Vives, T., y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, *10*(40), 97–104. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.606991

Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones

Change and Permanence of the Subject of History in the Secondary School. Between Reforms and Innovations

Olga Duarte Piña
Universidad de Sevilla
oduarte@us.es
0000-0001-7341-6689

Recibido: 12/03/2024
Aceptado: 30/07/2024

Resumen

Este estudio comprende un período que comienza a principios del siglo XX y llega a la actualidad. Analiza la Historia como disciplina escolar, en todas sus acepciones como asignatura, a través de las disposiciones curriculares y en las propuestas de innovación. En tan amplio arco temporal el objetivo principal es destacar, mediante un análisis cualitativo, diacrónico y de contenido, la evolución de tres categorías: contenidos, orientaciones metodológicas y finalidad del conocimiento histórico. Se constatan escasas confluencias entre reforma e innovación, también que, siendo diversos los cambios normativos, el esquema decimonónico de una Historia por edades, positivista y eurocéntrica ha permanecido; y aunque surgieran nuevos paradigmas historiográficos que influyeron en la selección de contenidos y orientaciones metodológicas centradas en el estudiante y su aprendizaje, la asignatura llegó incluso a perder valor académico y social; sin embargo, se comprueba que, en todo este recorrido, hubo cambios, sin lograr una transformación generalizada en la práctica, pero sí en ciertos ámbitos donde la actividad innovadora pudo influir.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia, Reforma de la educación, Innovación pedagógica, Legislación educacional, Historia de la educación.

Abstract

This study begins at the beginning of the 20th century and reaches the present day. It analyses history as a school discipline, in all its meanings as a subject, through curricular provisions and innovation proposals. In such a broad time frame, the main objective is to highlight, through qualitative, diachronic and content analysis, the evolution of three categories: contents, methodological orientations and the purpose of historical knowledge. There are few confluences between reform and innovation; also that, with various regulatory changes, the nineteenth-century scheme of a History by ages, positivist and Eurocentric has remained; and although new historiographical paradigms emerged which influenced the selection of content and methodological orientations focused on the student and their learning emerged, the subject even lost academic and social value; however, it can be seen that, throughout this journey, there were changes, without achieving a generalised transformation in practice, but in certain areas where innovative activity may have had an influence.

Keywords

History education, Educational reform, Teaching method innovations, Educational legislation, History of education.

Para citar este artículo: Duarte Piña, Olga (2024). Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 149-175. DOI: 10.6018/pantarei.606991

CC BY SA

1. Introducción

"El Ratón se aclaró la voz con aires de importancia. — ¿Estáis preparados? —preguntó. He aquí la cosa más seca que conozco." (Carroll, [1865] 1998, p. 53). Respecto a esta cita, el traductor de la obra *Alicia en el país de las Maravillas*, en *Notas* aclara: "El lector no dejará de apreciar que lo «más seco» que conoce el Ratón es ¡el libro de Historia que tenían que aprender las niñas Liddell en la escuela! No creo que las cosas hayan cambiado mucho desde entonces." (de Ojeda, 1998, p. 173).

Si la educación es el medio por el que se prepara a los estudiantes para conocer, saber hacer, conocerse y aprender a convivir e, inicialmente, estos muestran todo el interés ante tan elevados principios (Luengo, 2009), el sistema educativo español está encerrado en planes de estudio y métodos caducos que tienen al libro de texto como principal soporte y guía de las prácticas de enseñanza de la Historia (Miralles y Rodríguez, 2015; Molina y Fernández-Rufete, 2018; Valls y López, 2011).

Cuando el libro es un trasunto de lo que la norma dicta no puede servir como herramienta que posibilite el desarrollo de aprendizajes críticos y significativos ni propuestas de innovación y cambio educativo. Sólo cuando hay una relación directa entre el currículum y lo que acontece en el aula, entre profesores y alumnos, puede decirse que es posible la transformación de la enseñanza (Stenhouse, 2010 [1984]). Pero esta relación directa no es fácil si nos encontramos ante un profesorado de educación secundaria con una deficiente preparación didáctica frente a su especialización historiográfica (Valls y López, 2011), perdiéndose las muchas posibilidades que el estudio de la disciplina histórica proporciona para impulsar aprendizajes relevantes y útiles en la formación integral del alumnado. Esta formación integral, Prats y Santacana (2001) la definen como intelectual, social y afectiva, sin embargo, en este trabajo añadimos la dimensión transformadora del conocimiento histórico para la mejora no sólo del proceso educativo, sino de la implicación crítica del sujeto social en su entorno, para "saber intervenir en la sociedad" (Ortuño-Molina et al., 2024). En este marco, tiene sentido el estudio que realizamos pues pretendemos una aproximación a la disciplina escolar y su evolución, destacando los cambios, las confluencias y las permanencias en la relación entre reformas e innovaciones, es decir, las relaciones directas entre currículum y docencia, con el objetivo de trazar posibles líneas de innovación y planificación curricular efectivas para el cambio deseable en la enseñanza de la Historia.

Con el propósito de caracterizar la disciplina escolar nos planteamos si el currículum representa todo aquello que los docentes han de enseñar en sus aulas para una formación histórica y ciudadana competente e integral del alumnado. Para tal fin, las preguntas de esta investigación son: ¿qué contenidos se seleccionan para la enseñanza de la Historia?, ¿qué orientaciones metodológicas se ofrecen?, y ¿qué finalidad formativa se propone? A partir de estas preguntas se han examinado las disposiciones curriculares y se han contrastado con las propuestas de innovación, ofreciendo un análisis cualitativo (Mayring, 2000) y descriptivo de las categorías: contenidos, metodología y finalidad del conocimiento histórico. Por tanto, nos preguntamos e indagamos sobre la formulación del contenido en los programas de estudio, en las orientaciones metodológicas sugeridas y en la finalidad del conocimiento histórico a través de los distintos planes de enseñanza; y sobre los contenidos seleccionados, los métodos propuestos y los fines perseguidos en los intentos de mejora llevados a cabo por el profesorado recogidos en manuales, materiales para el aula y proyectos curriculares publicados.

Consideramos que, esta investigación sería válida al presentar una amplia panorámica de las variaciones por las que ha pasado la asignatura de Historia ya que destaca los cambios, las permanencias y las posibles confluencias, más la dificultad de concretar y difundir la mejora de su enseñanza en la práctica.

2. Marco Teórico

En nuestro país, las leyes educativas han ido generando diferentes discursos, constituyendo capas sucesivas de cambios y continuidades. "Se ha confiado demasiado en la influencia de la legislación elaborada "desde arriba", a pesar de que muy a menudo esta no alcanza el impacto deseado, y se han adoptado reformas que responden a un movimiento pendular entre distintas ideologías" (Egido, 2020, p. 20). Los procesos de reforma intentan incidir en los contenidos, en las metodologías, en las rutinas de aula y en una serie de tradiciones y culturas escolares consolidadas, pero una acción es cambiar el sistema educativo y otra diferente es alterar las prácticas de enseñanza que preexisten a cualquier reforma e innovación.

Este trabajo atiende a la dimensión curricular de las reformas, aunque ésta coincida con otros cambios estructurales, organizativos o políticos-administrativos (Viñao, 2006), cambios legislativos promovidos por la administración educativa (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2024). Nos preocupa la regulación del currículum educativo teniendo en cuenta que los cambios legislativos no han dado solución a los problemas de la práctica de la enseñanza de la Historia (Miralles y Rodríguez, 2015). Y respecto a las innovaciones, entendemos que pueden partir de un proceso de reforma, pero las que llegan al aula son las que resultan de la iniciativa docente, pues los profesores son piedra angular de cualquier innovación (Zabalza, 2000). Ejemplo de ello lo vamos a tener a lo largo de la historia de la enseñanza de la Historia (Duarte, 2018). En consecuencia, si la reforma no tiene en cuenta la formación y el desarrollo profesional docente, no es posible el cambio porque la ley no hace la realidad (Martínez-Bonafé, 2020), y la formación didáctica es crucial para la mejora de la enseñanza (Valls y López, 2011). Frente a la norma jurídica, la innovación puede conseguir la mejora de la práctica siempre que no sea una demanda burocrática (Zabalza, 2000), una moda sujeta a las derivas institucionales (Luna, 2019) o un discurso pedagógico de la agenda política educativa (Quilabert et al., 2023), puesto que se nutre de la experiencia de un profesorado con una doble perspectiva crítica sobre el currículum y su aplicación en el aula, desde las que se definen fundamentos, principios y fines para el cambio educativo, con nuevos métodos y el diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje (Fullan, 2012), que superan la situación anterior. Pero tampoco hay innovación ni verdadero cambio "sin recibir primero de la historia, a veces de la historia más antigua, aquello que puede alimentar nuestra capacidad de inventar y crear" (Bellamy, 2021, p. 171). La innovación no lo será verdaderamente sin reconocer una tradición innovadora, y en los procesos de reforma educativa no puede ignorarse. Como se expondrá, no han sido éstos sino los de innovación los que han generado cambios sustantivos en la didáctica de la Historia y su práctica.

En torno a reformas e innovaciones se ha escrito para mal más que para bien. En este sentido se argumenta sobre el fracaso de las reformas (Montero, 2020; Viñao, 2006), que las innovaciones caducan o fenecen al contacto con la realidad (Del Pozo, 2009; Tyack y Cuban, 2001) o son el resultado de experiencias voluntaristas (Valls, 1999). Sin embargo, queremos evidenciar que no siempre las reformas se malogran y no siempre las

CC BY SA

innovaciones desaparecen. Los procesos de reforma pueden incentivar las innovaciones o las innovaciones responder a reformas insuficientes para la formación histórica del alumnado. Pero para entender por qué hemos tenido más continuidad que cambio, en la enseñanza de la Historia, el análisis ha de enfocarse sobre varias cuestiones clave: la evidente separación entre historiografía, investigación didáctica e innovación educativa; la persistencia de la transmisión cultural como finalidad de la enseñanza; la selección de unos contenidos que condiciona el papel de la Historia en el currículum; la escasa retroalimentación entre investigación y metodologías de enseñanza; y el modelo didáctico docente centrado en la trasmisión de la teoría y no en la práctica útil del aprendizaje (Abellán, 2016; Duarte 2022; Egea y Arias, 2021; Maestro, 1994; Miralles y Rodríguez, 2015; Valls, 1999; Valls y López, 2011).

Los trabajos sobre la enseñanza de la Historia tienen como objeto la mejora de la práctica, es decir, la mejora del aprendizaje en las aulas, cuestión que, como en el mito de *Ocnos*, no llega a producirse porque la tradición consolidada y reiterada siempre engulle lo nuevo. En nuestro país, los estudios, pueden remontarse a fines del siglo XIX con un trabajo pionero de Rafael Altamira (1895) y la exploración sobre la enseñanza de la Historia en otros ámbitos (Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Bélgica y otros países). Plá (2012) realiza un interesante esclarecimiento terminológico en torno a elementos fundamentales de la enseñanza de la disciplina, aclara las diferencias entre enseñanza de la Historia, didáctica y educación histórica, entre conocimiento escolar, saber disciplinar y conocimiento histórico, aborda su situación en distintos espacios del continente americano y de la península ibérica, y afirma que existe una relación dicotómica y desigual entre investigación y didáctica en la identidad del historiador, interesando la primera sobre la segunda. Valls y López (2011) tratan los problemas que contiene la enseñanza de la Historia en nuestro país y en el contexto occidental, esbozando cambios y continuidades en la formación docente y los manuales, manifestando la desconexión entre la formación historiográfica y didáctica del profesorado que repercute directamente en el aprendizaje del alumnado sobre la asignatura. También, se ha estudiado la evolución de la didáctica de las Ciencias Sociales en España y en el contexto internacional (Egea y Arias, 2021). Incluso, se han investigado cuestiones esenciales de la asignatura en la formación histórica del alumnado: finalidades, competencias, contenidos, metodología o evaluación (Abellán, 2016; Gómez y Miralles, 2015; Molina y Fernández-Rufete, 2018; Ortuño-Molina et al., 2024, Santisteban, 2011).

Pensamos que no se produce un aprendizaje trascedente y crítico de la Historia mientras la selección de los contenidos implique una enseñanza transmisiva que solo permita un conocimiento a través de la memorización; mientras la concepción de la asignatura se reduzca exclusivamente al estudio del pasado, sin investigarlo, eludiendo habilidades que lleven a los estudiantes a pensar, razonar, juzgar, elegir y proponer. Arias-Ferrer y Egea-Vivancos (2022) nos hablan de habilidades del pensamiento histórico y otras que pueden ser trabajadas como la empatía histórica, el cambio y la continuidad, la causalidad o la relevancia histórica. Para que esto sea posible, la finalidad del aprendizaje ha de estar en consonancia con los contenidos de la disciplina y con metodologías centradas en un aprendizaje reflexivo y transformador (González-Valencia et al., 2020) porque "las finalidades influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación" (Santisteban, 2011, p. 64).

CC BY SA

La Historia como asignatura no es una fuente de cultura o erudición sino una fuente de aprendizajes compleja, para entender el mundo en el que se vive y situarse en él desde un conocimiento histórico que guíe la acción humana y ciudadana con capacidad de mejorarlo. Para ello, en nuestro país, hace tiempo, desde los años 90, se propone una selección de los contenidos basada en problematizar el presente (Cancer, 2003), en cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022; Santisteban, 2019), con metodologías activas y unos fines comprometidos con la formación de ciudadanos reflexivos y participativos socialmente, que convierten el estudio de la Historia en un aprendizaje en el presente y para el futuro. Con todo, estos intentos de mejora no consiguen quebrar el esquema originario de enseñanza de la Historia.

Así pues, nos planteamos abordar los contenidos, las metodologías y la finalidad de conocimiento histórico para ofrecer una panorámica amplia en torno a las vicisitudes por las que ha pasado la disciplinar escolar en nuestro país.

3. Metodología

Para responder a las preguntas de esta investigación nos hemos centrado en el primer nivel de concreción curricular porque partimos del primer Cuestionario que unifica los contenidos a nivel nacional y continuamos con este nivel para mantener la coherencia en los elementos investigados. No se ha estimado una aproximación a los ámbitos autonómicos pues supondría abrir otra línea de trabajo que quizá sea interesante en un futuro. En paralelo, se revisaron las publicaciones de carácter innovador que han tenido repercusión por su nivel de difusión.

3.1. Contexto, objetivos y procedimiento

En el contexto del análisis tomamos 1927 como fecha de partida, cuando se publica el primer cuestionario unificado de contenidos de la disciplina para todo el país (Cuestionarios 1927), y llegamos a 2022, año en el que entra en vigor el Real Decreto que establece la ordenación y enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en el marco de la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). En este arco temporal analizamos la evolución de la asignatura de Historia en la Enseñanza Secundaria acudiendo a las siguientes normas: cuestionarios de bachillerato de 1927, 1934, 1939, 1954, 1957, 1967 y 1975; Ley de Reforma de 1938, Decreto del Plan de Estudios de 1953, Ley General de Educación de 1970, Orden de 1975 que regula el Plan de estudios de Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria; Leyes Orgánicas de Educación y sus correspondientes Reales Decretos (de 1990 a 2022). En los métodos y proyectos curriculares revisamos aquellos que se difundieron y se aplicaron, a saber, los publicados entre 1895 y 1935; los materiales que aparecen desde los años 60 a fines de la década de los 70 y los proyectos curriculares publicados a partir de los años 90 y hasta el final de la década.

El análisis se realiza tras un proceso de reflexión sobre la importancia de los elementos del sistema didáctico y sus interacciones (García y Porlán, 2017). Entendemos que los principios epistemológicos, psicológicos e ideológicos, es decir, qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, son claves para entender el sentido de los procesos de reforma e innovación y sus resultados, pues ofrecen evidencias sobre el cambio educativo y la influencia de los procesos de reformas y las innovaciones en éstos. Por ello, hemos tomado como unidades

CC BY SA

relevantes y significativas (García et al., 1994) tres categorías: contenidos, metodología y finalidad del conocimiento histórico (Tabla 1).

Tabla 1
Categorías y dimensiones analizadas para los elementos investigados

Elementos investigados	Categorías	Dimensiones
Cuestionarios, Planes, Leyes y Reales Decretos	Contenido	Cambio
Propuestas de innovación publicadas y difundidas a nivel nacional	Metodología	Confluencia
	Finalidad	Continuidad

Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal es proporcionar una evolución de la disciplina escolar (1) en la selección de los contenidos, (2) en las orientaciones para su enseñanza, (3) en la finalidad del conocimiento de la Historia. Dicho objetivo nos lleva a un proceso analítico sobre las reformas y las propuestas de innovación, del que se derivan unos objetivos de segundo nivel, consistentes en indagar sobre los cambios, las confluencias y en caracterizar las transformaciones, para considerar si han sido efectivas o si, por el contrario, ha prevalecido la continuidad.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos, realizamos un análisis diacrónico y del contenido (Bardin, 2002) de las disposiciones curriculares y la actividad innovadora, concretada en publicaciones, profundizando en el significado de las categorías, a lo largo del periodo acotado, y observando su formulación en los planes de estudios y en las propuestas de innovación.

El procedimiento de análisis de los documentos se ha caracterizado por combinar procesos deductivos e inductivos para interpretar y explicar el discurso. Este procedimiento ha seguido una serie de fases:

- Lectura de las disposiciones curriculares y publicaciones (libros, materiales de aula y proyectos curriculares), identificando las unidades de información referidas a las categorías.
- Organización de la información y estudio de cambios, confluencias y permanencias.
- Análisis temporal y global para dar respuesta a los objetivos de investigación y llegar a unas conclusiones.

4. Resultados y discusión

4.1. El currículum de Historia en enseñanza secundaria y la innovación educativa

La primera mención al conocimiento de la Historia para la segunda enseñanza aparece en la reforma al Plan General de Estudios de 1845. Así, en el primer año está la materia *Mitología y principios de Historia general* y en el segundo año *Continuación de la Historia con especialidad la de España*. En la reforma a este Plan, acometida el 24 de julio de 1846, las anteriores materias son sustituidas por *Elementos de Historia General y con especialidad*

la de España para 3.º y *Continuación de la Historia* en 4.º de bachiller (Sánchez Pascua, 1996). El programa de estas asignaturas va a crear un modelo con una parte introductoria que define la naturaleza del conocimiento histórico y el objeto de su estudio, seguida de una organización de los contenidos según una cronología continua y por edades (Cuesta, 1997). Desde este momento, la historiografía determinará la selección y organización de los contenidos, una forma de entender el currículum, e incluso prefijará elementos clave de la docencia (Maestro, 2002).

Hay que distinguir entre leyes educativas y planes de estudio. La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, tendrá vigencia hasta 1970, año en que se aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Aquélla fue una ley general de ordenación del sistema educativo, una *reforma global y estructural* siguiendo la definición que, sobre este tipo de proceso de cambio, ofrecen Coll y Porlán (1998). En el marco de dicha Ley se aprobaron los planes de bachillerato de 1926, 1934, 1938, 1953, 1957 y 1967. Los planes son mejoras y adaptaciones a la realidad en el marco de una Ley, son reformas *parciales* o *sectoriales* (Coll y Porlán, 1998, p. 5).

En 1990 es aprobada la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE) y, entonces, se fijaron unos contenidos mínimos para todo el territorio nacional transfiriéndose las competencias educativas y la concreción del currículum a las comunidades autónomas, concreción en la que no entramos porque no es objeto de este análisis. Después de 1990 se han aprobado las leyes de 2002, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE); la de 2006, Ley Orgánica de Educación (LOE); en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) cuya aplicación ya se ha implantado en todos los cursos de la Educación Secundaria.

Las primeras propuestas de cambio y renovación pedagógica ligadas a la enseñanza de la Historia aparecen a principios del siglo XX en nuestro país y tienen dos referentes principales: el libro de Rafael Altamira *La enseñanza de la Historia* publicado en 1895 y el movimiento de la Escuela Nueva que se inició hacia 1875. Del Pozo (2009, p. 197) considera que este complejo movimiento "permitió el fortalecimiento de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos", que encontraron concreciones en instituciones que apoyaron las tesis de renovación y su experimentación en la práctica con el "convencimiento absoluto de que la sociedad podría mejorar a través de la educación" (p. 199) y cuyo fin era transformar radicalmente la realidad escolar. También afirma que el espíritu de la Escuela Nueva no se extinguió por completo y volvió a manifestarse en los movimientos renovadores de los años 60 y 70, e incluso en autores relacionados con la pedagogía crítica que mantienen su reflexión sobre algunos de los interrogantes que ya surgieron entonces y siguen sin resolverse en la educación contemporánea. A esta conclusión también llegan trabajos recientes como el de Egea y Arias (2021).

Con esta breve síntesis, situamos los hitos y cuestiones que desenvolveremos en la investigación.

CC BY SA

a. La dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República (1923-1939)

El Plan de Estudios de 25 de agosto de 1926 distinguía dos niveles en la segunda enseñanza: el bachillerato elemental de tres cursos y el universitario, con un año común y dos para la sección de Letras o la sección de Ciencias. Mediante Real Orden de 13 de diciembre de 1927, se aprobó el primer Cuestionario de enseñanza unificado para todas las asignaturas de bachillerato del territorio español. Para el bachillerato elemental, las asignaturas dedicadas a la enseñanza de la Historia fueron *Nociones de Geografía* e *Historia Universal* en primer curso, *Nociones de Geografía* e Historia de América en segundo, *Geografía e Historia de España* en tercero; y en el año común del bachillerato universitario se incluyó *Historia de la Civilización española en sus relaciones con la universal*. La asignatura de segundo y la del curso común suponen una variación novedosa respecto del modelo originario de 1846, por la incorporación de contenidos que superan el estudio político, impulsando una Historia de la cultura y las civilizaciones. Esta selección de los contenidos volverá a aparecer en posteriores etapas. Lo que motivó dicho cambio fue una perspectiva vinculada a la historiografía profesional y a propuestas de enseñanza ya aplicadas en la práctica como las del catedrático de universidad Antonio Ballesteros Beretta (Cuesta, 1997). En este momento, innovación y reforma confluyen en dicho Plan de estudios.

La siguiente reforma, durante la II República, se desarrolló con el Plan de Estudios de 1934. El bachillerato se organiza en dos ciclos y Geografía e Historia se combinan en todos los cursos. Los tres primeros cursos están destinados a una enseñanza elemental e intuitiva con carácter cíclico, sirviendo de enlace entre la etapa primaria y los estudios del segundo ciclo; pero en cuarto y quinto curso se propone enseñar los conocimientos de forma razonada y ordenada "reservándose para el segundo grado (sexto y séptimo año), la estructuración científica en la enseñanza y el vigor y profundidad que requieren unas disciplinas, que han de servir de tránsito para los estudios universitarios" (Decreto de 29 de agosto de 1934, p. 1872). La concreción de la asignatura de Historia en bachillerato, en el Cuestionario publicado el 1 de octubre de 1934, sólo se realizó para el primer curso de *Geografía e Historia Universal y de España*, organizándose a través de narraciones que contenían breves biografías y relatos históricos desde *La Vida del hombre prehistórico* a *Simón Bolívar*. En el resto de los cursos se mantuvieron los contenidos, en orden cronológico y por edades, desde *La Prehistoria* a *La cultura española en la Edad contemporánea*, último contenido de séptimo de bachillerato dedicado a los siglos XVIII a XX.

De este albor de la innovación queremos destacar los inicios de una actividad centrada en una selección crítica de los contenidos y el planteamiento de nuevas propuestas metodológicas. El magisterio de Rafael Altamira y los postulados de la Escuela Nueva influirán en determinados profesionales cuyas publicaciones verán la luz a lo largo del primer tercio del siglo XX. Por ello, hay que reconocer los manuales de varios historiadores, catedráticos de instituto o profesores normalistas, con propuestas pedagógicas originales para la enseñanza de la disciplina (Duarte, 2018). Dichas propuestas surgen en un contexto que las propicia y son el resultado de esfuerzos anteriores que van generando un movimiento de renovación de los discursos y las prácticas; además, como publicaciones destacaron por el nivel de difusión que tuvieron (Mainer, 2009).

Las principales características de este periodo, en relación a la selección de los contenidos, la metodología de enseñanza y la finalidad del conocimiento histórico, están determinadas por las Historias Generales y la historiografía positivista donde la didáctica sólo ofrece

CC BY SA

procedimientos para facilitar la trasmisión del contenido (Maestro, 2002); pero, frente a esto, toman fuerza las corrientes que propugnan la legitimación de la Historia como ciencia (Ruiz-Torres, 1993) y la renovación de su enseñanza (Colon, 2001). Ello genera dos dimensiones: una de continuidad en los planteamientos de la asignatura en la legislación y otra de cambio para ciertos cursos del bachillerato y, especialmente, en las propuestas de profesores, que se hacen eco de este cambio necesario, materializadas en ensayos y manuales que recogen una concepción orgánica del contenido histórico, donde el concepto de civilización supera al hecho político, al que se añade el valor social del conocimiento (Altamira, 1922), con la aplicación del método del historiador que procura despertar el interés del estudiante y su capacidad crítica. Así encontramos el estudio de la Historia como conjunto de historias interrelacionadas, el aprendizaje del método del historiador y la incorporación de disciplinas auxiliares como la Literatura en forma de relatos históricos. Podemos concluir que, en este periodo de cambios, confluencias y continuidades, se enfrentan la escuela tradicional *logocéntrica- magistocéntrica* y la escuela nueva *paidocéntrica* (Del Pozo, 2009), focalizada en el estudiante y sus intereses de aprendizaje desarrollando sus capacidades intelectuales y socioculturales. Estos dos modelos se prolongarán, a lo largo de los siguientes periodos, aunque cambien sus denominaciones.

b. El Franquismo y la Transición (1939-1981)

En 1938, en plena Guerra Civil, se promulga la Ley de Reforma de la Enseñanza Media. "En realidad, más que plantear un modelo educativo específicamente totalizador, se optó no tanto por destruir lo existente, como por depurar lo que había y reforzar el principio de autoridad" (Villanueva, 2011, p. 582). En el Cuestionario, que desarrolla los contenidos bajo el título *Instrucciones metodológicas para la enseñanza de la Historia*, se dice que la enseñanza ha de ser cíclica y procurar una formación gradual consistente en "adquirir una noción sucinta, pero clara, de las principales etapas de nuestra Historia, hasta lograr un conocimiento suficiente de lo que ha sido nuestra Patria en sí misma y en relación con la historia y civilización universales" (Cuestionario (1939) de Geografía e Historia, p. 23); concluyendo que: "Se harán oportunas aplicaciones al Glorioso Movimiento Nacional y a la Formación de la Nueva España, defensora de la verdadera Civilización que es la Cristiandad" (Ibid., p. 24). Aunque ciertamente, el Cuestionario mantiene el carácter cíclico de las enseñanzas, ya planteado con anterioridad en el Plan de 1934, la apología se impone a la pedagogía y esta reforma impide cualquier concreción o impulso innovador para la enseñanza de la Historia. A partir de ahora, ciertos elementos considerados novedosos empiezan a trasladarse de una a otra norma jurídica, generando una suerte de continuidad.

Asentado el régimen franquista, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953) responde al tipo de *reforma parcial y de calidad de la enseñanza*. Le acompaña el Plan de estudios de 1953 que incluye en el bachillerato la asignatura *Historia del Arte y de la Cultura* para 5º y la implantación del curso Preuniversitario conocido como PREU. El último de los artículos, dedicado a las orientaciones metodológicas, prescribe de manera general para los métodos del bachillerato elemental que se eviten las nociones abstractas, adecuándose a la edad del alumnado, y propone el conocimiento directo de la realidad, en las asignaturas propicias para ello, citándose expresamente a la Historia (Decreto de 12 de junio de 1953, p. 4012). Estas nociones pedagógicas muestran un débil flujo de apertura, considerándose veladamente el protagonismo del alumno al referir el conocimiento directo de su realidad histórica, pero los contenidos descritos en el Cuestionario de 1954 mantienen

CC BY SA

el esquema originario de una Historia política, universal y nacional, de linealidad cronológica, con escasas menciones a la sociedad y la cultura de estos periodos, centrándose en la memorización como principal forma de conocimiento. Se establecen seis cursos de bachillerato y así se mantendrá hasta la Reforma de 1970. La *Historia universal y de España* está como asignatura en 3º (Prehistoria, Antigua y Media), en 4º *Moderna y Contemporánea*, e *Historia del Arte y la Cultura* para 5º curso.

En el preámbulo del Plan de Bachillerato de 1957 el discurso reitera el triple criterio expuesto en el Plan de Estudios de 1953, a saber, descongestionar en lo posible las enseñanzas teóricas, evitar la excesiva reiteración de los contenidos y acentuar el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas. En este tiempo, la Historia se imparte en dos cursos: *Historia Universal y de España* en el último curso del Bachillerato Elemental e *Historia del Arte y de la Cultura* en el último curso del Bachillerato Superior.

Las asignaturas *Historia Antigua y Media Universal y de España* e *Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España*, en el Cuestionario de 1967 del Bachillerato Elemental, siguen orientaciones metodológicas reseñables de las que citamos algunos párrafos porque fueron causa del diseño de nuevas prácticas para el aprendizaje y, además, recuerdan, en cierta medida, a las propuestas de cambio del primer tercio del siglo en la que la experiencia y la actividad del alumnado se tuvieron en cuenta:

> Para que la enseñanza de la historia sea lo más intuitiva posible, el profesor apelará a la lectura comentada de textos históricos, a la presentación y análisis de diapositivas, filminas, grabados y cuadros de reconocido valor documental, a la visita de monumentos y museos y, naturalmente, al estudio de los vestigios que haya dejado el pasado en la localidad y en la región donde esté situado el Centro.
>
> Para que esta enseñanza sea plenamente formativa, el profesor procurará la participación activa de los alumnos en la clase mediante frecuentes y hábiles preguntas que sirvan para estimular su actividad mental y para ejercitar su espíritu de observación y de reflexión. (Orden de 4 de septiembre de 1967, pp. 13427-28).

Este discurso normativo favoreció una actividad innovadora en las aulas, gestada en la retaguardia del sistema educativo durante los años 60, que avanzará hasta los años 70 junto con los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), para constituirse en vanguardia del cambio en la enseñanza de la Historia. Se editan algunos libros por Editorial Teide, dirigida por Vicens Vives, entre los que destaca el de Montserrat Llorens *Metodología para la enseñanza de la Historia* (1960) que recuerda a los manuales de la etapa anterior; y docentes formados en las universidades de Valencia y Barcelona, por discípulos de Vicens Vives, entre ellos Joan Reglá y Josep Fontana, se animan en sus clases de Historia a introducir nuevos métodos y recursos para el estudio de los contenidos (Duarte, 2015).

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa derogó la Ley Moyano de 1857. Fue una *reforma global, estructural y de calidad de la enseñanza*. Es global puesto que afectó a todo el sistema educativo; estructural, al organizar las diferentes etapas y ciclos reduciéndose los cursos de bachillerato de seis a tres; y de calidad, pues define itinerarios formativos para el alumnado y nuevas vías de formación y perfeccionamiento para el profesorado. Expresamente se dice que la norma no regula de manera uniforme e imperativa el sistema educativo, aunque no es una *reforma de abajo-arriba*.

CC BY SA

> (…) las llamadas reformas de abajo-arriba, en las que la iniciativa y el protagonismo recaen sobre los colectivos más directamente implicados en el hecho educativo –sobre todo, el profesorado, y más raramente el alumnado y las familias–, reservándose a las instancias de la administración educativa la responsabilidad de apoyar el proceso, de crear las condiciones adecuadas y de adoptar las medidas oportunas para su generalización; y a las reformas de arriba-abajo, en las que se da justamente la situación contraria, es decir, son las instancias responsables de la administración educativa las que asumen el protagonismo y la iniciativa en la definición y gestión del cambio (Coll y Porlán, 1998, p. 7).

En cierta medida, se confió al profesorado la acción renovadora y, para favorecer dicha acción, la Ley crea los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.) dependientes de las universidades y regulados en el artículo 73 (Ley 14/1970 de 4 de agosto, p. 12534). Su puesta en funcionamiento será un hito fundamental porque dichos centros se convirtieron en espacios de reunión y de comunicación de experiencias docentes, apoyando las nuevas propuestas de enseñanza y su extensión. En los I.C.E. de Valencia, Barcelona y Salamanca se crearon, en estos años, los grupos de innovación didáctica Germanía 75, Historia 13-16 y Grupo Cronos, respectivamente (Duarte, 2015).

Con esta Ley, surgen nuevas asignaturas para la enseñanza de la Historia, lo que favorece una renovación en la selección de los contenidos: *Historia de las Civilizaciones* para el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente, *Historia de España y de los países hispánicos* en 3º de BUP, la *Historia del Mundo Contemporáneo* en el Curso de Orientación Universitaria (COU sustituto del PREU) e *Historia del Arte* como optativa del bachillerato de Letras en COU.

Hay que recordar que en el Plan de estudios de 1926 se propuso una *Historia de la Civilización española en sus relaciones con la universal*, e igual que entonces, ahora es otra perspectiva historiográfica, la escuela de Annales, la que condiciona la selección y organización de los contenidos y se convierte en el marco de referencia. Julio Valdeón (1988, p. 9) lo describe con estas palabras:

> (…) los programas de las asignaturas de historia del Bachillerato, implantados en la década de los setenta, sancionaban el entierro de la vieja historia. En su lugar se imponía una «historia de las civilizaciones» que debía mucho a Braudel y a la escuela francesa de los Annales.

Por primera vez, en este periodo analizado, se menciona la metodología de aprendizaje basada en el trabajo del historiador, estrategia que ya fue incorporada en los manuales innovadores de principios de siglo, un ejemplo está en *Clío. Iniciación a la Historia* de Rafael Ballester, editado en 1913 y que contó con siete ediciones hasta 1945 (Mainer, 2009). Igualmente, se indica al profesor que establezca las necesarias relaciones entre los contenidos históricos y el momento presente. Con lo dicho, podría afirmarse que regresan discursos y planteamientos coincidentes con aquellos del primer tercio del siglo XX e, igualmente, se apoyan institucionalmente publicaciones y materiales para el aula creados por determinados grupos de innovación que iniciaron el cambio educativo durante el periodo de la Transición política y cultural.

Así pues, en el tiempo que duró el Bachillerato Unificado Polivalente (1970-1990) hubo grupos de profesores que fueron un ejemplo paradigmático de una enseñanza innovadora

CC BY SA

de la Historia, y sus materiales didácticos sirvieron de referente a nuevas generaciones de docentes. La asignatura abandonó el carácter apologético, la simplificación del conocimiento en base a un pasado nacional glorioso, marcadamente culturalista y reducida a la formación en una identidad nacional, para proyectarse hacia un futuro en el cual conocer y pensar históricamente permitieran transformar la sociedad y provocar un cambio en las mentalidades. Destacan Grupo Germanía 75, cuyo material experimental para el primer curso de bachillerato es aprobado en 1976 por la Dirección General de Ordenación Educativa; los materiales de Grupo Historia 13-16, centrados en el método del historiador como estrategia didáctica para aprender la Historia; y las carpetas de documentos de Adara Editorial que contaba con fuentes primarias desde las que aprender y comprender la Historia. A principios de los 80, Grupo Cronos publica un material, editado por el ICE de la Universidad de Salamanca, constituido por una selección de textos historiográficos con la intención de contribuir a la comprensión y construcción del conocimiento histórico por el alumnado; asimismo, cabe citar el proyecto de Grupo Humanística para la Formación Profesional que proponía un estudio regresivo de la Historia desde el presente al pasado.

Las corrientes historiográfica y pedagógica que influyen en este periodo, *grosso modo,* son el positivismo y el conductismo, respectivamente, pero hacia el final del mismo, ya en los años 60, como se ha comentado, hay una oposición a un modelo de escuela centrada en los contenidos, a un docente como simple ejecutor de los programas escolares y al aprendizaje memorístico.

Respecto a lo dicho, y siguiendo las orientaciones metodológicas del Cuestionario de 1967, la irrupción de las nuevas tecnologías (Otero, 2009) será aprovechada por docentes críticos con el modelo de enseñanza de la Historia, que se atreven a llevar al aula el cine o la música (Duarte, 2015). Y las propuestas de innovación, vinculadas a la Ley de Reforma de 1970 introducirán una adaptación de la historiografía marxista a los planteamientos didácticos, diferenciándose de la Escuela de Annales, que el currículum tomaba como fuente. Insistían en los contenidos y en el diseño de actividades, desde una metodología que cambiara directamente la práctica del aula y se consiguió, aunque se hizo depender la enseñanza de la trasmisión de determinadas visiones historiográficas y empezó a consolidarse una conceptualización harto abstracta de los procesos históricos (feudalismo, mercantilismo, liberalismo…), que llega hasta hoy, dificultando la interpretación del contenido por parte del alumnado (Prats, 2017).

Pero ni la innovación como proyecto ni la reforma como sistema contribuyeron a amplificar el cambio, sí a introducir modificaciones que, a modo de testimonios de este periodo, se instalaron en la nueva enseñanza de la Historia: el proceder del historiador como estrategia para conocer la disciplina y la importancia dada a los aspectos psicológicos y al desarrollo cognitivo del adolescente.

c. El periodo democrático (1982-2020)

La Ley Orgánica General, 1/1990 de 3 de octubre, conocida como LOGSE, supuso una *reforma global de tipo estructural* al desaparecer BUP y COU, que son sustituidos por la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años) y el Bachillerato (de 16 a 18 años). Se definió como una ley para la calidad de la enseñanza y se sucedieron, antes de su aprobación, dos periodos característicos: el primero *de reforma de abajo-arriba* (1983-1987) con un amplio proceso de debates y experimentaciones curriculares; y el segundo

de *reforma de arriba-abajo* (1987-1989) recogida en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) que desatiende las propuestas curriculares y las experiencias docentes, unifica el currículum y obstaculiza las posibilidades de innovación.

Aunque la autonomía pedagógica de los Centros se anuncie como la gran novedad y, unida a ésta, la formación permanente del profesorado (Cf. Ley 1/1990, p. 28936), una y otra acabaron burocratizándose y no tuvieron la proyección que se pretendía en el espíritu de la Ley.

El Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, establece un modelo de currículum novedoso que se organiza en objetivos, contenidos y criterios de evaluación, frente a los cuestionarios y programas anteriores que solo detallaban un listado de contenidos de la asignatura de Historia a modo de temario. Otro cambio importante estuvo en la clasificación de los contenidos en conceptos, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. La situación fue aprovechada por los grupos de innovación activos en este periodo, ya que se dejaba al profesorado la concreción y la adaptación del currículum en proyectos y planificaciones que se ajustaran a la realidad y la práctica del aula.

La Geografía y la Historia se integraron en el área de Ciencias Sociales en Enseñanza Secundaria Obligatoria, un área de conocimientos a la que confluían contenidos de Antropología, Ecología, Economía, Historia del Arte o Sociología. El área se dividió en cuatro bloques dedicados al estudio de los seres humanos en sociedad y sus problemáticas: "Sociedad y territorio", "Sociedades históricas y cambios en el tiempo", "El mundo actual" y "La vida moral y la reflexión ética". No obstante, el conocimiento histórico quedó circunscrito a un único bloque combinándose Historia Universal y de España que, aun contando con siete apartados y el primero titulado "Iniciación a los métodos históricos", seguía una organización cronológica por sociedades según las edades históricas. En este sentido, hubo cambios, pero también continuidad pues la selección de los contenidos de la asignatura quedó limitada por el *continuum* cronológico, al estudio de la Historia de Occidente y a la división universal o nacional, según una selección de acontecimientos políticos excepcionales que permitirían la comprensión del presente. Al no ofrecerse unas orientaciones metodológicas específicas sino dejarlas a criterio de los docentes, inferidas desde los objetivos o en los procedimientos concretados, todo siguió metodológicamente igual. Máxime cuando, en el artículo 18 de la Ley, se recogía: "La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad trasmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa (…)" (Ley Orgánica 1/1990, p. 28931).

En el Bachillerato están *Historia* e *Historia del mundo contemporáneo*: la primera como materia común, dedicada a la Historia de España contemporánea y sus relaciones con la Historia universal y, la segunda, en la modalidad de Ciencias Sociales. Los contenidos de ambas asignaturas se centran en los siglos XIX y XX en una Historia episódica, escasamente ligada a la compleja configuración del presente, aunque en el discurso introductorio se especificaran valores y finalidades propias del estudio histórico, a saber, la Historia como una forma de conocimiento, los procedimientos propios del método historiográfico y la contribución a la comprensión del presente (Cfr. Real Decreto 1178/1992, p. 8 y p.46).

En el marco de esta Ley elaboraron sus proyectos curriculares para Educación Secundaria grupos de profesores que insistían en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las

CC BY SA

asignaturas de Historia. Continúan su labor innovadora Grupo Cronos que inicialmente se une a grupo Asklepios (Cantabria), Historia 13-16 (Barcelona) y Germanía 75 (Valencia), aunque este último no llega a aplicar sus propuestas y desaparece en este periodo de reforma. Además, se constituyeron Plataforma Asturiana de Educación Crítica, Ínsula Barataria (Zaragoza), Aula Sete (Vigo), Bitácora (Barcelona), Proyecto Investigación y Renovación Escolar - IRES (Sevilla), Gea-Clío (Valencia), Grupo Kairós (Valencia) y, en Navarra, Grupo Pagadi y Grupo Espacio y Sociedad (Duarte, 2015).

Los mencionados grupos materializaron una alternativa didáctica frente a una enseñanza de la Historia basada en la lógica originaria de la disciplina. Así los profesores acogieron el reto de crear sus proyectos curriculares como la normativa marcaba, tomando como criterio orientador, para la selección y organización de los contenidos, las problemáticas sociales relevantes del presente, yendo a su raíz histórica, con la finalidad de alfabetizar cultural y críticamente al alumnado y dando al conocimiento una dimensión social para educar en ciudadanía. Estas propuestas metodológicas estaban centradas en el alumnado y su realidad, mediante un aprendizaje basado en el método del historiador o de investigación. Al mismo tiempo, los proyectos se concibieron, también, como un modelo para el desarrollo profesional docente y la formación del profesorado.

Podemos afirmar que se produce una confluencia entre pedagogía e historiografía porque los grupos de innovación se fundamentan en nuevas corrientes para su nueva didáctica, una didáctica crítica y una crítica a la didáctica, que incorporaron en sus proyectos curriculares. A pesar de tal actividad, dichos grupos no tuvieron suficiente apoyo para la difusión de los proyectos y materiales curriculares diseñados, no todos consiguieron editarlos en el formato de libros de texto, y el cambio que la Ley propugnaba no llegó a la práctica, salvo en los institutos de bachillerato donde los profesores, que idearon los proyectos, enseñaban Historia. Pese a ello, quedan sus producciones como ejemplos de la innovación que fue posible en este periodo (Duarte, 2018; 2022).

La Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) fue una ley que no se aplicó por ello no entra en este análisis; sin embargo, se harán determinadas referencias ya que aparecen algunos de sus planteamientos en las leyes posteriores, lo que corrobora que la reforma educativa, las más de las veces, no supone un proceso de cambio a mejor, sino que adolece de continuidad.

> Los posteriores currículos de 2007, (…) que fueron impulsados por una administración socialista, no cambiaron apenas los planteamientos establecidos en 2001, para frustración de muchos de los que creíamos en que las cosas podían modificarse para bien o, al menos, no continuar empeorando en relación con lo que la investigación didáctica internacional de la historia venía diciendo y confirmando. (Valls y López, 2011, pp. 78-79)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) vino a derogar la Ley 1/1990 (LOGSE), ambas promulgadas por gobiernos socialistas y para regular situaciones muy diferentes. La de 1990 como se ha dicho fue la primera del periodo democrático tras la dictadura franquista, la de 2006 quiso frenar todos los desajustes y descontentos que había provocado la primera y que la LOCE intentó encauzar, por ello, entre LOCE y LOE hay muchas coincidencias, aunque sean de gobiernos ideológicamente distintos.

CC BY SA

Comparando los preámbulos del Real Decreto 1007/1991 y del Real Decreto 1631/2006 en los respectivos Anexos dedicados a las Ciencias Sociales hay ciertas similitudes. Se recupera el carácter cíclico del proceso educativo. Los objetivos generales coinciden en ambos casos, pero desaparece el método científico como estrategia para el conocimiento de la Historia. La selección y organización de los contenidos son parecidas a la que propusiera la LOCE, sobrecargándose los cursos de contenidos conceptuales. Desde este momento, las etapas de la Historia y sus principales periodizaciones se separan de procedimientos y valores y, por tanto, impiden el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, la interpretación, comprensión e investigación de los hechos como fundamento del conocimiento. Con esta organización conceptual, el nivel curricular se convierte en un espacio cerrado y concluido (Prats, 2017) con escasas concesiones para la innovación didáctica.

La estructura del bachillerato (Real Decreto 1467/2007) mantiene la propuesta en la Ley 2/2002, con tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales. Dentro de las materias comunes también hay coincidencia en relación a la Historia, que es *Historia de España*, cuyas raíces se sitúan en el legado romano y a partir de éste toda la secuencia política y económica que ha caracterizado a nuestro país desde los reinos cristianos al estado liberal, deteniéndose en las transformaciones económicas y sociales del siglo XIX y principios del XX, llegando a la crisis del estado liberal, la Segunda República y la dictadura franquista. La España actual, para una Ley de educación del siglo XXI, se expone brevemente en la última agrupación de contenidos sobre la transición política a la democracia (aspectos sociales, económicos y culturales) y las relaciones con la Unión Europea (Cfr. Real Decreto 1467/2007, pp. 45394-95).

Historia del mundo contemporáneo apenas ofrece variaciones en la selección de los contenidos respecto del Real Decreto 1178/1992, abarcando los mismos periodos. Cabe destacar el apartado 5, dedicado a las "Perspectivas del mundo actual", al ocuparse de los conflictos y la globalización como focos del estudio contemporáneo. Esto sería interesante si, en las orientaciones metodológicas, el estudio del mundo actual se enfocase en torno a sus problemáticas políticas, sociales, ambientales y culturales y más, en una asignatura específica de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, pero ello no dio pie a un cambio de perspectiva ya que la selección de los contenidos respondió al mismo patrón aplicado a la *Historia de España*, es decir, una Historia cronológica en la que predominaba la dimensión político-institucional.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es una ley de *reforma parcial* o *sectorial* que no afecta a la organización de las etapas y ciclos pero sí a los procedimientos y criterios de promoción y evaluación del alumnado, al sistema de itinerarios y vías formativas y a la estructura y organización de los centros. Es una *reforma de arriba-abajo* que no contó, ni siquiera en su discurso preliminar, con la participación de los docentes e instituciones afines al funcionamiento del sistema.

Desaparece el área de Ciencias Sociales como promoviera la LOCE y las asignaturas son Geografía e Historia combinándose de 1° a 3er curso, dedicando 4° curso a la Historia contemporánea. La finalidad del conocimiento es meramente cultural sin la posibilidad de una aproximación sociocrítica y así se enuncia: "La Historia estudia las sociedades a lo largo del tiempo, siguiendo un criterio cronológico a lo largo de los dos ciclos de la ESO." (Real Decreto 1105/2014, p. 297), quedando reducido el conocimiento a una selección de contenidos conceptuales en correlación con los criterios y estándares de evaluación.

CC BY SA

El Bachillerato se mantiene organizado en las tres ramas que ya propusiera la LOCE en 2002. Además, *Historia del Mundo Contemporáneo* se presenta como asignatura optativa para primer curso en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y en la de Artes. *Historia de España* es una asignatura troncal en todas las modalidades de segundo curso de bachillerato.

Coincidimos con Molina y Fernández-Rufete (2018) en el análisis que hacen sobre los contenidos seleccionados en esta disposición curricular, con un tratamiento tradicional de los mismos, en un *discurso único y cerrado*, que imposibilita el pensamiento histórico y la formación cívica, a lo que se une la ausencia de orientaciones metodológicas. Y si en esta Ley se defiende, un aprendizaje basado en las competencias, "permanecemos bajo un modelo de enseñanza de la historia de carácter tradicional y enciclopédico, en el que prima la memorización y descripción (…) resulta difícil el desarrollo del pensamiento crítico y la movilización de competencias históricas en el alumnado" (p. 167).

La nueva Ley de educación, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, recupera el espíritu de cambio de la Ley Orgánica General de 1990 y emplea un nuevo discurso, con nuevas denominaciones, para los principales elementos curriculares y, por consiguiente, los vinculados a este análisis, entre ellos competencias generales y específicas, saberes básicos y situaciones de aprendizaje.

La Historia en Secundaria Obligatoria supone un acercamiento a lo local y a sus problemáticas con la integración de procedimientos y actitudes muy válidos para el aprendizaje crítico y la formación ciudadana. Se dice en su preámbulo que es una etapa "que precisa de experiencias formativas que le permitan construir su criterio, su identidad, su autonomía para desenvolverse en su entorno social" (p. 95). Específicamente se define el pensamiento histórico y las competencias están relacionadas con su tratamiento. Curiosamente se parte del presente con un primer bloque de contenidos llamado "Retos del mundo actual" asociado al ámbito de la Geografía; el segundo bloque está dedicado a "Sociedades y territorios" centrado en el estudio de la Historia como ciencia social, es decir, ligada a una interdisciplinariedad necesaria para su construcción; y, en el tercero, los saberes básicos se centran en el "Compromiso cívico local y social" que, en la medida en que pueda interrelacionarse con los dos bloques anteriores, contribuiría a la formación integral del alumnado. Este nuevo formato de la asignatura deja abiertas vías posibles a la innovación, si bien se comprobará a medida que cuaje su aplicación.

En Bachillerato, la *Historia de España* es una asignatura común para el segundo curso e *Historia del Mundo Contemporáneo* solo se ofrece como optativa en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Ambas comparten los mismos bloques de saberes básicos, con un abordaje regresivo de la Historia en la de España y más cronológico en la Contemporánea, donde las competencias específicas juegan un papel crucial para generar situaciones de aprendizaje que, teniendo en cuenta el presente, indaguen en el pasado para promover en el alumnado compromisos ante los retos del siglo XXI.

En las orientaciones metodológicas aparecen en los principios de ESO: la capacidad de aprender por sí mismo y el trabajo en equipo, la realización de proyectos significativos y relevantes, y la resolución colaborativa de problemas o el fomento del espíritu crítico y científico. En bachillerato hay una mención muy genérica relativa a "la capacidad del

CC BY SA

alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados" (p. 7).

Puede concluirse que el currículum de esta nueva Ley para Educación Secundaria Obligatoria está "alineado con las propuestas recientes del Consejo de Europa sobre enseñanza de la Historia de calidad" tal y como nos dice Gómez (2023, p. 13). Aunque aún es pronto para valorar si habrá confluencia entre reforma e innovación, puede afirmarse que, en esta ocasión, la reforma es un cambio a mejor y se ha adelantado a la innovación.

Pensamos que es novedosa la selección y organización de los contenidos, unidos a unas competencias específicas en las que toma relevancia aprender a construir las narrativas del pasado desde las problemáticas actuales y aplicando estrategias del método del historiador, lo que nos hace volver a los planteamientos epistemológicos e ideológicos de principios del siglo XX ya comentados al inicio de este trabajo y que resurgieron entre los años 70 y 90.

En todo este periodo tanto a nivel historiográfico como pedagógico se han producido avances y retrocesos. El constructivismo fue un revulsivo e impregnó los inicios, pero los vaivenes políticos han ido mitigando su influencia con cada reforma. La historiografía positivista volvió a organizar los contenidos y la innovación docente empezó a declinar entrando ya la nueva centuria, en contrapartida ha avanzado una innovación institucionalizada, es decir, de *arriba-abajo*, haciendo uso del término de Coll y Porlán (1998).

5. Reflexiones finales

Cambio y continuidad se han sucedido desde el primer Cuestionario (1927) que unificó los contenidos para la enseñanza de la Historia en Secundaria, las confluencias han sido puntuales, pero no anecdóticas. Los ensayos y manuales, en los inicios influyeron en las reformas y viceversa. Los proyectos innovadores de los grupos incorporaron las reformas y las adaptaron a su modelo didáctico (Tabla 2).

Los contenidos para la enseñanza de la Historia no deben formularse como un conjunto cerrado y lineal de conocimientos, preparados para la memorización con el objetivo de una formación cultural. Este planteamiento ha tenido continuidad desde las primeras asignaturas dedicadas a la disciplina académica en el ámbito de la enseñanza media. Sin embargo, en determinados momentos donde aparecen nuevas asignaturas (1927, 1934, 1975, 1991, 2022), se introducen contenidos y metodologías acordes con el desarrollo del pensamiento histórico y el estudio crítico de los mismos. Pero la formulación no alcanza suficientemente la transformación de la práctica. Los contenidos enciclopédicos, la metodología transmisiva y el estudio memorístico continúan hasta 1970 y desde 2006 a 2013. Pese ello, siempre ha habido profesores dedicados a la mejora de la enseñanza de la Historia, antes del Franquismo, en la fase final éste y durante la Transición a la democracia, generando un flujo que se ha comunicado sin solución de continuidad al periodo democrático, hasta fines de los años 90 donde hay una vuelta a la continuidad. Así los grupos de innovación creados y activos desde 1975, gracias a instituciones que les dieron cobertura (Colegios de Doctores y Licenciados, Escuelas de Verano, Movimientos de Renovación Pedagógica e Institutos de Ciencias de la Educación), pudieron difundir y comunicar ampliamente sus innovaciones en

CC BY SA

forma de materiales y proyectos curriculares. En síntesis, en este periodo se transitó desde el cambio metodológico al cambio sistémico, es decir, no sólo a los elementos del sistema didáctico (contenidos, metodología y finalidad) sino a la investigación historiográfica y didáctica, y a la formación y desarrollo profesional docente.

Con todo, desde la Ley de 2002 y hasta 2013, el discurso normativo no introdujo contenidos, perspectivas historiográficas ni orientaciones metodológicas nuevas y la Historia se anquilosó en su más originaria caracterización. La enseñanza de la disciplina llegó a convertirse en una auténtica reliquia curricular con la progresiva pérdida de valor académico y social.

La consecuencia ha sido la paulatina desvinculación del profesorado y, por ende, del alumnado respecto del aprendizaje de la Historia, de sus problemáticas, de su análisis e interpretación, con la pérdida de alternativas curriculares innovadoras, máxime cuando "la cuestión acerca de lo que se debe enseñar en las escuelas y cómo debe enseñarse, ha quedado atrás con respecto a la preocupación por los resultados y estándares" (Martínez-Bonafé, 2020, p. 2). No obstante, la implantación de la recientemente aprobada LOMLOE, quizá pueda suponer un punto de inflexión porque vuelve a dar sentido al conocimiento de la Historia, proponiendo un aprendizaje situado en un contexto, partiendo de un presente cercano al estudiante mediante metodologías activas y con unos fines centrados en la formación de una ciudadanía crítica (nada nuevo si recordamos los distintos hitos analizados).

Las cuatro cuestiones clave abordadas al principio de este trabajo nos llevan a la siguiente reflexión. Para superar esta situación habría que hacer confluir investigación historiográfica y didáctica de la disciplina, en una "nueva perspectiva didáctico-historiográfica" tal y como concluye Valls (1999, p. 190). Sin embargo, en el estudio sobre la evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina (Egea y Arias, 2021), se afirma que, a pesar de todo, no se ha conseguido "una retroalimentación efectiva de los resultados de la investigación y una discusión específica sobre la metodología a implementar" (p. 260). Es urgente una formación docente encaminada a la revisión crítica de las prácticas de enseñanza tradicionales y su utilidad. Esta formación ha de centrarse en la definición de un modelo didáctico personal (García y Porlán, 2017) para la formación integral del alumnado (Prats y Santacana, 2001) desde una perspectiva transformadora del conocimiento histórico en la que participen docentes y estudiantes, "comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos." (Valls y López, 2010, p. 81). Por lo que sigue siendo necesario plantear nuevos retos sobre "qué y cómo se enseña, qué y cómo se aprende Historia" (Miralles y Rodríguez, 2015). Uno de estos retos podría ser el que plantea Gómez (2023):

> El reto del cambio en el enfoque de la enseñanza de la Historia está en plantear su aprendizaje tanto desde la necesidad de conocer los contenidos generados desde la larga tradición científica, como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador, y la de debatir y confrontar narrativas clásicas con otras alternativas (p. 21).

Aunque todos estos planteamientos y limitaciones sí fueron debatidos en los distintos momentos innovadores por los profesores, o en el seno de grupos, y de ello resultó la edición de publicaciones y materiales didácticos para el alumnado, en síntesis, y dando respuesta

CC BY SA

al objetivo de esta investigación, tanto reformas como innovaciones han supuesto cambios, pero ha predominado la continuidad.

Se ha constatado que no todas las reformas generaron innovación y que la innovación no siempre tuvo cabida en los procesos de cambio normativo, si bien la actividad innovadora hizo frente a las dificultades objetivas y subjetivas de la práctica escolar pues siempre está ahí, y sólo cuando hay confluencia entre ambas es posible alterar la continuidad y cambiar el formato originario de la enseñanza de la Historia.

También se ha mostrado en este trabajo que las innovaciones dependen de los docentes (Zabalza, 2000) y, más allá de lo que el currículum presenta, sirviéndose de éste como un instrumento de transformación de la enseñanza (Stenhouse, 1984), es posible ofrecer formas de enseñar significativas y útiles para el alumnado.

Aunque haya autores que consideren la actividad innovadora minoritaria, con visos de caducidad o el resultado de experiencias voluntaristas (del Pozo, 2009; Tyack y Cuban, 2001; Viñao, 2006), esto no constituye una máxima ya que queda demostrado que las únicas iniciativas que han actuado sobre la práctica del aula y han generado un conocimiento escolar diferenciado y transformador, superando la lógica tradicional de la disciplina, han sido las de los profesores y los grupos de innovación. Porque la Historia es objeto de enseñanza en los discursos de reforma y objeto de aprendizaje en los procesos de innovación. Más los cambios que surgieron de la iniciativa y la acción del profesorado, quien transforma la práctica adonde las reformas no llegan y donde se originan las innovaciones, llegaron a las aulas, cuando el currículum fue el elemento de encuentro y conexión entre el docente y el alumnado desde las múltiples concepciones y formas de enseñanza.

Obviamente este trabajo tiene ciertas limitaciones. La principal es la amplitud temporal abordada, quizá ambiciosa, si bien considerada oportuna. También, la intención de sistematizar no ha sido fácil más, si cabe, cuando las limitaciones de espacio impiden incluir casos de innovaciones concretas que supusieron un revulsivo en el panorama educativo de las enseñanzas medias en nuestro país, como fueron las de los grupos Germanía 75, Historia 13-16, Cronos, Ínsula Barataria, Gea-Clío o IRES, algunas de ellas analizadas en Duarte (2022). Con todo, las perspectivas futuras de contribuir a un cambio en la práctica de la enseñanza de la Historia animan a seguir investigando en esta línea, en base a la tradición innovadora y sus aportaciones actuales, para ofrecer una eficaz confluencia en las concreciones curriculares de las reformas.

Tabla 2

Breve síntesis de los elementos investigados en relación a las categorías y dimensiones (1927-2022)

Disposiciones curriculares	Contenidos	Metodología	Finalidad del conocimiento	Dimensiones
Cuestionario 1927	Selección de contenidos nuevos para 2º curso y el año común del bachillerato	La Historiografía condiciona propuestas innovadoras en los cursos mencionados	Cultural	Cambio y Confluencia entre reforma e innovación

Cuestionario 1934	Novedosa selección para el primer curso, continúa en cursos superiores la organización originaria por edades y principalmente de acontecimientos políticos	Salvo el primer curso, la transmisión del contenido se infiere como estrategia del análisis del cuestionario.	Cultural	Cambio en los primeros cursos Continuidad en los cursos superiores
Innovaciones publicadas hasta 1935	La Historia como conjunto de Historias y el concepto de civilización frente al hecho político	Introducción del método del historiador	Desarrollo de las capacidades intelectuales y socioculturales del alumnado	Cambio
Cuestionario 1939	Esquema originario Contenidos enciclopédicos	Metodología transmisiva Aprendizaje memorístico	Formación patriótica y cultural	Continuidad
Cuestionario 1954	Esquema originario con escasas menciones al conocimiento de las sociedades y su cultura	Introduce el conocimiento directo de la realidad, sin embargo, el listado de contenidos lleva a un aprendizaje memorístico	Formación patriótica y cultural	Continuidad
Cuestionario 1957	Solo Historia del Arte y de la Cultura ofrece una selección de contenidos más novedosa	Transmisión del contenido	Finalidad formativa y cultural	Continuidad
Cuestionario 1967	Menciones al desarrollo económico, cultural y social en un marco dominado por los hechos políticos	Introducción de nuevos recursos, reconocimiento de la actividad del alumnado para el aprendizaje Se sugiere eliminar la enseñanza memorística	Finalidad formativa cultural y práctica	Cambio en orientaciones metodológicas, continuidad en contenidos y en los fines Surgen algunas propuestas de cambio en determinadas prácticas docentes y publicaciones
Cuestionario 1975	Nuevas asignaturas que implican nueva selección de contenidos	La corriente historiográfica de *Annales* determina el estudio	Cultural y práctico	Continuidad Cambio

				Confluencia
Innovaciones publicadas	El materialismo histórico influye en la selección y organización de los contenidos	Nuevas perspectivas historiográficas y psicológicas definen nuevas metodologías	Crítico y transformador	Cambio Confluencia
Reales Decretos 1991, 1992	Nueva selección y organización de los contenidos (conceptos, procedimientos, destrezas, actitudes y valores) Permanece la historia cronológica	Constructivismo Se deja a criterio de los docentes en función de los objetivos y los procedimientos concretados. Prima el memorismo.	Cultural	Cambio Continuidad
Innovaciones publicadas	Selección de problemas socialmente relevantes buscando su raíz histórica	Investigación del docente y del estudiante Promueven la formación docente	Alfabetizar cultural y críticamente al alumnado	Cambio Confluencia historiografía y pedagogía
Reales Decretos 2006, 2007	Competencias Conocimiento conceptual y cronológico	Ausencia de orientaciones metodológicas	Cultural	Continuidad
Real Decreto 2014	Competencias Conocimiento conceptual y cronológico	Ausencia de orientaciones metodológicas	Cultural	Continuidad
Real Decreto 2022	Competencias y saberes que implican conceptos, procedimientos y actitudes-valores	Metodologías relacionadas con un aprendizaje competencial en situaciones de aprendizaje	Aprendizaje crítico y formación ciudadana	Cambio Se adelanta al devenir innovador

Fuente: Elaboración propia

Agradecimientos y financiación

Este trabajo ha sido realizado sin financiación.

Contribución específica de los autores

El presente artículo ha sido realizado por una única persona, por lo que su contribución a este trabajo corresponde íntegramente al autor firmante.

CC BY SA

Bibliografía

Abellán, J. (2016). Finalidades de la enseñanza de la Historia y formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *15*, 35-47. http://www.edicions.ub.edu/revistes/eccss15/default.asp?articulo=1276

Altamira, R. (1895, reedición 1997). *La enseñanza de la Historia*. Akal.

Altamira, R. (1922). *Valor social del conocimiento histórico* [Discurso leído ante la Real Academia de la Historia]. Reus.

Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2022). Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, *26*(1), 415-438. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13659

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. (3ª ed.). Akal.

Bellamy, F-X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, *33*(2), 169-178. http://doi.org/10.14201/teri.25407

Cancer, P. (2003). Problematizar el presente. Documento de trabajo del grupo Fedicaria-Aragón.

Carroll, L. (1865, edición 1998). *Alicia en el país de las Maravillas*. Alianza.

Coll, C. y Porlán, R. (1998). Alcance y perspectiva de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la Escuela*, *36*, 5-29. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7851

Colon, D. (2001). *Les historiens et «l' école méthodique»* (note de synthèse). http://storage.canalblog.com/69/91/796448/58839916.pdf

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.

Del Pozo, M.ª M. (2009, 2ª ed.). El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En M.ª M. del Pozo (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 197-219). Biblioteca Nueva.

Duarte Piña, O. (2022). La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *16*, 137–161. https://doi.org/10.6018/pantarei.510591

Duarte, O. Mª (2018). La enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira | Teaching history: innovation and continuity since Rafael Altamira. Revista Española de Pedagogía, *76*(269), 141-155. https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-07

Duarte, O. Mª (2015). *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/30778

Egea, A. y Arias, L. (2021). La construcción de una disciplina: evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España en comparación con el contexto internacional. *Foro de Educación*, *19*(2). 245-267. http://dx.doi.org/10.14516/fde.787

Egido, I. (2020). Políticas, reformas y consenso educativo: retos de España en perspectiva europea. *Dirección y liderazgo educativo*, *6*, 19-21. https://www.dyle.es/politicas-reformas-y-consenso-educativo-retos-de-espana-en-perspectiva-europea/

Fernández-Estébanez, C. y Álvarez-Blanco, L. (2025). Cuando las innovaciones pedagógicas proporcionan una alternativa en la educación: impronta de los principios pedagógicos del pasado en la acción educativa del siglo XXI. *Estudios sobre Educación*. Early Acces:2024. https://doi.org/10.15581/004.48.007

Fullan, M, (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, *23*, 179–213. https://hdl.handle.net/11441/77867

García, F. F. y Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán (coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Morata

Gómez, C. J. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar Historia Moderna? Reflexiones epistemológicas y propuestas internacionales. *Studia Historica, Historia Moderna* *45*(1), 7-42. https://doi.org/10.14201/shhmo2023451

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, *1*(52), 52-68. https://doi.org/10.7440/res52.2015.04

González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *13*, 1-23. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf

Luengo, J. (2009, 2ª ed.). La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de Educación. En M.ª M. del Pozo (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 45-60). Biblioteca Nueva.

Luna, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia, 13*, 161-181. https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/8

Maestro, P. (2002), El modelo de las historias generales y la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *16*, 3-33. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2906

Maestro, P. (1994). La enseñanza de la Historia en Secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairós. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *8*, 53-95. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3233/2844

Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España* (1900-1970). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Martínez-Bonafé, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la Escuela*, *100*, 1-10. https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01

Marying, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, *1*(2), 1-10. https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

Miralles P. y Rodríguez, R. A. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en Didáctica de la Historia en España. *Índice histórico español*, *128*, 67-95. https://doi.org/10.1344/ihe.2015.0.%25p

Molina, S. y Fernández-Rufete, M. (2018). La enseñanza de la Historia en España: un largo camino hacia las competencias históricas. *Andamio 5*(1), 153-176.

Montero, A. (2020). El predecible fracaso de las reformas educativas. *Dirección y liderazgo educativo*, *6*, 15-18. https://www.dyle.es/el-predecible-fracaso-de-las-reformas-educativas/

Otero, E. (2009). La escuela de nuestro tiempo. El sistema educativo español actual. En Mª M. del Pozo (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 339-355). Biblioteca Nueva.

Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. C. Bel; J. C. Colomer y N. de Alba-Fernández (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, vol. 2 (pp. 79-86). Tirant Lo Blanch.

Ortuño-Molina, J.; Molina-Puche, S. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2024). Iconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(2), 1-18. https://doi.org/10.6018/reifop.602091

Plá, S. (2012). La enseñanza de la Historia como objeto de investigación. *Secuencia*, *84*, 163-184. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007&lng=es&tlng=es

Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En P. Sanz Camañes, J. M. Molero García y D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.

Quilabert, E., Moschetti, M. y Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, *35*, 57-79. http://doi.org/10.14201/teri.31221

Ruiz-Torres, P. (1993). Los discursos del método histórico. *Ayer*, *12*, 47-77. https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/12-3-ayer12_LaHistoriografia_.RuizTorres.pdf

Sánchez-Pascua, F. (1996). Cambios políticos y sus consecuencias en la segunda enseñanza española. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, *12*, 289-300. https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10244

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, *57-79*. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès, (2011) (coords). Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar (pp. 63-83). Síntesis.

Stenhouse, L. (1984, reimpresión 2010). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Valdeón, J. (1998). *En defensa de la Historia*. Ámbito.

Valls, R. (1999). De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar. Historia de la Educación, *Revista interuniversitaria*, *18*, 169-190. https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10848

Valls, R. y López, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *10*, 71-81. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248894

Villanueva, J. (2011). La Ley Educativa de 1938 y su desarrollo en los cuestionarios y libros de texto de Geografía e Historia. En G. Vicente y Guerrero (coord. y ed. Lit.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (pp. 581-603). Institución Fernando el Católico (IFC). https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/71/21villanueva.pdf

Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones o posibilidades. J. Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Morata.

Zabalza, M. A. (2000). Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: Condiciones y dilemas. En A. Estebaranz (coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 199-225). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Fuentes

Cuestionarios (1927) correspondientes a las distintas materias cuyas enseñanzas han de darse en los Institutos nacionales de segunda enseñanza, dispuesta su publicación por

Real Orden de 13 del actual, inserta en la Gaceta del 15. Gaceta de Madrid, núm. 357 de 23 de diciembre.

Cuestionario (1939) de Geografía e Historia. Boletín Oficial del Estado, suplemento al núm. 128, de 8 de mayo de 1939 (pp. 17-24).

Decreto de 29 de agosto de 1934 para el Plan de Estudios de Bachillerato. Gaceta de Madrid, 242, de 30 de agosto de 1934 (pp. 1871-1874).

Decreto de 12 de junio de 1953 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios del Bachillerato, en cumplimiento de los preceptos de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado 183, de 2 de julio de 1953 (pp. 4010-4012).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Boletín Oficial del Estado 187, de 6 de agosto de 1970 (pp. 12525-12546). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado 238, de 4 de octubre de 1990 (pp. 28927-28942). https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado 295, de 10 de diciembre (pp. 97858-97921). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado 340, de 30 de diciembre (pp. 122868-122953). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Orden de 5 de junio de 1957 que aprueba los cuestionarios para el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 170, de 2 de julio de 1957 (pp. 528-536). https://www.boe.es/gazeta/dias/1957/07/02/pdfs/BOE-1957-170.pdf

Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los Cuestionarios del Bachillerato Elemental. Boletín Oficial del Estado 234, de 30 de septiembre de 1967 (pp. 13421-13447). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1967-15919

Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975 de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria. Boletín Oficial del Estado 93, de 18 de abril de 1975 (pp. 8049-8068). https://www.boe.es/boe/dias/1975/04/18/pdfs/A08049-08068.pdf

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, suplemento del número 152, de 26 de junio de 1991 (pp. 41-46). https://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/C00035-00077.pdf

CC BY SA

Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 253, de 21 de octubre (pp. 21193-21195). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-23405

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado 266, de 6 de noviembre de 2007 (pp. 45381-45469). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-19184

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 3, de 3 de enero de 2015 (pp. 169-546). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-37

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado 76, de 30 de marzo de 2022 (pp. 1-198). https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf

Real Decreto 243/2022 de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 82, de 6 de abril de 2022 (pp. 1-325). https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.606991

Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones

Change and Permanence of the Subject of History in the Secondary School. Between Reforms and Innovations

Olga Duarte Piña
Universidad de Sevilla
oduarte@us.es
0000-0001-7341-6689

Recibido: 12/03/2024
Aceptado: 30/07/2024

Resumen

Este estudio comprende un período que comienza a principios del siglo XX y llega a la actualidad. Analiza la Historia como disciplina escolar, en todas sus acepciones como asignatura, a través de las disposiciones curriculares y en las propuestas de innovación. En tan amplio arco temporal el objetivo principal es destacar, mediante un análisis cualitativo, diacrónico y de contenido, la evolución de tres categorías: contenidos, orientaciones metodológicas y finalidad del conocimiento histórico. Se constatan escasas confluencias entre reforma e innovación, también que, siendo diversos los cambios normativos, el esquema decimonónico de una Historia por edades, positivista y eurocéntrica ha permanecido; y aunque surgieran nuevos paradigmas historiográficos que influyeron en la selección de contenidos y orientaciones metodológicas centradas en el estudiante y su aprendizaje, la asignatura llegó incluso a perder valor académico y social; sin embargo, se comprueba que, en todo este recorrido, hubo cambios, sin lograr una transformación generalizada en la práctica, pero sí en ciertos ámbitos donde la actividad innovadora pudo influir.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia, Reforma de la educación, Innovación pedagógica, Legislación educacional, Historia de la educación.

Abstract

This study begins at the beginning of the 20th century and reaches the present day. It analyses history as a school discipline, in all its meanings as a subject, through curricular provisions and innovation proposals. In such a broad time frame, the main objective is to highlight, through qualitative, diachronic and content analysis, the evolution of three categories: contents, methodological orientations and the purpose of historical knowledge. There are few confluences between reform and innovation; also that, with various regulatory changes, the nineteenth-century scheme of a History by ages, positivist and Eurocentric has remained; and although new historiographical paradigms emerged which influenced the selection of content and methodological orientations focused on the student and their learning emerged, the subject even lost academic and social value; however, it can be seen that, throughout this journey, there were changes, without achieving a generalised transformation in practice, but in certain areas where innovative activity may have had an influence.

Keywords

History education, Educational reform, Teaching method innovations, Educational legislation, History of education.

Para citar este artículo: Duarte Piña, Olga (2024). Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 149-175. DOI: 10.6018/pantarei.606991

CC BY SA

1. Introducción

"El Ratón se aclaró la voz con aires de importancia. — ¿Estáis preparados? —preguntó. He aquí la cosa más seca que conozco." (Carroll, [1865] 1998, p. 53). Respecto a esta cita, el traductor de la obra *Alicia en el país de las Maravillas*, en *Notas* aclara: "El lector no dejará de apreciar que lo «más seco» que conoce el Ratón es ¡el libro de Historia que tenían que aprender las niñas Liddell en la escuela! No creo que las cosas hayan cambiado mucho desde entonces." (de Ojeda, 1998, p. 173).

Si la educación es el medio por el que se prepara a los estudiantes para conocer, saber hacer, conocerse y aprender a convivir e, inicialmente, estos muestran todo el interés ante tan elevados principios (Luengo, 2009), el sistema educativo español está encerrado en planes de estudio y métodos caducos que tienen al libro de texto como principal soporte y guía de las prácticas de enseñanza de la Historia (Miralles y Rodríguez, 2015; Molina y Fernández-Rufete, 2018; Valls y López, 2011).

Cuando el libro es un trasunto de lo que la norma dicta no puede servir como herramienta que posibilite el desarrollo de aprendizajes críticos y significativos ni propuestas de innovación y cambio educativo. Sólo cuando hay una relación directa entre el currículum y lo que acontece en el aula, entre profesores y alumnos, puede decirse que es posible la transformación de la enseñanza (Stenhouse, 2010 [1984]). Pero esta relación directa no es fácil si nos encontramos ante un profesorado de educación secundaria con una deficiente preparación didáctica frente a su especialización historiográfica (Valls y López, 2011), perdiéndose las muchas posibilidades que el estudio de la disciplina histórica proporciona para impulsar aprendizajes relevantes y útiles en la formación integral del alumnado. Esta formación integral, Prats y Santacana (2001) la definen como intelectual, social y afectiva, sin embargo, en este trabajo añadimos la dimensión transformadora del conocimiento histórico para la mejora no sólo del proceso educativo, sino de la implicación crítica del sujeto social en su entorno, para "saber intervenir en la sociedad" (Ortuño-Molina et al., 2024). En este marco, tiene sentido el estudio que realizamos pues pretendemos una aproximación a la disciplina escolar y su evolución, destacando los cambios, las confluencias y las permanencias en la relación entre reformas e innovaciones, es decir, las relaciones directas entre currículum y docencia, con el objetivo de trazar posibles líneas de innovación y planificación curricular efectivas para el cambio deseable en la enseñanza de la Historia.

Con el propósito de caracterizar la disciplina escolar nos planteamos si el currículum representa todo aquello que los docentes han de enseñar en sus aulas para una formación histórica y ciudadana competente e integral del alumnado. Para tal fin, las preguntas de esta investigación son: ¿qué contenidos se seleccionan para la enseñanza de la Historia?, ¿qué orientaciones metodológicas se ofrecen?, y ¿qué finalidad formativa se propone? A partir de estas preguntas se han examinado las disposiciones curriculares y se han contrastado con las propuestas de innovación, ofreciendo un análisis cualitativo (Mayring, 2000) y descriptivo de las categorías: contenidos, metodología y finalidad del conocimiento histórico. Por tanto, nos preguntamos e indagamos sobre la formulación del contenido en los programas de estudio, en las orientaciones metodológicas sugeridas y en la finalidad del conocimiento histórico a través de los distintos planes de enseñanza; y sobre los contenidos seleccionados, los métodos propuestos y los fines perseguidos en los intentos de mejora llevados a cabo por el profesorado recogidos en manuales, materiales para el aula y proyectos curriculares publicados.

Consideramos que, esta investigación sería válida al presentar una amplia panorámica de las variaciones por las que ha pasado la asignatura de Historia ya que destaca los cambios, las permanencias y las posibles confluencias, más la dificultad de concretar y difundir la mejora de su enseñanza en la práctica.

2. Marco Teórico

En nuestro país, las leyes educativas han ido generando diferentes discursos, constituyendo capas sucesivas de cambios y continuidades. "Se ha confiado demasiado en la influencia de la legislación elaborada "desde arriba", a pesar de que muy a menudo esta no alcanza el impacto deseado, y se han adoptado reformas que responden a un movimiento pendular entre distintas ideologías" (Egido, 2020, p. 20). Los procesos de reforma intentan incidir en los contenidos, en las metodologías, en las rutinas de aula y en una serie de tradiciones y culturas escolares consolidadas, pero una acción es cambiar el sistema educativo y otra diferente es alterar las prácticas de enseñanza que preexisten a cualquier reforma e innovación.

Este trabajo atiende a la dimensión curricular de las reformas, aunque ésta coincida con otros cambios estructurales, organizativos o políticos-administrativos (Viñao, 2006), cambios legislativos promovidos por la administración educativa (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2024). Nos preocupa la regulación del currículum educativo teniendo en cuenta que los cambios legislativos no han dado solución a los problemas de la práctica de la enseñanza de la Historia (Miralles y Rodríguez, 2015). Y respecto a las innovaciones, entendemos que pueden partir de un proceso de reforma, pero las que llegan al aula son las que resultan de la iniciativa docente, pues los profesores son piedra angular de cualquier innovación (Zabalza, 2000). Ejemplo de ello lo vamos a tener a lo largo de la historia de la enseñanza de la Historia (Duarte, 2018). En consecuencia, si la reforma no tiene en cuenta la formación y el desarrollo profesional docente, no es posible el cambio porque la ley no hace la realidad (Martínez-Bonafé, 2020), y la formación didáctica es crucial para la mejora de la enseñanza (Valls y López, 2011). Frente a la norma jurídica, la innovación puede conseguir la mejora de la práctica siempre que no sea una demanda burocrática (Zabalza, 2000), una moda sujeta a las derivas institucionales (Luna, 2019) o un discurso pedagógico de la agenda política educativa (Quilabert et al., 2023), puesto que se nutre de la experiencia de un profesorado con una doble perspectiva crítica sobre el currículum y su aplicación en el aula, desde las que se definen fundamentos, principios y fines para el cambio educativo, con nuevos métodos y el diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje (Fullan, 2012), que superan la situación anterior. Pero tampoco hay innovación ni verdadero cambio "sin recibir primero de la historia, a veces de la historia más antigua, aquello que puede alimentar nuestra capacidad de inventar y crear" (Bellamy, 2021, p. 171). La innovación no lo será verdaderamente sin reconocer una tradición innovadora, y en los procesos de reforma educativa no puede ignorarse. Como se expondrá, no han sido éstos sino los de innovación los que han generado cambios sustantivos en la didáctica de la Historia y su práctica.

En torno a reformas e innovaciones se ha escrito para mal más que para bien. En este sentido se argumenta sobre el fracaso de las reformas (Montero, 2020; Viñao, 2006), que las innovaciones caducan o fenecen al contacto con la realidad (Del Pozo, 2009; Tyack y Cuban, 2001) o son el resultado de experiencias voluntaristas (Valls, 1999). Sin embargo, queremos evidenciar que no siempre las reformas se malogran y no siempre las

CC BY SA

innovaciones desaparecen. Los procesos de reforma pueden incentivar las innovaciones o las innovaciones responder a reformas insuficientes para la formación histórica del alumnado. Pero para entender por qué hemos tenido más continuidad que cambio, en la enseñanza de la Historia, el análisis ha de enfocarse sobre varias cuestiones clave: la evidente separación entre historiografía, investigación didáctica e innovación educativa; la persistencia de la transmisión cultural como finalidad de la enseñanza; la selección de unos contenidos que condiciona el papel de la Historia en el currículum; la escasa retroalimentación entre investigación y metodologías de enseñanza; y el modelo didáctico docente centrado en la trasmisión de la teoría y no en la práctica útil del aprendizaje (Abellán, 2016; Duarte 2022; Egea y Arias, 2021; Maestro, 1994; Miralles y Rodríguez, 2015; Valls, 1999; Valls y López, 2011).

Los trabajos sobre la enseñanza de la Historia tienen como objeto la mejora de la práctica, es decir, la mejora del aprendizaje en las aulas, cuestión que, como en el mito de *Ocnos*, no llega a producirse porque la tradición consolidada y reiterada siempre engulle lo nuevo. En nuestro país, los estudios, pueden remontarse a fines del siglo XIX con un trabajo pionero de Rafael Altamira (1895) y la exploración sobre la enseñanza de la Historia en otros ámbitos (Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Bélgica y otros países). Plá (2012) realiza un interesante esclarecimiento terminológico en torno a elementos fundamentales de la enseñanza de la disciplina, aclara las diferencias entre enseñanza de la Historia, didáctica y educación histórica, entre conocimiento escolar, saber disciplinar y conocimiento histórico, aborda su situación en distintos espacios del continente americano y de la península ibérica, y afirma que existe una relación dicotómica y desigual entre investigación y didáctica en la identidad del historiador, interesando la primera sobre la segunda. Valls y López (2011) tratan los problemas que contiene la enseñanza de la Historia en nuestro país y en el contexto occidental, esbozando cambios y continuidades en la formación docente y los manuales, manifestando la desconexión entre la formación historiográfica y didáctica del profesorado que repercute directamente en el aprendizaje del alumnado sobre la asignatura. También, se ha estudiado la evolución de la didáctica de las Ciencias Sociales en España y en el contexto internacional (Egea y Arias, 2021). Incluso, se han investigado cuestiones esenciales de la asignatura en la formación histórica del alumnado: finalidades, competencias, contenidos, metodología o evaluación (Abellán, 2016; Gómez y Miralles, 2015; Molina y Fernández-Rufete, 2018; Ortuño-Molina et al., 2024, Santisteban, 2011).

Pensamos que no se produce un aprendizaje trascedente y crítico de la Historia mientras la selección de los contenidos implique una enseñanza transmisiva que solo permita un conocimiento a través de la memorización; mientras la concepción de la asignatura se reduzca exclusivamente al estudio del pasado, sin investigarlo, eludiendo habilidades que lleven a los estudiantes a pensar, razonar, juzgar, elegir y proponer. Arias-Ferrer y Egea-Vivancos (2022) nos hablan de habilidades del pensamiento histórico y otras que pueden ser trabajadas como la empatía histórica, el cambio y la continuidad, la causalidad o la relevancia histórica. Para que esto sea posible, la finalidad del aprendizaje ha de estar en consonancia con los contenidos de la disciplina y con metodologías centradas en un aprendizaje reflexivo y transformador (González-Valencia et al., 2020) porque "las finalidades influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación" (Santisteban, 2011, p. 64).

CC BY SA

La Historia como asignatura no es una fuente de cultura o erudición sino una fuente de aprendizajes compleja, para entender el mundo en el que se vive y situarse en él desde un conocimiento histórico que guíe la acción humana y ciudadana con capacidad de mejorarlo. Para ello, en nuestro país, hace tiempo, desde los años 90, se propone una selección de los contenidos basada en problematizar el presente (Cancer, 2003), en cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022; Santisteban, 2019), con metodologías activas y unos fines comprometidos con la formación de ciudadanos reflexivos y participativos socialmente, que convierten el estudio de la Historia en un aprendizaje en el presente y para el futuro. Con todo, estos intentos de mejora no consiguen quebrar el esquema originario de enseñanza de la Historia.

Así pues, nos planteamos abordar los contenidos, las metodologías y la finalidad de conocimiento histórico para ofrecer una panorámica amplia en torno a las vicisitudes por las que ha pasado la disciplinar escolar en nuestro país.

3. Metodología

Para responder a las preguntas de esta investigación nos hemos centrado en el primer nivel de concreción curricular porque partimos del primer Cuestionario que unifica los contenidos a nivel nacional y continuamos con este nivel para mantener la coherencia en los elementos investigados. No se ha estimado una aproximación a los ámbitos autonómicos pues supondría abrir otra línea de trabajo que quizá sea interesante en un futuro. En paralelo, se revisaron las publicaciones de carácter innovador que han tenido repercusión por su nivel de difusión.

3.1. Contexto, objetivos y procedimiento

En el contexto del análisis tomamos 1927 como fecha de partida, cuando se publica el primer cuestionario unificado de contenidos de la disciplina para todo el país (Cuestionarios 1927), y llegamos a 2022, año en el que entra en vigor el Real Decreto que establece la ordenación y enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en el marco de la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). En este arco temporal analizamos la evolución de la asignatura de Historia en la Enseñanza Secundaria acudiendo a las siguientes normas: cuestionarios de bachillerato de 1927, 1934, 1939, 1954, 1957, 1967 y 1975; Ley de Reforma de 1938, Decreto del Plan de Estudios de 1953, Ley General de Educación de 1970, Orden de 1975 que regula el Plan de estudios de Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria; Leyes Orgánicas de Educación y sus correspondientes Reales Decretos (de 1990 a 2022). En los métodos y proyectos curriculares revisamos aquellos que se difundieron y se aplicaron, a saber, los publicados entre 1895 y 1935; los materiales que aparecen desde los años 60 a fines de la década de los 70 y los proyectos curriculares publicados a partir de los años 90 y hasta el final de la década.

El análisis se realiza tras un proceso de reflexión sobre la importancia de los elementos del sistema didáctico y sus interacciones (García y Porlán, 2017). Entendemos que los principios epistemológicos, psicológicos e ideológicos, es decir, qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, son claves para entender el sentido de los procesos de reforma e innovación y sus resultados, pues ofrecen evidencias sobre el cambio educativo y la influencia de los procesos de reformas y las innovaciones en éstos. Por ello, hemos tomado como unidades

CC BY SA

relevantes y significativas (García et al., 1994) tres categorías: contenidos, metodología y finalidad del conocimiento histórico (Tabla 1).

Tabla 1
Categorías y dimensiones analizadas para los elementos investigados

Elementos investigados	Categorías	Dimensiones
Cuestionarios, Planes, Leyes y Reales Decretos	Contenido	Cambio
Propuestas de innovación publicadas y difundidas a nivel nacional	Metodología	Confluencia
	Finalidad	Continuidad

Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal es proporcionar una evolución de la disciplina escolar (1) en la selección de los contenidos, (2) en las orientaciones para su enseñanza, (3) en la finalidad del conocimiento de la Historia. Dicho objetivo nos lleva a un proceso analítico sobre las reformas y las propuestas de innovación, del que se derivan unos objetivos de segundo nivel, consistentes en indagar sobre los cambios, las confluencias y en caracterizar las transformaciones, para considerar si han sido efectivas o si, por el contrario, ha prevalecido la continuidad.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos, realizamos un análisis diacrónico y del contenido (Bardin, 2002) de las disposiciones curriculares y la actividad innovadora, concretada en publicaciones, profundizando en el significado de las categorías, a lo largo del periodo acotado, y observando su formulación en los planes de estudios y en las propuestas de innovación.

El procedimiento de análisis de los documentos se ha caracterizado por combinar procesos deductivos e inductivos para interpretar y explicar el discurso. Este procedimiento ha seguido una serie de fases:

- Lectura de las disposiciones curriculares y publicaciones (libros, materiales de aula y proyectos curriculares), identificando las unidades de información referidas a las categorías.
- Organización de la información y estudio de cambios, confluencias y permanencias.
- Análisis temporal y global para dar respuesta a los objetivos de investigación y llegar a unas conclusiones.

4. Resultados y discusión

4.1. El currículum de Historia en enseñanza secundaria y la innovación educativa

La primera mención al conocimiento de la Historia para la segunda enseñanza aparece en la reforma al Plan General de Estudios de 1845. Así, en el primer año está la materia *Mitología y principios de Historia general* y en el segundo año *Continuación de la Historia con especialidad la de España*. En la reforma a este Plan, acometida el 24 de julio de 1846, las anteriores materias son sustituidas por *Elementos de Historia General y con especialidad*

la de España para 3.º y *Continuación de la Historia* en 4.º de bachiller (Sánchez Pascua, 1996). El programa de estas asignaturas va a crear un modelo con una parte introductoria que define la naturaleza del conocimiento histórico y el objeto de su estudio, seguida de una organización de los contenidos según una cronología continua y por edades (Cuesta, 1997). Desde este momento, la historiografía determinará la selección y organización de los contenidos, una forma de entender el currículum, e incluso prefijará elementos clave de la docencia (Maestro, 2002).

Hay que distinguir entre leyes educativas y planes de estudio. La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, tendrá vigencia hasta 1970, año en que se aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Aquélla fue una ley general de ordenación del sistema educativo, una *reforma global y estructural* siguiendo la definición que, sobre este tipo de proceso de cambio, ofrecen Coll y Porlán (1998). En el marco de dicha Ley se aprobaron los planes de bachillerato de 1926, 1934, 1938, 1953, 1957 y 1967. Los planes son mejoras y adaptaciones a la realidad en el marco de una Ley, son reformas *parciales* o *sectoriales* (Coll y Porlán, 1998, p. 5).

En 1990 es aprobada la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE) y, entonces, se fijaron unos contenidos mínimos para todo el territorio nacional transfiriéndose las competencias educativas y la concreción del currículum a las comunidades autónomas, concreción en la que no entramos porque no es objeto de este análisis. Después de 1990 se han aprobado las leyes de 2002, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE); la de 2006, Ley Orgánica de Educación (LOE); en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) cuya aplicación ya se ha implantado en todos los cursos de la Educación Secundaria.

Las primeras propuestas de cambio y renovación pedagógica ligadas a la enseñanza de la Historia aparecen a principios del siglo XX en nuestro país y tienen dos referentes principales: el libro de Rafael Altamira *La enseñanza de la Historia* publicado en 1895 y el movimiento de la Escuela Nueva que se inició hacia 1875. Del Pozo (2009, p. 197) considera que este complejo movimiento "permitió el fortalecimiento de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos", que encontraron concreciones en instituciones que apoyaron las tesis de renovación y su experimentación en la práctica con el "convencimiento absoluto de que la sociedad podría mejorar a través de la educación" (p. 199) y cuyo fin era transformar radicalmente la realidad escolar. También afirma que el espíritu de la Escuela Nueva no se extinguió por completo y volvió a manifestarse en los movimientos renovadores de los años 60 y 70, e incluso en autores relacionados con la pedagogía crítica que mantienen su reflexión sobre algunos de los interrogantes que ya surgieron entonces y siguen sin resolverse en la educación contemporánea. A esta conclusión también llegan trabajos recientes como el de Egea y Arias (2021).

Con esta breve síntesis, situamos los hitos y cuestiones que desenvolveremos en la investigación.

CC BY SA

a. La dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República (1923-1939)

El Plan de Estudios de 25 de agosto de 1926 distinguía dos niveles en la segunda enseñanza: el bachillerato elemental de tres cursos y el universitario, con un año común y dos para la sección de Letras o la sección de Ciencias. Mediante Real Orden de 13 de diciembre de 1927, se aprobó el primer Cuestionario de enseñanza unificado para todas las asignaturas de bachillerato del territorio español. Para el bachillerato elemental, las asignaturas dedicadas a la enseñanza de la Historia fueron *Nociones de Geografía* e *Historia Universal* en primer curso, *Nociones de Geografía* e Historia de América en segundo, *Geografía e Historia de España* en tercero; y en el año común del bachillerato universitario se incluyó *Historia de la Civilización española en sus relaciones con la universal*. La asignatura de segundo y la del curso común suponen una variación novedosa respecto del modelo originario de 1846, por la incorporación de contenidos que superan el estudio político, impulsando una Historia de la cultura y las civilizaciones. Esta selección de los contenidos volverá a aparecer en posteriores etapas. Lo que motivó dicho cambio fue una perspectiva vinculada a la historiografía profesional y a propuestas de enseñanza ya aplicadas en la práctica como las del catedrático de universidad Antonio Ballesteros Beretta (Cuesta, 1997). En este momento, innovación y reforma confluyen en dicho Plan de estudios.

La siguiente reforma, durante la II República, se desarrolló con el Plan de Estudios de 1934. El bachillerato se organiza en dos ciclos y Geografía e Historia se combinan en todos los cursos. Los tres primeros cursos están destinados a una enseñanza elemental e intuitiva con carácter cíclico, sirviendo de enlace entre la etapa primaria y los estudios del segundo ciclo; pero en cuarto y quinto curso se propone enseñar los conocimientos de forma razonada y ordenada "reservándose para el segundo grado (sexto y séptimo año), la estructuración científica en la enseñanza y el vigor y profundidad que requieren unas disciplinas, que han de servir de tránsito para los estudios universitarios" (Decreto de 29 de agosto de 1934, p. 1872). La concreción de la asignatura de Historia en bachillerato, en el Cuestionario publicado el 1 de octubre de 1934, sólo se realizó para el primer curso de *Geografía e Historia Universal y de España*, organizándose a través de narraciones que contenían breves biografías y relatos históricos desde *La Vida del hombre prehistórico* a *Simón Bolívar*. En el resto de los cursos se mantuvieron los contenidos, en orden cronológico y por edades, desde *La Prehistoria* a *La cultura española en la Edad contemporánea*, último contenido de séptimo de bachillerato dedicado a los siglos XVIII a XX.

De este albor de la innovación queremos destacar los inicios de una actividad centrada en una selección crítica de los contenidos y el planteamiento de nuevas propuestas metodológicas. El magisterio de Rafael Altamira y los postulados de la Escuela Nueva influirán en determinados profesionales cuyas publicaciones verán la luz a lo largo del primer tercio del siglo XX. Por ello, hay que reconocer los manuales de varios historiadores, catedráticos de instituto o profesores normalistas, con propuestas pedagógicas originales para la enseñanza de la disciplina (Duarte, 2018). Dichas propuestas surgen en un contexto que las propicia y son el resultado de esfuerzos anteriores que van generando un movimiento de renovación de los discursos y las prácticas; además, como publicaciones destacaron por el nivel de difusión que tuvieron (Mainer, 2009).

Las principales características de este periodo, en relación a la selección de los contenidos, la metodología de enseñanza y la finalidad del conocimiento histórico, están determinadas por las Historias Generales y la historiografía positivista donde la didáctica sólo ofrece

CC BY SA

procedimientos para facilitar la trasmisión del contenido (Maestro, 2002); pero, frente a esto, toman fuerza las corrientes que propugnan la legitimación de la Historia como ciencia (Ruiz-Torres, 1993) y la renovación de su enseñanza (Colon, 2001). Ello genera dos dimensiones: una de continuidad en los planteamientos de la asignatura en la legislación y otra de cambio para ciertos cursos del bachillerato y, especialmente, en las propuestas de profesores, que se hacen eco de este cambio necesario, materializadas en ensayos y manuales que recogen una concepción orgánica del contenido histórico, donde el concepto de civilización supera al hecho político, al que se añade el valor social del conocimiento (Altamira, 1922), con la aplicación del método del historiador que procura despertar el interés del estudiante y su capacidad crítica. Así encontramos el estudio de la Historia como conjunto de historias interrelacionadas, el aprendizaje del método del historiador y la incorporación de disciplinas auxiliares como la Literatura en forma de relatos históricos. Podemos concluir que, en este periodo de cambios, confluencias y continuidades, se enfrentan la escuela tradicional *logocéntrica- magistocéntrica* y la escuela nueva *paidocéntrica* (Del Pozo, 2009), focalizada en el estudiante y sus intereses de aprendizaje desarrollando sus capacidades intelectuales y socioculturales. Estos dos modelos se prolongarán, a lo largo de los siguientes periodos, aunque cambien sus denominaciones.

b. El Franquismo y la Transición (1939-1981)

En 1938, en plena Guerra Civil, se promulga la Ley de Reforma de la Enseñanza Media. "En realidad, más que plantear un modelo educativo específicamente totalizador, se optó no tanto por destruir lo existente, como por depurar lo que había y reforzar el principio de autoridad" (Villanueva, 2011, p. 582). En el Cuestionario, que desarrolla los contenidos bajo el título *Instrucciones metodológicas para la enseñanza de la Historia*, se dice que la enseñanza ha de ser cíclica y procurar una formación gradual consistente en "adquirir una noción sucinta, pero clara, de las principales etapas de nuestra Historia, hasta lograr un conocimiento suficiente de lo que ha sido nuestra Patria en sí misma y en relación con la historia y civilización universales" (Cuestionario (1939) de Geografía e Historia, p. 23); concluyendo que: "Se harán oportunas aplicaciones al Glorioso Movimiento Nacional y a la Formación de la Nueva España, defensora de la verdadera Civilización que es la Cristiandad" (Ibid., p. 24). Aunque ciertamente, el Cuestionario mantiene el carácter cíclico de las enseñanzas, ya planteado con anterioridad en el Plan de 1934, la apología se impone a la pedagogía y esta reforma impide cualquier concreción o impulso innovador para la enseñanza de la Historia. A partir de ahora, ciertos elementos considerados novedosos empiezan a trasladarse de una a otra norma jurídica, generando una suerte de continuidad.

Asentado el régimen franquista, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953) responde al tipo de *reforma parcial y de calidad de la enseñanza*. Le acompaña el Plan de estudios de 1953 que incluye en el bachillerato la asignatura *Historia del Arte y de la Cultura* para 5º y la implantación del curso Preuniversitario conocido como PREU. El último de los artículos, dedicado a las orientaciones metodológicas, prescribe de manera general para los métodos del bachillerato elemental que se eviten las nociones abstractas, adecuándose a la edad del alumnado, y propone el conocimiento directo de la realidad, en las asignaturas propicias para ello, citándose expresamente a la Historia (Decreto de 12 de junio de 1953, p. 4012). Estas nociones pedagógicas muestran un débil flujo de apertura, considerándose veladamente el protagonismo del alumno al referir el conocimiento directo de su realidad histórica, pero los contenidos descritos en el Cuestionario de 1954 mantienen

CC BY SA

el esquema originario de una Historia política, universal y nacional, de linealidad cronológica, con escasas menciones a la sociedad y la cultura de estos periodos, centrándose en la memorización como principal forma de conocimiento. Se establecen seis cursos de bachillerato y así se mantendrá hasta la Reforma de 1970. La *Historia universal y de España* está como asignatura en 3º (Prehistoria, Antigua y Media), en 4º *Moderna y Contemporánea*, e *Historia del Arte y la Cultura* para 5º curso.

En el preámbulo del Plan de Bachillerato de 1957 el discurso reitera el triple criterio expuesto en el Plan de Estudios de 1953, a saber, descongestionar en lo posible las enseñanzas teóricas, evitar la excesiva reiteración de los contenidos y acentuar el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas. En este tiempo, la Historia se imparte en dos cursos: *Historia Universal y de España* en el último curso del Bachillerato Elemental e *Historia del Arte y de la Cultura* en el último curso del Bachillerato Superior.

Las asignaturas *Historia Antigua y Media Universal y de España* e *Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España*, en el Cuestionario de 1967 del Bachillerato Elemental, siguen orientaciones metodológicas reseñables de las que citamos algunos párrafos porque fueron causa del diseño de nuevas prácticas para el aprendizaje y, además, recuerdan, en cierta medida, a las propuestas de cambio del primer tercio del siglo en la que la experiencia y la actividad del alumnado se tuvieron en cuenta:

> Para que la enseñanza de la historia sea lo más intuitiva posible, el profesor apelará a la lectura comentada de textos históricos, a la presentación y análisis de diapositivas, filminas, grabados y cuadros de reconocido valor documental, a la visita de monumentos y museos y, naturalmente, al estudio de los vestigios que haya dejado el pasado en la localidad y en la región donde esté situado el Centro.
>
> Para que esta enseñanza sea plenamente formativa, el profesor procurará la participación activa de los alumnos en la clase mediante frecuentes y hábiles preguntas que sirvan para estimular su actividad mental y para ejercitar su espíritu de observación y de reflexión. (Orden de 4 de septiembre de 1967, pp. 13427-28).

Este discurso normativo favoreció una actividad innovadora en las aulas, gestada en la retaguardia del sistema educativo durante los años 60, que avanzará hasta los años 70 junto con los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), para constituirse en vanguardia del cambio en la enseñanza de la Historia. Se editan algunos libros por Editorial Teide, dirigida por Vicens Vives, entre los que destaca el de Montserrat Llorens *Metodología para la enseñanza de la Historia* (1960) que recuerda a los manuales de la etapa anterior; y docentes formados en las universidades de Valencia y Barcelona, por discípulos de Vicens Vives, entre ellos Joan Reglá y Josep Fontana, se animan en sus clases de Historia a introducir nuevos métodos y recursos para el estudio de los contenidos (Duarte, 2015).

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa derogó la Ley Moyano de 1857. Fue una *reforma global, estructural y de calidad de la enseñanza*. Es global puesto que afectó a todo el sistema educativo; estructural, al organizar las diferentes etapas y ciclos reduciéndose los cursos de bachillerato de seis a tres; y de calidad, pues define itinerarios formativos para el alumnado y nuevas vías de formación y perfeccionamiento para el profesorado. Expresamente se dice que la norma no regula de manera uniforme e imperativa el sistema educativo, aunque no es una *reforma de abajo-arriba*.

CC BY SA

> (…) las llamadas reformas de abajo-arriba, en las que la iniciativa y el protagonismo recaen sobre los colectivos más directamente implicados en el hecho educativo –sobre todo, el profesorado, y más raramente el alumnado y las familias–, reservándose a las instancias de la administración educativa la responsabilidad de apoyar el proceso, de crear las condiciones adecuadas y de adoptar las medidas oportunas para su generalización; y a las reformas de arriba-abajo, en las que se da justamente la situación contraria, es decir, son las instancias responsables de la administración educativa las que asumen el protagonismo y la iniciativa en la definición y gestión del cambio (Coll y Porlán, 1998, p. 7).

En cierta medida, se confió al profesorado la acción renovadora y, para favorecer dicha acción, la Ley crea los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.) dependientes de las universidades y regulados en el artículo 73 (Ley 14/1970 de 4 de agosto, p. 12534). Su puesta en funcionamiento será un hito fundamental porque dichos centros se convirtieron en espacios de reunión y de comunicación de experiencias docentes, apoyando las nuevas propuestas de enseñanza y su extensión. En los I.C.E. de Valencia, Barcelona y Salamanca se crearon, en estos años, los grupos de innovación didáctica Germanía 75, Historia 13-16 y Grupo Cronos, respectivamente (Duarte, 2015).

Con esta Ley, surgen nuevas asignaturas para la enseñanza de la Historia, lo que favorece una renovación en la selección de los contenidos: *Historia de las Civilizaciones* para el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente, *Historia de España y de los países hispánicos* en 3º de BUP, la *Historia del Mundo Contemporáneo* en el Curso de Orientación Universitaria (COU sustituto del PREU) e *Historia del Arte* como optativa del bachillerato de Letras en COU.

Hay que recordar que en el Plan de estudios de 1926 se propuso una *Historia de la Civilización española en sus relaciones con la universal*, e igual que entonces, ahora es otra perspectiva historiográfica, la escuela de Annales, la que condiciona la selección y organización de los contenidos y se convierte en el marco de referencia. Julio Valdeón (1988, p. 9) lo describe con estas palabras:

> (…) los programas de las asignaturas de historia del Bachillerato, implantados en la década de los setenta, sancionaban el entierro de la vieja historia. En su lugar se imponía una «historia de las civilizaciones» que debía mucho a Braudel y a la escuela francesa de los Annales.

Por primera vez, en este periodo analizado, se menciona la metodología de aprendizaje basada en el trabajo del historiador, estrategia que ya fue incorporada en los manuales innovadores de principios de siglo, un ejemplo está en *Clío. Iniciación a la Historia* de Rafael Ballester, editado en 1913 y que contó con siete ediciones hasta 1945 (Mainer, 2009). Igualmente, se indica al profesor que establezca las necesarias relaciones entre los contenidos históricos y el momento presente. Con lo dicho, podría afirmarse que regresan discursos y planteamientos coincidentes con aquellos del primer tercio del siglo XX e, igualmente, se apoyan institucionalmente publicaciones y materiales para el aula creados por determinados grupos de innovación que iniciaron el cambio educativo durante el periodo de la Transición política y cultural.

Así pues, en el tiempo que duró el Bachillerato Unificado Polivalente (1970-1990) hubo grupos de profesores que fueron un ejemplo paradigmático de una enseñanza innovadora

CC BY SA

de la Historia, y sus materiales didácticos sirvieron de referente a nuevas generaciones de docentes. La asignatura abandonó el carácter apologético, la simplificación del conocimiento en base a un pasado nacional glorioso, marcadamente culturalista y reducida a la formación en una identidad nacional, para proyectarse hacia un futuro en el cual conocer y pensar históricamente permitieran transformar la sociedad y provocar un cambio en las mentalidades. Destacan Grupo Germanía 75, cuyo material experimental para el primer curso de bachillerato es aprobado en 1976 por la Dirección General de Ordenación Educativa; los materiales de Grupo Historia 13-16, centrados en el método del historiador como estrategia didáctica para aprender la Historia; y las carpetas de documentos de Adara Editorial que contaba con fuentes primarias desde las que aprender y comprender la Historia. A principios de los 80, Grupo Cronos publica un material, editado por el ICE de la Universidad de Salamanca, constituido por una selección de textos historiográficos con la intención de contribuir a la comprensión y construcción del conocimiento histórico por el alumnado; asimismo, cabe citar el proyecto de Grupo Humanística para la Formación Profesional que proponía un estudio regresivo de la Historia desde el presente al pasado.

Las corrientes historiográfica y pedagógica que influyen en este periodo, *grosso modo,* son el positivismo y el conductismo, respectivamente, pero hacia el final del mismo, ya en los años 60, como se ha comentado, hay una oposición a un modelo de escuela centrada en los contenidos, a un docente como simple ejecutor de los programas escolares y al aprendizaje memorístico.

Respecto a lo dicho, y siguiendo las orientaciones metodológicas del Cuestionario de 1967, la irrupción de las nuevas tecnologías (Otero, 2009) será aprovechada por docentes críticos con el modelo de enseñanza de la Historia, que se atreven a llevar al aula el cine o la música (Duarte, 2015). Y las propuestas de innovación, vinculadas a la Ley de Reforma de 1970 introducirán una adaptación de la historiografía marxista a los planteamientos didácticos, diferenciándose de la Escuela de Annales, que el currículum tomaba como fuente. Insistían en los contenidos y en el diseño de actividades, desde una metodología que cambiara directamente la práctica del aula y se consiguió, aunque se hizo depender la enseñanza de la trasmisión de determinadas visiones historiográficas y empezó a consolidarse una conceptualización harto abstracta de los procesos históricos (feudalismo, mercantilismo, liberalismo…), que llega hasta hoy, dificultando la interpretación del contenido por parte del alumnado (Prats, 2017).

Pero ni la innovación como proyecto ni la reforma como sistema contribuyeron a amplificar el cambio, sí a introducir modificaciones que, a modo de testimonios de este periodo, se instalaron en la nueva enseñanza de la Historia: el proceder del historiador como estrategia para conocer la disciplina y la importancia dada a los aspectos psicológicos y al desarrollo cognitivo del adolescente.

c. El periodo democrático (1982-2020)

La Ley Orgánica General, 1/1990 de 3 de octubre, conocida como LOGSE, supuso una *reforma global de tipo estructural* al desaparecer BUP y COU, que son sustituidos por la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años) y el Bachillerato (de 16 a 18 años). Se definió como una ley para la calidad de la enseñanza y se sucedieron, antes de su aprobación, dos periodos característicos: el primero *de reforma de abajo-arriba* (1983-1987) con un amplio proceso de debates y experimentaciones curriculares; y el segundo

de *reforma de arriba-abajo* (1987-1989) recogida en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) que desatiende las propuestas curriculares y las experiencias docentes, unifica el currículum y obstaculiza las posibilidades de innovación.

Aunque la autonomía pedagógica de los Centros se anuncie como la gran novedad y, unida a ésta, la formación permanente del profesorado (Cf. Ley 1/1990, p. 28936), una y otra acabaron burocratizándose y no tuvieron la proyección que se pretendía en el espíritu de la Ley.

El Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, establece un modelo de currículum novedoso que se organiza en objetivos, contenidos y criterios de evaluación, frente a los cuestionarios y programas anteriores que solo detallaban un listado de contenidos de la asignatura de Historia a modo de temario. Otro cambio importante estuvo en la clasificación de los contenidos en conceptos, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. La situación fue aprovechada por los grupos de innovación activos en este periodo, ya que se dejaba al profesorado la concreción y la adaptación del currículum en proyectos y planificaciones que se ajustaran a la realidad y la práctica del aula.

La Geografía y la Historia se integraron en el área de Ciencias Sociales en Enseñanza Secundaria Obligatoria, un área de conocimientos a la que confluían contenidos de Antropología, Ecología, Economía, Historia del Arte o Sociología. El área se dividió en cuatro bloques dedicados al estudio de los seres humanos en sociedad y sus problemáticas: "Sociedad y territorio", "Sociedades históricas y cambios en el tiempo", "El mundo actual" y "La vida moral y la reflexión ética". No obstante, el conocimiento histórico quedó circunscrito a un único bloque combinándose Historia Universal y de España que, aun contando con siete apartados y el primero titulado "Iniciación a los métodos históricos", seguía una organización cronológica por sociedades según las edades históricas. En este sentido, hubo cambios, pero también continuidad pues la selección de los contenidos de la asignatura quedó limitada por el *continuum* cronológico, al estudio de la Historia de Occidente y a la división universal o nacional, según una selección de acontecimientos políticos excepcionales que permitirían la comprensión del presente. Al no ofrecerse unas orientaciones metodológicas específicas sino dejarlas a criterio de los docentes, inferidas desde los objetivos o en los procedimientos concretados, todo siguió metodológicamente igual. Máxime cuando, en el artículo 18 de la Ley, se recogía: "La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad trasmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa (…)" (Ley Orgánica 1/1990, p. 28931).

En el Bachillerato están *Historia* e *Historia del mundo contemporáneo*: la primera como materia común, dedicada a la Historia de España contemporánea y sus relaciones con la Historia universal y, la segunda, en la modalidad de Ciencias Sociales. Los contenidos de ambas asignaturas se centran en los siglos XIX y XX en una Historia episódica, escasamente ligada a la compleja configuración del presente, aunque en el discurso introductorio se especificaran valores y finalidades propias del estudio histórico, a saber, la Historia como una forma de conocimiento, los procedimientos propios del método historiográfico y la contribución a la comprensión del presente (Cfr. Real Decreto 1178/1992, p. 8 y p.46).

En el marco de esta Ley elaboraron sus proyectos curriculares para Educación Secundaria grupos de profesores que insistían en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las

CC BY SA

asignaturas de Historia. Continúan su labor innovadora Grupo Cronos que inicialmente se une a grupo Asklepios (Cantabria), Historia 13-16 (Barcelona) y Germanía 75 (Valencia), aunque este último no llega a aplicar sus propuestas y desaparece en este periodo de reforma. Además, se constituyeron Plataforma Asturiana de Educación Crítica, Ínsula Barataria (Zaragoza), Aula Sete (Vigo), Bitácora (Barcelona), Proyecto Investigación y Renovación Escolar - IRES (Sevilla), Gea-Clío (Valencia), Grupo Kairós (Valencia) y, en Navarra, Grupo Pagadi y Grupo Espacio y Sociedad (Duarte, 2015).

Los mencionados grupos materializaron una alternativa didáctica frente a una enseñanza de la Historia basada en la lógica originaria de la disciplina. Así los profesores acogieron el reto de crear sus proyectos curriculares como la normativa marcaba, tomando como criterio orientador, para la selección y organización de los contenidos, las problemáticas sociales relevantes del presente, yendo a su raíz histórica, con la finalidad de alfabetizar cultural y críticamente al alumnado y dando al conocimiento una dimensión social para educar en ciudadanía. Estas propuestas metodológicas estaban centradas en el alumnado y su realidad, mediante un aprendizaje basado en el método del historiador o de investigación. Al mismo tiempo, los proyectos se concibieron, también, como un modelo para el desarrollo profesional docente y la formación del profesorado.

Podemos afirmar que se produce una confluencia entre pedagogía e historiografía porque los grupos de innovación se fundamentan en nuevas corrientes para su nueva didáctica, una didáctica crítica y una crítica a la didáctica, que incorporaron en sus proyectos curriculares. A pesar de tal actividad, dichos grupos no tuvieron suficiente apoyo para la difusión de los proyectos y materiales curriculares diseñados, no todos consiguieron editarlos en el formato de libros de texto, y el cambio que la Ley propugnaba no llegó a la práctica, salvo en los institutos de bachillerato donde los profesores, que idearon los proyectos, enseñaban Historia. Pese a ello, quedan sus producciones como ejemplos de la innovación que fue posible en este periodo (Duarte, 2018; 2022).

La Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) fue una ley que no se aplicó por ello no entra en este análisis; sin embargo, se harán determinadas referencias ya que aparecen algunos de sus planteamientos en las leyes posteriores, lo que corrobora que la reforma educativa, las más de las veces, no supone un proceso de cambio a mejor, sino que adolece de continuidad.

> Los posteriores currículos de 2007, (…) que fueron impulsados por una administración socialista, no cambiaron apenas los planteamientos establecidos en 2001, para frustración de muchos de los que creíamos en que las cosas podían modificarse para bien o, al menos, no continuar empeorando en relación con lo que la investigación didáctica internacional de la historia venía diciendo y confirmando. (Valls y López, 2011, pp. 78-79)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) vino a derogar la Ley 1/1990 (LOGSE), ambas promulgadas por gobiernos socialistas y para regular situaciones muy diferentes. La de 1990 como se ha dicho fue la primera del periodo democrático tras la dictadura franquista, la de 2006 quiso frenar todos los desajustes y descontentos que había provocado la primera y que la LOCE intentó encauzar, por ello, entre LOCE y LOE hay muchas coincidencias, aunque sean de gobiernos ideológicamente distintos.

CC BY SA

Comparando los preámbulos del Real Decreto 1007/1991 y del Real Decreto 1631/2006 en los respectivos Anexos dedicados a las Ciencias Sociales hay ciertas similitudes. Se recupera el carácter cíclico del proceso educativo. Los objetivos generales coinciden en ambos casos, pero desaparece el método científico como estrategia para el conocimiento de la Historia. La selección y organización de los contenidos son parecidas a la que propusiera la LOCE, sobrecargándose los cursos de contenidos conceptuales. Desde este momento, las etapas de la Historia y sus principales periodizaciones se separan de procedimientos y valores y, por tanto, impiden el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, la interpretación, comprensión e investigación de los hechos como fundamento del conocimiento. Con esta organización conceptual, el nivel curricular se convierte en un espacio cerrado y concluido (Prats, 2017) con escasas concesiones para la innovación didáctica.

La estructura del bachillerato (Real Decreto 1467/2007) mantiene la propuesta en la Ley 2/2002, con tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales. Dentro de las materias comunes también hay coincidencia en relación a la Historia, que es *Historia de España*, cuyas raíces se sitúan en el legado romano y a partir de éste toda la secuencia política y económica que ha caracterizado a nuestro país desde los reinos cristianos al estado liberal, deteniéndose en las transformaciones económicas y sociales del siglo XIX y principios del XX, llegando a la crisis del estado liberal, la Segunda República y la dictadura franquista. La España actual, para una Ley de educación del siglo XXI, se expone brevemente en la última agrupación de contenidos sobre la transición política a la democracia (aspectos sociales, económicos y culturales) y las relaciones con la Unión Europea (Cfr. Real Decreto 1467/2007, pp. 45394-95).

Historia del mundo contemporáneo apenas ofrece variaciones en la selección de los contenidos respecto del Real Decreto 1178/1992, abarcando los mismos periodos. Cabe destacar el apartado 5, dedicado a las "Perspectivas del mundo actual", al ocuparse de los conflictos y la globalización como focos del estudio contemporáneo. Esto sería interesante si, en las orientaciones metodológicas, el estudio del mundo actual se enfocase en torno a sus problemáticas políticas, sociales, ambientales y culturales y más, en una asignatura específica de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, pero ello no dio pie a un cambio de perspectiva ya que la selección de los contenidos respondió al mismo patrón aplicado a la *Historia de España*, es decir, una Historia cronológica en la que predominaba la dimensión político-institucional.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es una ley de *reforma parcial* o *sectorial* que no afecta a la organización de las etapas y ciclos pero sí a los procedimientos y criterios de promoción y evaluación del alumnado, al sistema de itinerarios y vías formativas y a la estructura y organización de los centros. Es una *reforma de arriba-abajo* que no contó, ni siquiera en su discurso preliminar, con la participación de los docentes e instituciones afines al funcionamiento del sistema.

Desaparece el área de Ciencias Sociales como promoviera la LOCE y las asignaturas son Geografía e Historia combinándose de 1° a 3er curso, dedicando 4° curso a la Historia contemporánea. La finalidad del conocimiento es meramente cultural sin la posibilidad de una aproximación sociocrítica y así se enuncia: "La Historia estudia las sociedades a lo largo del tiempo, siguiendo un criterio cronológico a lo largo de los dos ciclos de la ESO." (Real Decreto 1105/2014, p. 297), quedando reducido el conocimiento a una selección de contenidos conceptuales en correlación con los criterios y estándares de evaluación.

CC BY SA

El Bachillerato se mantiene organizado en las tres ramas que ya propusiera la LOCE en 2002. Además, *Historia del Mundo Contemporáneo* se presenta como asignatura optativa para primer curso en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y en la de Artes. *Historia de España* es una asignatura troncal en todas las modalidades de segundo curso de bachillerato.

Coincidimos con Molina y Fernández-Rufete (2018) en el análisis que hacen sobre los contenidos seleccionados en esta disposición curricular, con un tratamiento tradicional de los mismos, en un *discurso único y cerrado*, que imposibilita el pensamiento histórico y la formación cívica, a lo que se une la ausencia de orientaciones metodológicas. Y si en esta Ley se defiende, un aprendizaje basado en las competencias, "permanecemos bajo un modelo de enseñanza de la historia de carácter tradicional y enciclopédico, en el que prima la memorización y descripción (…) resulta difícil el desarrollo del pensamiento crítico y la movilización de competencias históricas en el alumnado" (p. 167).

La nueva Ley de educación, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, recupera el espíritu de cambio de la Ley Orgánica General de 1990 y emplea un nuevo discurso, con nuevas denominaciones, para los principales elementos curriculares y, por consiguiente, los vinculados a este análisis, entre ellos competencias generales y específicas, saberes básicos y situaciones de aprendizaje.

La Historia en Secundaria Obligatoria supone un acercamiento a lo local y a sus problemáticas con la integración de procedimientos y actitudes muy válidos para el aprendizaje crítico y la formación ciudadana. Se dice en su preámbulo que es una etapa "que precisa de experiencias formativas que le permitan construir su criterio, su identidad, su autonomía para desenvolverse en su entorno social" (p. 95). Específicamente se define el pensamiento histórico y las competencias están relacionadas con su tratamiento. Curiosamente se parte del presente con un primer bloque de contenidos llamado "Retos del mundo actual" asociado al ámbito de la Geografía; el segundo bloque está dedicado a "Sociedades y territorios" centrado en el estudio de la Historia como ciencia social, es decir, ligada a una interdisciplinariedad necesaria para su construcción; y, en el tercero, los saberes básicos se centran en el "Compromiso cívico local y social" que, en la medida en que pueda interrelacionarse con los dos bloques anteriores, contribuiría a la formación integral del alumnado. Este nuevo formato de la asignatura deja abiertas vías posibles a la innovación, si bien se comprobará a medida que cuaje su aplicación.

En Bachillerato, la *Historia de España* es una asignatura común para el segundo curso e *Historia del Mundo Contemporáneo* solo se ofrece como optativa en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Ambas comparten los mismos bloques de saberes básicos, con un abordaje regresivo de la Historia en la de España y más cronológico en la Contemporánea, donde las competencias específicas juegan un papel crucial para generar situaciones de aprendizaje que, teniendo en cuenta el presente, indaguen en el pasado para promover en el alumnado compromisos ante los retos del siglo XXI.

En las orientaciones metodológicas aparecen en los principios de ESO: la capacidad de aprender por sí mismo y el trabajo en equipo, la realización de proyectos significativos y relevantes, y la resolución colaborativa de problemas o el fomento del espíritu crítico y científico. En bachillerato hay una mención muy genérica relativa a "la capacidad del

CC BY SA

alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados" (p. 7).

Puede concluirse que el currículum de esta nueva Ley para Educación Secundaria Obligatoria está "alineado con las propuestas recientes del Consejo de Europa sobre enseñanza de la Historia de calidad" tal y como nos dice Gómez (2023, p. 13). Aunque aún es pronto para valorar si habrá confluencia entre reforma e innovación, puede afirmarse que, en esta ocasión, la reforma es un cambio a mejor y se ha adelantado a la innovación.

Pensamos que es novedosa la selección y organización de los contenidos, unidos a unas competencias específicas en las que toma relevancia aprender a construir las narrativas del pasado desde las problemáticas actuales y aplicando estrategias del método del historiador, lo que nos hace volver a los planteamientos epistemológicos e ideológicos de principios del siglo XX ya comentados al inicio de este trabajo y que resurgieron entre los años 70 y 90.

En todo este periodo tanto a nivel historiográfico como pedagógico se han producido avances y retrocesos. El constructivismo fue un revulsivo e impregnó los inicios, pero los vaivenes políticos han ido mitigando su influencia con cada reforma. La historiografía positivista volvió a organizar los contenidos y la innovación docente empezó a declinar entrando ya la nueva centuria, en contrapartida ha avanzado una innovación institucionalizada, es decir, de *arriba-abajo*, haciendo uso del término de Coll y Porlán (1998).

5. Reflexiones finales

Cambio y continuidad se han sucedido desde el primer Cuestionario (1927) que unificó los contenidos para la enseñanza de la Historia en Secundaria, las confluencias han sido puntuales, pero no anecdóticas. Los ensayos y manuales, en los inicios influyeron en las reformas y viceversa. Los proyectos innovadores de los grupos incorporaron las reformas y las adaptaron a su modelo didáctico (Tabla 2).

Los contenidos para la enseñanza de la Historia no deben formularse como un conjunto cerrado y lineal de conocimientos, preparados para la memorización con el objetivo de una formación cultural. Este planteamiento ha tenido continuidad desde las primeras asignaturas dedicadas a la disciplina académica en el ámbito de la enseñanza media. Sin embargo, en determinados momentos donde aparecen nuevas asignaturas (1927, 1934, 1975, 1991, 2022), se introducen contenidos y metodologías acordes con el desarrollo del pensamiento histórico y el estudio crítico de los mismos. Pero la formulación no alcanza suficientemente la transformación de la práctica. Los contenidos enciclopédicos, la metodología transmisiva y el estudio memorístico continúan hasta 1970 y desde 2006 a 2013. Pese ello, siempre ha habido profesores dedicados a la mejora de la enseñanza de la Historia, antes del Franquismo, en la fase final éste y durante la Transición a la democracia, generando un flujo que se ha comunicado sin solución de continuidad al periodo democrático, hasta fines de los años 90 donde hay una vuelta a la continuidad. Así los grupos de innovación creados y activos desde 1975, gracias a instituciones que les dieron cobertura (Colegios de Doctores y Licenciados, Escuelas de Verano, Movimientos de Renovación Pedagógica e Institutos de Ciencias de la Educación), pudieron difundir y comunicar ampliamente sus innovaciones en

CC BY SA

forma de materiales y proyectos curriculares. En síntesis, en este periodo se transitó desde el cambio metodológico al cambio sistémico, es decir, no sólo a los elementos del sistema didáctico (contenidos, metodología y finalidad) sino a la investigación historiográfica y didáctica, y a la formación y desarrollo profesional docente.

Con todo, desde la Ley de 2002 y hasta 2013, el discurso normativo no introdujo contenidos, perspectivas historiográficas ni orientaciones metodológicas nuevas y la Historia se anquilosó en su más originaria caracterización. La enseñanza de la disciplina llegó a convertirse en una auténtica reliquia curricular con la progresiva pérdida de valor académico y social.

La consecuencia ha sido la paulatina desvinculación del profesorado y, por ende, del alumnado respecto del aprendizaje de la Historia, de sus problemáticas, de su análisis e interpretación, con la pérdida de alternativas curriculares innovadoras, máxime cuando "la cuestión acerca de lo que se debe enseñar en las escuelas y cómo debe enseñarse, ha quedado atrás con respecto a la preocupación por los resultados y estándares" (Martínez-Bonafé, 2020, p. 2). No obstante, la implantación de la recientemente aprobada LOMLOE, quizá pueda suponer un punto de inflexión porque vuelve a dar sentido al conocimiento de la Historia, proponiendo un aprendizaje situado en un contexto, partiendo de un presente cercano al estudiante mediante metodologías activas y con unos fines centrados en la formación de una ciudadanía crítica (nada nuevo si recordamos los distintos hitos analizados).

Las cuatro cuestiones clave abordadas al principio de este trabajo nos llevan a la siguiente reflexión. Para superar esta situación habría que hacer confluir investigación historiográfica y didáctica de la disciplina, en una "nueva perspectiva didáctico-historiográfica" tal y como concluye Valls (1999, p. 190). Sin embargo, en el estudio sobre la evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina (Egea y Arias, 2021), se afirma que, a pesar de todo, no se ha conseguido "una retroalimentación efectiva de los resultados de la investigación y una discusión específica sobre la metodología a implementar" (p. 260). Es urgente una formación docente encaminada a la revisión crítica de las prácticas de enseñanza tradicionales y su utilidad. Esta formación ha de centrarse en la definición de un modelo didáctico personal (García y Porlán, 2017) para la formación integral del alumnado (Prats y Santacana, 2001) desde una perspectiva transformadora del conocimiento histórico en la que participen docentes y estudiantes, "comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos." (Valls y López, 2010, p. 81). Por lo que sigue siendo necesario plantear nuevos retos sobre "qué y cómo se enseña, qué y cómo se aprende Historia" (Miralles y Rodríguez, 2015). Uno de estos retos podría ser el que plantea Gómez (2023):

> El reto del cambio en el enfoque de la enseñanza de la Historia está en plantear su aprendizaje tanto desde la necesidad de conocer los contenidos generados desde la larga tradición científica, como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador, y la de debatir y confrontar narrativas clásicas con otras alternativas (p. 21).

Aunque todos estos planteamientos y limitaciones sí fueron debatidos en los distintos momentos innovadores por los profesores, o en el seno de grupos, y de ello resultó la edición de publicaciones y materiales didácticos para el alumnado, en síntesis, y dando respuesta

CC BY SA

al objetivo de esta investigación, tanto reformas como innovaciones han supuesto cambios, pero ha predominado la continuidad.

Se ha constatado que no todas las reformas generaron innovación y que la innovación no siempre tuvo cabida en los procesos de cambio normativo, si bien la actividad innovadora hizo frente a las dificultades objetivas y subjetivas de la práctica escolar pues siempre está ahí, y sólo cuando hay confluencia entre ambas es posible alterar la continuidad y cambiar el formato originario de la enseñanza de la Historia.

También se ha mostrado en este trabajo que las innovaciones dependen de los docentes (Zabalza, 2000) y, más allá de lo que el currículum presenta, sirviéndose de éste como un instrumento de transformación de la enseñanza (Stenhouse, 1984), es posible ofrecer formas de enseñar significativas y útiles para el alumnado.

Aunque haya autores que consideren la actividad innovadora minoritaria, con visos de caducidad o el resultado de experiencias voluntaristas (del Pozo, 2009; Tyack y Cuban, 2001; Viñao, 2006), esto no constituye una máxima ya que queda demostrado que las únicas iniciativas que han actuado sobre la práctica del aula y han generado un conocimiento escolar diferenciado y transformador, superando la lógica tradicional de la disciplina, han sido las de los profesores y los grupos de innovación. Porque la Historia es objeto de enseñanza en los discursos de reforma y objeto de aprendizaje en los procesos de innovación. Más los cambios que surgieron de la iniciativa y la acción del profesorado, quien transforma la práctica adonde las reformas no llegan y donde se originan las innovaciones, llegaron a las aulas, cuando el currículum fue el elemento de encuentro y conexión entre el docente y el alumnado desde las múltiples concepciones y formas de enseñanza.

Obviamente este trabajo tiene ciertas limitaciones. La principal es la amplitud temporal abordada, quizá ambiciosa, si bien considerada oportuna. También, la intención de sistematizar no ha sido fácil más, si cabe, cuando las limitaciones de espacio impiden incluir casos de innovaciones concretas que supusieron un revulsivo en el panorama educativo de las enseñanzas medias en nuestro país, como fueron las de los grupos Germanía 75, Historia 13-16, Cronos, Ínsula Barataria, Gea-Clío o IRES, algunas de ellas analizadas en Duarte (2022). Con todo, las perspectivas futuras de contribuir a un cambio en la práctica de la enseñanza de la Historia animan a seguir investigando en esta línea, en base a la tradición innovadora y sus aportaciones actuales, para ofrecer una eficaz confluencia en las concreciones curriculares de las reformas.

Tabla 2

Breve síntesis de los elementos investigados en relación a las categorías y dimensiones (1927-2022)

Disposiciones curriculares	Contenidos	Metodología	Finalidad del conocimiento	Dimensiones
Cuestionario 1927	Selección de contenidos nuevos para 2º curso y el año común del bachillerato	La Historiografía condiciona propuestas innovadoras en los cursos mencionados	Cultural	Cambio y Confluencia entre reforma e innovación

Cuestionario 1934	Novedosa selección para el primer curso, continúa en cursos superiores la organización originaria por edades y principalmente de acontecimientos políticos	Salvo el primer curso, la transmisión del contenido se infiere como estrategia del análisis del cuestionario.	Cultural	Cambio en los primeros cursos Continuidad en los cursos superiores
Innovaciones publicadas hasta 1935	La Historia como conjunto de Historias y el concepto de civilización frente al hecho político	Introducción del método del historiador	Desarrollo de las capacidades intelectuales y socioculturales del alumnado	Cambio
Cuestionario 1939	Esquema originario Contenidos enciclopédicos	Metodología transmisiva Aprendizaje memorístico	Formación patriótica y cultural	Continuidad
Cuestionario 1954	Esquema originario con escasas menciones al conocimiento de las sociedades y su cultura	Introduce el conocimiento directo de la realidad, sin embargo, el listado de contenidos lleva a un aprendizaje memorístico	Formación patriótica y cultural	Continuidad
Cuestionario 1957	Solo Historia del Arte y de la Cultura ofrece una selección de contenidos más novedosa	Transmisión del contenido	Finalidad formativa y cultural	Continuidad
Cuestionario 1967	Menciones al desarrollo económico, cultural y social en un marco dominado por los hechos políticos	Introducción de nuevos recursos, reconocimiento de la actividad del alumnado para el aprendizaje Se sugiere eliminar la enseñanza memorística	Finalidad formativa cultural y práctica	Cambio en orientaciones metodológicas, continuidad en contenidos y en los fines Surgen algunas propuestas de cambio en determinadas prácticas docentes y publicaciones
Cuestionario 1975	Nuevas asignaturas que implican nueva selección de contenidos	La corriente historiográfica de *Annales* determina el estudio	Cultural y práctico	Continuidad Cambio

				Confluencia
Innovaciones publicadas	El materialismo histórico influye en la selección y organización de los contenidos	Nuevas perspectivas historiográficas y psicológicas definen nuevas metodologías	Crítico y transformador	Cambio Confluencia
Reales Decretos 1991, 1992	Nueva selección y organización de los contenidos (conceptos, procedimientos, destrezas, actitudes y valores) Permanece la historia cronológica	Constructivismo Se deja a criterio de los docentes en función de los objetivos y los procedimientos concretados. Prima el memorismo.	Cultural	Cambio Continuidad
Innovaciones publicadas	Selección de problemas socialmente relevantes buscando su raíz histórica	Investigación del docente y del estudiante Promueven la formación docente	Alfabetizar cultural y críticamente al alumnado	Cambio Confluencia historiografía y pedagogía
Reales Decretos 2006, 2007	Competencias Conocimiento conceptual y cronológico	Ausencia de orientaciones metodológicas	Cultural	Continuidad
Real Decreto 2014	Competencias Conocimiento conceptual y cronológico	Ausencia de orientaciones metodológicas	Cultural	Continuidad
Real Decreto 2022	Competencias y saberes que implican conceptos, procedimientos y actitudes-valores	Metodologías relacionadas con un aprendizaje competencial en situaciones de aprendizaje	Aprendizaje crítico y formación ciudadana	Cambio Se adelanta al devenir innovador

Fuente: Elaboración propia

Agradecimientos y financiación

Este trabajo ha sido realizado sin financiación.

Contribución específica de los autores

El presente artículo ha sido realizado por una única persona, por lo que su contribución a este trabajo corresponde íntegramente al autor firmante.

CC BY SA

Bibliografía

Abellán, J. (2016). Finalidades de la enseñanza de la Historia y formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *15*, 35-47. http://www.edicions.ub.edu/revistes/eccss15/default.asp?articulo=1276

Altamira, R. (1895, reedición 1997). *La enseñanza de la Historia*. Akal.

Altamira, R. (1922). *Valor social del conocimiento histórico* [Discurso leído ante la Real Academia de la Historia]. Reus.

Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2022). Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, *26*(1), 415-438. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13659

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. (3ª ed.). Akal.

Bellamy, F-X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, *33*(2), 169-178. http://doi.org/10.14201/teri.25407

Cancer, P. (2003). Problematizar el presente. Documento de trabajo del grupo Fedicaria-Aragón.

Carroll, L. (1865, edición 1998). *Alicia en el país de las Maravillas*. Alianza.

Coll, C. y Porlán, R. (1998). Alcance y perspectiva de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la Escuela*, *36*, 5-29. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7851

Colon, D. (2001). *Les historiens et «l' école méthodique»* (note de synthèse). http://storage.canalblog.com/69/91/796448/58839916.pdf

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.

Del Pozo, M.ª M. (2009, 2ª ed.). El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En M.ª M. del Pozo (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 197-219). Biblioteca Nueva.

Duarte Piña, O. (2022). La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *16*, 137–161. https://doi.org/10.6018/pantarei.510591

Duarte, O. Mª (2018). La enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira | Teaching history: innovation and continuity since Rafael Altamira. Revista Española de Pedagogía, *76*(269), 141-155. https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-07

Duarte, O. Mª (2015). *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/30778

Egea, A. y Arias, L. (2021). La construcción de una disciplina: evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España en comparación con el contexto internacional. *Foro de Educación*, *19*(2). 245-267. http://dx.doi.org/10.14516/fde.787

Egido, I. (2020). Políticas, reformas y consenso educativo: retos de España en perspectiva europea. *Dirección y liderazgo educativo*, *6*, 19-21. https://www.dyle.es/politicas-reformas-y-consenso-educativo-retos-de-espana-en-perspectiva-europea/

Fernández-Estébanez, C. y Álvarez-Blanco, L. (2025). Cuando las innovaciones pedagógicas proporcionan una alternativa en la educación: impronta de los principios pedagógicos del pasado en la acción educativa del siglo XXI. *Estudios sobre Educación*. Early Acces:2024. https://doi.org/10.15581/004.48.007

Fullan, M, (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, *23*, 179–213. https://hdl.handle.net/11441/77867

García, F. F. y Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán (coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Morata

Gómez, C. J. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar Historia Moderna? Reflexiones epistemológicas y propuestas internacionales. *Studia Historica, Historia Moderna* *45*(1), 7-42. https://doi.org/10.14201/shhmo2023451

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, *1*(52), 52-68. https://doi.org/10.7440/res52.2015.04

González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *13*, 1-23. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf

Luengo, J. (2009, 2ª ed.). La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de Educación. En M.ª M. del Pozo (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 45-60). Biblioteca Nueva.

Luna, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia, 13*, 161-181. https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/8

Maestro, P. (2002), El modelo de las historias generales y la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *16*, 3-33. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2906

Maestro, P. (1994). La enseñanza de la Historia en Secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairós. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *8*, 53-95. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3233/2844

Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España* (1900-1970). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Martínez-Bonafé, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la Escuela*, *100*, 1-10. https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01

Marying, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, *1*(2), 1-10. https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

Miralles P. y Rodríguez, R. A. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en Didáctica de la Historia en España. *Índice histórico español*, *128*, 67-95. https://doi.org/10.1344/ihe.2015.0.%25p

Molina, S. y Fernández-Rufete, M. (2018). La enseñanza de la Historia en España: un largo camino hacia las competencias históricas. *Andamio 5*(1), 153-176.

Montero, A. (2020). El predecible fracaso de las reformas educativas. *Dirección y liderazgo educativo*, *6*, 15-18. https://www.dyle.es/el-predecible-fracaso-de-las-reformas-educativas/

Otero, E. (2009). La escuela de nuestro tiempo. El sistema educativo español actual. En Mª M. del Pozo (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 339-355). Biblioteca Nueva.

Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. C. Bel; J. C. Colomer y N. de Alba-Fernández (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, vol. 2 (pp. 79-86). Tirant Lo Blanch.

Ortuño-Molina, J.; Molina-Puche, S. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2024). Iconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(2), 1-18. https://doi.org/10.6018/reifop.602091

Plá, S. (2012). La enseñanza de la Historia como objeto de investigación. *Secuencia*, *84*, 163-184. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007&lng=es&tlng=es

Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En P. Sanz Camañes, J. M. Molero García y D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.

Quilabert, E., Moschetti, M. y Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, *35*, 57-79. http://doi.org/10.14201/teri.31221

Ruiz-Torres, P. (1993). Los discursos del método histórico. *Ayer*, *12*, 47-77. https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/12-3-ayer12_LaHistoriografia_.RuizTorres.pdf

Sánchez-Pascua, F. (1996). Cambios políticos y sus consecuencias en la segunda enseñanza española. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, *12*, 289-300. https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10244

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, *57-79*. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès, (2011) (coords). Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar (pp. 63-83). Síntesis.

Stenhouse, L. (1984, reimpresión 2010). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Valdeón, J. (1998). *En defensa de la Historia*. Ámbito.

Valls, R. (1999). De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar. Historia de la Educación, *Revista interuniversitaria*, *18*, 169-190. https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10848

Valls, R. y López, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *10*, 71-81. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248894

Villanueva, J. (2011). La Ley Educativa de 1938 y su desarrollo en los cuestionarios y libros de texto de Geografía e Historia. En G. Vicente y Guerrero (coord. y ed. Lit.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (pp. 581-603). Institución Fernando el Católico (IFC). https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/71/21villanueva.pdf

Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones o posibilidades. J. Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Morata.

Zabalza, M. A. (2000). Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: Condiciones y dilemas. En A. Estebaranz (coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 199-225). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Fuentes

Cuestionarios (1927) correspondientes a las distintas materias cuyas enseñanzas han de darse en los Institutos nacionales de segunda enseñanza, dispuesta su publicación por

Real Orden de 13 del actual, inserta en la Gaceta del 15. Gaceta de Madrid, núm. 357 de 23 de diciembre.

Cuestionario (1939) de Geografía e Historia. Boletín Oficial del Estado, suplemento al núm. 128, de 8 de mayo de 1939 (pp. 17-24).

Decreto de 29 de agosto de 1934 para el Plan de Estudios de Bachillerato. Gaceta de Madrid, 242, de 30 de agosto de 1934 (pp. 1871-1874).

Decreto de 12 de junio de 1953 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios del Bachillerato, en cumplimiento de los preceptos de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado 183, de 2 de julio de 1953 (pp. 4010-4012).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Boletín Oficial del Estado 187, de 6 de agosto de 1970 (pp. 12525-12546). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado 238, de 4 de octubre de 1990 (pp. 28927-28942). https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado 295, de 10 de diciembre (pp. 97858-97921). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado 340, de 30 de diciembre (pp. 122868-122953). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Orden de 5 de junio de 1957 que aprueba los cuestionarios para el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 170, de 2 de julio de 1957 (pp. 528-536). https://www.boe.es/gazeta/dias/1957/07/02/pdfs/BOE-1957-170.pdf

Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los Cuestionarios del Bachillerato Elemental. Boletín Oficial del Estado 234, de 30 de septiembre de 1967 (pp. 13421-13447). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1967-15919

Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975 de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria. Boletín Oficial del Estado 93, de 18 de abril de 1975 (pp. 8049-8068). https://www.boe.es/boe/dias/1975/04/18/pdfs/A08049-08068.pdf

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, suplemento del número 152, de 26 de junio de 1991 (pp. 41-46). https://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/C00035-00077.pdf

CC BY SA

Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 253, de 21 de octubre (pp. 21193-21195). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-23405

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado 266, de 6 de noviembre de 2007 (pp. 45381-45469). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-19184

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 3, de 3 de enero de 2015 (pp. 169-546). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-37

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado 76, de 30 de marzo de 2022 (pp. 1-198). https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf

Real Decreto 243/2022 de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 82, de 6 de abril de 2022 (pp. 1-325). https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/589011

Necesidades de formación continua para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en secundaria

Lifelong Learning Needs for Teaching Historical Thinking Skills in Secondary Education

Catalina Guerrero Romera
Universidad de Murcia
cgromera@um.es
0000-0001-6080-1676

Recibido: 4/09/23
Aceptado: 16/04/24

Resumen

El artículo tiene como finalidad identificar cuáles son las necesidades formativas del profesorado en activo de secundaria con relación al uso de metodologías, recursos y otras competencias clave para la enseñanza, así como valorar algunas cuestiones generales sobre la formación recibida. Se realizó un estudio descriptivo correlacional de corte transversal con enfoque cuantitativo. El instrumento es un cuestionario elaborado *ad hoc* con una escala de respuesta tipo Likert (1-5) administrada a 68 profesores y profesoras en activo. Los resultados muestran que hay una necesidad formativa en metodologías activas como el aprendizaje por proyectos o la gamificación y de recursos didácticos y digitales. Se concluye que el profesorado necesita mejorar sus conocimientos y competencias a través de una formación permanente que fomente la aplicación en el aula de un modelo más constructivista y competencial de la enseñanza de la historia.

Palabras clave

Enseñanza secundaria, Enseñanza de la historia, Formación del profesorado, Bachillerato.

Abstract

The aim of this paper is to identify the training needs of in-service secondary school teachers in relation to the use of methodologies, resources and other key competences for teaching, as well as to assess some general questions about the training received. A descriptive correlational cross-sectional study with a quantitative approach was carried out. The instrument is an ad hoc questionnaire with a Likert-type response scale (1-5) which was administered to 68 active teachers. The results show that there is a need for training in active methodologies such as project-based learning or gamification and in didactic and digital resources. It is concluded that teachers need to improve their knowledge and skills through ongoing training that promotes the application in the classroom of a more constructivist and competency-based model of history teaching.

Keywords

Secondary education, History education, Teacher education, Upper Secondary Education.

Para citar este artículo: Guerrero Romera, Catalina (2024). Necesidades de formación continua para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en secundaria. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 177-198. DOI: 10.6018/pantarei/589011

CC BY SA

1. Introducción

Son múltiples los estudios que analizan la importancia de la formación permanente para responder a los retos que tiene el profesorado en el contexto actual (Colén, 2012; Imbernón, 2017, 2011; Korthagen, 2010; Ramírez, 2015). Esta formación cobra más importancia si cabe, debido a la irrupción en las últimas décadas del enfoque de enseñanza por competencias y de los avances en tecnologías, lo que obliga al profesorado a formarse de manera continua (Bozu e Imbernón, 2016).

En el ámbito de la educación histórica diversas investigaciones señalan lo importante que resulta en la formación del profesorado la mejora de los conocimientos, habilidades y competencias docentes relacionadas con los ámbitos metodológicos y epistemológicos (Barnes et al., 2017; Floden, 2015; Groot et al., 2018). No obstante, existen también estudios que muestran el predominio de los componentes disciplinares y, en menor medida, la formación en didáctica de la historia (Coudannes, 2012; Gómez et al., 2022) a pesar de la importancia que esta tiene a la hora de explotar de forma más eficaz los materiales curriculares (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005; Meschede et al., 2017; Van Straaten et al., 2018).

En este contexto, el desarrollo de competencias de pensamiento histórico ha propiciado el avance hacia un modelo de enseñanza menos tradicional y centrado en el docente. En este sentido, se pone el foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes y en la implementación de estrategias y metodologías activas al igual que en un enfoque más crítico de la enseñanza (Domínguez, 2015; Estepa, 2017; Gómez et al., 2017; Lévesque, 2008; Pagés, 2004; Peck y Seixas, 2008; Seixas y Morton, 2013; Soler et al., 2018; Van Drie y Van Boxtel, 2008).

La finalidad de este artículo es identificar cuáles son las necesidades formativas del profesorado en activo de secundaria en relación al uso de metodologías, recursos y otras competencias clave para la enseñanza, así como valorar algunas cuestiones generales sobre la formación recibida.

2. Marco Teórico

Actualmente nos encontramos en una etapa de profunda renovación de los procesos de enseñanza de la educación histórica. La formación del profesorado resulta esencial a la hora de modificar este enfoque de enseñanza hacia otro más constructivista y centrado en un aprendizaje y una evaluación de contenidos y competencias de pensamiento histórico. Investigaciones recientes señalan que el docente de la educación obligatoria valora desarrollar estas competencias siguiendo este enfoque más competencial de enseñanza centrado en el alumnado y en el uso de recursos y estrategias que impliquen su participación activa y permitan superar la dependencia del libro de texto y las clases magistrales (Gómez et al., 2020a; Sánchez et al., 2021; Soler et al., 2018). Para lograr aplicar este modelo, se debe producir un cambio en cuanto a la metodología de enseñanza. En lugar de reducirse a la mera transmisión de conocimientos, esta deberá fomentar una variedad de estrategias y recursos de aprendizaje y de evaluación en consonancia con los nuevos contextos disciplinares y epistemológicos (Estepa, 2012; Gómez et al., 2018; Sant et al., 2015; Serrano et al., 2018; Verdú et al., 2018).

CC BY SA

Asimismo, la diversificación de recursos didácticos para la enseñanza de la historia (recursos digitales, patrimonio, fuentes escritas y orales, etc.) pone de manifiesto la importancia de emplear aquellos que fomenten esta participación e implicación del alumnado (Colomer y Sáiz, 2019; Cózar y Sáez, 2016; Estepa, 2019; Gómez et al., 2020b; Ibáñez et al., 2018). Sáiz y Gómez (2016) asociaron un uso de estrategias y recursos innovadores a la necesidad de una formación que favorezca la innovación didáctica.

La adopción de estos recursos y estrategias ha supuesto un cambio metodológico que, aunque de forma lenta, va relegando el uso de una metodología tradicional en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Se ha constatado, además, que existe una clara correlación entre la valoración que realizan los docentes de los procesos metodológicos innovadores y la valoración de determinados recursos digitales como los videojuegos en el aula de Historia. Esto ha sido confirmado en diversos estudios internacionales sobre gamificación, que muestran la estrecha relación entre el uso de videojuegos y el incremento e impulso de la innovación en la formación del profesorado (Buzo, 2014; De la Calle, 2015; Landers y Amstrong, 2017; Özdener, 2018).

Estepa (2012) señaló la importancia de que el profesorado desarrolle un papel activo como investigador y educador, para lo que considera necesario que se haya formado en este tipo de destrezas. Según Estepa y García (2020) el principio básico sobre el que se asienta el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado es la investigación en el aula y para ello el docente como profesional que reflexiona e investiga sobre su práctica, debe dirigir su trabajo (planificación, desarrollo, observación y evaluación) como un proceso de investigación en y sobre la acción (Mira y Sáiz, 2020). Pérez (2010) destacó que "los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales" (p.46). Son fundamentales, por tanto, una serie de competencias clave y transversales para el desarrollo de la función docente (competencias para la planificación, evaluación, orientación y tutoría, gestión de las relaciones en el aula y de la diversidad, investigación) (Martínez et al., 2021). Estas funciones y demandas requieren de un perfil competencial que permita asumir con éxito estos retos (Brady, 2020).

Formar profesionales competentes y dispuestos a llevar a cabo estos nuevos modelos y propuestas didácticas de la educación histórica es uno de los desafíos actuales. El enfoque de enseñanza por competencias de pensamiento histórico requiere la cualificación permanente del profesorado y esta preparación es crucial para facilitar la innovación didáctica y para mejorar el aprendizaje del alumnado (Sáiz y Gómez, 2016).

En este sentido, la mayoría de las investigaciones insisten en la relevancia de la formación docente para la mejora de los procesos de aprendizaje de la historia en la educación obligatoria (Barnes et al., 2017; Cochran y Zeichner, 2005; Darling y Bransford, 2005; König y Rothland, 2012). No obstante, los estudios que se centran en la formación continua y en las necesidades formativas del profesorado de secundaria son menos frecuentes (González y Skultety, 2018; Parra y Fuertes, 2019).

Existen estudios que afirman que una de las mayores dificultades a la hora de explotar e incorporar metodologías y recursos innovadores en el aula se encuentra en el nivel

CC BY SA

formativo del profesorado (Colomer et al., 2018; González et al., 2015). Gómez et al. (2020a) señalaron que debe producirse una actualización en cuanto a la metodología y a las estrategias y los recursos didácticos utilizados en la práctica. Asimismo, Blömeke et al. (2013) y Schmidt et al. (2011) mostraron cómo las oportunidades de aprendizaje de los programas de formación tienen una notable correlación con el conocimiento y las competencias del profesorado al final de su formación.

Igualmente, otras investigaciones constatan el impacto de la formación docente sobre la calidad de los aprendizajes del alumnado (Aguerrondo, 2004; Cochran y Fries, 2005; Moreno, 2006; Vaillant, 2005, 2009) y señalan al profesorado como una pieza fundamental para una enseñanza de calidad. Sin embargo, estos deben contemplarse con otros elementos (Hernández y Hernández, 2011; Ros y García, 2016; Vaillant, 2009).

En cualquier caso, para llevar a cabo este proceso de cambio y transformación de los enfoques de enseñanza se requiere de una formación eficaz y basada en aquellas competencias que se precisan para afrontar los desafíos educativos de la práctica de aula. En este contexto, resulta fundamental plantearse qué opina el profesorado en activo acerca de las necesidades de formación. La adopción de esta reflexión es necesaria con el fin de adoptar metodologías, estrategias y recursos acordes con los avances de la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la educación histórica y de las nuevas propuestas didácticas.

3. Metodología

3.1. Objetivos

En la investigación se han establecido los siguientes objetivos:

- OE1. Analizar la opinión del profesorado sobre qué necesidades de formación considera más relevantes en relación con metodologías docentes, uso de recursos digitales y otros recursos específicos para la enseñanza, así como sobre otras competencias clave y si existen diferencias estadísticamente significativas entre estas necesidades en función a su edad, sexo, experiencia, formación, etapa educativa o participación en proyectos de innovación.

  H_0: No existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración del profesorado en relación con las variables mencionadas en función de su edad, sexo, experiencia, formación, etapa educativa o participación en proyectos de innovación.

  H_1: Sí existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración del profesorado en relación con las variables mencionadas en función de su edad, sexo, experiencia, formación, etapa educativa o participación en proyectos de innovación.

- OE2. Analizar otros aspectos relacionados con la formación continua recibida: actualización de conocimientos, formación recibida en los últimos tres años y grado de conocimiento sobre el nuevo modelo de educación histórica y el enfoque de enseñanza de competencias de pensamiento histórico.

3.2. Método, contexto, participantes e instrumento

CC BY SA

Se realizó un estudio descriptivo correlacional de corte transversal con enfoque cuantitativo. En el análisis descriptivo de las variables categóricas se emplearon las medias, desviaciones típicas, mínimo y máximo y frecuencias y porcentajes. Para la asociación entre la variable numérica versus categórica politómica se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis, pero previamente se comprobó la normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk. En cuanto a la muestra total de participantes ha estado compuesta por 68 profesores y profesoras en activo pertenecientes a diferentes centros educativos de la Región de Murcia (España). Se trata de una muestra no probabilística por conveniencia.

Respecto a la composición por sexo, el 48,5% son mujeres, el 50% hombres y un 1,5% no contesta ninguna de las opciones anteriores (Tabla 1). De ellos, el 80,9 % tienen entre 40 y 59 años y sólo un 21,9% entre 21y 39 años. Por lo que respecta al resto de datos identificados (Tabla 1), sobre la etapa en la que imparten docencia, el 56,55% lo hace en secundaria, el 39,8% en bachillerato y un 3,7 en educación de adultos. En cuanto a la experiencia docente, casi un 63% tienen una experiencia de más de 11 años. Finalmente, con relación a la participación en proyectos de innovación y ámbitos referenciados, menos de la mitad manifestaron haber participado en proyectos, siendo las metodologías el aspecto que mayor porcentaje reúne (Tabla 2).

Tabla 1
Variables sociodemográficas del profesorado

Variable		N	%
Sexo	Varón	33	48,5
	Mujer	34	50
	Ninguna de las opciones	1	1,5
Etapa	Educación Secundaria	61	56,5
	Educación Bachillerato	43	39,8
	Otro	4	3,7
Años de experiencia docente	Menos de 5 años	13	19,1
	Entre 6 y 10 años	10	14,7
	Entre 11 y 15 años	19	27,9
	Más de 15 años	26	38,2
Formación Académica	Licenciatura/Grado	55	80,9
	Máster/DEA	8	11,8
	Doctorado	5	7,4
Especialidad	Historia	26	38,2
	Arte	12	17,3
	Geografía	7	10,2
	Todas	22	32,3

CC BY SA

Situación Administrativa	Funcionario	48	70,6
	Interino (público)	17	25
	Contratado Privada/concertada	3	4,4

Fuente: elaboración propia

Tabla 2
Participación en proyectos de innovación y ámbitos de innovación

Participación en proyectos de innovación docente	N	%
Sí	32	47,1
No	36	52,9
Ámbitos de innovación realizada	**N**	**%**
Tecnologías aplicadas a la educación	4	5,9
ABP	6	8,8
Patrimonio	4	5,9
Gamificación	1	1,5
Idiomas	2	2,9
Convivencia	2	2,9
Recursos	3	4,4
Metodologías activas	6	8,8

Fuente: elaboración propia.

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario titulado "Necesidades de formación del profesorado en activo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España [NFPA]". El análisis factorial confirmatorio realizado mostró una alta consistencia interna y una estructura de tres factores con índices de bondad de ajuste adecuados: metodologías, recursos digitales y otros recursos (que engloban otros recursos didácticos y otras competencias) (Guerrero y Pérez, 2022). El instrumento a nivel global obtuvo un coeficiente alfa ordinal α = ,904 y un coeficiente de Omega de McDonald para el global de la escala de ω = ,900, que pueden considerarse excelentes y adecuados.

El cuestionario ha sido administrado de forma *online* al profesorado en activo de secundaria. En él se incluía un primer bloque de datos generales (edad, formación académica, situación administrativa, experiencia docente, nivel educativo en el que desarrolla su actividad, experiencia en otros niveles educativos y participación en proyectos de innovación docente y ámbito del mismo); un segundo bloque denominado "Necesidades de formación" que consta de 24 ítems con una escala de respuesta de tipo Likert de 5 puntos, referido a la percepción que el profesorado tiene sobre sus necesidades en las siguientes dimensiones o áreas: metodologías de enseñanza, recursos didácticos y digitales y otras competencias clave (Tabla 3).

Se incluía además otro bloque creado *ad hoc* para ampliar la información acerca de su opinión sobre la actualización de sus conocimientos, la formación recibida en los últimos

tres años y el grado de conocimiento sobre los nuevos enfoques de la educación histórica y el pensamiento histórico. Para la administración del cuestionario se ha contado con el consentimiento informado del profesorado participante y se han recogido los datos atendiendo a los requerimientos éticos y legales establecidos. El análisis de los datos se ha efectuado a través del programa estadístico *SPSS versión 27*.

Tabla 3

Dimensiones e ítems sobre necesidades formativas del profesorado

Ítem	D1. Metodologías de enseñanza
1	Aprendizaje basado en problemas y retos
2	Aprendizaje por proyectos
3	Aprendizaje Servicio
4	Gamificación, aprendizaje basado en juegos,…
5	Role playing (juegos de rol)
6	*Flipped classroom* o clase invertida
7	Aprendizaje cooperativo
Ítem	**D2. Recursos didácticos y digitales**
8	Realidad aumentada o expandida (códigos QR, 3D,…)
9	Videojuegos
10	Escritorios virtuales de aprendizaje (EVA)
11	Dispositivos de geolocalización (Google Earth, mapas digitales,..)
12	Aplicaciones móviles
13	Plataformas para la creación de contenidos: webs, blogs,…
14	Creación de vídeos, impresión digital
15	Uso de fuentes históricas
16	Museos y otros centros de interpretación e interés patrimonial
17	Otros recursos como cine, documentales, novela histórica, cómic, literatura
18	Producciones artísticas (pintura, arquitectura, escultura, arte contemporáneo)
Ítem	**D3. Otras competencias clave**
19	Competencias y estrategias de evaluación: evaluación formativa, rúbricas,…
20	Habilidades de diseño y programación didáctica e investigación e innovación en el aula
21	Atención a la diversidad
22	Desarrollo de Tutorías y orientación
23	Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural y comunitario: mediación, convivencia, participación comunitaria,…
24	Actualización disciplinar

Fuente: elaboración propia.

CC BY SA

4. Resultados

En relación con el primer objetivo sobre Necesidades formativas, los resultados obtenidos son los siguientes. En primer lugar, respecto a necesidades formativas relacionadas con las metodologías docentes, se puede observar cómo las puntuaciones más elevadas se obtienen en el ítem 2, aprendizaje por proyectos (*M*= 3,*7 DT* = 1,1); ítem 4, gamificación (*M* = 3,*7 DT* = 1,1); el ítem *7*, aprendizaje basado en retos (M = 3,6 DT = 1,3) y el ítem 1, aprendizaje cooperativo (*M* =3,6 *DT* = 1,1), mientras que las más bajas han sido en el ítem 3, aprendizaje servicio (*M* = 3,4 *DT* = 1,1); el ítem 6, clase invertida (*M* =3,6 *DT* = 1,1) y el ítem *5*, juegos de rol (*M* = 3,*5 DT* = 1,2).

Tabla 4
Descriptivos del bloque 2. Necesidades formativas sobre metodologías de enseñanza

I	Media	Mín.	Máx.	Mediana	Moda	Desv.típ.	Varianza	1%	2%	3%	4%	5%
1	3,6	5,9	29,4	4,00	3	1,158	1,340	5,9	8,8	29,4	27,9	27,9
2	3,7	4,4	32,4	4,00	*5*	1,183	1,398	4,4	13,2	20,6	29,4	32,4
3	3,4	11,8	26,5	3,50	*5*	1,350	1,822	13,2	11,8	25,0	23,5	26,5
4	3,7	5,9	33,8	4,00	4	1,180	1,391	5,9	11,8	20,6	33,8	27,9
5	3,5	8,8	30,9	4,00	4	1,215	1,476	8,8	11,8	26,5	30,9	22,1
6	3,4	*5,9*	29,4	4,00	*5*	1,456	2,120	19,1	*5,9*	22,1	23,5	29,4
7	3,6	10,3	33,8	4,00	*5*	1,342	1,800	10,3	11,8	22,1	22,1	33,8

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a necesidades formativas sobre recursos digitales y otros recursos específicos para la enseñanza, se han obtenido puntuaciones moderadamente altas en la mayoría de los ítems (Tabla *5*), los ítems que han obtenido las puntuaciones más bajas han sido en el ítem 9, los videojuegos (*M* = 3,4 *DT* = 1,*5*); el ítem 8, la realidad aumentada (*M* = 3,6 *DT* = 1,3) y el ítem 16, los museos u otros centros de interpretación patrimonial. Los valores más elevados corresponden al ítem 11, dispositivos de geolocalización (*M* = 3,8 *DT* = 1,1); el ítem 14, creación de videojuegos (*M* = 3,8 *DT* = 1,2) y el ítem 17, impresión digital y otros recursos como cine, documentales, novela histórica, cómic, literatura (*M* = 3,8, *DT* = 1,2).

Por último, en cuanto a las necesidades formativas relacionadas con otras competencias clave, se puede observar en la tabla 6 que las puntuaciones más elevadas se obtienen en el ítem 21, la atención a la diversidad (*M* = 3,8 *DT* = 1,0) y el ítem 24, la actualización disciplinar (*M* =3,*7 DT* = 1,2); las puntuaciones más bajas han sido las relacionadas con el ítem 22, la orientación y la tutoría (*M* = 3,3 *DT* = 1,1); el ítem 20, las habilidades de diseño y programación didáctica e investigación e innovación en el aula (*M* = 3,4 *DT* = 1,2) y el ítem 19, las competencias y estrategias de evaluación (*M* = 3,*5 DT* = 1,2).

CC BY SA

Tabla 5

Descriptivos del bloque 2. Necesidades formativas sobre recursos digitales y otros recursos didácticos para la enseñanza

I	Media	Mín.	Máx.	Mediana	Moda	Desv.típ.	Varianza	1%	2%	3%	4%	5%
8	3,6	7,4	35,3	4,00	5	1,350	1,822	7,4	20,6	10,3	26,5	35,3
9	3,4	8,8	41,2	4,00	5	1,595	2,544	1,6	19,1	8,8	13,2	41,2
10	3,7	5,9	42,6	4,00	5	1,450	2,103	1,7	5,9	19,1	17,6	42,6
11	3,8	5,9	33,8	4,00	4	1,148	1,317	5,9	7,4	22,1	33,8	30,9
12	3,7	5,9	35,3	4,00	5	1,247	1,554	5,9	13,2	20,6	25,0	35,3
13	3,7	2,9	30,9	4,00	5	1,149	1,321	2,9	14,7	23,5	27,9	30,9
14	3,8	7,4	38,2	4,00	5	1,274	1,623	7,4	10,3	20,6	23,5	38,2
15	3,7	5,9	33,8	4,00	5	1,239	1,536	5,9	13,2	22,1	25,0	33,8
16	3,6	5,9	33,8	4,00	5	1,271	1,616	5,9	16,2	23,5	20,6	33,8
17	3,8	2,9	36,8	4,00	5	1,214	1,474	2,9	17,6	17,6	25,0	36,8
18	3,7	2,9	38,2	4,00	5	1,251	1,565	2,9	19,1	23,5	16,2	38,2

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

Descriptivos del bloque 2. Necesidades formativas sobre otras competencias clave

I	Media	Mín.	Máx.	Mediana	Moda	Desv.típ.	Varianza	1%	2%	3%	4%	5%
19	3,5	5,9	27,9	4,00	4	1,203	1,448	5,9	16,2	25,0	27,9	25,0
20	3,4	5,9	47,1	4,00	4	1,214	1,474	13,2	5,9	19,1	47,1	14,7
21	3,8	1,5	33,8	4,00	5	1,091	1,189	1,5	11,8	27,9	25,0	33,8
22	3,3	5,9	39,7	3,00	3	1,157	1,339	5,9	17,6	39,7	16,2	20,6
23	3,5	4,4	32,4	3,50	3	1,099	1,209	4,4	13,2	32,4	29,4	20,6
24	3,7	5,9	33,8	4,00	5	1,213	1,470	5,9	10,3	26,5	23,5	33,8

Fuente: elaboración propia.

En virtud de si existen diferencias significativas en relación con las dimensiones contempladas en el instrumento, la prueba H de Kruskal Wallis indica que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación con la valoración de algunos ítems y variables ($p \leq ,05$). Concretamente, existen diferencias significativas en relación con la valoración de las necesidades formativas en metodologías, en dos de los ítems sobre aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en retos (Sig. = ,02) y en gamificación (Sig. = ,04) (Tabla 7) en función a la experiencia en otros niveles educativos y a la participación en proyectos de innovación, concretamente en gamificación (Sig. = ,01) y juegos de rol (Sig. = ,01) (Tabla 8), en las que tienen o muestran más necesidades de formación las personas que no tienen experiencia en otros niveles educativos o no han participado en proyectos de innovación. Por tanto, en estos casos se rechaza la hipótesis nula en relación con la valoración de las metodologías referidas,

CC BY SA

teniendo en cuenta la experiencia en otros niveles educativos y la participación en proyectos de innovación.

Tabla 7

Descriptivos del bloque 2. Ítems en los que se rechaza la hipótesis nula y valores de la media según experiencia en otros niveles educativos

Metodología	W	*p*-valor	*d* de Cohen
Ítem 1	289,5	,02	0,72
Ítem 4	310,5	,04	0,6

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8

Ítems en los que se rechaza la hipótesis nula y valores de la media según participación en proyectos de innovación

Metodología	W	*p*-valor	*d* de Cohen
Ítem 4	389,0	,01	0,54
Ítem 5	386,0	,01	0,66

Fuente: elaboración propia.

También se han encontrado diferencias significativas en relación con la valoración de las necesidades formativas en recursos, concretamente sobre las necesidades relacionadas con los videojuegos, en función a la experiencia en otros niveles educativos (Sig. = ,03) (W 308,0, *p*-valor = ,03 *d* = ,61), en las que manifiestan mayor necesidad las personas que no tienen experiencia en otros niveles educativos e, igualmente, en la valoración de necesidades formativas en competencias relacionadas con la atención a la diversidad según la formación académica (W 225,0, *p*-valor = ,03 *d* = ,72), donde las puntuaciones más altas son las referidas a las personas que tienen formación de grado o posgrado. Del mismo modo, se rechaza en estos casos la hipótesis nula en relación con la valoración de estos ítems.

Finalmente, en cuanto al segundo objetivo de la investigación, relacionado con otras cuestiones generales sobre la formación recibida, los resultados del estudio nos muestran que un 61,8% del profesorado encuestado consideró que sus conocimientos disciplinares o científicos estaban actualizados, mientras que un 38,2 % consideró que no. Respecto a si había recibido formación en los últimos tres años, el 88,2% manifestó que sí y sólo un 11,8% no había recibido formación. En cuanto a si conocían los nuevos modelos de educación histórica y el enfoque de las competencias de pensamiento histórico, un 58,8% afirmó que sí mientras un 41,2% consideraba que no (Tabla 9). En relación a si estaría interesado en participar en actividades de formación relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico y los nuevos modelos para la enseñanza-aprendizaje de la historia casi el 100% afirmó que sí (Tabla 10). Algunas de las actividades formativas que comentaron fueron: formación sobre intercambios de experiencias educativas y proyectos de innovación, el teatro y las artes escénicas, la creatividad, formación sobre sistemas de información geográfica aplicables al aula y salidas de interpretación del paisaje o la utilización de la prensa.

Tabla 9

Conocimiento de los nuevos modelos de educación histórica y el enfoque de las competencias de pensamiento histórico

Conocimiento nuevos modelos educación histórica y competencias de pensamiento histórico	N	Porcentaje válido
Sí	40	58,8
No	28	41,2
Total	68	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10

Interés en actividades de formación relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico

Interés en actividades de formación	N	Porcentaje válido
Sí	67	98,1
No	1	1,5
Total	68	100

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Respecto a la valoración que el profesorado realiza sobre las necesidades de formación más relevantes y prioritarias desde su propia percepción, se constata que existe una demanda en relación a las metodologías activas, especialmente las relacionadas con el aprendizaje basado en problemas y por proyectos o la gamificación. Estos datos han sido corroborados en distintas investigaciones que destacan la importancia que para el profesorado tiene la implementación de metodologías activas e innovadoras que superen los enfoques expositivos tradicionales y conlleven el uso de una variedad de recursos didácticos (Bizzio et al., 2018; Carretero, 2019; Duarte, 2022; Gómez et al., 2019; Gómez et al., 2018; Montilla et al., 2018), si bien la tendencia real sigue mostrando la continuidad de las actuaciones más tradicionales y es necesario aún cambiar la metodología, las estrategias y las actividades llevadas a cabo en el aula (K̈onig et al., 2017; Miralles et al., 2017).

En relación con los recursos didácticos más relevantes para enseñar historia que ha señalado el profesorado, son coincidentes con estudios que muestran que cada vez son más los docentes que apuestan por un modelo de enseñanza en el que el alumnado adquiere un mayor protagonismo, a través de la implementación de recursos innovadores (Gómez et al., 2020a; Isbell et al., 2018; Miralles et al., 2019; Sánchez et al., 2020). Las correlaciones encontradas en algunos de estos trabajos, al igual que ocurre en este estudio, también muestran la relación que existe entre la utilización de determinadas metodologías y el haber participado en proyectos de innovación.

Investigaciones recientes indican que el profesorado le da una prioridad elevada a la formación sobre diversos tipos de recursos como el patrimonio, el cine, los museos o las producciones artísticas y a la formación sobre otros recursos digitales (aplicaciones móviles, dispositivos de geolocalización o creación de vídeos e impresión digital). No obstante, algunos de ellos como los videojuegos o la realidad aumentada obtienen una valoración más baja (Miralles et al., 2020; Sánchez et al., 2021). El estudio de Guerrero et al. (2021) constataba la importancia y relevancia otorgada por el profesorado a este tipo de recursos, aunque no siempre eran los recursos más empleados para la enseñanza (Cózar y Sáez, 2016; Cuenca, 2009; Gómez et al., 2018; Miralles et al., 2017; Roblizo et al., 2016).

Las investigaciones de Chaparro et al. (2020) y Miralles et al. (2019) sobre profesorado en formación o la de Guerrero y Pérez (2022) en el contexto de la formación permanente, también destacaban esta polarización del profesorado. Si bien, se percibe un proceso de cambio, aunque no afecta a todo el profesorado por igual, que aún muestra un interés formativo en recursos didácticos más tradicionales y que no manifiesta interés por formarse en metodologías activas o tiene un interés moderado por los recursos digitales (Guerrero y Pérez, 2022). Siguen conviviendo, por tanto, en la práctica perfiles docentes más tradicionales y otros más innovadores que ponen en práctica recursos y estrategias metodológicas activas. De esta manera, se constata por parte del profesorado de Educación Secundaria el uso aún predominante de prácticas tradicionales más centradas en los docentes que en el aprendizaje del estudiante (Dejene et al., 2018; Gómez et al., 2018; Guerrero et al., 2022).

En cuanto a la valoración que el profesorado encuestado realiza acerca de sus necesidades de formación sobre otras competencias clave para la enseñanza, los resultados muestran un interés bastante bajo en competencias relacionadas con la orientación y la tutoría. Resultados que no coinciden con el estudio de Martínez et al. (2021) en el que se consideraba esta competencia como esencial en el perfil docente, en cambio sí existe coincidencia respecto a la consideración más baja de otras competencias como la de evaluación y planificación que obtuvieron también menores puntuaciones en este estudio, a pesar de ser dos competencias de mayor tradición en el perfil docente. Guerrero (2023) incide en este aspecto y subraya la necesidad de fomentar en el profesorado habilidades para el diseño y la programación de unidades didácticas más innovadoras si se quiere llevar a cabo un enfoque o una enseñanza de competencias de pensamiento histórico.

Cabe señalar que existen numerosas investigaciones que constatan que la prueba escrita sigue siendo el principal instrumento de evaluación en la enseñanza histórica y la memorización la habilidad cognitiva más importante para superar los exámenes de historia (Gómez et al., 2017; Monteagudo y Portela, 2019; Trepat, 2012). Estos datos, parecen indicar que a pesar de la existencia de estas evidencias, esta percepción más baja que el profesorado tiene sobre sus necesidades formativas respecto a estrategias de evaluación, podría repercutir en que se sigan utilizando procedimientos de evaluación tradicionales en los que se favorece la mera memorización y reproducción de contenidos. Esto es especialmente importante ya que existen investigaciones que afirman que los procedimientos tradicionales de evaluación dificultan la innovación (Gómez et al., 2020a; Miralles et al., 2019).

CC BY SA

No ocurre lo mismo respecto a la valoración que el profesorado realiza de otras competencias como la atención a la diversidad en la que muestra una mayor necesidad de formación. Estos resultados vienen avalados por otros estudios que, aunque en el ámbito de la formación inicial, constatan el desconocimiento de los docentes de Educación Secundaria acerca del concepto de atención a la diversidad a pesar de la alta sensibilidad hacia esta temática (Colmenero et al., 2015; Reoyo et al., 2012; Sánchez y Boix, 2008). Investigaciones de ámbito internacional concluyen que el profesorado en activo posee una baja preparación para atender la diversidad en el aula (Centre for Educational Research and Innovation [CERI], 2010; European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2010).

En esta investigación se ha mostrado que no existen muchas diferencias entre las dimensiones analizadas y variables como edad, sexo, formación o experiencia. Respecto al sexo existen estudios que indican que esta variable por lo general no determina grandes diferencias en lo que respecta a la práctica educativa (Lueddeke, 2003; Monroy et al., 2014; Stes et al., 2008) aunque difiere del trabajo de Maquilón et al. (2016), en el que sí se mostraban diferencias y señalaban que los hombres suelen identificarse con un modelo de enseñanza más centrado en el profesorado que las mujeres. Otros estudios también han hallado diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, mostrando que las mujeres presentan una actitud más favorable que los hombres hacia la implementación de recursos digitales en el aula (Guerrero et al., 2021). En la investigación de Guerrero et al.—(2021) se constataba, asimismo, que sí existían diferencias respecto a la importancia concedida a los recursos en función de la edad, el sexo o la etapa educativa. Además, en el estudio de Anaya et al. (2009) se hallaron diferencias respecto a las necesidades formativas de los docentes en atención a la diversidad en función de la etapa educativa.

Por otra parte, se advierte que aún existe un porcentaje elevado de profesorado que manifiesta necesidad de actualizar sus conocimientos y que desconoce los enfoques actuales de la educación histórica y de las competencias de pensamiento histórico. En ese sentido, es necesaria una formación específica sobre estos modelos, así como avanzar hacia un perfil del profesorado más crítico e innovador que contribuya a cambiar los enfoques de enseñanza de la educación histórica. Gómez et al. (2022) muestran que es esencial modificar los programas de formación del profesorado de historia, y otorgar más importancia a los elementos didácticos de los contenidos a enseñar, a las metodologías activas y a los recursos innovadores si se quiere provocar el cambio conceptual y metodológico demandado en el área.

6. Reflexiones finales

Este trabajo va dirigido a analizar las necesidades de formación del profesorado en activo con la finalidad de fundamentar orientaciones futuras para el diseño y la mejora de la formación continua. Los hallazgos principales indican que el profesorado muestra una mayor necesidad de formación en metodologías y en los nuevos enfoques de enseñanza de la historia. No obstante, la simple introducción de metodologías o el uso de recursos digitales no lleva aparejado el cambio y la innovación, ya que estos son resultado de una reflexión sobre las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza y evaluación de la enseñanza de la historia en el contexto actual (Duarte, 2022; Prats y Santacana, 2011). Además, se percibe una necesidad de formación en

CC BY SA

alfabetización digital que permita aprovechar las potencialidades didácticas del uso de las tecnologías en el aula (Sáiz y Parra, 2017).

De ahí la exigencia de profundizar en este campo y en el desarrollo de alternativas y propuestas formativas que contribuyan a la actualización de las competencias profesionales docentes para formar en pensamiento histórico que impliquen el uso de estrategias y recursos didácticos y metodológicos para la enseñanza, así como para favorecer un papel activo del alumnado en su aprendizaje (Soler et al., 2018). Kleickmann et al. (2013) mostraron la correlación positiva entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido y por ello la obligatoriedad de incluir en la formación del profesorado ambas dimensiones.

Por otro lado, hay una demanda de formación en el área de atención a la diversidad, lo que concuerda con diferentes estudios que muestran la escasa preparación del profesorado para atender la diversidad en el aula y la necesidad de contar con investigaciones más robustas en este ámbito (Ball y Tyson, 2011; Ros y García, 2016).

En cualquier caso, la formación permanente requiere un cambio basado en un modelo pedagógico sustentado en las transformaciones demandadas. Se necesita un profesorado preparado y actualizado ante los retos que emanan de los nuevos marcos disciplinares de la enseñanza de la educación histórica y una formación continua y contextualizada que favorezca oportunidades de aprendizaje adecuadas. No obstante, no parece que los actuales modelos de la formación docente estén resolviendo las necesidades y dificultades a las que debe enfrentarse el profesorado del siglo XXI (Estepa y Domínguez, 1999; Imbernón, 2020; Pérez, 2010). Además, como advertía Prats (2016) es preciso conectar la preparación inicial, con el desarrollo de la carrera profesional, así como promover un vínculo continuo entre teoría y práctica, investigación e innovación si se quiere propiciar un verdadero cambio en los modelos de la formación.

Respecto a la principal limitación de esta investigación por el tipo de muestreo que se ha utilizado y el reducido tamaño de la muestra, se requiere ampliar la misma y contrastar los datos presentados con otros de naturaleza cualitativa, que sean recopilados a través de entrevistas y grupos de discusión, lo que permitiría obtener una mayor comprensión y profundización del objeto del estudio, así como alcanzar resultados más generalizables. Como líneas de investigación futuras sería recomendable realizar estudios de metaanálisis y revisiones bibliográficas sobre investigaciones que hayan abordado estas temáticas en los últimos años.

Entre las contribuciones de la investigación se destaca el contar con una escala válida y fiable para la detección de necesidades formativas del profesorado y para la realización de un diagnóstico, atendiendo a sus competencias y contextos profesionales. Esto resulta de gran utilidad de cara al diseño de planes de formación permanente específicos y a la realización de una oferta formativa ajustada a las necesidades de su práctica y a los problemas que deben resolver en el aula. La preparación del profesorado debe realizar una adecuada integración entre la práctica profesional y los saberes pedagógicos y disciplinares, así como profundizar sobre los modelos de formación permanente que existen en la actualidad (Darling, 2016). Según los expertos

CC BY SA

mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado pasa por repensar la formación que recibe el profesorado y son aún muchos los retos que existen.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto "La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática" (PID2020-113453RB-I00), subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (AEI/10.13039/501100011033).

Contribución específica de los autores

Este trabajo ha sido realizado enteramente por la autora.

Bibliografía

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AA. VV., *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). PREAL-CINDE.

Anaya, D., Suárez, J. M. y Pérez, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 27* (2), 413-425. https://revistas.um.es/rie/article/view/94481

Ball, A. y Tyson, C. (2011). *Studying Diversity in teacher education*. AERA.

Barnes, N., Fives, H. y Dacey, C. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education, 65*, 107-116. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017

Bizzio, M. A., Quiroga, R. B. y Pereira, R. (2018). Los desafíos de enseñar por competencias. Una reflexión docente. *Aula de Secundaria, 25*, 25-28.

Blömeke, S., Hsieh, F. J., Kaiser, G. y Schmidt, W. H. (eds.). (2013). *International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn: TEDS-M results*. Springer.

Bozu, Z. e Imbernón, F. (2016). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 20* (3), 467-492. https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100017.pdf

Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 32*(1), 55-72. https://doi.org/10.14201/teri.21438

Buzo, I. (2014). Posibilidades y límites de las TIC en la enseñanza de la geografía. *Revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales, 195*, 1-2. https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/26719

Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía, 495*, 59-63. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/185974

CERI, Centre for Educational Research and Innovation (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264079731-en

CC BY SA

Chaparro, A., Gómez, C. J., Felices, M.ª del M. y Rodríguez, J. (2020). Opiniones sobre el uso de recursos para la enseñanza de la historia. Un estudio exploratorio en la formación inicial del profesorado. En M. I. Aznar, M.ª P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno (eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 279-290). Dykinson.

Cochran, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran y K. M. Zeichner (eds.), *Studying teacher education: The report of the AREA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). AERA-Lawrence Erlbaum Associates.

Cochran, M. y Zeichner, K. M. (eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.

Colén, M. T. (2012). Formación permanente del profesorado. Reflexiones y aportaciones actuales. *Aula de Innovación educativa, 212*, 48-52. http://hdl.handle.net/11162/87599

Colmenero Ruiz M. J., Pantoja Vallejo A. y Pegalajar Palomino M. C. (2014). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 26*(1), 101-120. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616

Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2019). Problemas para integrar la tecnología digital en la enseñanza de las Ciencias Sociales: un estudio de caso. En M. João, A. Días (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 319-326). Escola Superior de Educação.

Colomer, J. C., Sáiz, J. y Bel, J. C. (2018) Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI, 36*(1), 107-128. https://doi.org/10.6018/j/324191

Coudannes, M. A. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses, 3*(6), 975-990. https://www.redalyc.org/pdf/1933/193314445002.pdf

Cózar, R. y Sáez, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13* (2). 1-11. https://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4

Cuenca, J. M. (2009). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

Darling, L. y Bransford, J. D. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Darling, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher, 45*(2), 83-91. https://doi.org/10.3102/0013189X16639597

De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández, C. R. García, 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. 67-80). Universidad de Extremadura. Servicio de publicaciones.

Dejene, W., Bishaw, A., y Dagnew, A. (2018). Preservice Teachers' Approaches to Learning and Their Teaching Approach Preferences: Secondary Teacher Education Program in Focus. *Cogent Education 5*(1), 1502396. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1502396

Duarte, O. M. (2022). La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia, 16*, 137-161. https://doi.org/10.6018/pantarei.510591

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

EADSNE, European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher education for inclusion: International Literature Review*. OECD.

Estepa, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 4*, 4-19. https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4

Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Servicio de publicaciones Universidad de Huelva.

Estepa, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado y en el Máster. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-220). Díada.

Estepa, J. y Domínguez, C. (1999). Didáctica de las ciencias sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En T. García (coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 87-92). Díada.

Estepa, J. y García, F. F. (2020). El modelo del profesor investigador en el aula en el proyecto IRES. *Íber Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *100*, 22-28. https://www.grao.com/revistas/investigacion-e-innovacion-en-didactica-de-las-ciencias-sociales-35101?contenido=368205

Floden, R. (2015). Learning what research says about teacher preparation. En M. J. Feuer, A.I. Berman y R. C. Atkinson (eds.), *Past as prologue: The national academy of education at 50. members reflect* (pp. 279-284). National Academy of Education.

Gómez, C. J., Rodríguez, J., Chaparro, A. y Monteagudo, J. (2022). Teaching Approaches and Profile Analysis: An Exploratory Study With Trainee History Teachers. *SAGE Open, 12* (1). https://doi.org/10.1177/21582440211059174

Gómez, C. J., Chaparro, A., Felices, M. del M. y Cózar, R. (2020a). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, *49*(1), 65-74. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74

Gómez, C. J., Miralles, P., Fontal, O. y Ibañez, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches-An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability, 12* (3), 933. https://doi.org/10.3390/su12030933

Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2018). Metodología didáctica y concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la historia. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación, 24* (1), 237-250. https://doi.org/10.5209/RCED.52233

CC BY SA

Gómez, C. J., López, R. y Rodríguez, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *37*, 67-88. https://doi.org/10.7203/dces.37.14440

Gómez, C. J., Miralles, P. y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 45-61. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631

González, N., Gozálvez, V. y Ramírez, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación, 367*, 117-146. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-284

González, G. y Skultety, L. (2018). Teacher learning in a combined professional development intervention. *Teaching and Teacher Education, 71*, 341-354. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.003

Groot, M., Ros, A. y van Boxtel, C. (2018). Improving elementary school students' understanding of historical time: Effects of teaching with "Timewise". *Theory & Research in Social Education*, *46*(1), 35–67. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1357058

Guerrero, C., Pérez, A. L. (2022). The training needs of in-service teachers for the teaching of historical thinking skills in compulsory secondary education and the baccalaureate level. *Frontiers in Education, 7*, 934646. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.934646

Guerrero, C., Sánchez, R. y Miralles, P. (2022). Approaches to History Teaching According to a Structural Equation Model. *Frontiers in Education, 7*, 842977. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.842977

Guerrero, C., Sánchez, R., Escribano, A. y Vivas, V. (2021). The perceptions of active teachers regarding the most suitable resources for teaching history. *Humanities & Social Sciences Communications*, *8*, 61. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00736-7

Guerrero, C. (2023). Evaluación de unidades didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la historia. Implicaciones para la formación del profesorado. En Mª. E. Cambil, A. R. Fernández y N. De Alba (eds.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp.1159-1169). Narcea.

Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. S. (2005). Conocimiento didáctico del contenido en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9* (2), 1-12. https://www.redalyc.org/pdf/567/56790206.pdf

Hernández, L. y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *14* (1), 53-66. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192005

Ibáñez, A., Fontal, O. y Rivero, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor 194*, 448. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008

I. I. B. M. (2020). IBM SPSS statistics for Windows, version 27.0. IBM Corp.

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: algunas tendencias para el siglo XXI. *Qurrículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, *33*, 49-67. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Graó.

Imbernón, F. (2011). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao.

Isbell, J., Baker, J. C., Roberts, J. y Callender, A. (2018) Opening the secret city: tapping resources from a historic research lab to guide interdisciplinary secondary teaching and learning. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, *13* (4), 17-25. https://doi.org/10.1884/2327-011X/CGP/v13i04/17-25

Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. y Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, *64*(1), 90-106. https://doi.org/10.1177/0022487112460398

Kön̈ig, J., Ligtvoet, R., Klemenz, S. y Rothlandb, M. (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, *53*, 122-133. http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.001

König, J. y Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40* (3), 289-315. https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045

Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68* (24,2), 83-101. http://hdl.handle.net/11162/37598

Landers, R. M. y Armstrong, M. B. (2017). Enhancing instructional outcomes with gamification: An empirical test of the Technology-Enhanced training effectiveness model. *Computers in Human Behavior, 71*, 499-507. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.031

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.

Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and "teaching-scholarship". *Studies in Higher Education*, *28* (2), 213-228. https://doi.org/10.1080/0307507032000058082

Martínez, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, *393*, 97-128. https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89653

Maquilón, J., Sánchez, M. y Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *18* (2), 144-155.

Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K. y Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: on its relation and differences

between pre-service and in-service teacher. *Teaching and Teacher Education, 66*, 158-170. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010

Mira, A. y Sáiz, J. (2020). El docente investigador en las aulas de la enseñanza básica: el modelo Gea-Clío. *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 100*, 47-52. https://hdl.handle.net/11162/209365

Miralles, P., Guerrero, C. y Sánchez, R. (2020). Competencias históricas y enseñanza de la historia. La perspectiva del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. En I. Aznar, M.ª P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno (eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 291-300). Dykinson.

Miralles, P., Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). Desarrollo y evaluación de competencias históricas para la construcción de una ciudadanía democrática. En P. Miralles, C. J. Gómez y R. Rodríguez (eds.), *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 1-12). Editum.

Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y "mass-media" para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XX1*, *22*(2),187-211. https://doi.org/10.5944/educXX1.21377

Monroy, F., González, J. L. y Hernández, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (SATI-20). *Anales de Psicología, 31*(1), 172-183. https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261

Monteagudo, J. y Portela, E. (2019). La evaluación en las programaciones didácticas LOE y LOMCE de los departamentos de Geografía e Historia. *UNES Universidad, escuela y sociedad, 6*, 76-95. https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12121

Montilla, M. V., Maraver, P., Romero, C. y Martín, A. (2018). Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente. *Aula Abierta, 47* (2), 185-192. https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.185-192

Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *10* (1). 1-17. https://www.redalyc.org/pdf/567/56710104.pdf

Özdener, N. (2018). Gamification for enhancing Web 2.0 based educational activities: The case of pre-service grade school teachers using educational Wiki pages. *Telematics and Informatics, 35* (3), 564-578. https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.04.003

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En E. Nicolás y J. A. Gómez (coords.), *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Editum.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? *Edetania, 40*, 67-81. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/276

Parra, D. y Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant lo Blanch.

Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education, 31* (4), 1015-1038.

Pérez, A. I. (2010). Nuevos desafíos para la formación de docentes. *RIFOP Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *24*(68), 37-60. http://hdl.handle.net/10201/122285

Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13- 29). Graó.

Prats, J. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *68*(2), 19-33. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202

Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(3), 199-214. https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811

Reoyo, N., Carbonero, M. A., Freitas, A y Valdivieso, J.A. (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, *1* (2), 389-396. http://hdl.handle.net/10662/2768

Roblizo, M., Sánchez, M. C. y Cózar, R. (2016). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de Infantil, Primaria y Secundaria: los estudiantes de Grado y Máster de Educación ante las TIC. *Revista de Investigación Social*, *15*, 254-295. https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744533008.pdf

Ros, A. y García, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, *50*, 101-119. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/21

Sáiz, J. y Gómez, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 19* (1), 175-190. https://revistas.um.es/reifop/article/view/206701

Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (2), 95-109. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284931

Sánchez, R., Guerrero, C. y Miralles, P. (2021). The disciplinary training needs of teachers of the social sciences, *Humanities & Social Sciences Communications*, *8*, 26. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00705-0

Sánchez, R., Campillo, J. M.ª y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *95*, 57-76. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247

Sánchez, A. y Boix, J. L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *11* (2), 31-45. https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015203004.pdf

Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A. y Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo se construye el 'nosotros'? La construcción narrativa del 'nosotros catalán' a partir de los acontecimientos del 1714. *Enseñanza de las ciencias sociales, 14*, 3-17. https://www.redalyc.org/pdf/3241/324148872002.pdf

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.

Serrano, J., Gómez, C. y López, R. (2018). Narrar ¿y argumentar? las historias de España, análisis narrativo y fuentes de conocimiento en los futuros docentes de educación primaria. En J. Monteagudo, A. Escribano y C. J. Gómez, (coords.), *Educación histórica y competencias transversales* (pp. 141-156). Editum.

Schmidt, W., Cogan, L. y Houang, R. (2011). The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context. *Journal of Teacher Education*, *62*(2), 138-153. https://doi.org/10.1177/0022487110391987

Soler, M. G., Cárdenas, F. A. y Hernández, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)* 24, 993-1012. https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012

Stes, A., Gijbels, D. y Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, *55*(3), 255-267. https://www.jstor.org/stable/29735181

Trepat, C. (2012). La evaluación de los aprendizajes de Historia y Geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *70*, 87-97.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.

Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, *350*, 105-122.

Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Review, 20*, 87-110. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1

Van Straaten, D., Wilschut, A. y Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: the construction and validation of the relevance of history measurement scale (RHMS). *Studies In Educational Evaluation, 56*, 102-111. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002

Verdú, D., Guerrero, C. y Villa, J. L. (2018) (eds.). *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales*. Editum. https://doi.org/10.6018/editum.2650

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.593091

Digital Resources for Teaching and Learning History: A Research Review

Recursos digitales para la enseñanza y aprendizaje de Historia: una revisión de la investigación

Osvaldo Rodrigues Junior
Universidade Federal de Mato Grosso
osvaldo.junior@ufmt.br
0000-0001-7418-9705

Diana Marín Suelves
Universitat de València
Diana.Marin@uv.es
0000-0002-5346-8665

Silvia López Gómez
Universidade de Santiago de Compostela
silvialopez.gomez@usc.es
0000-0002-5256-0793

Jesús Rodríguez Rodríguez
Universidade de Santiago de Compostela
jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es
0000-0003-4194-2574

Recibido: 29/11/2023
Aceptado: 11/07/2024

Resumen

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia están mediatizados por los recursos educativos que los profesores deciden utilizar en su asignatura. Resulta interesante analizar el uso e impacto de los recursos educativos digitales en estos procesos. Este trabajo consiste, por un lado, en un estudio bibliométrico que cuantifica la producción científica de la última década mediante el análisis de 116 documentos recuperados de la base de datos Scopus y, por otro, en un análisis de contenido que profundiza en la evidencia científica. Los resultados confirman que nos encontramos ante un campo de investigación emergente en los últimos años y que la temática está muy extendida, siendo estudiada por diferentes países e instituciones. Por otro lado, dado el número de documentos analizados, concluimos que son necesarios más esfuerzos en este campo, especialmente en la evaluación de los recursos digitales utilizados en la enseñanza/aprendizaje de la Historia.

Palabras clave

Historia, Enseñanza de la Historia, Recursos educacionales, Competencia digital.

Abstract

The teaching and learning processes of History are mediated by the educational resources that teachers decide to use in their subject. It is interesting to analyze the use and impact of digital educational resources in these processes. This work consists, on the one hand, of a bibliometric study that quantifies the scientific production of the last decade through the analysis of 116 documents retrieved from the Scopus database and, on the other hand, of a content analysis that delves into the scientific evidence. The results confirm that we are facing an emerging field of research in recent years and that the subject is widespread, being studied by different countries and institutions. On the other hand, given the number of documents analyzed, we conclude that more efforts are needed in this field, especially in the evaluation of digital resources used in the teaching/learning of history.

Keywords

History, History education, Educational resources, Digital skills.

Para citar este artículo: Rodrigues Junior, Osvaldo; Marín Suelves, Diana; López Gómez, Silvia y Rodríguez Rodríguez, Jesús (2024). Digital Resources for Teaching and Learning History: A Research Review. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 199-226. DOI: 10.6018/pantarei.593091

CC BY SA

1. Introduction

In recent years, there have been many reflections on the processes of digitization of teaching and on the role of the different educational actors in this process. In this sense, several studies carried out in recent years have shown the contribution of digital resources to the improvement and possibilities of teaching-learning processes in different fields of knowledge (Aurel-Railean, 2017; López-Gómez & Rodríguez-Rodríguez, 2021; Rodriguez-Regueira y Rodríguez-Rodríguez, 2023). The Escuel@ Digit@l[1] and Infanci@ Digital[2] projects, which have been developed in the Spanish context for more than a decade, and which have focused on the study of the characteristics and use of different types of digital materials at the pre-school and primary levels, have, in a very special way and taking into account the specificity of the subject, shed light on the possibilities and potential applications of digital resources in teaching practice, showing, as stated in the conclusions of these studies, that a correct use of these resources can contribute enormously to improving the quality of educational practice in different areas. However, in order to use them effectively in the classroom, it is necessary that approaches to working with digital resources include the development of a project structure that sets objectives and clearly defined deadlines and respects the development of boys and girls. Similarly, it is important to avoid falling into a transmissive approach to the use of technology and not taking advantage of a truly digital learning environment that allows for less static interactions. There is a need for school actions that guarantee real media literacy and facilitate a more critical and informed use of these media (Rego-Agraso et al., 2023). It is also necessary that these proposals be accompanied by a proactive institutional attitude towards the use of ICTs in schools, aiming at the best possible integration (Santana y Sanabria, 2015). There is also widespread evidence that, in order to achieve appropriate processes for the use and integration of digital resources in the classroom, it is necessary to provide adequate training for teachers (Marín-Suelves et al., 2021) and to address digital competence adequately in university curricula (Peirats-Chacon et al., 2018).

2. Theoretical framework

Digital technology can play a mediating role, helping to establish links with reality. In some fields, such as social sciences and history, this function is particularly important, as they require resources that help to contextualize teaching and make learning processes meaningful and adapted to school reality. It should not be forgotten that one of the criticisms often made in the literature in relation to history teaching processes is that students will only use technologies if they are able to use them in the context of their own learning (Mills-Kelly, 2013).

For this to happen, Mills-Kelly (2013) suggests that teachers need to work on students' information literacy. Only then will digital history learning be possible. Similarly, as numerous studies have shown, students do not feel involved in the way history is taught, for example in relation to cultural heritage, and they usually demand more active experiences (Santacana-Mestre et al., 2016). Alike, in many cases and depending on the type of applications and digital resources, we find studies that demonstrate the limited educational potential of some applications that are mainly recreational and entertaining in nature (Martinez et al., 2018). In the same way, some studies on digital resources and pedagogical approaches in initial teacher training in history show similar shortcomings in digital resources

[1] https://edullab.webs.ull.es/wordpress/proyectos-de-investigacion/escuel-digitl/
[2] http://stellae.usc.es/infanciadigital/

(Gómez-Carrasco et al., 2022). On the other hand, it is important not to lose sight of a certain scholastic character that curricular models have long offered us in relation to the teaching of history in the processes of educational reform (Prats, 2000). Identically, the high dependence of teachers on textbooks – many of them digital, but with a markedly traditional character in their approach (Meseguer et al., 2022; Rodríguez et al., 2023) – does not favour the development of truly meaningful learning processes at some levels of education, such as primary education. In the specific case of history teachers in Spain, the study (Martinez et al., 2009) identified the importance of textbooks as mediators of learning, although not as the only source of teaching and learning processes in history. For example, the researchers found that seven out of ten history teachers who participated in the study used textbooks in their teaching practice. Among the ways in which they used textbooks was what the authors described as the "classical" way, which focused on reading, dictation and carrying out didactic activities. As defended by Parada-Gañete et al. (2024), the teaching of history facilitates citizen education for the construction of a democratic society (Álvarez-Sepúlveda, 2023), favors critical thinking and understanding of the contemporary world (Gross, 1992). But history teachers face challenges in the teaching/learning processes to bring students closer to these contents. Methodologies and resources have experienced significant changes in recent times, even more so after the incorporation of technologies in classrooms (Carrasco, 2023). Methodologies such as functional learning, problem-based learning and cooperative learning, and the use of emerging technologies, such as Artificial Intelligence, have begun to be used as a tool for teaching and learning History (Incio-Flores et al., 2022; UNESCO, 2023), which enables transformation and new opportunities in education, optimizing the learning experience of students (Bonam et al., 2020; Barrios et al., 2021). Also, as a result of this research, they noted the emergence of ICTs as a resource, albeit to a lesser extent, in the teaching of history at baccalaureate level. In a more recent study (Sanchez-Garcia y Toledo-Morales, 2018) they noted the presence of ICTs in the teaching of history, although some teachers felt uncertain about their training in the use of digital technologies. Through the use of questionnaires and interviews, the researchers found that students feel more motivated by the use of ICTs, but we cannot say that this leads to more meaningful learning. On the other hand, we need to be aware that the role of digital resources in the teaching and learning of history is also controversial in terms of its possibilities and functions, and that we also need to be aware of the potential problems that their use may entail. For example, in relation to the generation of applications, the work of Santacana-Mestre (2017) on future challenges presents a series of reflections and "concerns" that we cannot fail to take into account. Among the numerous and valuable contributions related to some digital technologies, this study of Santacana-Mestre (2017, p. 380) highlights the fact that "the deception of the past is easier than before...". For example, who has not seen ideal reconstructions of the Solomon's Temple, which led us to believe that the ancient kingdom of Israel was the world centre of art? Who can imagine that 5th century Athens was an ugly, smelly, dusty city based on some of today's virtual images? Who has not seen virtual images of Rome that look more like Washington than the Roman metropolis? (Santacana-Mestre, 2017).

CC BY SA

3. Method

3.1. Object

The aim of this article is to present, in an organized and systematic way, the main studies that have been carried out on the role of digital resources in history teaching and learning processes to identify the main opportunities and difficulties that they currently present, as well as the main aspects that need to be addressed at the moment.

The objectives of this study were twofold: a) to quantify the scientific production of recent years, in relation to the object of study through indicators of productivity, collaboration, impact and dissemination, and b) to perform a content analysis of the selected articles in order to approach the reality and learn about the topics addressed and the main findings obtained in these works.

3.2. Procedure

In order to address the object of study, a mixed design approach was adopted, involving a content analysis and a bibliometric study. This approach allows an in-depth look at the state of the art of digital educational resources for teaching/learning history and cultural heritage in the last decade (2013-2023). The content is analysed and information is obtained through the quantification of the scientific production.

The Scopus database and the PRISMA method (Urrutia y Bonfil, 2010) were used to select the documents to be analysed. The process was divided into four phases (Figure 1).

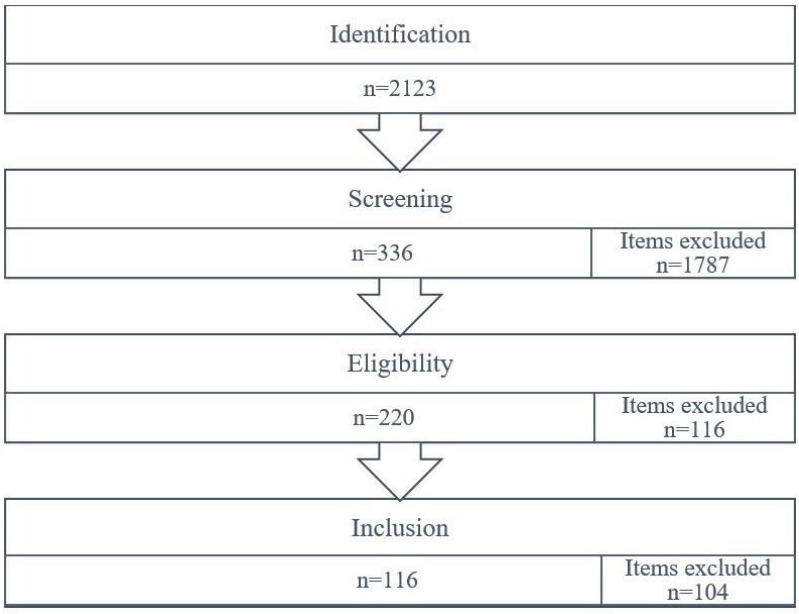


Figure 1. Flow chart. Source: our own elaboration

The first phase involved a search using the following combination of keywords and Boolean operators: resources OR materials AND technology OR digital AND teaching OR learning AND history OR "cultural heritage".

In the screening phase, the inclusion and exclusion criteria listed in Table 1 were applied.

CC BY SA

Table 1

Inclusion and exclusion criteria

Criterion	Inclusion	Exclusion
Document type	Articles	Chapters, papers, theses, literature reviews.
Field	Social sciences	Others such as medicine, psychology, computer sciences...
Date	Last decade [2013-2023*] *first quarter of that year	Documents published before 2013

Source: our own elaboration.

The analysis of articles was considered due to open science policies that facilitate access to the full text, as opposed to book chapters or conferences.

In the eligibility phase, the full texts were read and a total of 116 academic articles published in the last decade on digital resources for history teaching/learning were finally included in the analysis.

Cohen's kappa calculation (Altman, 1991) was used to assess the degree of inter-coder agreement, which was very high with a value of 0,93.

The content analysis process was inductive, with categories emerging in the three-phase process: a) data reduction, b) descriptive analysis and, c) interpretation of the categories. Emergent categories were established as content analysis variables, based on the independent reading of the documents by three researchers. An ad hoc file was used for the content analysis, recording identification data such as authorship and date, subject, matter, objectives, results, and conclusions of each paper. Six categories were established, based on a previous analysis of the articles (Table 2).

Table 2

Categories

Categories	Description
1) Technologies and history teacher training.	1) initial and ongoing training.
2) Technologies and interdisciplinary history teaching.	2) broad approach with intersection of academic disciplines.
3) Technologies and cultural heritage.	3) heritage.
4) Technologies and resources for history teaching/learning.	4) didactic materials.
5) Technologies and online history teaching.	5) non-face-to-face teaching.
6) Technologies and history teaching/learning in schools.	6) face-to-face teaching.

The bibliometric analysis included indicators of productivity, collaboration, impact and dissemination.

The data were presented using VosViewer 1.6.11 (Van-Eck y Waltman, 2011) and Iramuteq (Ticona et al., 2022).

CC BY SA

4. Results

The findings of this work were obtained through a content analysis and a bibliometric analysis. The content analysis focused on the use of technology in history teaching, based on six dimensions of analysis. The bibliometric study considered four indicators: productivity, collaboration, impact and dissemination.

Through the productivity indicator, the aim is to answer questions about how many articles have been published each year, from which countries they have been carried out or what language is chosen by researchers to disseminate their findings.

The collaboration indicator seeks to answer questions related to the degree of collaboration measured through the number of signatories of each article, as well as the networks that are generated.

With the impact, the number of citations that the works and journals accumulate are taken as a reference.

Finally, diffusion provides information about those journals in which the greatest number of articles on the same topic are concentrated.

4.1. Bibliometric analysis

We began our presentation of the results with the bibliometric analysis, seeking to answer the objective of quantify the scientific production of recent years, in relation to the object of study through indicators of productivity, collaboration, impact and dissemination. The productivity indicators taken into consideration were the number of publications per year, the number of articles per country and the language.

Firstly, Figure 2 shows the number of articles published over the last decade and the upward trend, with 2020 being the year in which the most documents were counted.

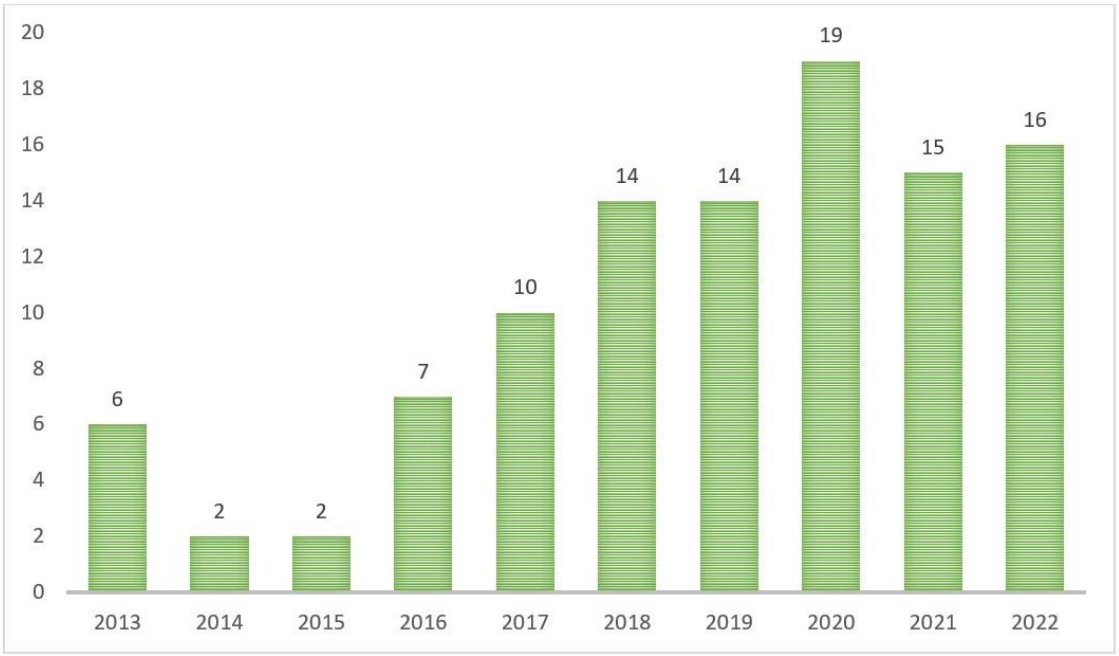


Figure 2. Production by year. Source: our own elaboration.

The data for 2023 are not shown in the figure above because the articles analysed belong to the first quarter of that year and the 11 documents included in the analysis are therefore not representative of the total data for 2023.

For the rest of the analyzes carried out, all the documents analyzed were considered (n=116).

In terms of the countries that have made great efforts to study the use of teaching resources and digital technologies in the teaching/learning of history, the USA is in first place, with Spain in second place in terms of the number of publications. Figure 3 shows the data for countries with five or more articles, but there are 39 countries in total, including countries as distant and diverse as New Zealand, Ukraine, China, Germany and Brazil, from five continents.

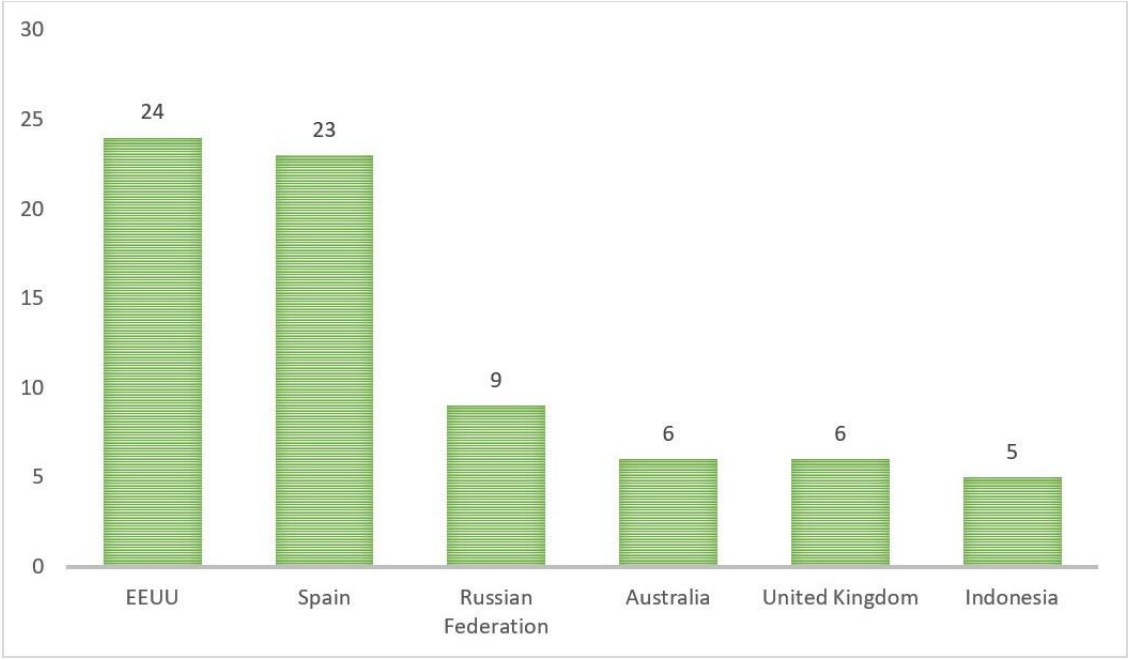


Figure 3. Production by location. Source: our own elaboration.

Finally, the language chosen by the researchers to disseminate their results was taken into account. A high percentage (73,3%), almost three quarters of the total number of articles, are written in English, and there are papers published in five other languages, as shown in Figure 4. Some examples are works such as Potočnik (2017), written in Slovenian, on modern methods of teaching history, or Şengül Bircan (2016) focusing on the effect of technology-mediated history teaching on students' performance and spatial perception, and Kasapoğlu Akyol (2016) on a webquest on cultural heritage, both articles written in Turkish.

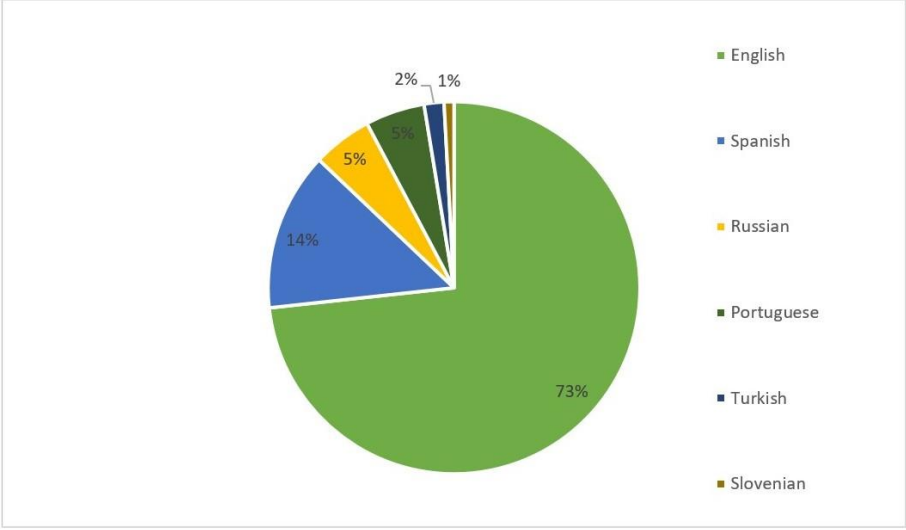


Figure 4. Production by language. Source: our own elaboration.

The bibliometric indicators of collaboration were based on the analysis of authorship and the networks generated.

On the one hand, the number of signatories per document was taken into account to analyse the degree of collaboration (Table 3). It was found that co-authored articles, i.e. those written by two or more authors, were the most common, and that about a quarter of the documents (25,9%) were written by a single author. On the other hand, the article by Tilak et al (2023) is the one with the highest number of authors, 11 in total, and analyses the implementation of an immersive cyber story as a learning tool in the zone of proximal development.

Table 3

Number of authors per paper

Authors	n	%
1	30	25,9
2	25	21,6
3	26	22,4
4	21	18,1
5 or more	14	12,1

Source: our own elaboration.

On the other hand, the collaborative networks created were analysed; they are numerous and powerful, the most common being shared authorship between researchers from the same institution (Gillate et al., 2023; Jadresin-Milic et al, 2022) or from neighbouring institutions in the same territory (Černý et al., 2023; García-Bustos et al., 2023). Figure 5 shows the international networks created around digital teaching resources in history.



Figure 5. International collaborative networks. Source: VOSviewer.

Examples of this collaboration are the works by Santamaría y Giraldo (2020), which focuses on the teaching of cultural heritage using the city and its resources as the axis and is signed by researchers from Colombia and Brazil; or Tausendfreund et al. (2019), signed by researchers from Germany and Russia, analysing the role of online archives for the study of Nazi Germany through interviews and an educational platform.

Thirdly, with regard to impact indicators, we analysed the classification of authorship, the number of cumulative citations and the most cited works, as well as the impact index of the sources, in this case scientific journals.

The total number of citations accumulated by each article was also taken into account, including self-citations. The frequency of citations is shown in the table below. As can be seen, a significant number of articles have no citations at all (38,8%) and more than half (51,7%) accumulate between one and ten citations.

CC BY SA

Table 4

Number of citations

Citations	n	%
0	45	38.8
1-10	60	51.7
11-20	7	6
21-30	2	1.7
31-40	1	0.9
41-50	1	0.9
51-100	0	0

Source: our own elaboration.

Table 5 shows the key data for the most cited papers.

Table 5

Most cited articles

Author and date	Journal	Citations
Bozzelli et al. (2019)	Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage	45
Anderson et al. (2018)	Language and Education	35
Damala et al. (2016)	Mediterranean Archaeology and Archaeometry	30
Villena-Taranilla et al. (2022)	Interactive Learning Environments	22
Chin et al. (2018)	Interactive Learning Environments	20

Source: our own elaboration.

The following figure (Figure 6) shows articles with 20 or more citations.

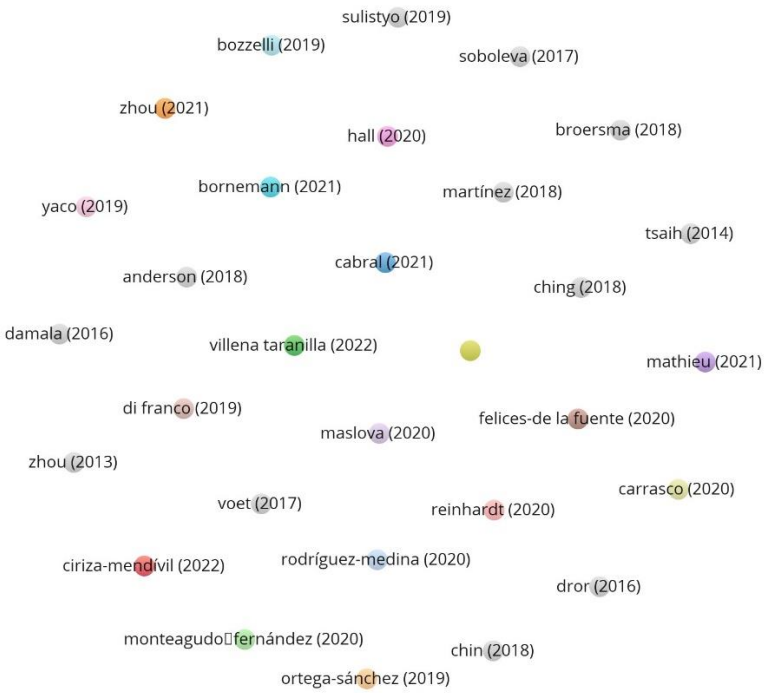


Figure 6. Most cited papers. Source: VOSviewer.

In addition, impact was assessed using data from the journals with the highest number of articles (Table 6). Only seven journals have two or more articles, and the journal with the most publications on digital teaching resources in history is Sustainability.

Table 6

Journal impact.

Journal	n	Cumulative citations	Impact index
Sustainability	6	17	2.83
International Journal of Emerging Technologies in Learning	5	40	8
Frontiers in Education	4	6	1.5
Education Sciences	2	6	3
Integration of Education	2	6	3
Interactive Learning Environments	2	42	21
Perspektivy Nauki I Obrazovania	2	1	0.5

Source: our own elaboration.

Finally, the dispersion was evaluated by measuring the accumulation of publications in the same journal, and a distribution in three zones was found, with a well differentiated core and two other equivalent zones. Therefore, the distribution does not conform to Bradford's law, as it does not meet the proportionality requirement.

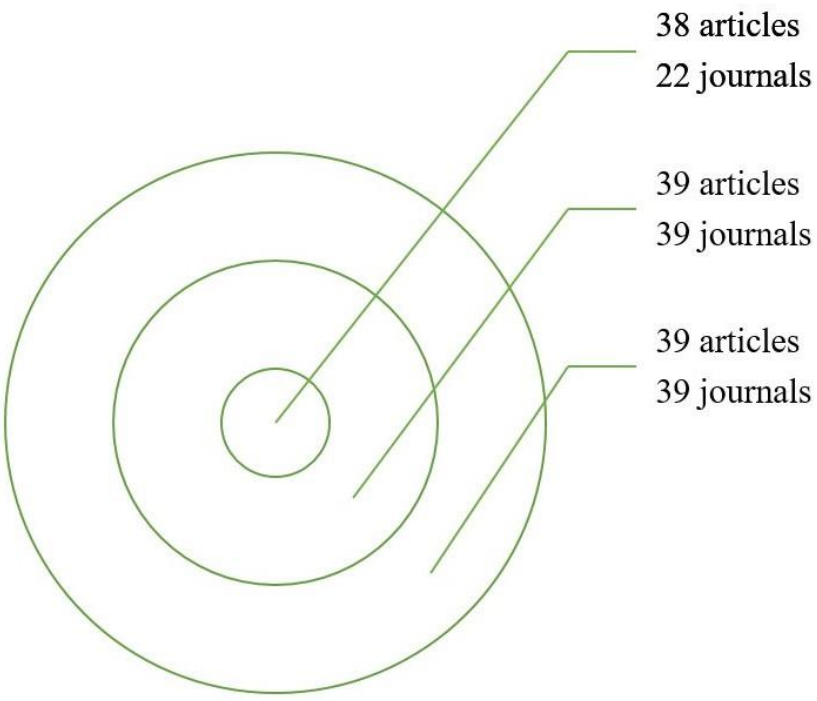


Figure 7. Dispersion zones. Source: our own elaboration.

CC BY SA

4.2. Content analysis

In order to answer the second objective of the study, to perform a content analysis of the selected articles in order to approach the reality and learn about the topics addressed and the main findings obtained in these works, we present the analysis results.
The analysis was based on a total of 116 articles focusing on digital resources in history teaching/learning, which were divided into the following categories (Table 7):

Table 7

Articles by category of analysis

Category	Article	Percentage
Technologies and history teacher training	40	34,5%
Technologies and interdisciplinary history teaching	25	21,6%
Technologies and cultural heritage	24	20,7%
Technologies and resources for history teaching/learning	12	10,2%
Technologies and online history teaching	9	7,8%
Technologies and history teaching/learning in schools	6	5,2%

Source: our own elaboration.

Next, we go into detail in the presentation of the results obtained for each of the listed categories, describing what is studied in relation to each of them.
History teacher training seems to be one of the main areas of interest for researchers. This interest can be explained by the technological transformations resulting from the computer revolution, which have made the emergence of a digital culture possible (Castells, 2008). Moreover, regarding the new challenges for teachers, Prensky (2011) states that:

> One of the big differences between teaching in the 21st century and in the past is that in the past, things did not change very quickly. So teachers prepared their students for a world that was very similar to the one they were living in. But that situation has changed dramatically. The world our students will live and work in will be radically different from the one they, and we, live in now. The past must of course be respected, but our students will not live in it (p. 111).

These changes in the way we teach and learn justify, in a way, the efforts of researchers in recent years to understand the processes of teacher education. They also serve as a hypothesis for understanding the large number of articles on the subject found in the sample. Other emerging fields, such as digital humanities and digital history, help to explain the high number of interdisciplinary and heritage-related studies in the sample. Many of these focus on the use of digital methods in museums, archives, libraries and other learning spaces. Research on technologies and heritage was also well represented. In most cases, this research focuses on the use of digital methods in archives and museums.
Research on resources for history teaching/learning is more limited. It is somewhat worrying that there is still very little research on digital resources and materials for teaching history. We consider this to be one of the most important areas when it comes to educational technologies and the teaching/learning of history.
Second to last, we identify articles that deal with online teaching. Most of them deal with issues and methodologies aimed at improving the teaching/learning of history.

Nonetheless, the research analysed does not yet have a strong focus on the school and students directly, as we can see from the quantitative analysis of the data. Only 6 of the 116 articles found refer to the teaching/learning of history in school contexts.

The content analysis was based on an initial lexical search using the Iramuteq software. This software, developed by the University of Toulouse in France, can identify the most common terms in the articles by means of statistical and similarity analyses, allowing questions to be raised and research approaches to be explored.

4.2.1. Technologies and training of future history teachers

In this category, the most common concepts in the cluster are: teaching, history, teachers, students and learning. The co-occurrence graph (Figure 8) shows that within the teaching cluster, the theme of resources is linked to digital, content and knowledge is linked to history, and finally research also stands out. In the history cluster the most relevant terms are: design, technology, experience and teacher, the latter forming a new cluster with the terms exercise or training, implementation, future and problem. The terminology presented in the cluster of the student body is closely related to studying, education, educational, curricular, pedagogical, university and, especially, learning, which in turn forms another cluster. The analysis carried out on this category allows us to link the research concerned, on the one hand, with the study of the perceptions and opinions – mainly of university students, and therefore future teachers – on different educational models and digital resources for learning history content. Interesting works in this respect include (Toktamysov et al., 2023), which investigates the academic performance of students learning history using digital technologies such as Quizlet apps and 3D virtual reality glasses; and (Ciriza-Mendvil et al., 2022), which analyses an innovative educational proposal implemented using the TPACK (Technological, Pedagogical, and Content Knowledge) model with the participation of more than 200 university students studying to become primary school teachers (in the Spanish education system). On the other hand, it is possible to distinguish studies focusing on describing or proposing online courses with history content (Berliner y Hecla, 2022; Marinensi y Matera, 2013), from other documents presenting experiences and good practices in the classroom supported by digital resources (Ortega-Sanchez y Gomez-Trigueros, 2019; Puche, 2019).

CC BY SA

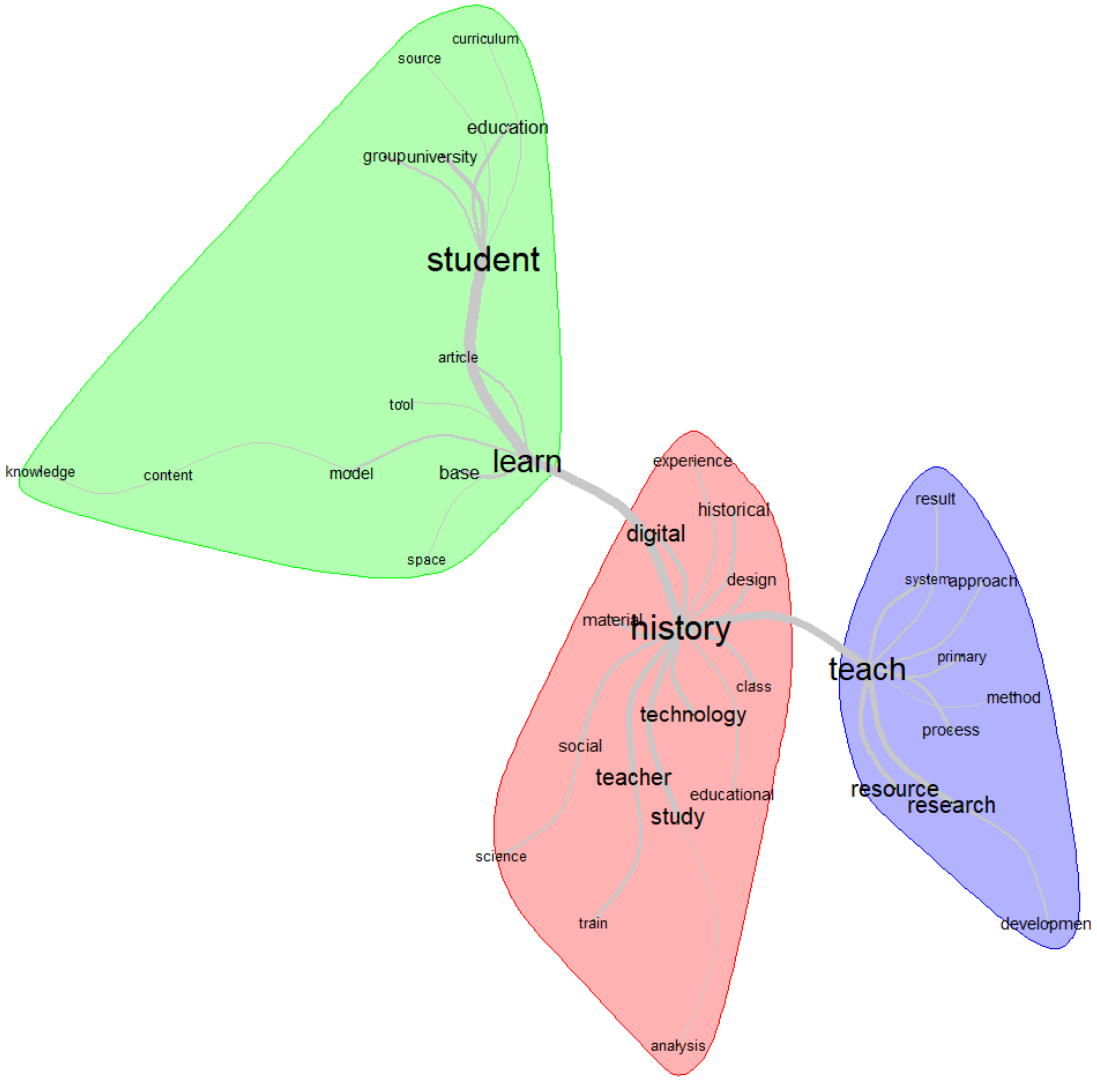


Figure 8. Co-occurrence map of the teacher training category. Source: Iramuteq.

4.2.2. Technologies and history teaching from and interdisciplinary perspective

This category groups together research that relates technologies and history teaching/learning from an interdisciplinary perspective. In the statistical analysis, the most frequent terms are learning, history, digital and student. The co-occurrence analysis revealed the following elements (Figure 9):

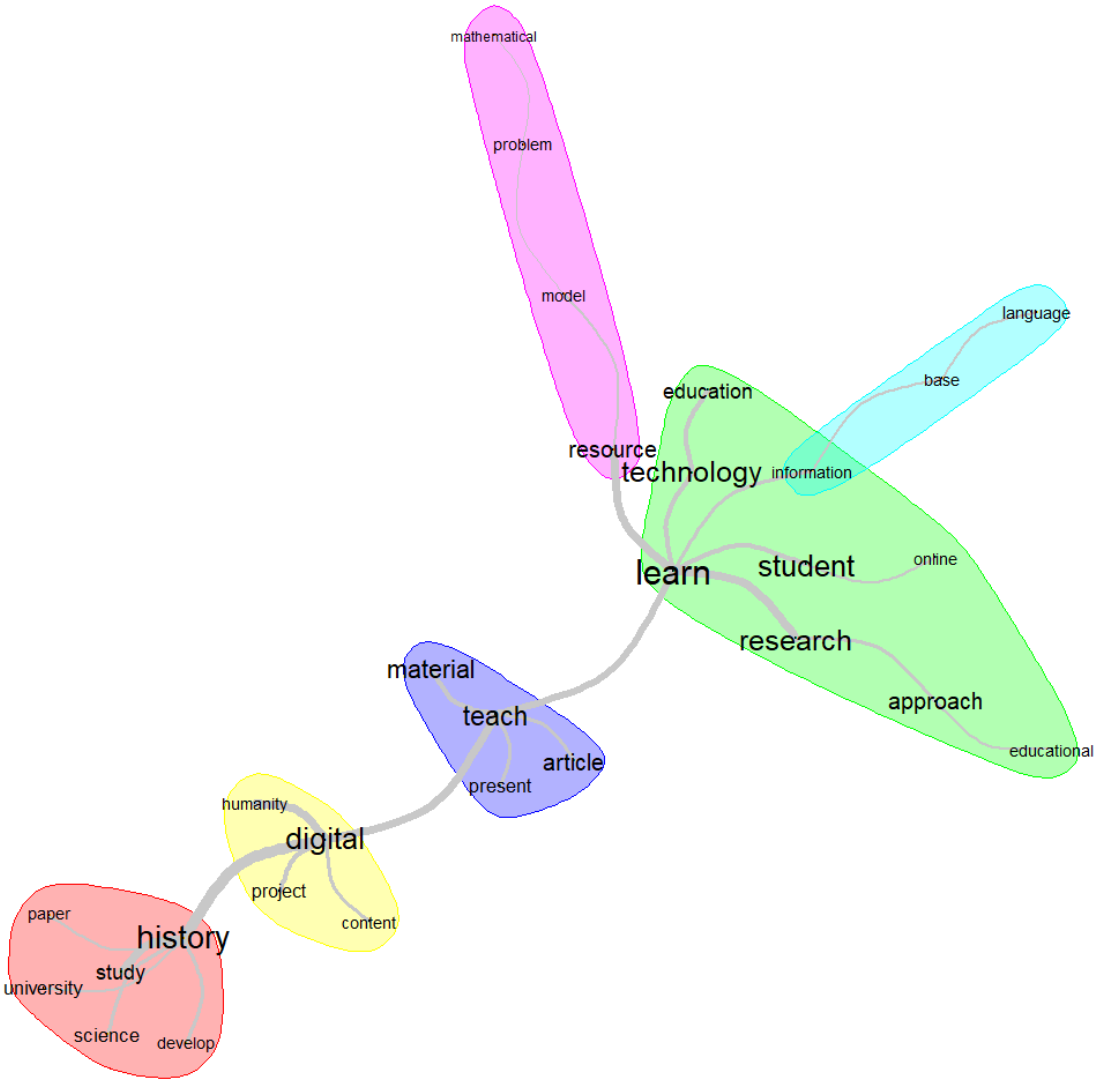


Figure 9. Co-occurrence map of the interdisciplinarity category. Source: Iramuteq.

The term teaching is connected with research, approaches, technologies and students. These terms, together with teaching, digital and history, form a central cluster. A more detailed analysis reveals the emergence of digital humanities in four articles and digital history in two. The subjects are quite diverse, including the history of mathematics (Thomsen et al., 2022), gastronomy (Huh et al., 2017), science (Klopfer y Aikenhead, 2022) and architecture (Marcinkowski, 2018).

Twelve articles have undergraduate students from a variety of disciplines as the subject of analysis. We consider the analysis of these articles to be key because they analyse the contributions of history to other fields of knowledge. The analysis did not allow us to identify the exact methods and approaches of each article. Those that present them explicitly refer to digital data and the construction of databases, as in Bornemann et al (2021), Romero-Lopez (2018) and Davis et al (2017).

The results are generally presented as digital experiences and practices related to vocational training in different fields of knowledge. Formal education in schools is only the subject of historical studies such as Dias-Trindade et al (2021) and Bin-Baba et al (2018).

CC BY SA

4.2.3 Technologies and cultural heritage

With regard to the category of technologies and cultural heritage, it was possible to identify the recurrence of concepts such as: heritage, cultural and learn. The co-occurrence map (Figure 10) allows us to see the connections between these terms and other elements in the research analysed:

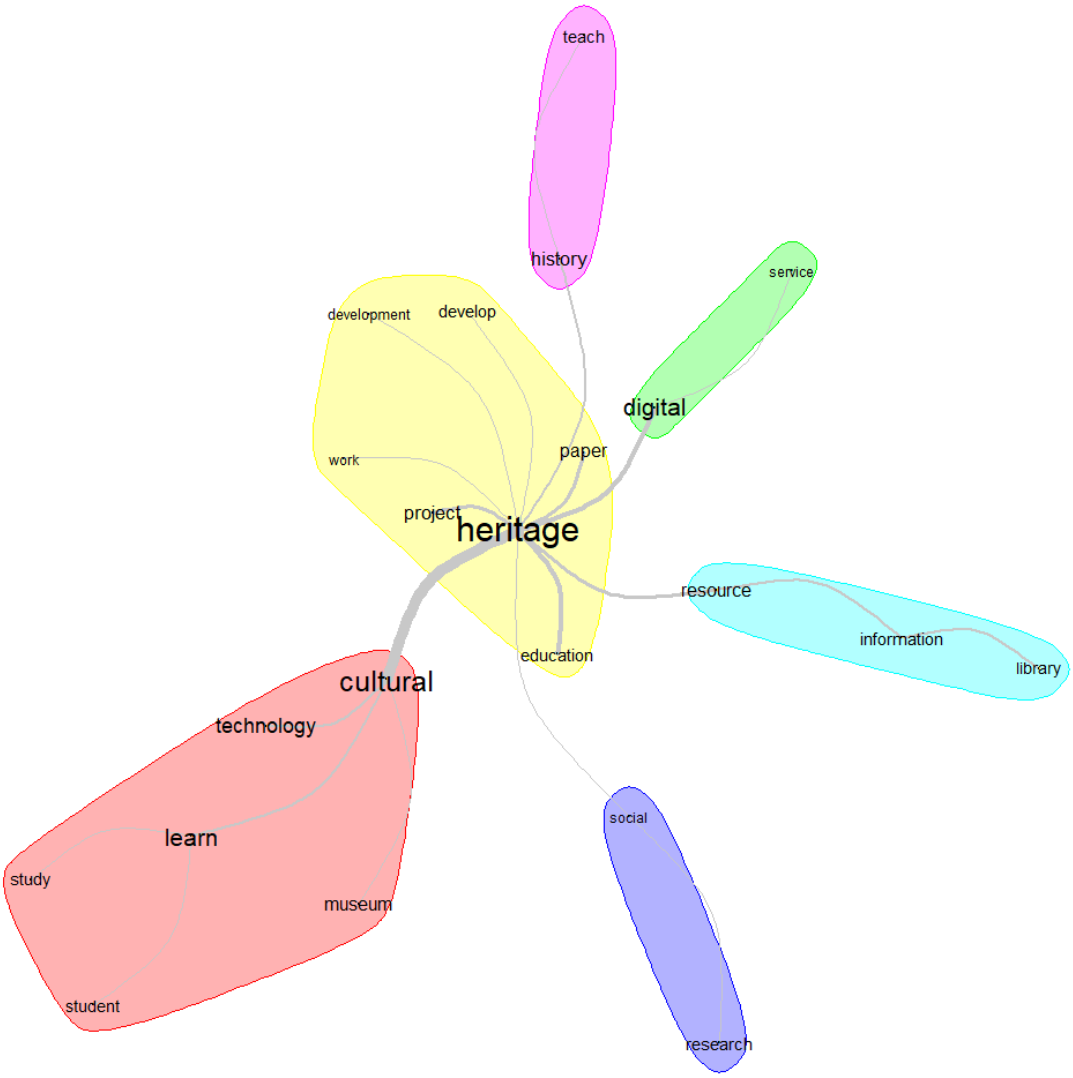


Figure 10. Co-occurrence map of the technology and cultural heritage category. Source: Iramuteq.

Around the concept of heritage, we observe a concern with the preservation, construction and promotion of historical knowledge. In the digital sphere, we see the centrality of archives, collections and public services as opportunities to improve engagement with history. In the cultural sphere, the main terms are experience, practice and education, with a strong focus on museums. In addition, with a high frequency (although lower than the previous terms), we find learning, technologies and resources.

The analysis allows us to approach the central themes of the studies analysed: heritage, based in most of the studies on experiences in public spaces such as museums, archives and libraries. These experiences are characterised by a concern with material cultural heritage, most of them without very explicit research methods. Some works that make their methods explicit (Wright et al., 2023) use participant observation and qualitative interviews.

CC BY SA

Jadresin-Milic et al (2022) use a case study and a questionnaire. Markova (2019) also mentions the use of literature review as a method.

There is no evidence of studies analysing the relationships between the processes of teaching and learning history from the students' point of view, and more attention seems to be paid to broader issues related to education for wider audiences such as children and their families (Hao, 2023), museum visitors (Baker et al., 2021) and general web users (Bozzelli et al., 2019).

Some research focuses on students of architecture and art. The results are always described as limited and in need of further research or literature.

Despite the appearance of the term students in the figure, they are not the informants in the analyses and no effort is made in the cultural heritage literature to analyse their role in the learning process.

4.2.4. Technologies and resources for history teaching/learning

In the centre of Figure 11, the terms history, book, learning, digital, development and develop are closely clustered. Around this core flow three groups led mainly by the terms process and educational (group 1), study and student (group 2, which in turn leads to another subgroup around the term game), and material (group 3, which leads to the area of teaching, technology, textbook and school). Although the research in category 4 focuses more on the platforms that host digital learning materials, such as social networks, virtual worlds, etc., in this category the focus is mainly on concrete and specific resources, on digital learning objects, among which textbooks stand out as the main protagonist. In this sense, it is interesting to cite the contribution by Lucca (2022) on the geopolitics behind textbooks, due to its critical and analytical content. The work by Martinez y Rubio (2018) analyses the research carried out on textbooks and its conclusions suggest that we need further work on these studies, highlighting the fact that the gradual incorporation of digital textbooks in educational centres has not been accompanied by sufficient analytical research. Continuing with the topic of digital textbooks, we observe a strong interest in this field of study in Indonesia, where Saripudin et al (2022) analyse students' perceptions of an interactive e-book for dealing with content related to the local history of a province in that country; and Nafi'ah y Mashuri-Wijaya (2019) focuses on the development of a digital book to be used in the teaching and learning process within the Department of History at Malang State University.

In this category, there is also interest in video or digital games for museum education (Beavis et al., 2021), as an object of analysis to improve the efficiency of the educational process (Soboleva et al., 2017), or as a medium for speculative activism (Cortez y Lizárraga, 2022).

CC BY SA

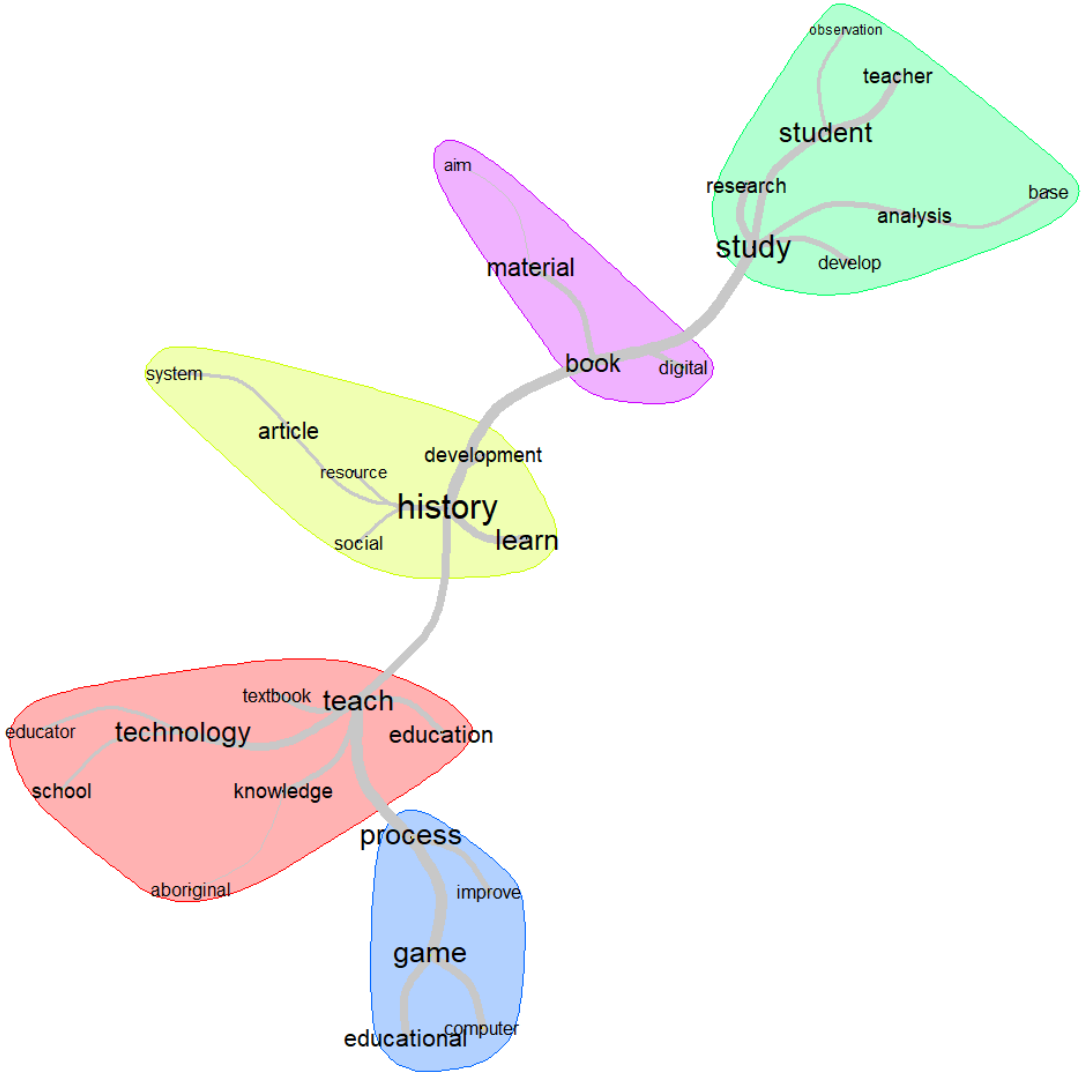


Figure 11. Co-occurrence map of the technological resources category. Source: Iramuteq.

4.2.5. Technologies and online history teaching

With regard to the category of online history teaching (Figure 12), we can identify terms related to development and design associated with the concept of learning, which, although not as prominent in the visual representation as the words digital, educational, history and university (which also appear more frequently in the other categories), are some of the pillars on which the publications included in this category are based, as they mainly present virtual environments that can serve as the basis for learning experiences. An example of this is Mead et al. (2022), which presents the Surviving Extinction project (https://vft.asu.edu/survive/). This is a free, gamified virtual environment where one can learn about the evolutionary history of vertebrates over the last 350 million years. An overview of learning activities in virtual environments, known as e-activities, is given in Cabero-Almenara and Palacios-Rodríguez (2021). Uljanatunnisa et al. (2023) and Tausendfreund et al (2019) provide virtual experiences for the treatment of educational content, in the first case through the Instagram account of the National Museum of Indonesia (@museum_nasional_indonesia), and in the second case through an online platform and narrative biographical interviews with victims of forced labour in Nazi Germany.

CC BY SA

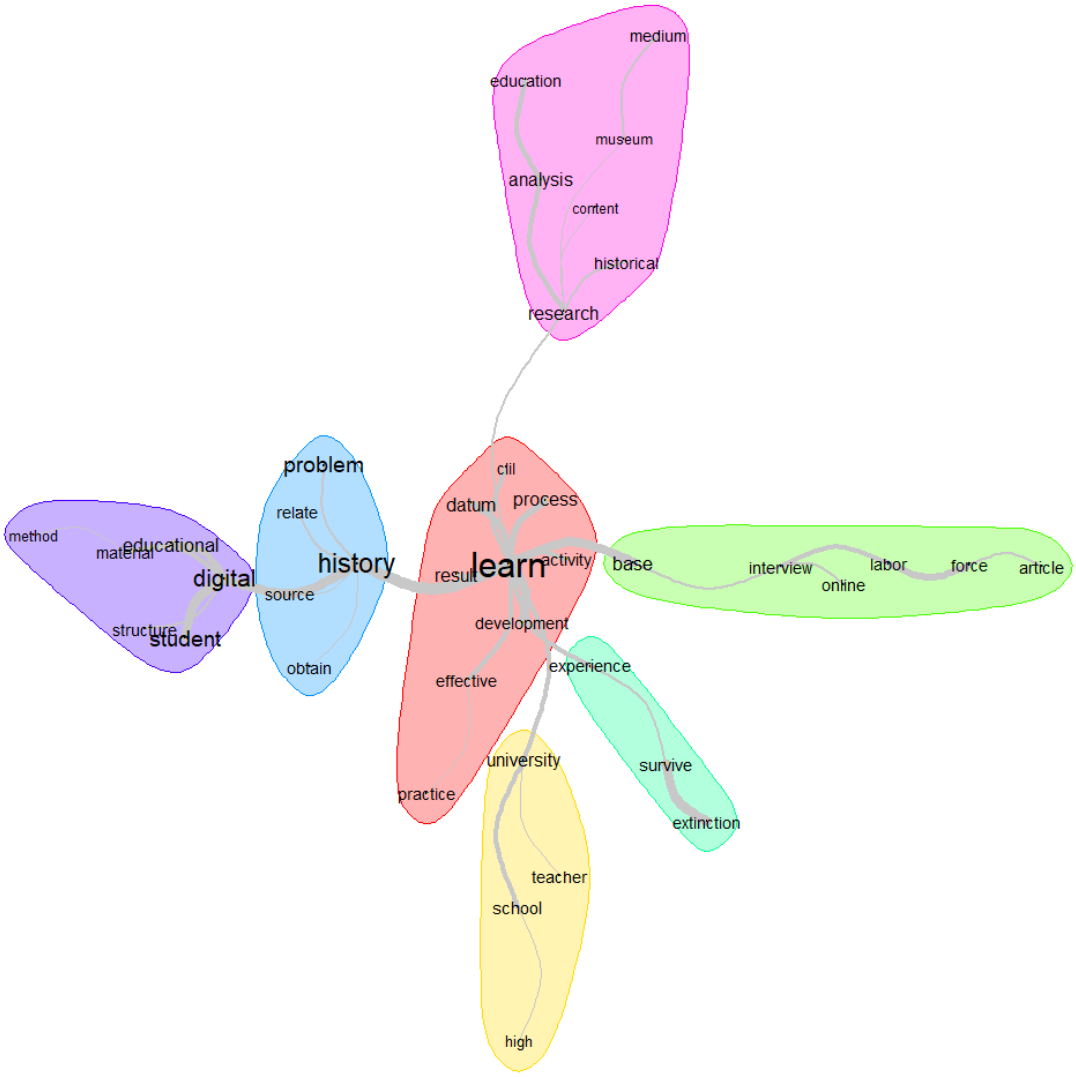


Figure 12. Co-occurrence map of the online history teaching category. Source: Iramuteq.

4.2.6. Technologies and history teaching/learning in schools

The category most directly related to formal history teaching and learning in schools is shown in Figure 13. The results of the statistical analysis allowed us to see the centrality of students, history teaching and learning as fundamental axes of the studies. This characteristic was also found in the co-occurrence analysis presented below.

The graph allows us to observe the centrality of students, who seem to be directly related to teaching, learning, resources, education and history. In these works, students are at the centre of the research proposals.

Among the articles in this category, we highlight Villena-Taranilla et al (2022), which takes the Roman Empire as a starting point to explore the potential of using augmented reality in the teaching of history at primary school level. In addition, Monteagudo-Fernández et al (2020) presents research on students' perceptions of the use of ICTs. Both research projects show that technology, when used in a planned way, can contribute to learning and that students enjoy learning through technology, from their own point of view.

CC BY SA

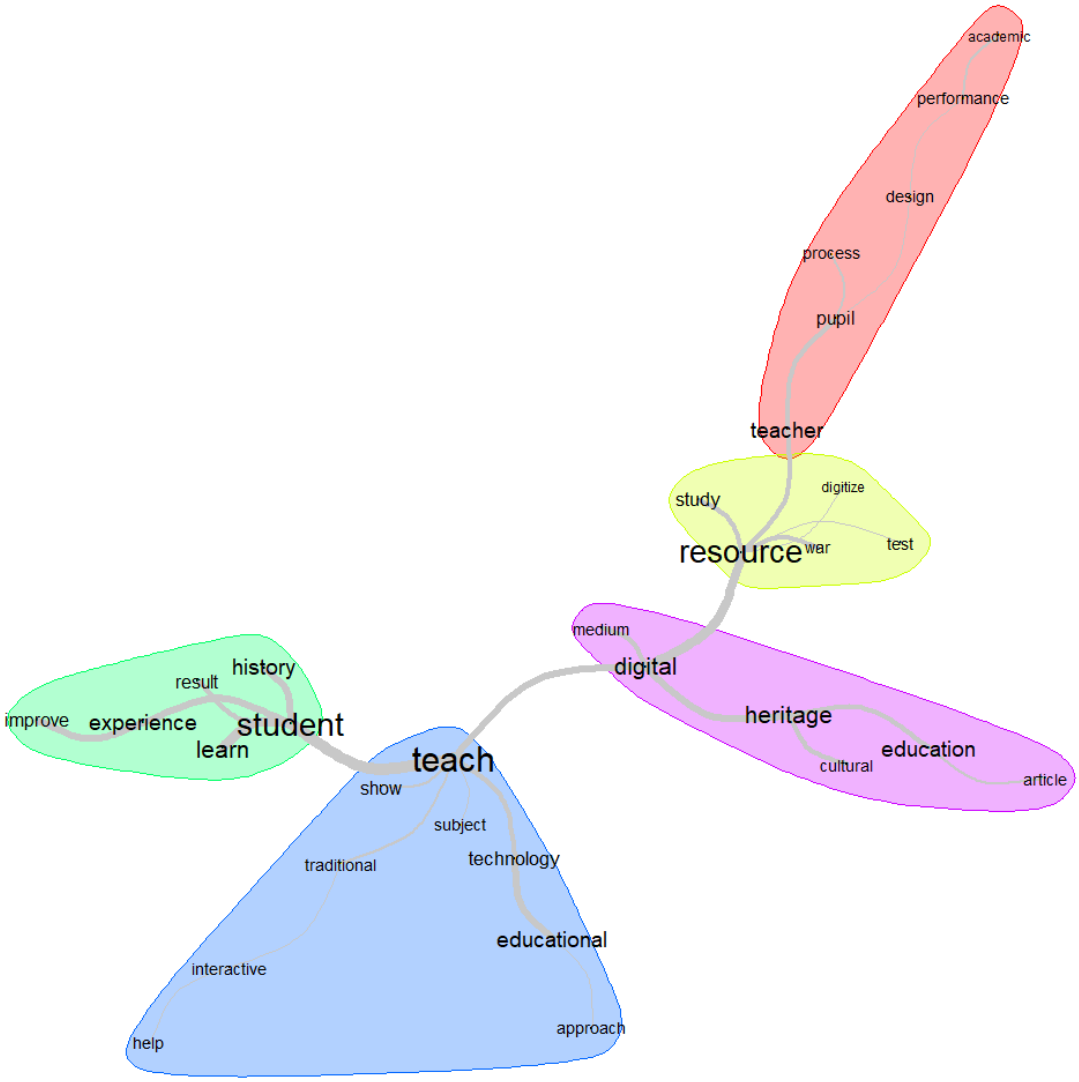


Figure 13. Co-occurrence map of the history teaching/learning category. Source: Iramuteq.

5. Discussion

The results of the bibliometric analysis, on the other hand, show an upward trend in the number of scientific publications, especially in the last five years, as has been noted in other recent studies (Gutiérrez-González et al., 2023), which also found a high level of collaboration, with the existence of intra- and inter-institutional and international networks involving researchers from several countries (Roda-Segarra, 2023). The weight of the USA and Spain is fundamental, in line with previous studies on augmented reality in education (Rodríguez et al., 2023) and English is again the predominant language (Gómez et al., 2023). Neither medium nor large producers were identified in this work (Sánchez et al., in press). The impact of publications is low, with almost all papers having fewer than 10 citations. The distribution of publications is not concentrated in three well-defined concentric zones of productivity, in line with previous work such as that by Astudillo et al (2023).

CC BY SA

We highlight some research that allows us to visualize the plurality of works that deal with digital resources in the teaching and learning of History, regarding approaches, themes and results. The development of a Wikipedia page on Japanese prisoners during World War II involved students from the University of California, who conducted research and organized the entry on the Merced Assembly Center in the free encyclopedia (Squibb et al., 2023). Another work (García-Bustos et al., 2023) developed by the DIDPATRI group at the University of Barcelona aimed to recreate the context of the Spanish Civil War in an audiovisual format. Focusing on hospitals and health problems in the recreated context, the project was based on assumptions of Public History and Archaeology.

Among the main conclusions drawn from the content analysis, the need to train history teachers in digital competence stands out. At present, especially as a result of the COVID-19 coronavirus pandemic, we consider that digital technologies are excellent tools for educational innovation and the development of new methodological approaches, but teachers need to be better trained to use them. The study also concludes that there is a need for further research into ways of teaching history using digital technologies. In general, the research analysed provides findings and recommendations that can be used to develop digital teaching materials, e-learning courses and new curricula for the teaching and understanding of history-related content.

We identified a large number of research studies related to technologies in interdisciplinary and heritage-related fields. In the first group of studies, we consider this result proves the potential of educational technology to work with content and subjects in an interdisciplinary way. In the second, we observe the use of technologies for the preservation, organization and dissemination of material and immaterial cultural heritage. We must emphasize the strong presence of technologies in museums seen in the research in this category analyzed in this study.

Resources were the subject of a number of articles in the sample. This seems to indicate a challenge for the future in terms of research analyzing and producing digital resources for history teaching/learning.

Research on online history teaching/learning was present, albeit in small numbers. Even the pandemic, which forced the use of technology in education, does not seem to have boosted the data in this research category.

Finally, the category with the fewest research papers was related to history teaching/learning in schools. In the analyzed works, the student's positive perception of the integration of technology in the teaching/learning processes in the school context is concluded. But these results need to be taken with caution, since the motivational factor present in the students, for example, when a video game is used, it does not directly imply that the degree of knowledge acquired on the subject is neither higher nor deeper (Egea-Vivancos & Arias-Ferrer, 2021), lacking coherence in their responses when learning in the area of history and the possible transfer of the promoted knowledge are valued (Martínez et al., 2018). This also suggests a challenge for the future, to try to focus more on research in the school environment to understand the use of technologies by history students and teachers.

In the future, it would be interesting to carry out analyses referencing other databases, such as Dialnet or WOS, as well as differentiated analyses that take into account the geographical origin of the studies. The inclusion of altmetrics in the analysis could be of interest in today's globalized and hyper-connected world. As a prospective approach, the possibility of carrying out similar analyzes taking as reference other types of documents such as doctoral theses, book chapters or conferences and communications made at conferences. All these issues have been identified as fundamental limitations of this work.

CC BY SA

6. Final reflection

The aim of this bibliometric study was to map and analyze studies dealing with the relationship between teaching and learning History and digital resources. To this end, a search was carried out in the Scopus database with the aim of identifying studies on the subject.

The bibliometric analysis identified a certain concentration of studies in the United States and Spain. It also made it possible to visualize collaborative work between researchers as a characteristic of the production found. English continues to be the language most often used in studies.

We then categorized the research into six categories: 1) Technologies and training of future history teachers; 2) Technologies and history teaching from and interdisciplinary perspective; 3) Technologies and cultural heritage; 4) Technologies and resources for history teaching/learnin; 5) Technologies and online history teaching; 6) Technologies and history teaching/learning in schools.

In general terms, the research that has been mapped and analyzed allows us to observe the plurality of investigations into the teaching and learning of history using digital resources. In this sense, the studies indicate the potential of these resources when used in teaching and learning situations.

The study also identified at least two future challenges. The first is to take a more comprehensive look at teaching and learning processes in schooling spaces. The second is to investigate how digital resources are used in the initial and continuing training of history teachers.

Acknowledgments and funding

This work is part of the post-doctoral internship project Digital technologies in the teaching and learning of history: the uses of TDCIS and digital materials, and result of a postdoctoral stay (AT_ESTPDI24_25), supervised by Prof. Dr. Jesus Rodríguez Rodríguez at the Faculty of Education of the University of Santiago de Compostela. The project was funded by the Federal University of Mato Grosso, Brazil. Special thanks go to Prof. Dr. Tânia Braga Garcia, coordinator of the Didactic Publishing Research Center - NPPD at the Federal University of Paraná, Brazil.

Specific contribution of the authors

Conceptualization, J.R..; methodology, D.M., O.R. and S.L.; software, D.M. and O.R.; validation, J.R.; formal analysis, D.M., O.R. and S.L.; investigation, O.R., D.M., S.L. and J.R.; writing—original draft preparation, O.R., D.M., S.L. and J.R.; writing—review and editing, O.R., D.M., S.L. and J.R.; visualization, D.M., O.R. and S.L.; supervision, J.R. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

References

Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. Chapman and Hall.

Álvarez-Sepúlveda, H. (2023). La Inteligencia Artificial como catalizador en la Enseñanza de la Historia: Retos y Posibilidades Pedagógicas. *Revista Tecnológica- Educativa Docentes 2.0, 16*(2), 318-325. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.426

Anderson, J., Chung, Y., & Macleroy, V. (2018). Creative and critical approaches to language learning and digital technology: findings from a multilingual digital storytelling project. *Language and Education*, *32*, 195-211. https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1430151

Astudillo, M. P., & Marín-Suelves, D. (2023). TIC para la superación de desigualdades. Lo que señala la evidencia científica. *REIDOCREA*, *12*, 42-53. https://doi.org/10.30827/Digibug.80032

Aurel-Railean, E. (2017). *User Interface Design of Digital Textbook*. How Screens Affect Learning. Springer.

Baker, J., Shahab, S., & Tadros, M. (2021). Co-Constructing Digital Archiving Practices for Community Heritage Preservation in Egypt and Iraq. *Preservation, Digital Technology and Culture*, *50*, 85-96. https://doi.org/10.1515/pdtc-2021-0018

Barrios, H., Díaz, V., & Guerra, Y. (2021). Propósitos de la educación frente a desarrollos de inteligencia artificial. *Cadernos de Pesquisa*, (51), 1-18. https://doi.org/10.1590/198053147767

Beavis, C., O'Mara, J., & Thompson, R. (2021). Digital games in the museum: perspectives and priorities in videogame design. *Learn Media Technology, 46*, 294-305. https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1896539

Berliner, A.J., & Hecla, J. (2023). Nuclear history, politics, and futures from (A)toms to(Z)oom: Design and deployment of a remote-learning special-topics course for nuclear engineering education. *Frontiers in Education*, *7*, 1-19. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.868052

Bin-Baba, S., Salleh, M. J., Zayed, T. M., & Harris, R. (2018). Historical development of Islamic integrated education in Malaysia since 15th century: Current needs for the Globalized world. *History of Education and Children's Literature*, *13*, 9-30. http://irep.iium.edu.my/70623/

Bonam, B., Piazentin, L., & Dala, A. (2020). Educación, Big data e inteligencia artificial: Metodologías mixtas en plataformas digitales. *Comunicar, 65*, 43-52. https://doi.org/10.3916/C65-2020-04

Bornemann, M., Alwert, K., & Will, M. (2021). Lessons learned in intellectual capital management in Germany between 2000 and 2020. History, applications, outlook. *Journal of Intellectual Capital*, *22*, 560-586. https://doi.org/10.1108/JIC-03-2020-0085

Bozzelli, G., Raia, A., Ricciardi, S., De Nino, M., Barile, N., Perrella, M., Tramontano, M., Pagano, A., & Palombini, A. (2019). An integrated VR/AR framework for user-centric interactive experience of cultural heritage: The ArkaeVision project. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, *15*, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.daach.2019.e00124

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). The evaluation of virtual education: E-activities. *RIED. Revista Iberoamericana de Educação a Distancia*, *24*, 169-188. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994

Carrasco-Rodríguez, A. (2023). Reinventando la enseñanza de la Historia Moderna en Secundaria: la utilización de ChatGPT para potenciar el aprendizaje y la innovación

docente. *Studia Historica: Historia Moderna*, *45*(1), 101–145. https://doi.org/10.14201/shhmo2023451101146

Castells, M. (2008). Un mapa de sus interacciones. *Revista Telos*, *77*, 1–7. https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero077/un-mapa-de-sus-interacciones/?output=pdf

Černý, M., Kalmárová, K., Martonová, M., Mazáčová, P., Škyřík, P., Štěpánek, J., & Vokrál, J. (2023). Nonlinear Interactive Stories as an Educational Resource. *Education Sciences*, *13*, 1-23. https://doi.org/10.3390/educsci13010040

Chin, K., Lee, K., & Chen, Y. (2018). Using an interactive ubiquitous learning system to enhance authentic learning experiences in a cultural heritage course. *Interactive Learning Environments*, *26*, 444-459. https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1341939

Ciriza-Mendívil, C. D., Lacambra, A. M., & Hernández de la Cruz, J. M. (2022). Technological Pedagogical Content Knowledge: Implementation of a Didactic Proposal for Preservice History Teachers. *Frontiers in Education*, *7*, 1-10. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.852801

Cortez, A., Koy, A., & Lizárraga, J. R. (2022). The Future of Young Blacktivism: Aesthetics and Practices of Speculative Activism in Video Game Play. *Journal of Futures Studies*, *26*, 53-70. https://jfsdigital.org/the-future-of-young-blacktivism-aesthetics-and-practices-of-speculative-activism-in-video-game-play/

Damala, A., Hornecker, E., van der Vaart, M., van Dijk, D., & Ruthven I. (2016). The loupe: Tangible augmented reality for learning to look at ancient Greek art. *Mediterranean Archaeology and Archaeometry*, *16*, 73-85. https://doi.org/10.5281/zenodo.204970

Davis, A. M., McCullough, J., Panciera, B., & Parmer, R. (2017). Faculty–library collaborations in digital history: A case study of the travel journal of Cornelius B. Gold. *College and Undergraduate Libraries*, *24*, 482-500. https://kb.osu.edu/server/api/core/bitstreams/d63b3d74-7c29-41e2-8e6f-232a97558ad6/content

Dias-Trindade, S., Ferreira, A. G., & Moreira, J. A. (2021). Overview of the history of Technology in Education in the pre-digital era: The slow technological evolution in Portuguese schools from the end of the 19th century to the beginning of computerized education. *Praxis Educativa*, *16*, 1-20. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17294.044

Egea-Vivancos, A., & Arias-Ferrer, L. (2021). Principles for the design of a history and heritage game based on the evaluation of immersive virtual reality video games. *E-learning and digital media*, *18*(4), 383-402. https://doi.org/10.1177/2042753020980103

García-Bustos, M., Rivero, O., Bustos, P. G., & Mateo-Pellitero, A. M. (2023). From the cave to the virtual museum: accessibility and democratisation of franco-cantabrian palaeolithic art. *Virtual Archaeology Review*, *14*, 54-64. https://doi.org/10.4995/var.2023.17684

CC BY SA

Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Historical memory and apps to develop social and civic competence: effects of the 1936 Project on teachers in initial training. *Revista Complutense de Educación*, *34*, 203-215. https://doi.org/10.5209/rced.77252

Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro, Á., & Alonso, S. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Historia. *Educación XX1*, *25*, 143-170. https://doi.org/10.5944/educxx1.30483

Gómez, J. L., Bonilla, C. A., & Esteban, Y. K. (2022). Uso de TIC y TAC en la educación superior: Un análisis bibliométrico. *Revista Complutense de Educación, 33*, 601-613. https://doi.org/10.5209/rced.73922

Gross, B. (1992). La inteligencia artificial y su aplicación en la enseñanza. *CL&E, 13*, 73-80.

Gutiérrez-González, C., Caicedo, L. M., Maldonado, L. E., & Cubillos, Y. T. (2023). Análisis de la producción científica relacionada con Recursos Educativos Digitales (RED) y Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), entre 2000–2021. *Revista de Investigación Educativa, 41*, 263-280. https://doi.org/10.6018/rie.518741

Hao, L. (2023). Chopsticks and clothes: Chinese heritage parents' perspectives on young children's technology use as a tool for language and cultural learning. *Literacy*, *57*, 28-39. https://doi.org/10.1111/lit.12312

Hernàndez-Cardona, F.X., Feliu-Torruella, M., Sospedra-Roca, R., & Boj-Cullell, I. (2022). Audiovisual narrative, re-enactment, and historical education: Hospitals in the Spanish Civil War. *Frontiers in Education*, *7*, art. no. 979175. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.979175

Huh, S., Shin, S.-J., & Chang, K. (2017). The potential of creative digital humanities in teaching culinary history and culture: A Korean perspective. *Advanced Science Letters*, *23*, 9449-9452. https://doi.org/10.1166/asl.2017.9722

Inacio-Flores, F. A., Capuñay-Sánchez, D. L., Estela-Urbina, R. O., Valles-Coral, M. Á., Vergara-Medrano, S. E., & Elera-Gonzales, D. G. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literature en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios, 12*(1), 135-152. http://doi.org/10.17162/au.v12i1.974

Jadresin-Milic, R., McPherson, P., McConchie, G., Reutlinger, T., & Singh, S. (2022). Architectural History and Sustainable Architectural Heritage Education: Digitalisation of Heritage in New Zealand. *Sustainability*, *14*, 1-17. https://doi.org/10.3390/su142416432

Kasapoğlu Akyol, P. (2016). Applying the intangible cultural heritage into the formal education: A webquest example. *Milli Folk*, *111*, 149-170. https://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=111&Sayfa=149

Klopfer, L. E., & Aikenhead, G. S. (2022). Humanistic science education: The history of science and other relevant contexts, *Science Education*, *106*, 490-504. https://doi.org/10.1002/sce.21700

López-Gómez, S., & Rodríguez-Rodríguez, J. (2021). *Los videojuegos en la escuela, la universidad y los contextos sociocomunitarios*. Octaedro.

CC BY SA

López, L., Rodríguez, A., Figueredo, J., & Polanco, R. (2022). Educación y realidad aumentada: Un análisis bibliométrico e identificación de tendencias. *Revista científica e online tech, 1*, 97-122. https://doi.org/10.53485/ret.v1i3.270

Lucca, D. (2022). History teaching and textbook in the geopolitics of knowledge in Timor-Leste. *Educação e Pesquisa*, *4*, 1-18. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238720

Marcinkowski, R. (2018). A. Steep roof design: A combination of history and geometry as part of an interdisciplinary education for architects. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, *16*, 23-28. http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.16,%20No.1%20(2018)/04-Marcinkowski-R.pdf

Marín-Suelves, D., Cuevas-Monzonís, N., & Gabarda-Méndez, V. (2021). Competencia digital ciudadana: Análisis de tendencias en el ámbito educativo. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia, 24*(2), 329-349. DOI:10.5944/RIED.24.2.30006

Markova, T. B. (2019). The library as a form of cultures communication. *Discourse*, *5*, 41-54. https://doi.org/10.32603/2412-8562-2019-5-5-41-54

Marinensi G., Matera, C. (2013). Creating e-learning history of art courses in higher education. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, *9*, 81-91. https://doi.org/10.20368/1971-8829/815

Martínez, T., López, V., Asensio, M., & Santacana. J. (2018). ¿Entretener o aprender? La evaluación de las tecnologías móviles en la Didáctica del Patrimonio. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *33*, 39-52. https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1738

Martínez, J. C. B., & Rubio, J. C. C. (2018). Research theory and methodology on textbooks: Didactic analysis of activities, pictures and digital resources in social sciences education. *Revista Brasileira de Educação*, *23*, 1-23. https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230082

Martínez, N; Valls, R., & Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *23*, 3-35. https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2405

Martínez, J. M., Egea, A., & Arias, L. (2018). Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico. La opinión de los estudiantes. *RELATEC, 17*(1), 61-75. https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.61

Mead, C., Bruce, G., Taylor, W., Buxner, S., & Anbar, A. D. (2022). Gamifying Virtual Exploration of the Past 350 Million Years of Vertebrate Evolution. *Frontiers in Education*, *7*, 1-10. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836783

Meseguer, A. J., Arias, L., & Egea, A. (2022). La arqueología en las aulas: análisis de su representación en los libros de texto. En A.J. Farrujia (coord.) *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmissores del conocimiento en primaria y secundaria*. Octaedro (pp. 107-128).

Mills-Kelly, T. (2013). *Teaching history in the digital age*. University of Michigan Press.

Monteagudo-Fernández, J., Rodríguez-Pérez, R. A., Escribano-Miralles, A., & Rodríguez-García, A. M. (2020). Perceptions of secondary education students on the teaching of history, through the use of ICT and digital resources. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*, 67-79. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3

Nafi'ah, U., & Mashuri-Wijaya D. N. (2019). The development of digital book of European history to shape the students' democratic values. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *14*, 147-154. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i06.9760

Ortega-Sánchez D., & Gómez-Trigueros, I. M. (2019). Didactics of historical-cultural heritage QR codes and the TPACK model: An analytic revision of three classroom experiences in Spanish higher education contexts. *Education Sciences*, *9*, 1-10. https://doi.org/10.3390/educsci9020117

Parada-Gañete, A., Rodríguez-Regueira, A., Rodríguez-Guimeráns, A., & López-Gómez, S. (2024). Transformando la clase de Historia: IA y Aprendizaje Innovador. En O. Rodrígues-Junior, R. García-Morís, & J. Rodríguez-Rodríguez (coords), *Investigaciones y experiencias de lo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Historia*. Dykinson.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia de la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, *5*, 71-98. https://www.redalyc.org/pdf/652/65200505.pdf

Peirats-Chacón, J., Marín-Suelves, D., Granados-Saiz, J., & Morote-Blanco, D. (2018). Competencia digital en los planes de estudio de universidades públicas españolas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 16*(1), 175-191. https://doi.org/10.4995/redu.2018.8935

Puche J. (2019). Digital tools to enhance the teaching-learning process of humanities: The case of economic history. *Caracteres*, *8*, 129-155. https://zaguan.unizar.es/record/99335/files/texto_completo.pdf?version=1

Potočnik, D. (2017). Modern methods of teaching history. Ann An Istrske Mediterr. *Annales-Analiza Istrske in Mediteranske Studije - Series Historia et Sociologia*, *27*, 837-850. https://doi.org/10.19233/ASHS.2017.59

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM.

Rego-Agraso, L., Iglesias-Amorín, F., Fernández-Esteban, M. I., & Donato, D. (2023). Hallazgos y resultados del análisis intercasos. En *Area-Moreira, M, et al. (coords), Infanci@ Digit@l. Los recursos educativos digitales en educación infantil* (pp. 185-206). Graó: Barcelona, España; pp. 185-206.

Roda-Segarra, J. (2023). *La investigación bibliométrica en historia de la educación. Situación actual, desarrollo de bases de datos específicas y propuestas desde la inteligencia artificial*. Tesis doctoral, Universitat de València, Valencia, 2023.

Rodríguez-Regueira, N., & Rodríguez-Rodríguez, J. (2023). Analysis of digital textbooks. *Educational Media International*, *59*(2), 172-187. http://doi.org/10.1080/09523987.2022.2101207

Rodríguez, J., Castro, M. M., López, S., & Marín-Suelves, D. (2023). El libro de texto en la investigación reciente: ¿qué hay de nuevo? In J. Rodríguez-Rodríguez; C. Martínez-Delgado; & C. Delgado-Amo (Coord), *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar*. Octaedro, pp. 21-27.

Romero-López, D. (2018). The Mnemosine Digital Library and its collections: Towards a digital history of the Silver Age. *Ibersid*, *12*, 45-53. https://www.ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/4486/3929

Sánchez, E., Gabarda, V., & Marín-Suelves, D. (2024). La competencia digital docente en Educación Secundaria: analizando la evidencia científica. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación, 28*,1-32. http://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1204

Sánchez-García, J. M., & Toledo-Morales, P. (2018). Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la enseñanza de historia. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, *78*, 8-32. https://www.redalyc.org/journal/4959/495958406001/

Santacana-Mestre J. (2017). Educar en la generación app: el desafío del futuro. En Arce, X. C. M (coord.). *Ensinar na Sociedade Actual*. Andavira: Santiago de Compostela, España, pp. 377-401.

Santacana-Mestre, J., Martínez-Gil, T.; Llonch-Molina, N., & López-Benito, V. (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, *31*, 23-38. https://doi.org/10.7203/dces.31.8795

Santana, P.; Sanabria, A. I. (2015). Claves para la transformación organizativa. Monográfico. ¿Qué pasa con la escuela TIC? *Cuadernos de Pedagogía*, *462*, 73-76.

Santamaría, P., & Giraldo, M. I. (2020). The city as curriculum and educational device. A cultural heritage teaching proposal. *Bitacora Urban Territorial, 30*, 71-82. https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n3.79987

Squibb, S.D., Koehler, C., & Shiroma, J. (2023). Engaging neglected histories First-year students, archives, and Wikipedia. College and Research Libraries News, 84, 103-109. https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/25822/33766

Saripudin, D., Fauzi, W, I., & Nugraha, E. (2022). The development of interactive E-book of local history for senior high school in improving local wisdom and digital literacy. *European Journal of Educational Research*, *11*, 17-31. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.17

Şengül Bircan, T. (2016). The effect of teaching history of the based technology to the academic achievement and perception of space of the students. *Hacettepe Egitim Dergisi*, *31*, 564-577. https://doi.org/10.16986/HUJE.2015014658

Soboleva, E. V., Sokolova, A. N., Isupova, N. I., & Suvorova, T. N. (2017). Use of training programs based on gaming platforms for improving the effectiveness of education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, *7*, 7-25. http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.01

Tausendfreund, D., Timofeeva, N. P, & Evdokimova, T. V. (2019). Forced labor in Nazi Germany: Online archive of Interviews and related educational online platform. *Science Journal of VolSU*, *24*, 183-195. https://doi.org/10.17169/refubium-2874

CC BY SA

Ticona, E., Texeira, M. Â., & Correia, G. C. (2022). La utilización de Iramuteq en investigaciones educativas: una perspectiva cualicuantitativa para el análisis de datos textuales: *Studies in Education Sciences*, *3*, 1059-1069. https://doi.org/10.54019/sesv3n3-004

Tilak, S., Glassman, M., Lu, M., Wen, Z., Pelfrey, L., Kuznetcova, I., Lin, T-J., Anderman, E. M., Calvit, A. M., Ching, K., & Nagpal, M. (2023). Investigating social studies teachers' implementation of an immersive history curricular unit as a cybernetic zone of proximal development. *Cogent Education*, *10*, 1-29. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2171183

Toktamysov S., Alwaely, S.A., & Gallyamova Z. (2023). Digital technologies in history training: the impact on students academic performance. *Education and Information Technology, 28*, 2173-2186. http://dx.doi.org/10.1007/s10639-022-11210-5

Thomsen, M., Jankvist, U. T; & Clark, K. M. (2022). The interplay between history of Mathematics and Digital Technologies: a review *ZDM - Mathematics Education*, *54*, 1631-1642. https://doi.org/10.1007/s11858-022-01368-0

Uljanatunnisa, U., Ayuningtya, F., & Sevilla, V. (2020). Using Instagram Museum Nasional as a Historical Education Media through e-Publication to Engage Audiences. *Library Philosophy and Practice*, 4643. https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8686&context=libphilprac

UNESCO. (2023). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. *Perfiles Educativos, 45*(180), 176-182. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61303

Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica, 135*, 507-511. https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-articulo-declaracion-prisma-una-propuesta-mejorar-S0025775310001454

Van-Eck, N.J., & Waltman, L. (2011) *Text mining and visualization using VOSviewer*. arXiv preprint arXiv.1109.2058. https://arxiv.org/pdf/1109.2058.pdf

Villena-Taranilla, R., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & López Cirugeda, I. (2022). Strolling through a city of the Roman Empire: an analysis of the potential of virtual reality to teach history in Primary Education. *Interactive Learning Environments*, *30*, 608-618. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674886

Wright, K. D., Wright, D. K., Wiltshire, N., & Lavin, J. (2023). Digital Kitambo: Decolonising narratives and bringing the past into the future at the National Museums of Kenya. *Herança - History, Heritage and Culture Journal*, *6*, 115-131. https://doi.org/10.52152/heranca.v6i1.667

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/587021

Concepciones sobre el futuro y su enseñanza en maestros en formación inicial. Un estudio comparativo entre España e Italia

Conceptions About the Future and How to Teach It in Pre-service Teachers. A Comparative Study Between Spain and Italy

Noelia Pérez-Rodríguez
Universidad de Sevilla
nperez4@us.es
0000-0003-4375-4024

Nicolás de-Alba-Fernández
Universidad de Sevilla
ndealba@us.es
0000-0001-9748-1143

Elisa Navarro-Medina
Universidad de Sevilla
enavarro5@us.es
0000-0001-5523-7097

Luisa Zecca
Universitá de Milano Bicocca
luisa.zecca@unimib.it
0000-0001-6216-9766

Recibido: 05/10/23
Aceptado: 05/02/24

Resumen

Se presenta una investigación centrada en las concepciones de los maestros en formación inicial sobre el futuro y su enseñanza. Se realiza un repaso por algunas de las aportaciones más interesantes en este ámbito a nivel internacional. La muestra de estudio está compuesta por 114 estudiantes de dos universidades, una de Italia y otra de España. Sus respuestas a preguntas abiertas de un cuestionario son analizadas de manera cualitativa a partir de un sistema de categorías. Los resultados muestran una amplia concordancia con la literatura en torno a esta cuestión, aunque introducen diversos matices y arrojan diferencias leves entre ambos países. Para concluir, en base a los resultados, se proponen algunas estrategias formativas que podrían incidir en la mejora de la formación inicial de docentes en este ámbito.

Palabras clave

Profesores en formación, Enseñanza superior, Enseñanza de la historia, Análisis comparativo, Estudios del futuro.

Abstract

Research is presented which focuses on the conceptions of pre-service teachers about the future and its teaching. A review is made of some of the most interesting contributions in this field at international level. The study sample is composed of 114 students from two universities, one in Italy and one in Spain. Their answers to open-ended questions in a questionnaire are analysed qualitatively based on a system of categories. The results show broad agreement with the literature on this issue, although they introduce several nuances and show slight differences between the two countries. In conclusion, based on the results, some training strategies are proposed that could have an impact on the improvement of initial teacher training in this area.

Keywords

Preservice teachers, Higher education, History Education, Comparative analysis, Future studies.

Para citar este artículo: Pérez-Rodríguez, Noelia; De Alba-Fernández, Nicolás; Navarro-Medina, Elisa y Zecca, Luisa (2024). Concepciones sobre el futuro y su enseñanza en maestros en formación inicial. Un estudio comparativo entre España e Italia. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 227-245. DOI: 10.6018/pantarei.587021

CC BY SA

1. Introducción

La enseñanza de la historia parece bastante afianzada en los sistemas educativos. Es difícil de cuestionar la necesidad de formar a los estudiantes en este tipo de contenidos y las virtudes que su conocimiento les otorga para conocer las claves del mundo en el que les va a tocar desarrollarse. Por lo tanto, su presencia en el currículum escolar parece garantizada.

Dentro del conjunto de contenidos que suelen componer esta materia, también parece fuera de duda que el tiempo histórico juega un papel determinante e incuestionable. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la temporalidad, particularmente en lo que se refiera a las relaciones del presente, no ya con el pasado, sino con el futuro. Y eso pese a que, tal como se verá a continuación, múltiples investigaciones en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales insisten en la importancia de trabajar este tipo de contenidos para alcanzar una educación ciudadana responsable.

En la investigación que presentamos, se analizan los resultados en relación con esta cuestión de maestros en formación inicial de la Universidad de Sevilla y de la Universidad de Milano Bicocca, con el objetivo de profundizar en el conocimiento de los futuros maestros en relación con el futuro y su enseñanza y detectar posibles diferencias entre países.

2. Marco Teórico

El interés de investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje del y para el futuro parte de los *Future Studies* en la década de 1960 y llega al resto de países occidentales a través de diversas denominaciones (Anguera, 2013). Sin embargo, tradicionalmente la enseñanza del tiempo se ha centrado en el pasado (Barton, 2014), obviando el presente y, quizá, aún más el futuro. Esto ha ocurrido pese a que se ha demostrado que el aprendizaje sobre el futuro es uno de los principales medios para la educación de una ciudadanía comprometida, participativa y responsable (Casadella et al., 2022; Pagès, 2019). Quizá la formación teórica y especializada en historia de la mayor parte de los docentes de Ciencias Sociales de secundaria es en buena medida responsable de esta situación (Pagès, 2021). Esto, unido a que el papel de los docentes de historia en el contexto del sistema educativo tradicional está pensado para la transmisión de saberes como verdades acabadas que han de ser repetidas de manera fiel por parte de los estudiantes (Delgado-Algarra y Estepa-Jiménez, 2017). Ello dificulta la inclusión de un ámbito como la educación para el futuro que, por su propia naturaleza, está conformada en buena medida por contenidos abiertos y problemáticos.

En relación con esta última cuestión, múltiples estudios en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales han insistido en la importancia de introducir el trabajo en torno a problemas sociales relevantes como estrategia para favorecer la educación ciudadana en el sistema educativo (Estellés et al., 2021; Legardez, 2021; Navarro-Medina et al., 2022; Romero, 2021; Santisteban, 2019). En el plano del estudio de la historia esto implica, necesariamente, asumir desde el primer momento que los contenidos deben ser abordados desde la perspectiva del tiempo histórico. En esta medida es decisivo conocer las relaciones pasado, presente, futuro y, por tanto, el cambio y la continuidad, fundamentales a la hora de aprender historia (Santisteban, 2017). Este modo de enfocar el conocimiento del tiempo se vincula con la conciencia histórica (Rüsen, 2006), que consiste en la "conciencia temporal

CC BY SA

[…] que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro" (Pagès y Santisteban, 2008, p. 99). El hecho de que los sujetos no son pasivos, sino que tienen la posibilidad de actuar para cambiar el presente y el futuro (Menéndez-Álvarez-Hevia et al., 2022), se asocia a la dimensión ética de la narración histórica, por la cual se entiende que la comprensión del pasado no solo implica la reconstrucción de hechos, sino también una reflexión sobre la responsabilidad ética hacia el pasado y sus implicaciones en el presente y en el futuro (Ricoeur, 1995).

Como hemos dicho, esto influye directamente en la educación para la ciudadanía, desde la perspectiva en que los alumnos están llamados a construir ese futuro. Por lo tanto, resulta fundamental que sean capaces de preguntarse sobre el pasado y el presente para construir, de manera libre y formada, futuros posibles. En este sentido, el propio ejercicio de elaboración de propuestas sobre otros futuros posibles es, en sí mismo, una actividad formativa que desarrolla en los estudiantes competencias ciudadanas de primer nivel, como pueden ser la resolución creativa de problemas, el pensamiento crítico o la responsabilidad individual y colectiva, sobre todo si tenemos en cuenta la dimensión holística que se le otorga a este tipo de enseñanza (Anguera, 2013). Desde esta perspectiva, nos posicionamos en la línea ya enunciada por Inayatullah (2007), según la cual el estudio y análisis del futuro y su enseñanza se enfoca hacia la elaboración de futuros colectivos.

En relación con los estudios que tienen que ver con el papel del futuro en la educación, hay que considerar, en primer lugar, aquellos que se centran en investigar las concepciones o representaciones sociales sobre el mismo, sobre todo desde la perspectiva de los estudiantes (Anguera, 2013). En los resultados de la mayoría de ellos parece claro que se evitan imágenes negativas sobre el futuro, salvo que se trate de distopías (McMain & Edwards Schuth, 2021). Por el contrario, lo más habitual es que aparezcan imágenes positivas, basadas en la pluralidad, la apertura o el cambio (Inayatullah, 2013; Kononiuk et al., 2021; Mangnus et al., 2021). Además, en ellos destaca la diferencia que se establece entre las imágenes que se refieren al futuro colectivo, y las que se relacionan con el futuro individual. Así, las primeras suelen tener un corte predominantemente pesimista, mientras que las segundas están impregnadas de optimismo y fe en la mejora de las condiciones de vida personal (Anguera, 2016). En esta línea, Anguera (2016) construye un sistema más complejo, que categoriza cuatro tipos de concepciones, que van desde la optimista a la pesimista, pasando por la tecnológica y la continuista. Esta categorización constituye un punto de partida fundamental para la investigación que se presenta.

Por otro lado, se observan diferencias en las concepciones sobre el futuro entre países, que tienen que ver con el contexto sociocultural particular de cada estado y que terminan configurando las representaciones que se construyen sobre el mismo (Castellví et al. 2022). A este respecto, esta investigación plantea una perspectiva comparativa entre dos países que cuentan con bastante proximidad y un legado histórico-cultural compartido, como son España e Italia, con el objetivo de detectar si se dan diferencias considerables.

Por último, a partir de todo lo anterior, desde una perspectiva de formación del profesorado, es de gran interés conocer propuestas de educación para el futuro. En relación con este asunto, lo primero que destaca es el hecho de que el futuro aparece en muy pocas ocasiones en el curriculum (Anguera, 2013). Así, la legislación parece confirmar lo que ya hemos comentado con los estudiantes de diferentes niveles educativos, incluidos los docentes

CC BY SA

en formación inicial, y la cultura escolar dominante (Castellví et al., 2022). De este modo, la mayor parte de los saberes relacionados con el tiempo, sean de tipo más o menos abierto, suelen estar limitados al estudio del pasado. Las referencias al presente o el futuro son anecdóticas y, cuando aparecen, es en último lugar, lo que, finalmente termina dificultando su inclusión en el trabajo real de aula por falta de tiempo.

Los estudios que se han preocupado por conocer las concepciones del profesorado en relación con este asunto muestran que suelen pensar que se trata de una cuestión importante. Sin embargo, encuentran muchas dificultades para su inclusión en el aula. A pesar de esto, hay propuestas concretas de diverso tipo, tal y como recogen Menéndez-Álvarez-Hevia et al. (2022). Así, aparecen algunas más generales para introducir la alfabetización de futuros, que permitan trabajar en el aula diferentes imaginarios de futuro (Haggstrom & Schmidt, 2021; Mangnus et al., 2021). En todo caso, cuando se les pregunta por este asunto, suelen abogar por visiones positivas tendentes a desarrollar la corresponsabilidad sobre el mismo en los estudiantes (Menéndez-Álvarez-Hevia et al., 2022). En este marco, en el contexto español destacan fundamentalmente las aportaciones de Anguera (2013), centradas en la experimentación y análisis de una secuencia didáctica para la enseñanza del futuro.

3. Metodología

3.1. Problemas de investigación, participantes, instrumentos y técnica de análisis

Siguiendo el marco que hemos propuesto en base a la literatura, el estudio que planteamos sigue un diseño cualitativo de carácter interpretativo y crítico (Creswell, 2014) centrado fundamentalmente en dos planos. Por un lado, las visiones de futuro presentes en los estudiantes de magisterio y, por otro, sus visiones y propuestas sobre la enseñanza del futuro. En concreto, los problemas de investigación que nos planteamos son los siguientes:

> P1. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre el futuro?
>
> P2. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre la educación para el futuro?
>
> P3. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre cómo debería ser la educación para el futuro?

Los participantes en el estudio, como se ha comentado anteriormente, pertenecen a dos grupos de futuros maestros de dos universidades europeas: Universidad de Sevilla (US) (España) y Universidad de Milano Bicocca (UNIMIB) (Italia). La elección de ambas universidades se ha realizado siguiendo dos criterios: accesibilidad a la muestra y contextos culturales y formativos similares. En total, participan 114 futuros maestros. La media total de edad es de 24 años. En el caso de la US, la media de edad baja a 21 años y en la UNIMIB sube a 28 años. Como se observa en la Tabla 1, la mayoría de los participantes son mujeres. En el caso de la Universidad de Milán, se encuentran cursando la maestría en Ciencias de la Educación Primaria, un ciclo único de cinco años de duración. Los/as estudiantes se encuentran en su mayoría en segundo. En referencia a la Universidad de Sevilla, los/as estudiantes pertenecen al Grado en Educación Primaria y la mayoría se

CC BY SA

encuentra en el tercer curso, de cuatro que componen el Grado. En ambas titulaciones, se cursan materias vinculadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales, en el caso español, y la Historia y Enseñanza de la Historia, así como la Geografía y Enseñanza de la Geografía, en el caso italiano. Esto justifica que las concepciones de ambos grupos sean comparables.

Tabla 1
Participantes

		UNIMIB N=50 (43,9%)		US N=64 (56,1%)	
		F	%	F	%
Género	Hombre	2	4%	2	3,1%
	Mujer	48	96%	62	96,9%
Año más alto cursado	Segundo	32	64%		
	Tercero	2	4%	45	70,3%
	Cuarto	1	2%	19	29,7%
	Quinto	13	26%		
		2*	4%		

Nota: *Valor perdido.
Fuente: Elaboración propia.

Para conocer las concepciones de los futuros maestros hemos usado un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. El cuestionario es de corte reflexivo y argumentativo y se plantea como una actividad de ideas previas en clase. Para garantizar la fiabilidad y validez del cuestionario, previamente, se realiza un juicio de expertos en la materia. Esto se complementa con una prueba piloto. Todos los participantes firman un compromiso ético de participación voluntaria en la investigación.

La Tabla 2 recoge la relación entre los problemas de investigación y las preguntas del cuestionario:

Tabla 2
Correspondencia entre los problemas de investigación y las preguntas del cuestionario

Problemas de investigación	Preguntas del cuestionario
P1. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre el futuro?	1. ¿Cómo piensas que será la sociedad (relaciones sociales, cultura, acceso a la información, etc.), dentro de cincuenta años?
P2. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre la EpF?	2. ¿Qué importancia tiene la educación actual para el futuro de la sociedad? 3. ¿Quién o quiénes deben encargarse de esa educación? 4. ¿Crees que el sistema educativo puede influir en el futuro? 5. ¿Por qué?
P3. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre cómo debería ser la EpF?	6. ¿Cómo debería ser la educación actual para que los/as alumnos/as aprendan a vivir en el futuro que nos espera? 7. ¿Qué temas o contenidos habría que trabajar? 8. Pon un ejemplo de una actividad que usarías para trabajar esta temática en el aula.

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de los datos se ha empleado una estrategia mixta. Por un lado, se han tenido en cuenta las propuestas de categorización de Anguera (2016), en lo que tiene que ver con concepciones sobre el futuro. Por otro lado, para lo relacionado con los problemas de la enseñanza del futuro, se han seguido pautas de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) pues, a pesar de conocer algunos estudios previos sobre la EpF, no contábamos con un marco conceptual amplio que nos permitiese establecer un sistema de categorías apriorístico para explorar esta cuestión en futuros maestros. En todo caso, como se verá, en el análisis del primer problema también han emergido nuevas categorías que ha sido necesario incorporar al sistema de análisis. Así pues, en una primera fase hemos seguido una codificación en abierto vinculada a los problemas de investigación planteados. Posteriormente hemos establecido categorías, mediante una codificación axial, que nos ha permitido ir construyendo los marcos de interpretación sobre las problemáticas abordadas en dos familias de códigos: "Concepciones sobre el futuro" y "Concepciones sobre la EpF". En total se han obtenido 910 citas.

En un último momento, se han utilizado las tablas de co-ocurrencias entre códigos (Friese, 2011) para describir las tendencias halladas y presentar los resultados en términos de frecuencias de aparición. Todo el proceso se ha realizado mediante la herramienta Atlas.ti v.8.

4. Resultados

Los resultados del estudio se presentan atendiendo a los problemas de investigación presentados con anterioridad.

4.1. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre el futuro?

En relación con el P1, las concepciones de los maestros en formación con respecto al futuro (Tabla 3), en ambos grupos (20,7%) están dominadas por una visión tecnológica/pesimista, seguida de la tecnológica (15,3%) y optimista (15,3%). Existen diferencias entre grupos: en el caso de la UNIMIB los estudiantes tienen una predominancia de las visiones optimistas (20,8%) y crítica/tecnológica (20,8%) sobre el futuro, mientras que en la US predomina una visión tecnológica/pesimista (30,2%) y tecnológica (20,6%).

Tabla 3
¿Cómo piensas que será la sociedad (relaciones sociales, cultura, acceso a la información, etc.), dentro de cincuenta años? (Pregunta 1)

	UNIMIB		US		Ambos grupos	
	F	%	F	%	F	%
Tecnológica/Pesimista	4	8,3	19	30,2	23	20,7
Tecnológica	4	8,3	13	20,6	17	15,3
Optimista	10	20,8	7	11,1	17	15,3
Crítica/Tecnológica	10	20,8	6	9,5	16	14,4
Optimista/Tecnológica	2	4,2	11	17,5	13	11,7
Pesimista	7	14,6	3	4,8	10	9,0
Crítica	9	18,8	0	0,0	9	8,1
Crítica/Optimista	1	2,1	3	4,8	4	3,6
Sin argumentar	1	2,1	1	1,6	2	1,8
Total*	48	100,0	63	100,0	111	100,0

Fuente: elaboración propia. *Existen valores perdidos sobre el total de respuestas.

CC BY SA

De estos resultados destacan varios aspectos. En primer lugar, es llamativo el predominio de visiones negativas en la muestra de la US, que no se corresponde con lo manifestado con la literatura en esta cuestión, como sí ocurre en cambio con la muestra de Milán (Inayatullah, 2013; Kononiuk et al., 2021; Mangnus et al., 2021). En segundo lugar, emerge una nueva categoría descrita como "crítica" y que se caracteriza por la idea de que el futuro, y lo que en él ocurra, depende en buena parte de las acciones actuales y nuestro compromiso ciudadano. Esta nueva categoría complejiza los estudios sobre visiones del futuro descritos en el estado de la cuestión (Anguera, 2016). En tercer lugar, destaca que, para más de la mitad de los estudiantes (56 de 111), las visiones que se ofrecen del futuro no se pueden incluir en una única categoría, sino que es frecuente que se tengan visiones mixtas y complementarias, como ya apuntaban Anguera y Santisteban (2012).

En último lugar, es llamativo que la concepción tecnológica sea la más frecuente, ya sea en combinación con otras o por sí sola. A este respecto, las citas señalan que esta visión del futuro, en la que predomina la tecnología, en su mayoría tiene consecuencias negativas (con una visión pesimista) para el ser humano, como puede ser la distancia en las relaciones humanas:

> [UNIMIB_142:1_P1.Tecnológica/Pesimista] Creo que será una sociedad en la que las tecnologías digitales formarán aún más parte de la vida cotidiana, el acceso a la información será aún más inmediato y se cultivarán relaciones más distantes.
>
> [US_72:1_P1.Tecnológica/Pesimista] Creo que tristemente cada vez se verán más deterioradas las relaciones sociales a causa del avance de la tecnología.

Sin embargo, como se ha visto, los datos también revelan una visión optimista del futuro. Así lo es para el caso de los estudiantes de la UNIMIB (20,8%) y para el caso de los estudiantes de la US, en combinación con la tecnológica (17,5%). En coherencia con la literatura, estas visiones suelen estar relacionadas con el futuro colectivo:

> [UNIMIB_160:1_P1.Optimista] Espero que en el futuro nuestra sociedad sea un lugar donde la coexistencia de la diversidad y el aprecio de la singularidad se conviertan en algo habitual.
>
> [US_99:1_P1.Optimista/Tecnológica] Una sociedad con tecnología aún más avanzada, las personas con mentalidad más abierta y flexible. Sobre la cultura pienso que se seguirán manteniendo las tradiciones y las fiestas típicas, el acceso a la información será más accesible para todo el mundo, etc.

4.2. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre la EpF?

Para dar respuesta a P2, vinculado a las concepciones que los maestros en formación tienen sobre la EpF, nos detenemos a analizar la relación que establecen entre educación y futuro, en analizar quiénes son los responsables de esa educación y en la influencia que el sistema educativo puede tener en el futuro.

Así, en relación con las concepciones de los estudiantes sobre la relación entre la educación y el futuro, han emergido tres tipos (Tabla 4). La predominante es una causalidad lineal con consecuencias sociales (49,1%). Sin embargo, si comparamos ambas muestras, en el caso

CC BY SA

de la US (54,7%) predomina igualmente esta categoría, a diferencia de lo que ocurre en el caso de la UNIMIB, en el que predomina una relación intrínseca (44%).

Tabla 4
¿Qué importancia tiene la educación actual para el futuro de la sociedad? (Pregunta 2)

Tipos de relaciones	Descripción	UNIMIB		US		Ambos grupos	
		F	%	F	%	F	%
Causalidad lineal con consecuencias sociales	La educación como elemento fundamental de construcción del futuro y de la que se derivan consecuencias para la sociedad.	21	42	35	54,7	56	49,1
Causalidad lineal	Establece causas inmediatas: el futuro como consecuencia del presente.	7	14	25	39,1	32	28,1
Intrínseca	Alude al valor intrínseco sin dar una razón fundamentada.	22	44	4	6,2	26	22,8
Total		50	100	64	100	114	100

Fuente: elaboración propia.

Algunos ejemplos de estas concepciones son:

> [UNIMIB_165:2_P2.Causalidad lineal con consecuencias sociales] Creo que la educación actual desempeña un papel fundamental para el futuro de la sociedad. La escuela forma a los ciudadanos del mañana. La tarea de la escuela es fomentar las actitudes que permiten al niño hacer frente a determinadas situaciones de la vida. A través de la educación, el niño puede ejercer una ciudadanía activa, consciente y responsable. La tarea de la educación es permitir que los niños fomenten la creatividad, que se conviertan en hombres responsables, conscientes y, sobre todo, libres. Educar a los niños de hoy, en mi opinión, no significa sólo mostrarles lo que es bello, sino también lo que nos asusta, alertarles sobre lo que podría ser su futuro (en el trabajo, a nivel político, social, medioambiental). Es importante educar a los niños de hoy para que acepten las diferencias, para que acepten las críticas sin frustración.
>
> [US_83:2_P2.Causalidad lineal] Como ya sabemos, los niños/as son el futuro de la sociedad, por tanto, lo que se trabaja en las aulas a día de hoy será el futuro de nuestro día a día.
>
> [UNIMIB_128:2_P2.Intrínseca] Muy importante.

Destaca de los datos, que en ambos grupos hacen responsables de la formación a la triada familia, escuela y sociedad (58,9%) y, aunque también aportan otros agentes responsables, lo hacen en menor medida, como se aprecia en la tabla 5.

Tabla 5
¿Quién o quiénes deben encargarse de esa educación? (Pregunta 3)

Responsables	UNIMIB		US		Ambos grupos	
	F	%	F	%	F	%
Familia, escuela y sociedad	33	68,8	33	51,6	66	58,9
Familia y escuela	4	8,3	25	39,1	29	25,9
Solo ámbito escolar/educativo	4	8,3	3	4,7	7	6,3
Profesionales formados para ello	3	6,3	3	4,7	6	5,4
Familia, escuela y Estado	2	4,2			2	1,8
La escuela y el Estado	1	2,1			1	0,9
Familia, escuela y política	1	2,1			1	0,9
Total	48	100	64	100	112	100

Fuente: elaboración propia.

Predominan, por tanto, aquellas concepciones en las que la responsabilidad educativa es un acto compartido, dejando entrever las sinergias que hay, y debe haber, entre la escuela y su entorno:

> [US_119:3_P3.Familia, escuela y sociedad] La educación debe de ser una tarea compartida, una labor de implicación por parte de todos y todas. Si bien la educación directa de un niño o niña podríamos decir que procede de su familia/tutores, y profesores/as, la realidad es que la sociedad en su totalidad tiene también una responsabilidad en la transmisión de una educación grata a los y las futuras ciudadanas, transmitiendo unos valores, conductas.

Muchos de ellos también piensan que solo es responsabilidad de la familia y la escuela (25,9%), siendo la tendencia en este último caso mayor en los estudiantes de la US (39,1%) que en los de la UNIMIB (8,3%):

> [US_85:3_P3.Familia y escuela] Tanto los profesionales en la enseñanza como las familias, de manera conjunta e interrelacionada.

Sin embargo, se revela como llamativo que aparezca alguna alusión al papel que el Estado o la política tienen en la formación para los estudiantes de la UNIMIB, y que no se considera, en ningún caso, en los estudiantes de la US:

> [UNIMIB_130:3_P3. Familia, escuela y estado] El Estado, la familia y los profesores.

> [UNIMIB_156:3_P3. La escuela y el estado] La escuela y el ejecutivo.

Cuando se les cuestiona específicamente por la influencia del sistema educativo en el futuro, la mayoría de los estudiantes (95,6%) considera que el sistema educativo influye en él (Tabla 6).

Tabla 6
¿Crees que el sistema educativo puede influir en el futuro? (Pregunta 4)

	UNIMIB		US		Ambos grupos	
	F	%	F	%	F	%
Sí	47	94	62	96,9	109	95,6
Tal vez	3	6	2	3,1	5	4,4
Total	50	100	64	100	114	100

Fuente: elaboración propia.

CC BY SA

Los argumentos que utilizan para justificar esta cuestión son diversos, tal y como se recoge en la Figura 1.

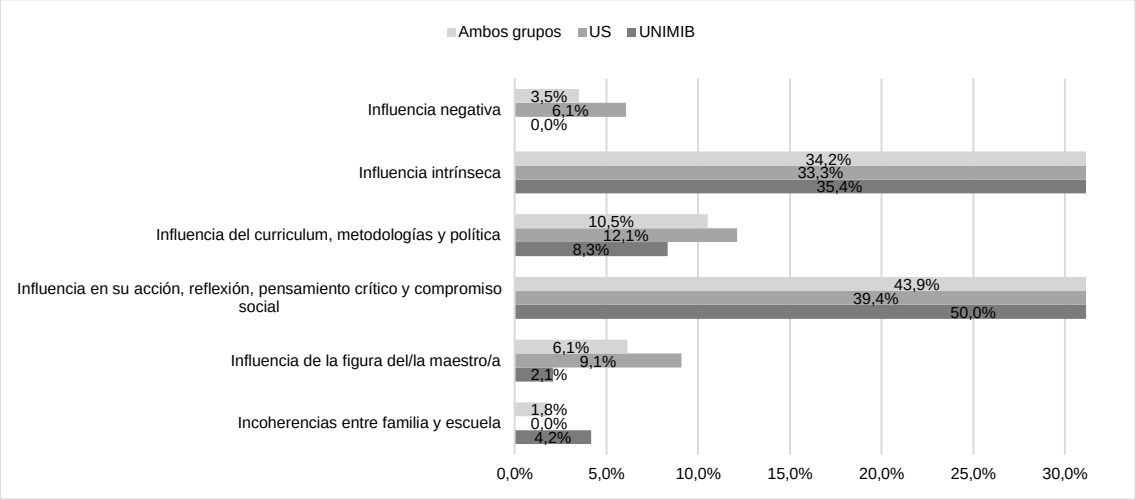


Figura 1. Argumentos influencia sistema educativo en futuro "¿Por qué?" (Pregunta 5). Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar no se presentan diferencias notables entre los grupos. En ambos casos, la mayoría de las concepciones señalan que la relación del sistema educativo con el futuro se debe a la influencia que el primero ejerce en la acción, reflexión, pensamiento crítico y compromiso social (43,9%) de las personas a las que forma y que constituirán la sociedad del futuro. Algunos ejemplos de esto son:

> [US_62:4_P5.Influencia en su acción, reflexión, pensamiento crítico y compromiso social] Sí, puesto que el sistema educativo puede influenciar en la forma que tiene el alumnado de actuar, pensar, reflexionar... Y por tanto de la sociedad actual o futura.

> [UNIMIB_136:4_P5.Influencia en su acción, reflexión, pensamiento crítico y compromiso social] Porque es el sistema educativo el que influye en la formación del niño y transmite determinadas ideologías, valores y orientaciones. Basta pensar en la importancia de la escuela en la época fascista.

Los resultados también recogen que, pese a que la mayoría de las concepciones giran en torno a esta perspectiva de influencia crítica, otro grupo importante (34,2%) señala una relación intrínseca, sin ser capaces de determinar causas y consecuencias complejas, sino más bien de carácter simple y lineal. Algunos ejemplos que ilustran esto son los siguientes:

> [US_88:4_P5. Influencia intrínseca] Porque según sea el sistema educativo, así será la formación para esos futuros adultos.

> [UNIMIB_149:4_P5. Influencia intrínseca] Porque la educación es la base para construir un futuro mejor.

4.3. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre cómo debería ser la EpF?

Por último, y en relación con el P3, vinculado a las concepciones que tienen los futuros maestros sobre cómo debería ser la EpF, un 19,6% de los estudiantes señalan que la

educación actual debería de estar basada en una enseñanza de los valores si pretendemos que los niños y niñas aprendan a vivir y convivir en el futuro (Figura 2). Esta es la tendencia con una mayor presencia en ambos grupos:

> [US_75:5_P6. Educación en valores] Debería ser una educación enfocada en valores como la igualdad, la diversidad, el respeto...etc.

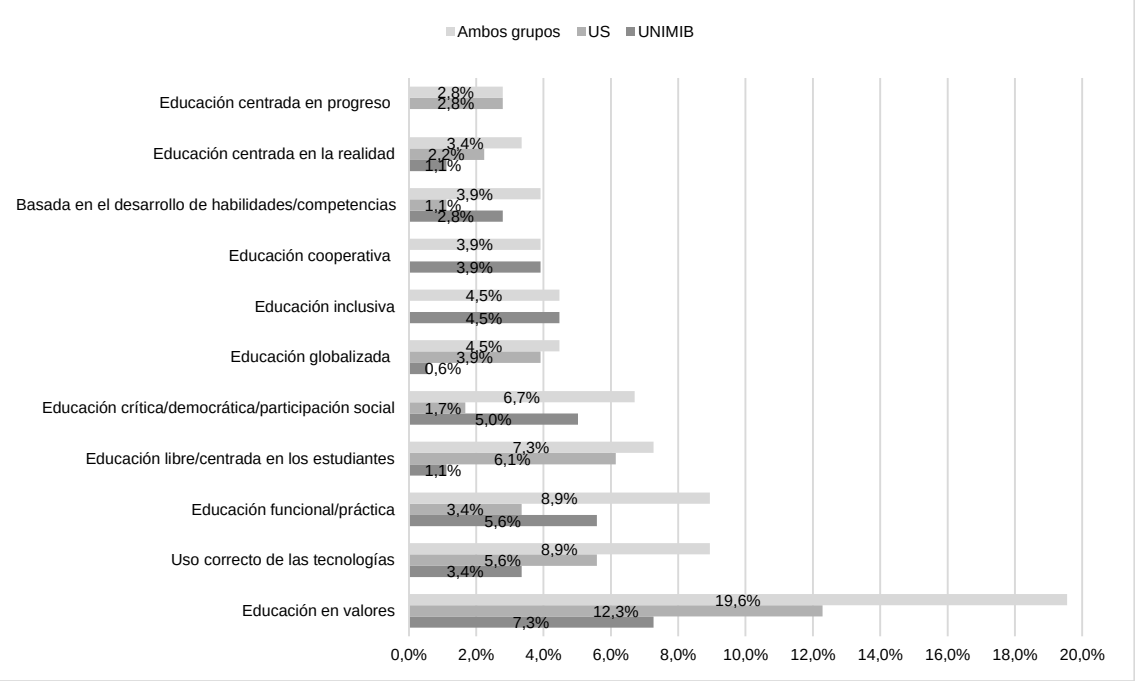


Figura 2. ¿Cómo debería ser la educación actual para que los/as alumnos/as aprendan a vivir en el futuro que nos espera? (Pregunta 6). Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, pero con un porcentaje de aparición menor (8,9%), recogen la necesidad de educar en el uso correcto de las tecnologías:

> [UNIMIB_168:5_P6_Uso correcto de las tecnologías] El aspecto tecnológico debería tener más peso; cómo utilizar las nuevas tecnologías, cómo defenderse de los peligros en línea y en el mundo real. Algo que concierne a todos más de cerca.

Es destacable que en el caso de la US predomina además una apuesta por una educación libre, centrada en los estudiantes (6,1%), cuestión que apenas aparece en la UNIMIB:

> [US_63:5_P6. Educación libre/centrada en los estudiantes] Debería ser una educación libre, adecuada, que cubra las necesidades de todos los alumnos y que se adapte a cada uno de ellos.

Mientras que en el caso de la UNIMIB se destaca una educación crítica, democrática y centrada en la participación social (5%), frente a la US, donde esta categoría es muy residual:

> [UNIMIB_139:5_P6. Educación crítica/democrática/participación social] La educación debe transmitir valores democráticos, debe proporcionar conocimientos, pero sobre todo la competencia para aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida y desarrollar así también la motivación

CC BY SA

> de las personas. Las humanidades y las ciencias duras deben tener el papel de desarrollar una mayor sensibilidad y empatía en las nuevas generaciones para garantizar y proteger los derechos humanos y permitir nuevos descubrimientos científicos.

Cuando se les cuestiona específicamente por los temas y/o contenidos que habría que trabajar para enseñar para el futuro, en su mayoría destacan los valores (10,4%), las cuestiones vinculadas a la diversidad (7,9%), en este caso mucho más en la US que en la UNIMIB, los problemas sociales (5,7%) o la propia tecnología (5.7%) (Figura 3).

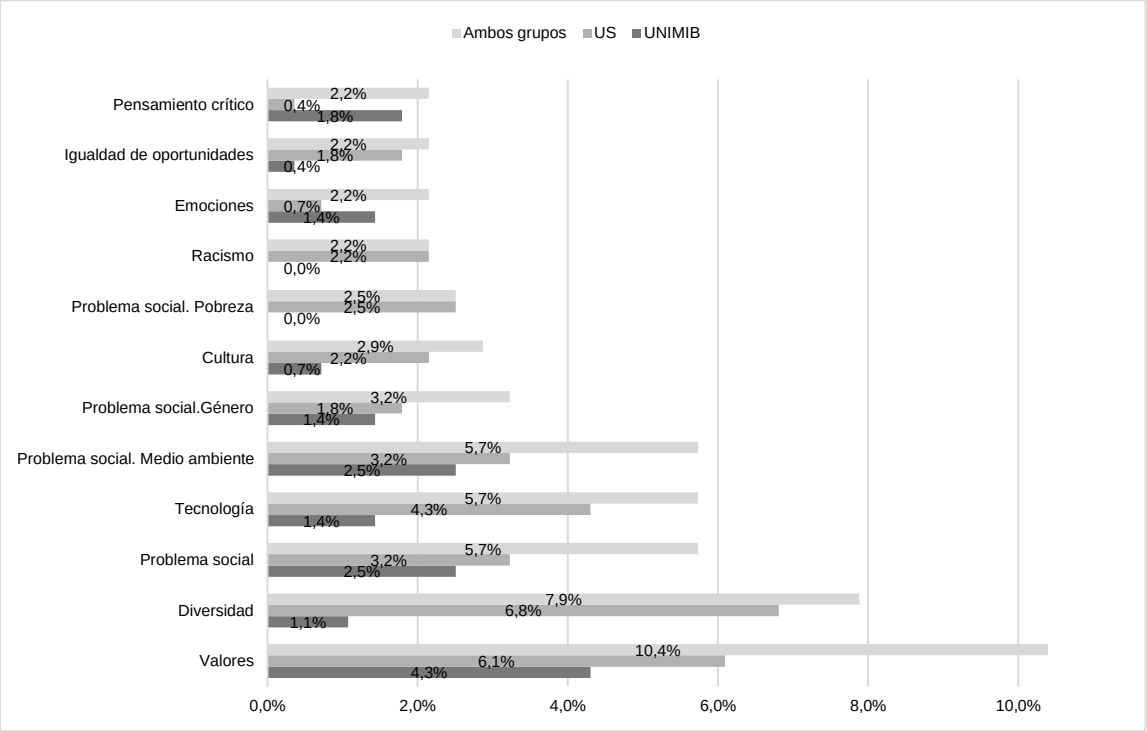


Figura 3. ¿Qué temas o contenidos habría que trabajar? (Pregunta 7). Fuente: elaboración propia.

Y, por último, señalan diferentes actividades para educar para el futuro (Figura 4), sobre todo aquellas que suponen experimentación sobre alguna cuestión (11,3%) como puede ser "un diario de las emociones", "experimentar con una tablet", "experimentos científicos", actividades que suponen el análisis crítico de la realidad (9,9%) y la lectura de cuentos (9,2%). Es destacable, sobre todo, que en los estudiantes de la US proponen más actividades de role playing (8,5%) mientras que los de la UNIMIB proponen actividades vinculadas a la acción social o sobre el entorno (5,6%).

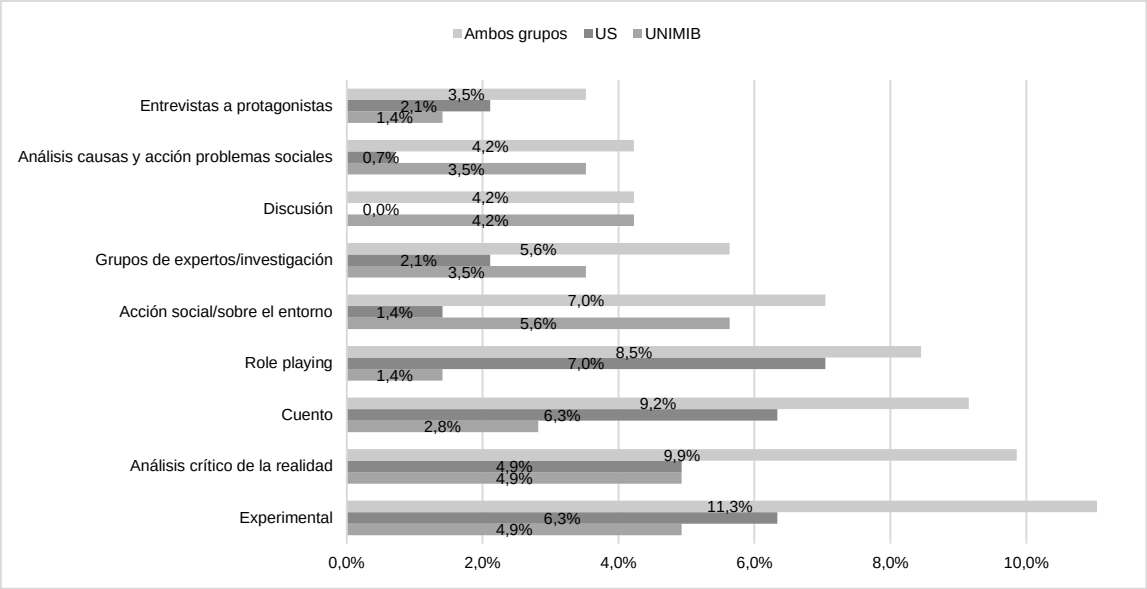


Figura 4. Pon un ejemplo de una actividad que usarías para trabajar esta temática en el aula. (Pregunta 8). Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Las concepciones del futuro identificadas a través del cuestionario y la comparación de dos muestras nos han dado una imagen compleja de las representaciones sociales en los maestros en formación inicial. Hemos comprobado que, para el 20,7% de los estudiantes, predomina una visión del futuro tecnológica/pesimista, caracterizada por un mañana donde la tecnología será un elemento fundamental pero que hará que la realidad empeore para la sociedad (Anguera y Santisteban, 2012), sobre todo con respecto a las relaciones humanas. Contrasta con esto que la muestra concreta de los estudiantes de la UNIMIB considera el futuro desde una visión optimista (20,8%), donde todo irá mejor. Esta diferencia notable con respecto a los dos grupos estudiados se basa en lo que Rubin y Linturi (2001) o Castellví et al. (2022) ya señalaron, y es que cuando las personas pensamos en el futuro siempre se recibe influencia de los agentes exteriores: el conocimiento general, el conocimiento social (tradiciones, valores) y la identidad personal, pero también la política y cultura del país. Además, también se observan diferencias cuando se refieren a futuros colectivos o individuales, confirmando la tendencia presente en la literatura de que en el primer caso predominan visiones positivas, mientras que en el segundo son más negativas (Inayatullah, 2013; Kononiuk et al., 2021; Mangnus et al., 2021).

Además de la confirmación de las visiones del futuro detectadas en estudios anteriores (Anguera, 2016; Haggstrom y Schmidt, 2021; Inayatullah, 2013), en nuestros datos ha emergido una nueva visión, que complementa las investigaciones realizadas hasta el momento con estudiantes de Educación Secundaria principalmente (Anguera, 2016). Se trata de una perspectiva del futuro con un marcado carácter crítico, estableciendo una conexión directa entre las acciones actuales y el compromiso ciudadano con los eventos futuros, indicando que lo que suceda mañana está determinado por ellos. Se presenta aquí, por tanto, una de las características propias del trabajo en torno a la conciencia histórica (Rüsen, 2006) como la capacidad de usar la experiencia para orientarnos en la vida presente y también en el futuro, constituyendo esto, además, una de las finalidades

principales de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Pagès y Santisteban, 2008). Algunas de las razones que explican estos resultados se pueden basar en la etapa educativa del estudio -estudiantes universitarios- o en la influencia de los estudios sociales que cursan en sus respectivos planes de estudios.

Estas visiones del futuro se completan, para ambos grupos, con una concepción sobre la relación entre la educación y el futuro basada en una causalidad lineal de la que se derivan consecuencias para la sociedad, señalando, a su vez, que los responsables de esa formación son tres agentes: familia, escuela y sociedad, y sin apenas menciones a la figura del Estado o la política. Por tanto, consideran que el sistema educativo influye en el futuro y lo justifican, en ambos grupos, por su influencia en la acción, reflexión, pensamiento crítico y compromiso sociales que la educación aporta a los niños y niñas del futuro. Esto último está en línea con los trabajos de Anguera y Santisteban (2012), para quienes la representación del cambio histórico y las relaciones temporales -pasado, presente y futuro- tienen una perspectiva que ellos denominan de intervención social responsable, dejando patente que el futuro se puede decidir y construir a partir del presente, actuando no como sujetos pasivos, sino como actores que están y participan (Menéndez-Álvarez-Hevia et al., 2022). En todo caso, la ausencia de alusiones en torno al papel del Estado o la política en la construcción del futuro evidencia carencias formativas en este sentido que justifican la necesidad de proponer estrategias vinculadas a la inclusión de contenidos específicos relacionados con la participación política.

En cuanto a los resultados relativos a la enseñanza deseable, las concepciones de los maestros dibujan una enseñanza del futuro basada en la educación en valores y en un porcentaje menor, en el uso correcto de las tecnologías. Este aspecto resulta destacable pues, a pesar de que los estudiantes tienen una visión tecnológica del futuro no consideran la responsabilidad de los medios de comunicación o las redes sociales en la educación de las personas, como influencia directa en sus acciones y comportamiento y, por tanto, en el futuro. Esto mostraría una falta de reflexión crítica sobre la EpF en relación con su propia visión sobre el futuro (Pagès, 2011). En concordancia con esto, sus concepciones recogen que los temas y/o contenidos a trabajar para enseñar el futuro se deben basar en valores, con algunas cuestiones de diversidad para el caso de los estudiantes de la US, y de problemas sociales en el caso de los estudiantes de la UNIMIB. Según sus concepciones, estos contenidos deben de trabajarse con actividades de role playing para el caso de los estudiantes de la US, que están en la línea de la literatura como las ficciones participativas (Duggan et al.,2017; Pietraszewski, 2016) o el teatro del devenir (Montero-Baena, 2017), y de análisis social o sobre el entorno para el caso de los estudiantes de la UNIMIB, que también están relacionados con actividades como talleres de futuros (Seongwon & Kang, 2014).

6. Reflexiones finales

El estudio desarrollado, centrado en realizar un análisis comparativo entre docentes en dos contextos europeos, Italia y España, nos ha mostrado como, los resultados, salvo cuestiones y matices concretos, en términos generales están en línea con lo descrito por la literatura internacional en el campo de la educación para el futuro. Las diferencias que se dan entre los grupos de diferentes países no son notables, lo que justifica que las reflexiones de esta investigación se presenten atendiendo a una cuestión común que nos atañe, como es la mejora de la formación inicial del profesorado en relación con la educación para el futuro.

CC BY SA

En este sentido, consideramos que las propuestas formativas en el ámbito de la educación para el futuro deberían ser contempladas desde una perspectiva holística, que tuviera en cuenta las diferentes dimensiones del sujeto para formarlo de manera global. Así, siguiendo a Pouru-Mikkola y Wilenius (2021), deberían incidir tanto en la dimensión cognitiva, como en la afectiva y actitudinal y en la práctica, de modo que se dé lugar a un profesional con una identidad claramente orientada hacia una educación para el futuro crítica y responsable. Para ello proponemos estrategias como:

1) Aumentar la reflexión sobre las visiones sobre el futuro de los docentes en formación y sus repercusiones en la EpF. Habría que hacer esto partiendo de su propia experiencia e intentando favorecer la conexión pasado-presente-futuro. Por lo tanto, de manera casi indesligable, esto debería llevarles a plantearse las finalidades de trabajar el futuro en la educación y, al mismo tiempo, las de su propio papel profesional. Este proceso, en definitiva, debería permitir a los futuros docentes cuestionar su identidad como agentes formadores de ciudadanos críticos y responsables del cambio y la continuidad social (Apple et al., 2022; Pagès, 2021).

2) Para desarrollar lo anterior, resultaría de gran utilidad trabajar sobre su propia visión crítica y su compromiso ciudadano a través de dilemas sociales relacionados con el futuro, como, por ejemplo: ¿Qué problemas nos afectan? ¿Cómo serán en el futuro? ¿Responde nuestro modelo de democracia a las necesidades del mundo?

3) Plantear la formulación de múltiples escenarios alternativos de futuro que permita a los docentes en formación elaborar una reflexión sobre las posibilidades del futuro más previsible u otros que se podrían construir enfatizando la responsabilidad ciudadana y, particularmente, del sistema educativo sobre el mismo (Menéndez-Álvarez-Hevia et al., 2022).

4) Profundizar en el papel del futuro en el currículum, utilizándolo como un elemento organizador de los saberes básicos en muchas áreas, sobre todo en Ciencias Sociales. En esta línea, el futuro podría constituir una cuestión socialmente viva o problema socialmente relevante de primer nivel con el que trabajar con los estudiantes (Legardez, 2017; Pace, 2019; Pérez-Rodríguez et al., 2022a, 2022b).

5) Construir un banco de recursos para trabajar contenidos y actividades relacionados con el futuro puede suponer una estrategia formativa que desarrolle en los docentes en formación su capacidad tanto para la reflexión en torno a las cuestiones didácticas fundamentales como para constituirse en usuarios críticos de las propuestas de materiales existentes.

En síntesis, siguiendo a Kononiuk et al. (2021), parece imprescindible la introducción de la alfabetización sobre futuros en los planes de estudio universitarios en general y, más concretamente, en los de titulaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación, sobre todo en el área de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esto permitiría, por un lado, la formación de profesionales críticos con capacidad para reconocer su responsabilidad en la construcción de la sociedad y para imaginar alternativas necesarias a los problemas y desafíos planteados por el presente. Por otro lado, esta cualidad necesaria, pero no

CC BY SA

suficiente, debería complementarse, con la capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje que permitieran trabajar esta cuestión de manera satisfactoria con su alumnado, favoreciendo así una formación ciudadana más compleja y acorde con las necesidades de la sociedad.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación se ha diseñado y realizado gracias a la financiación recibida durante la formación como Personal Investigador en Formación (PIF) de Noelia Pérez-Rodríguez (VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla).

Contribución específica de los autores

Los autores han participado de forma simultánea en la conceptualización teórica, el análisis de la información, la discusión de los resultados, la redacción del manuscrito y la revisión del texto final.

Bibliografía

Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 12*, 27–35.

Anguera, C. (2016). Images of the Future: Perspectives of Students from Barcelona. *Journal of Futures Studies, 21*(1), 1–18. https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21(1).A1

Anguera, C., & Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 391-400). Editorial Díada.

Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, 54 (3), 245-262. https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029

Barton, K. C. (2014). Teaching for historical thinking. *Revista Andamio, 2*(1), 13-20.

Casadellà, M., Massip, M., González, N., Dias-Gomes, A., & Barroso-Hortas, M. J. (2022). Imagination, education for the future and democratic culture: *Educational policies in the Iberian Peninsula*. *Comunicar, 30*(73), *57–67*. https://doi.org/10.3916/C73-2022-05

Castellví, J., Escribano, C., Santos, R., & Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: Currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Comunicar, 30*(73), *45-55*. https://doi.org/10.3916/C73-2022-04

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

Delgado-Algarra, E. J., & Estepa Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1, 20*(2), 259-278. https://doi.org/10.5944/educXX1.11926

CC BY SA

Duggan, J.R., Lindley, J., & Mcnicol, S. (2017). Near future school: World building beyond a neoliberal present with participatory design fictions. *Futures, 94*, 15-23. https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.04.001

Estellés, M., Amo, F. J., & Romero, J. (2021). The Consensus on Citizenship Education Purposes in Teacher Education. *Social Sciences, 10*(5), 164. https://doi.org/10.3390/socsci10050164

Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with atlas.ti*. Sage.

Haggstrom, M., & Schmidt, C. (2021). Futures literacy -To belong, participate and act! An educational perspective. *Futures, 132*, 102813-102813. https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102813

Inayatullah, S. (2007). *Questioning the future*. Tamkang University Press.

Inayatullah, S. (2013). Learnings from futures studies: Learnings from dator. *Journal of Futures Studies, 18*(2), 1-10. https://bit.ly/36BuTqA

Kononiuk, A., Sacio-Szymanska, A., Ollenburg, S., & Trivelli, L. (2021). Teaching foresight and futures literacy and its integration into university curriculum. *Foresight and STI Governance, 15*(3), 105-121.

Legardez, A. (2017). Propositions pour une modelisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus Journal of Education, 5*(02), 79–99. https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794120/document

Legardez, A., Jeziorski, A., & Cadet-Mieze, M. (2021). Panorama des études francophones sur des questions vives socio-environnementales, dans une perspective didactique. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 9*, 59-78. https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.59

Mangnus, A.C., Oomen, J., Vervoort, J.M., & Hajer, M.A. (2021). Futures literacy and the diversity of the future. *Futures, 132*, 102793-102793. https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102793

Mcmain, E.M., & Edwards-Schuth, B. (2021). Horrors of the Great Banal. *Policy Futures in Education, 21*(6), 628-644. https://doi.org/10.1177/14782103211031422

Menéndez-Alvarez-Hevia, D., Urbina-Ramírez, S., Forteza-Forteza, D., & Rodríguez-Martín, A. (2022). Contributions of futures studies to education: A systematic review. *Comunicar, 30*(73), 9-20. https://doi.org/10.3916/C73-2022-01

Montero-Baena, A.B. (2017). Gaming futures: To experience scenarios through teatro del devenir. Journal of *Futures Studies, 22*(2), 119-124. https://doi.org/10.6531/JFS.2017.22(2).E119

Navarro-Medina, E., Pérez-Rodríguez, N., & de Alba-Fernández, N. (2022). Developing Trainee Teachers' Social and Technological Skills: Using Twitter to Highlight Social Problems | Desarrollo de competencias sociales y tecnológicas de maestros en formación: visibilizando problemas sociales con Twitter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24*. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e29.4228

Pace, J. L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory and Research in Social Education, 47*(2), 228–260. https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240

CC BY SA

Pagès, J. (2019). Teaching history, educating temporality, training for the future. *El Futuro del Pasado, 10*, 19–56. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001

Pagès, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En S. Guimâraes y D. Gatti (orgs.), *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciencia histórica* (pp. 17- 31). EDUFU.

Pagès, J. (2021). La Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la Práctica Reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, 8, 57-67*. https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42

Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (Ed.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. (1 ed., pp. 91-127). Universidad Nacional del Comahue.

Pérez-Rodríguez, de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2022a). University and challenge of citizenship education. Professors' conceptions in training. *Frontiers in Education, 7*, 1-17. http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2022.989482

Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2022b). Enseñanza en torno a problemas y educación para la ciudadanía en la universidad. Obstáculos y dinamizadores del cambio en la formación docente universitaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 43*, 33-52. https://doi.org/10.7203/dces.43.24433

Pietraszewski, B.A. (2016). Developing future scenarios: Business students and librarians employing foresight techniques in tandem during course support. *Journal of Business and Finance Librarianship, 21*(3-4), 239-257. https://doi.org/10.1080/08963568.2016.1226615

Pouru-Mikkola, L., &Wilenius, M. (2021). Building individual futures capacity through transformative futures learning. *Futures, 132*, 102804-102804. https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102804

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.

Romero Morante, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 9*, 14-40. https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14

Rubin, A. & Linturi, H. (2001). Transition in the Making. The Images of the Future in Education and Decision-making. *Futures, 33* (3-4), 267-305.

Rüsen, J. (2006). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, 1*(2), 7-16.

Santisteban Fernández, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez, R. García-Moris y C.R. García (Coord.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado, 10, 57-79*. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Seongwon, P., & Kang, K. (2014). Research on future jobs of youth that has been viewed by futures workshops. *Journal of Korean Practical Arts Education, 27*(3), 225-243. https://bit.ly/3lhFK6S

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.594311

Sensibilidad histórica y futuro en las sociedades capitalistas globalizadas. Las proyecciones históricas de los jóvenes chilenos

Historical Sensitivity and Future in Globalized Capitalist Societies. The Historical Projections of Young Chileans

Graciela Rubio Soto
Universidad de Valparaíso
graciela.rubio@uv.cl
0000-0002-4849-835X

Fabián González Calderón
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
fgonzalez@academia.cl
0000-0002-5083-7074

Cristian Leal Pino
Universidad del Bío-Bío
cleal@ubiobio.cl
0000-0002-3797-4656

Recibido: 23/11/2023
Aceptado: 30/08/2024

Resumen

El objetivo del artículo es explorar las percepciones sobre el cambio temporal y el desarrollo de la historia que elaboran los jóvenes chilenos de educación secundaria. A partir de la categoría sensibilidad histórica (Simón, 2019) se describen las proyecciones de futuro más significativas para este grupo visualizando cómo ven el cambio a lo largo del tiempo a gran escala y dan sentido al mundo. Se usó un diseño cuantitativo con una muestra no probabilística de 431 estudiantes. Los análisis estadístico-descriptivos muestran la percepción del cambio histórico como una invariabilidad, la ruptura de la comprensión de la historia como progreso y la emergencia de eventos futuros conflictivos, deshumanizados y distópicos. En las conclusiones se exponen algunas consideraciones relevantes para la educación histórica, en particular sobre las transiciones que experimenta la experiencia temporal de las nuevas generaciones y la pertinencia de proyectar la idea de cambio enlazada con el aprendizaje histórico.

Palabras clave

Estudiantes de secundaria, enseñanza de la historia, sociedad, cambio tecnológico, filosofía de la historia

Abstract

The aim of the paper is to explore the perceptions of temporal change, and the development of history elaborated by young Chilean secondary school students. Based on the category of historical sensitivity (Simón, 2019), the most significant projections of the future for this group are described, visualizing how they see change over time on a large scale and make sense of the world. A quantitative design was used with a non-probability sample of 431 students. Statistical-descriptive analyses show the perception of historical change as an invariance, the rupture of the understanding of history as progress and the emergence of conflicting, dehumanized and dystopian future events. The conclusions present some relevant considerations for history education, about the transitions experienced by the temporal experience of new generations and the relevance of projecting the idea of change linked to historical learning.

Keywords

Secondary school students, history education, society, technological change, philosophy of history

Para citar este artículo: Rubio Soto, Graciela; González Calderón, Fabián y Leal Pino, Cristian (2024). Sensibilidad histórica y futuro en las sociedades capitalistas globalizadas. Las proyecciones históricas de los jóvenes chilenos. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 247-268. DOI: 10.6018/pantarei.594311

CC BY SA

1. Introducción

El desarrollo histórico del orden neoliberal y del capitalismo global luego del fin del mundo bipolar ha conformado sociedades caracterizadas por una creciente acumulación de riqueza y la ampliación de las desigualdades que enlazan formas residuales del capitalismo industrial y un desarrollo tecnológico basado en la automatización de diversos procesos informáticos, productivos, biológicos y comunicacionales. Un sistema de redes ha intervenido y normado sociedades que experimentan de modo creciente la aceleración de la vida y la incertidumbre ante el futuro en contextos de crisis y de transformaciones que vinculan de modo complejo y simultáneo los ámbitos subjetivo, ideológico y sociopolítico.

En estos contextos, las nuevas generaciones de jóvenes experimentan eventos históricos inéditos (emergencia climática, ecológica, crisis profunda de las democracias liberales, y en el último tiempo, una pandemia global, etc.). Hechos, derivados del impacto de las tecnologías y del semiocapitalismo global (Berardi, 2019) que esbozan en el presente, una sociedad futura, en la cual la vida de la humanidad se presenta llena de amenazas. Según Simon (2019), los eventos llamados "sin precedentes" o "epocales" introducen a la sociedad en una nueva realidad (ontológica), trastocando la comprensión histórica moderna (Koselleck, 2016). Así, la visión del cambio a lo largo del tiempo se modifica coexistiendo dos sensibilidades históricas: una moderna (procesual) en el ámbito político, y una eventual en el ámbito tecnológico y ecológico reduciendo las posibilidades de elaborar una continuidad entre diversos pasados y futuros (Mudrovcic, 2021). Estas transformaciones han modificado la experiencia temporal consolidando un régimen de historicidad presentista (Hartog, 2007) que reduce y moldea desde un presente incesante, las relaciones con el pasado y debilita las proyecciones de progreso futuro. La magnitud global de la intervención del capital y el impacto de la tecnología en la emergencia climática ha llevado a connotar el presente con un potencial destructivo y a sostener que la historia en la llamada era del Antropoceno, ya no puede ser pensada sólo desde la experiencia humana. Más aún, puede llegar a pensarse un futuro sin la humanidad (Chakrabarty, 2021).

En este contexto las proyecciones de futuro que elaboran los jóvenes plantean desafíos relevantes para la educación histórica. La enseñanza de la historia en nuestro país –a contrapelo de estas transformaciones tecnológicas, socio cognitivas y vitales– continúa inscrita en una temporalidad moderna que enfatiza un pasado de conservación distante del presente y ajeno al futuro promoviendo escasas reflexiones basadas en una educación para el futuro (González, 2022). Considerando estos contextos que modifican la sensibilidad, el desarrollo y comprensión de la historia y las visiones de futuro que elaboran las nuevas generaciones, nos hemos propuesto indagar en las proyecciones de futuro de los jóvenes chilenos. Por ello, planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las visiones sobre el desarrollo de la historia presentes en los jóvenes chilenos?, ¿Cómo perciben y proyectan el futuro?, ¿Qué incidencia tiene la sensibilidad histórica en estas proyecciones? ¿Qué relaciones se observan entre el sentido o desarrollo de la historia y las configuraciones de futuro proyectadas por los jóvenes chilenos? El objetivo de este estudio es aportar un conocimiento actualizado sobre las percepciones del tiempo, especialmente sobre el desarrollo de la historia y las proyecciones de futuro que elaboran los jóvenes en las sociedades actuales, reflexionar sobre su incidencia en la comprensión de la historia y exponer algunas consideraciones para una educación histórica pertinente.

CC BY SA

1. Marco Teórico

Diversos autores han abordado los impactos de la aceleración y la automatización de los procesos productivos, biológicos y sociales en la vida de las nuevas generaciones y en sus formas de comprender la historia y el futuro. Desde una sociología de la experiencia temporal, Rosa (2016) ha relevado el efecto de la aceleración en la contracción del presente y cómo el desarrollo tecnológico en las sociedades modernas ha incidido en un proceso creciente de aceleración del cambio social, impactando en las actitudes, los valores, las modas y estilos de vida, las relaciones y obligaciones sociales, además de los grupos, clases, entornos y lenguajes sociales. La simbolización del mundo ya no permite configurar mapas estables sino flujos culturales que cristalizan en los paisajes ideológicos, étnicos y "técnicos-financieros-mediáticos" presentes en las pantallas parpadeantes que iluminan las ciudades. La aceleración se habría incrementado generando cambios inéditos en la vivencia del tiempo, desplazándose desde "un ritmo generacional en la modernidad clásica a un ritmo intrageneracional en la modernidad tardía" (Rosa, 2016, p. 27)

Esta aceleración de la vida actual ha producido una "contracción del presente" que resulta de la velocidad de la innovación cultural y social. Así, el pasado pierde consistencia y, el presente, entendido como el lapso en que coinciden el horizonte de experiencia y de expectativas, se reduce (Koselleck, 1993; Lübbe, 2009). Sólo en intervalos temporales de relativa estabilidad podríamos aprovechar experiencias pasadas para proyectar acciones futuras. Así, la medición de la aceleración en los distintos escenarios sociales estaría definida por un incremento en las tasas de pérdida de confianza en las experiencias (pasado) y en las expectativas (futuro) y, por la contracción de los lapsos de tiempo definibles como el presente.

Berardi (2019), sostiene que la futurabilidad (proyección o creación de futuro) no se debe a una consecuencia lineal de la voluntad política, ésta más bien se deriva de una compleja trama de mediaciones, relaciones y conflictos. El presente resulta de una potencialidad-voluntad puesta en un marco de relaciones posibles en las cuales, se puede reconocer cierta inmanencia material. La configuración actual del mundo contiene, entonces, muchas posibilidades (en conflicto). Sin embargo, la anticipación estadística opera como espejo de la vida social y permite a la máquina (Google) anticipar y precompartimentalizar el comportamiento social en directa relación con su entorno, consolidando una interacción social regulada y automatizada. Así las nuevas subjetividades que conforman la masa social o, "*general intellect*" se comportan según el paradigma señalado por el "código semiocapitalista" y, a la vez, actúan de acuerdo a un principio de autonomía y de conocimiento útil y no-dogmático (Berardi, 2019).

Esta automatización interviene las relaciones sociales conjuntivas (en tiempo real, rostro a rostro que promueven la escucha, el pensamiento y colaboración), introduciendo relaciones sociales conectivas que esconden formas de poder y normatividades basadas en exclusiones y segregaciones laborales y habitacionales, etc. que, organizadas en redes de información, instalan formas depresivas y precarias del vivir. Sobre el futuro y la potencialidad de cambio Berardi (2019) sostiene que la política en este contexto se ha centrado en lo probable y ha abandonado lo posible en su quehacer, sin ofrecer alternativas justas de futuro. Sin embargo, existe una salida, debido a que el cuerpo del *general intellect* conformado por los cuerpos sociales y eróticos del cognitariado

CC BY SA

> es mucho más rico que el cerebro conectivo. Y la realidad actual es mucho más rica que el formato que se le impone, en la medida en que aún no han sido totalmente canceladas las múltiples posibilidades inscriptas en el presente, por más que de momento parezcan inertes. (p. 30–31)

En este contexto histórico, cada vez más alejado del pasado y del futuro, que señala la crisis radical de la narrativa histórica moderna asociada al progreso y la política, Koselleck (2016) ya había anunciado una tensión subyacente en la propia configuración del pensamiento histórico. Por una parte, la sociedad occidental aceleraba su experiencia del tiempo por el influjo del desarrollo tecnológico y de las ideologías, distanciándose del pasado y a la vez, necesitaba elaborar explicaciones que redujeran dicha distancia y dieran sentido a las proyecciones futuras que estas nuevas condiciones generaban. Esa tensión original se resolvió con la categoría "evolución". Esta permitía integrar el pasado, presente y futuro como una continuidad en torno a un mismo objeto de reflexión. Pero, en las sociedades globalizadas ya no sería posible. Los historiadores, analizaron el quiebre de esta narrativa explorando diversas configuraciones temporales, las relaciones con el pasado y las formas de experimentar los eventos históricos en el presente. Hartog (2007) introdujo el "régimen de historicidad", aludiendo a un modo de engranar pasado, presente y futuro. Calificó a las sociedades actuales como "presentistas", debido a que esta experiencia temporal predominante subsumía el pasado y el futuro en el presente. El futuro y la ideología del progreso -asociada a los movimientos sociales-, dejaba de vincularse de manera continua y necesaria al presente y al pasado. De este modo, el tiempo deviene en mercancía efímera. Medios de comunicación y diversos soportes acompañaron este fenómeno produciendo, consumiendo y reciclando palabras e imágenes, acelerando el acceso a lo directo y comprimiendo el tiempo: "el futurismo se hundió en el horizonte y el presentismo lo reemplazó. Sin futuro y sin pasado, el presentismo genera diariamente el pasado y el futuro de quienes, día tras día, tienen necesidades y valoran lo inmediato" (Hartog, 2007, pp. 140–141) .

Recientemente se ha cuestionado cierto reduccionismo del análisis del régimen de historicidad presentista, al desconocer este, los impactos del desarrollo tecnológico y la crisis ecológica en las vidas y experiencias de las generaciones actuales. Dado que, para estas últimas, inmersas en las nuevas tecnologías y en el cine de ciencia ficción de contenido a menudo distópico; el futuro ya estaría transitando en el presente. Por lo cual, las sociedades occidentales de la posguerra no habrían sido presentistas, más bien, se caracterizarían por su tránsito a una época de "cambios sin precedentes". Simón (2019) utiliza la categoría sensibilidad histórica para referirse a aquello que da sentido al mundo y a los seres humanos en términos de procesos de desarrollo; esta sensibilidad expresa la visión del cambio a lo largo del tiempo a gran escala y permite concebirnos a nosotros mismos y al mundo como "históricos". Precisamente, a diferencia de la sensibilidad moderna del tiempo que buscaba explicaciones en el desarrollo de la historia o relaciones entre el futuro con el presente y el pasado, las sociedades actuales reconocen las transformaciones sin minimizarlas. Ya no se procura domesticar el futuro, lo que significa que estamos ante una sensibilidad histórica emergente (Mudrovcic, 2021; Simon, 2019).

En un presente de aceleración, de desarrollo tecnológico capitalista y de eventos separados de cualquier cosa anterior a ellos (presente y pasado), emerge una nueva "sensibilidad histórica" que se distancia del análisis histórico moderno (que aún busca explicaciones y causas del futuro en el pasado). Algunos de los eventos relevados por Simon (2019) son la existencia de la

CC BY SA

posthumanidad, la llamada sexta extinción de las especies; la transformación de la humanidad en una especie multiplanetaria o, la perspectiva de singularidad tecnológica en la creación de la superinteligencia. Cambios que implicados en los dominios tecnológicos y ecológicos se distancian del dominio político, el que aún estaría regulado por el orden temporal moderno. Entonces, mientras que el ámbito político carece de una visión de cambio o todavía permanece en una sensibilidad histórica procesual para configurar el tiempo, "el cambio en los dominios tecnológicos y ecológicos está siendo cada vez más percibido en términos de lo "sin precedentes", invocando una sensibilidad histórica *eventual*" (Simon, 2019, p. 180).

Mudrovcic (2021) siguiendo a Simon (2019) reafirma que esta nueva "sensibilidad histórica" daría cuenta de dos formas de concebir el cambio histórico: los "eventos sin precedentes" (el 11S de Derrida en tanto major event sin precedentes) y los "eventos epocales" (introducen a una "nueva realidad" y son hiper-históricos). Los "eventos sin precedentes", caracterizados por su disrupción, marcan una discontinuidad con los tiempos previos, pero aún pueden inscribirse en una narrativa histórica asociada a un pasado. Los "eventos epocales", en tanto, introducen a una nueva realidad ontológica y temporal, que, dada su conformación en la era del Antropoceno, conducen a relacionar las historias globales del capital y la historia de los humanos como especie, con la historia del planeta. Esto modifica la tradición humanista (política, social y cultural) de la historia, integrando a la especie humana y la naturaleza en una relación compleja que excede y transforma las orientaciones del pensamiento moderno sobre la historia de los siglos XIX y XX (Chakrabarty, 2021).

2.1. Jóvenes, temporalidad y futuro en la escuela

Diversos estudios sobre la percepción del tiempo han relevado su aporte basal en la construcción de la comprensión histórica y del pensamiento histórico. Santisteban (2017) ha destacado la incidencia del análisis temporal organizado en diversas escalas, como procesos, revoluciones, crisis, ciclos, evolución, progreso y decadencia, en la construcción de explicaciones y de sentido a la historia heredada y vivida y, en la conciencia histórica en jóvenes de educación secundaria. Los distintos ordenamientos analíticos temporales propuestos por diversas perspectivas historiográficas (lineales, simultáneas y cíclicas) enriquecen las posibilidades del pensamiento. Sin embargo, en sus estudios constata la complejidad de esta enseñanza en las sociedades actuales dado que depende en parte, de la interpretación disponible del pasado, la percepción del presente y las esperanzas de futuro, cuestiones que en el caso de las nuevas generaciones son influidas por los medios de comunicación y sus vivencias temporales que tienden a inhibir el uso del conocimiento histórico para la toma de posiciones. Para el caso de los estudiantes chilenos, González (2022) señala que las formas más predominantes de comprender el cambio histórico lo han asociado con el progreso en el marco de una narrativa histórica nacional. Tendencia que es tensionada por la introducción de historias de conflicto y disputa (Barton y Levstik, 2004). Enunciando unas historias en segundo plano que, si bien, no logran eclipsar el protagonismo del desarrollo de la ciencia y el estado, cuestionan la idea del desarrollo histórico como proceso exento de reveses, ciclos y momentos de retroceso.

Los estudios en Chile sobre proyecciones futuras en los jóvenes son escasos, tanto en la investigación social como en la enseñanza de la historia. El Instituto Nacional de la Juventud (2012) constató este déficit en contraposición al marcado interés de los investigadores por explicar el descontento de los jóvenes en relación con las falencias del sistema educacional, la educación cívica y el diseño del

sistema democrático. La consulta a los jóvenes sobre la visión del país y sobre sí mismos, proyectada a cinco años, evidenció una notable mejor expectativa de futuro a nivel personal en contraposición con la expectativa referida al país. Se explicó esta disociación dado el contexto más incierto y cambiante que las nuevas generaciones habían enfrentado a diferencia de las décadas anteriores. Los jóvenes construían sus proyectos vitales a partir de la constancia y la meritocracia, pese al cuestionado efecto de esta última en la movilidad social. Sostenían esta fuerte creencia unida a su incidencia en espacios de influencia más cercana, en detrimento de las instituciones tradicionales en una sociedad que ya manifestaba una débil visión compartida de país.

Sobre el futuro asociado al cambio histórico, González (2022) observa en los jóvenes la continuidad de las narrativas que enlazan el cambio con la tecnificación y el desarrollo científico. Pero también enuncian los "peligros" de los problemas ambientales y las migraciones, como cambios ya constatados en el presente, como eventos continuos e inesperados, que se proyectan como problemas relevantes a futuro. El estudio resalta la poca frecuencia con que los profesores de historia involucran a sus estudiantes en la problematización del cambio y la continuidad, y la ambivalencia entre lo que se entiende por "cambio" como foco de análisis y la visión de este, en los documentos curriculares del Ministerio de Educación de Chile. Dado que, estos últimos lo consideran como sucesivas y naturales secuencias vinculadas al estudio de la historia, antes que una herramienta conceptual propia del análisis histórico.

La integración del futuro en la enseñanza ha sido relevada en el último tiempo por el influjo de la memoria, la conciencia histórica, la geografía urbana y la formación ciudadana. También ha sido creciente el interés por la agencia social o agencia histórica (Massip Sabater et al., 2020). Su interés no es nuevo y su integración y práctica efectiva en las aulas aún es un desafío (Anguera y Santisteban, 2015; Santisteban y Anguera, 2014; Slaughter, 1993). Sobre las relaciones con el futuro, los estudios reconocen diversas tipologías: las centradas en las representaciones de los estudiantes que proponen posiciones como el observador indiferente y descriptor del presente; el pensador determinista, deslumbrado por el futuro; y, el pensador crítico constructor del futuro (Anguera, 2014; Hicks, 1991; Hicks y Slaughter, 2012; Santisteban, 2006). Estudios centrados en el profesorado destacan el posicionamiento que se produce al considerar el futuro como simple futuro o tiempo objetivo que está por llegar; como porvenir o acontecimientos que serán las consecuencias lógicas de nuestros actos en el presente; y como apertura de posibilidades, o sea, como la conciencia de la libertad para decidir cuál es el futuro que deseamos (Santisteban y Anguera, 2013). También se han destacado actitudes y modos de entender el futuro, como predecir y prever (Slaughter, 2002) a partir de un futuro abierto y no determinado para la educación de ciudadanías responsables, enfatizando en una línea complementaria desde los estudios sobre el futuro, el aporte de la proyección temporal para desarrollar habilidades de solución de problemas del presente.

Sintetizando los hallazgos de los estudios previos, Anguera (2014) reconoce algunos pilares constitutivos de la educación para el futuro. Un primer pilar estaría definido por los tipos de futuro, según su cercanía con el presente. Así habría un futuro cercano, que determina las acciones inminentes; un futuro mediato, que comprende los siguientes 20-30 años del individuo; y un futuro lejano, de medio siglo en adelante. Según su viabilidad de realización, también pueden reconocerse: futuros posibles, que pueden ser todos los imaginables; futuros probables, basados en pronósticos y tendencias lógicas; y futuros deseables, los que deseamos o esperamos conseguir

(Slaughter, 1993). El segundo pilar son las representaciones del futuro, conformadas por imágenes concretas de este y su incidencia en la creación de situaciones en las cuales inciden los conocimientos transmitidos por la educación, los valores sociales, tradiciones y creencias vigentes en la sociedad, y finalmente, la identidad personal –edad, género o los roles sociales adoptados (Rubin y Linturi, 2001). Así, se daría lugar a imágenes del futuro colectivas formadas a partir de las creencias, como la escatología, el mesianismo o los mitos del fin del mundo; las ideologías, que dan lugar a las utopías; y, la ciencia, que es desarrollada por la prospectiva o los future studies. Las representaciones individuales y sus puntos de vista pueden reconocerse en posicionamientos optimistas, cuando creen que todo irá a mejor; pesimistas, donde el mundo será peor o un desastre; tecnológicas, donde en el mañana, la tecnología será la clave; y, continuistas, que consideran que el futuro será muy similar al presente que vivimos (Pagès y Santisteban, 2008; Santisteban, 2006).

La percepción del tiempo participa también de configuraciones complejas del pensamiento como la conciencia y el pensamiento histórico. Sobre este último desde la didáctica disciplinar y el contexto escolar, Chávez Preisler (2021) ha destacado su incidencia en funciones como las hipotéticas deductivas, la problematización, el uso de fuentes y las explicaciones argumentadas en las que se implican los conocimientos de segundo orden (Duquette, 2011; Gómez Carrasco et al., 2014; Hassani, 2005), considerados elementos vectores del Pensamiento Histórico (Martineau, 1999). Se ha realzado su configuración reflexiva, crítica e interpretativa sobre aspectos antagónicos asociados a fenómenos sociales como lejano/cercano o familiar/ajeno (Carretero Mario y Kriger, 2012), su aporte a una visión crítica y argumentada de la realidad (Hassani, 2005; Lévesque, 2008; Martineau, 1999) y la proyección didáctica del trabajo del oficio del historiador (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013). La indagación de Chaparro Sainz et al. (2020) sobre estudios del pensamiento histórico en tesis doctorales de universidades españolas, destaca que estos se han centrado en la enseñanza en la educación secundaria, abordando preferentemente las narrativas de los estudiantes (análisis de narrativas, creencias o concepciones, capacidad de interpretación, evaluación de competencias, etc.), y aproximaciones como la evidencia histórica, la conciencia histórica (las conexiones entre pasado, presente y futuro), antes que categorías más políticas y morales. Entre sus conclusiones señalan que la producción científica de los últimos años ha aumentado, pero se ha focalizado principalmente en torno al currículo y los libros de texto, y en menor medida, en las ideas del alumnado y profesorado sobre la disciplina, reconociendo que estas últimas inciden poderosamente en las perspectivas y aprendizajes de la historia. Realzan la necesidad de volver a mirar la pertinencia de estas configuraciones en los diversos escenarios socioculturales dada la expansión de los enfoques culturalistas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Desde perspectivas decoloniales y estudios de la justicia curricular en América Latina, se ha cuestionado la posición afirmativa sobre la configuración moderna de la historia presente en los estudios didácticos y la universalidad del pensamiento histórico (Plá y Rodríguez, 2017) enunciando la colonialidad del curriculum y proponiendo relecturas de las narrativas históricas. Posiciones metodológicas emergentes desde la didáctica española procuran integrar estos desafíos, elaborando propuestas que reorientan la enseñanza disciplinar (Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023)

Coincidimos con Chaparro Sainz et al. (2020) en la relevancia que tienen las visiones sobre la historia en el desarrollo de las configuraciones analíticas descritas que a menudo se han elaborado de acuerdo con modelos cognitivos que no integran las visiones sociales en estas configuraciones.

Sobre este aspecto Carretero et al. (2017) destacan los estudios referidos a las visiones sobre la historia y las relaciones entre apreciaciones circulares y las experiencias coloniales de los observadores. Del mismo modo, realzan la incidencia del dominio del conocimiento histórico en la representación y narrativa del curso de la historia. Estos fenómenos inscritos en la categoría de cultura histórica, es decir un modo de relacionarse con el pasado (Grever y Van Nieuwenhuyse, 2020) aportan distinciones importantes que hemos querido resaltar en nuestro estudio. Centrándonos en la aceleración de la vida en las sociedades modernas actuales, fenómeno ya señalado por (Koselleck, 2016) como una tensión propia de las sociedades capitalistas modernas que modifica la percepción del tiempo, del desarrollo de la historia y del futuro. Las relaciones entre condiciones históricas de las sociedades actuales y la sensibilidad histórica de los jóvenes no han sido estudiadas con regularidad, cuestión que nuestro estudio analiza aportando conocimiento para reflexionar sobre los posicionamientos pertinentes a la educación histórica. En el caso de los jóvenes chilenos estas configuraciones se producen en un presente complejo, marcado, por una parte, por la aceleración e incidencia psicosocial del capitalismo globalizado y por otra, conectado a un pasado reciente de violencia dictatorial vivido como continuidad de estas relaciones de poder (Rubio & González, 2023). Acompaña a este presente un futuro incierto y amenazante derivado de los últimos 50 años de la historia occidental y latinoamericana, caracterizados por su intensidad y los efectos en el presente de la política y la violencia ejercida por Estados Unidos en el continente en el marco de la Guerra Fría.

2. Metodología

El objetivo de este estudio fue explorar las percepciones sobre el cambio temporal y el desarrollo de la historia que elaboran los jóvenes de educación secundaria. Además, se esperaba describir las proyecciones de futuro que resultan más cercanas para este grupo de estudiantes reflexionando sobre la incidencia de estas cuestiones en la comprensión general del desarrollo de la historia, especialmente sus apreciaciones sobre la dimensión política y tecnológica del cambio temporal. Se espera exponer algunas consideraciones relevantes para la educación histórica, en particular sobre las transiciones que experimenta la experiencia temporal de las nuevas generaciones y la pertinencia de proyectar la idea de cambio enlazada con el aprendizaje histórico.

El estudio se estructuró como un diseño cuantitativo exploratorio en tanto se propuso identificar variables promisorias y sugerir algunos postulados generales sobre el problema; además, es descriptivo porque se definen y miden algunas de estas variables mostrando ángulos particulares del fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). La muestra fue no probabilística compuesta de 431 estudiantes chilenos, hombres y mujeres de 15 a 18 años, pertenecientes a establecimientos educativos con financiamiento público en ocho comunas del centro y sur del país. Se utilizó el cuestionario del proyecto Residente: *Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina* (Cerri, 2022), organizado en torno a 33 preguntas sobre diversos aspectos referidos a la cultura histórica y cultura política, y previamente piloteado en trabajos similares (Cerri, 2011; De Amézola y Cerri, 2018). La recolección de datos se llevó a cabo en 2019, simultáneamente en varios países de América Latina.

Para efectos de este artículo se analizaron las respuestas a dos preguntas específicas del cuestionario donde se buscaba:

I) identificar las visiones que poseen los estudiantes sobre el desarrollo general de la historia (pregunta N° 22 del cuestionario); y
II) reconocer su visión respecto al futuro del país (pregunta N° 24 del cuestionario).

Para la primera pregunta se utilizaron seis imágenes simplificadas de líneas del tiempo, cada una de estas representaciones gráficas proponía distintas formas –línea ascendente, línea descendente, líneas caóticas, líneas en zigzag, líneas en ciclos, etc.–, que puede adoptar el curso o desarrollo de la historia, dependiendo de cómo se le conciba. Cada opción gráfica va acompañada de una afirmación coincidente con el ícono. La pregunta específica que se planteó a los estudiantes fue ¿Cuál de las afirmaciones que se proponen describe mejor el desarrollo de la historia? Las opciones disponibles eran: a) las cosas generalmente cambian para mejor; b) las cosas generalmente no cambian; c) las cosas generalmente cambian para peor; d) las cosas suelen repetirse; e) las cosas van de un extremo al otro; y f) las cosas ocurren sin sentido. La respuesta a esta pregunta solo permitía elegir una de estas seis opciones.

Con la finalidad de focalizar el análisis, estas seis visiones sobre el curso de la historia fueron reagrupadas en tres grandes conceptualizaciones sobre el cambio histórico, considerando además su relación con la idea de sensibilidad histórica (Simon, 2019). En consecuencia, en los análisis que siguen se utilizarán las siguientes conceptualizaciones: en primer lugar, se entenderá el cambio como invariabilidad histórica, es decir, una idea que reconoce el cambio pero que pone acento en lo inalterable por encima de la diferencia en una situación histórica (Oakeshott, 2013) —esta primera idea de cambio histórico incluye una perspectiva del cambio donde la repetición y lo pendular constituyen una regularidad—; en segundo lugar, cambio histórico como progreso –que incluye una perspectiva positiva del cambio temporal, es decir, proceso en que las cosas cambian para mejor, coincidente con la sensibilidad histórica moderna (Koselleck, 2016; Simón, 2019)—; y, por último, el cambio como resultado de un presentismo escéptico, donde converge la ausencia de cambio y el sin sentido, además, un horizonte de futuro distópico o no deseado (Hartog, 2007; Simón, 2019). Presentamos este agrupamiento en la tabla 1.

Tabla 1

Visiones sobre el desarrollo de la historia y el cambio histórico

Conceptualización del cambio histórico	Visiones del desarrollo de la historia
como invariabilidad	– las cosas generalmente tienden a repetirse – las cosas generalmente van de un extremo al otro
como progreso positivo	– las cosas generalmente cambian para mejor
como presentismo	– las cosas generalmente no cambian – las cosas generalmente cambian para peor – las cosas ocurren sin ningún sentido

Fuente: elaboración propia

La segunda pregunta analizada en este artículo se planteó del siguiente modo: ¿Cómo piensas que será la vida en tu país dentro de 40 años más? Se propusieron nueve opciones de escenario futuro: 1) Pacífica; 2) Explotada por un país extranjero; 3) Próspera y rica; 4) Democrática; 5) Con

CC BY SA

polución ambiental; 6) Agitada por problemas entre ricos y pobres; 7) Agitada por conflictos políticos; 8) Las tecnologías controlarán la raza humana; 9) Facilitada por robots. Cada uno de estos ítems permitía respuestas organizadas en escala tipo Likert, es decir, desde el valor -2 (Muy difícilmente) hasta el valor 2 (Muy probablemente). Con la finalidad de proporcionar una visión más sintética de las diversas visiones de los estudiantes, las nueve variables mencionadas también fueron agrupadas en cuatro dimensiones según afinidades temáticas y conceptuales utilizadas en el análisis histórico, tal como se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Escenarios futuros según dimensión

Dimensiones	Escenarios de futuro
Social	– Pacífica – Agitada por problemas entre ricos y pobres
Económica	– Explotada por un país extranjero – Próspera y rica – Con polución ambiental
Política	– Agitada por conflictos políticos – Democrática
Tecno social	– Las tecnologías controlarán la raza humana – Facilitada por robots

Fuente: elaboración propia

Con los datos recogidos se realizó un análisis cuantitativo en base a estadística descriptiva utilizando el software SPSS que permitió organizar la información y cruzar algunas variables a través de tablas de contingencia y comparación de medias. Para el análisis de las relaciones se consideraron los referentes teóricos que explican el contexto socio histórico de aceleración de las sociedades actuales, la conformación del presente y su proyección futura, la sensibilidad histórica, los eventos sin precedentes y la era del Antropoceno (Berardi, 2019; Chakrabarty, 2021; Rosa, 2016; Simon, 2019). Para las proyecciones de futuro, se recurrió a las reflexiones de Santisteban y Anguera (2013) Anguera (2014) y las representaciones propuestas por Pagès y Santisteban (2008) y Santisteban (2006).

3. Resultados y Discusión

A continuación se presentan los resultados del estudio, comenzando por el análisis descriptivo de las tendencias más significativas de acuerdo a la estadística descriptiva sobre las visiones del desarrollo de la historia, en un subapartado que hemos llamado Jóvenes y sensibilidad histórica en tránsito. En seguida a partir de una tabla de contingencia se analizan las relaciones entre estas visiones sobre el desarrollo de la historia y los escenarios de futuro. Para dimensionar el peso relativo de esas ideas sobre el futuro en relación con cada visión del desarrollo de la historia, se consignaron valores promedio considerando las dimensiones indicadas en la Tabla N° 2. Finalmente se exponen algunas reflexiones sobre las implicancias de estas configuraciones de los jóvenes chilenos.

4.1. Jóvenes y sensibilidad histórica en tránsito

El primer grupo de datos que analizamos corresponde a la pregunta N° 22 del instrumento utilizado ¿Cuál de las afirmaciones que se proponen describe mejor el desarrollo de la historia? Esta pregunta fue respondida por 420 estudiantes del total (431). La distribución de los porcentajes y frecuencia muestra que cerca de un tercio de las respuestas se concentra en la opción: "d) las cosas generalmente tienden a repetirse", con un 30,71%. Aun cuando esta opción tiene una diferencia porcentual menor a 10 puntos en relación a la que se ubica en segundo lugar, se podría decir que hay una visión que, sin llegar a ser predominante, se ubica por encima de otras adhesiones relevantes.

Tal como se observa en la Figura 1, las visiones sobre el desarrollo de la historia con mayor frecuencia destacan el cambio en sus diversas formas de expresión: "las cosas generalmente tienden a repetirse", "las cosas generalmente van de un extremo a otro" y "las cosas generalmente cambian para mejor". Más atrás, la posición contraria: "Las cosas generalmente no cambian", seguida de posiciones que enfatizan una proyección problemática y la ausencia de sentido: "Las cosas no tienen ningún sentido" y "Las cosas generalmente cambian para peor". Ahora bien, si consideramos las conceptualizaciones sobre el cambio histórico propuestas en las Tabla 1, las tendencias muestran el predominio del cambio como invariabilidad histórica el que podemos asociar a continuidades estructurales o identidades inalterables del devenir histórico, ciclos y evolución, etc., y también, a marcos genéricos que permiten situar y analizar acontecimientos en curso o tránsitos que sigue la historia.

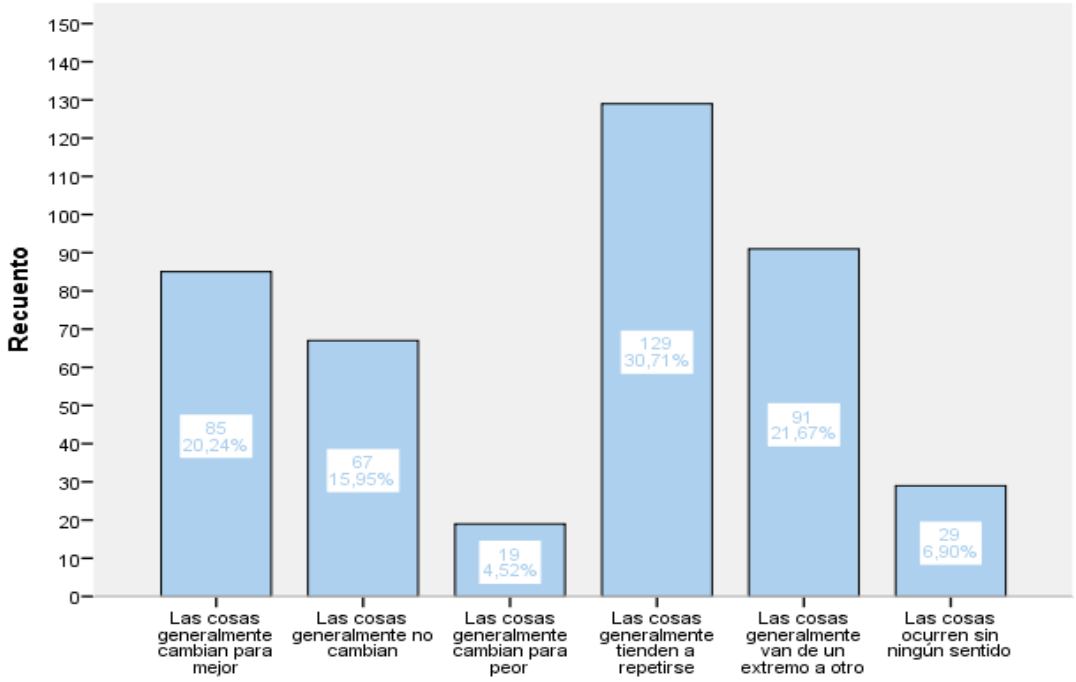


Figura 1: Visiones del Desarrollo de la historia. Pregunta 22 ¿Cuál de las afirmaciones que se proponen describe mejor el desarrollo de la historia? Se detalla el recuento de la frecuencia para cada una de las opciones y el porcentaje respectivo en relación al total de respuestas. Fuente: Elaboración propia.

CC BY SA

Por otro lado, el cambio histórico como progreso se inscribe más directamente en una sensibilidad histórica moderna asociada a la evolución positiva de la sociedad (Simon, 2019) propia, además, de la narrativa escolar que la integra como invariabilidad y de la que no se discute y es presentada como un fenómeno externo a la vida de los jóvenes. Esto es relevante considerar para una educación para el futuro pertinente dada su relación con las disponibilidades de los jóvenes para desarrollar capacidades ciudadanas (Anguera, 2014).

Las visiones sobre el desarrollo de la historia como un "sin sentido y no cambio" son minoritarias, pero, serán importantes en el análisis de sus relaciones con las imágenes de futuro. Estas enuncian disrupciones de la invariabilidad y del curso de transformación y progreso de la historia. Hablan de cortes a la idea evolutiva de la historia, observados en ciertas narrativas escolares que se distancian del discurso predominante (González, 2022) y pueden también evidenciar la aceleración, el acrecentamiento de la ausencia de expectativas y el presentismo (Berardi, 2019; Hartog, 2007; Rosa, 2016).

En suma, observamos tres sensibilidades sobre el desarrollo de la historia que muestran relaciones complejas. Prevalece el cambio como invariabilidad histórica seguida del cambio como progreso y una tendencia presentista que evidencia la disrupción de este ciclo continuo, evolutivo y, en general, positivo. Enuncia el sin sentido en que el cambio puede acontecer, pero sin continuidad con el pasado o el futuro (Simon, 2019). El cambio como progreso queda en medio de dos sensibilidades históricas que aluden a la permanencia de las cosas y al sin sentido y/o empeoramiento del curso de la historia. Esta última tendencia habla de una historia contraria al progreso, inmutable, probablemente sea una imagen espejo de la propia historia de Chile, llena de poder y desigualdades que permanecen (Rubio & González, 2023). Enunciando una cultura histórica que experimenta la idea de progreso de la historia como una posibilidad limitada por cursos históricos invariables y por un presentismo que vivencia un presente complejo y sin sentido proyectado a futuro.

4.2. Desarrollo histórico y sociedad futura

En este apartado presentamos un conjunto de análisis que se orientan a comprender las relaciones que se pueden establecer entre las visiones sobre el desarrollo de la historia, específicamente las ideas de cambio histórico, y su conexión con eventuales escenarios futuros. Siguiendo la organización propuesta en la Tabla 2, los escenarios de futuro que contempló la pregunta 22 del cuestionario se han agrupado en cuatro dimensiones (social, economía-política, política y tecno-social). Para conseguir una visión agregada de estas dimensiones se ha optado por expresar este conjunto de escenarios a través de un promedio para cada dimensión. La Tabla 3 muestra las relaciones específicas entre cada una de las visiones del desarrollo de la historia y los escenarios de futuro.

CC BY SA

Tabla 3
Relación entre visiones del desarrollo de la historia y futuro

Escenarios de futuro	las cosas generalmente cambian para mejor	las cosas generalmente no cambian	las cosas cambian para peor	las cosas generalmente tienden a repetirse	las cosas generalmente van de un extremo al otro	las cosas ocurren sin ningún sentido
Dimensión social						
Pacífica	0,27	-0,19	-0,47	-0,23	-0,10	-0,21
Agitada por problemas entre ricos y pobres	0,54	0,70	0,53	1,27	0,73	1,17
Promedio	0,40	0,25	0,03	0,52	0,32	0,48
Dimensión Económica						
Explotada por un país extranjero	0,17	0,18	0,98	0,59	0,00	0,43
Próspera y rica	0,25	-0,04	-0,47	-0,12	-0,01	-0,06
Con polución ambiental	0,97	0,67	0,92	1,02	1,10	0,94
Promedio	0,46	0,27	0,48	0,50	0,36	0,44
Dimensión Política						
Agitada por conflictos políticos	0,73	0,72	0,73	1,11	0,82	1,17
Democrática	0,48	0,54	0,39	0,80	0,55	0,33
Promedio	0,61	0,63	0,56	0,95	0.68	0,75
Dimensión Tecno social						
Las tecnologías controlarán la raza humana	0,69	0,74	1,32	0,52	0,59	1,00
Facilitada por robots	0,82	0,67	0,99	0,76	0,75	0,67
Promedio	0,75	0,70	1,15	0,64	0,67	0.84

Nota: los valores de la tabla corresponden a la media recortada al 5%. Fuente: elaboración propia

Los resultados de la Tabla 3 nos muestran la relación entre las opciones de futuro que fueron propuestas a los estudiantes y las visiones del desarrollo de la historia en que se ubicaron. Los valores numéricos de la Tabla 3 corresponden a medias que cuando son negativas indican que ese escenario de futuro se considera poco probable: véase, por ejemplo, "próspera y rica" –en la dimensión económica– donde el único valor positivo está asociado a quienes tienen visiones del desarrollo de la historia como "cambio para mejor", todas las demás visiones muestran valores negativos, es decir, de pesimismo frente a ese escenario supuesto. Misma situación puede apreciarse en la dimensión social respecto al escenario "pacífica".

Adicionalmente, las opciones de futuro fueron agrupadas en 4 dimensiones: social, económica, política y tecno-social. Considerando este agrupamiento, las visiones de "repetición" y "sin sentido" son más marcadas en la dimensión social, económica y política. O sea, se considera que los escenarios propuestos para cada dimensión son futuros probables. En cambio, las visiones de la historia que se identifican con el "cambio para peor" relacionan este escenario de manera más fuerte con la dimensión tecno-social. Dicho de otro modo, quienes tienen visiones del desarrollo de la historia de "repetición" y de "cambios extremos" identifican opciones de futuro en que la dimensión política es aquella donde se materializan los escenarios más probables (agitación y conflictos en contextos democráticos relativamente estables). A su vez, quienes tienen visiones del desarrollo de la historia como "cambio para peor" o "sin sentido" se inclinan por visualizar este acento en la dimensión tecno-social, llegando a percibir futuros posthumanos y distopías sobre el control de la raza humana.

Finalmente, considerando lo que se detalla en la Tabla 3 y, más específicamente, los promedios por cada una de las dimensiones analizadas, seguidamente se realiza la vinculación de dichas dimensiones con las tres sensibilidades sobre el desarrollo de la historia: el cambio como invariabilidad histórica, el cambio como progreso y la tendencia presentista. Los análisis propuestos en la sección 4.1 pueden ahora profundizarse teniendo a la vista la dimensión del escenario futuro (social, económica, política o tecno-social) que muestra una percepción más alta, es decir, cuál se superpone a las otras dimensiones y de qué manera estas dimensiones refieren a alguna de las sensibilidades históricas propuestas por Simon (2019). Una representación visual del modo en que se intercalan estas dimensiones del futuro y la forma como son jalonadas desde alguna sensibilidad de cambio histórico puede apreciarse en la Figura 2.

En la figura, los triángulos interiores representan los valores promedio más bajos y los triángulos exteriores representan los valores promedio más altos, el valor "0" estaría ubicado en el centro de la imagen. Es decir, el triángulo de color rojo, que simboliza la dimensión social, es el que muestra valores promedio más bajos lo que indica que esa dimensión es aquella en que el escenario de cambio futuro es menos manifiesto. Por el contrario, el triángulo color celeste, que simboliza la dimensión tecno-social, es el que acumula promedios más altos que muestran una tendencia a aproximarse al valor 1,0. O sea, cualquiera sea la visión que se tiene de la historia, el futuro probable que representa lo tecno-social parece ser el que se percibe como más cierto. Si se pone atención a los tres vértices de la figura, la dimensión tecno-social –representada por el color celeste– solo se retrae en el vértice identificado con el nombre "cambio como invariabilidad". Por lo tanto, los elementos que componen la dimensión tecno-social son vistos mayormente como una extensión no deseada del "presente" o, en menor medida, como "progreso". Quienes se identificaron con una visión de la historia más apegada a lo invariable señalan que es la dimensión política –y no la tecno-social– la que más se ajusta a ese escenario futuro de repetición y extremos.

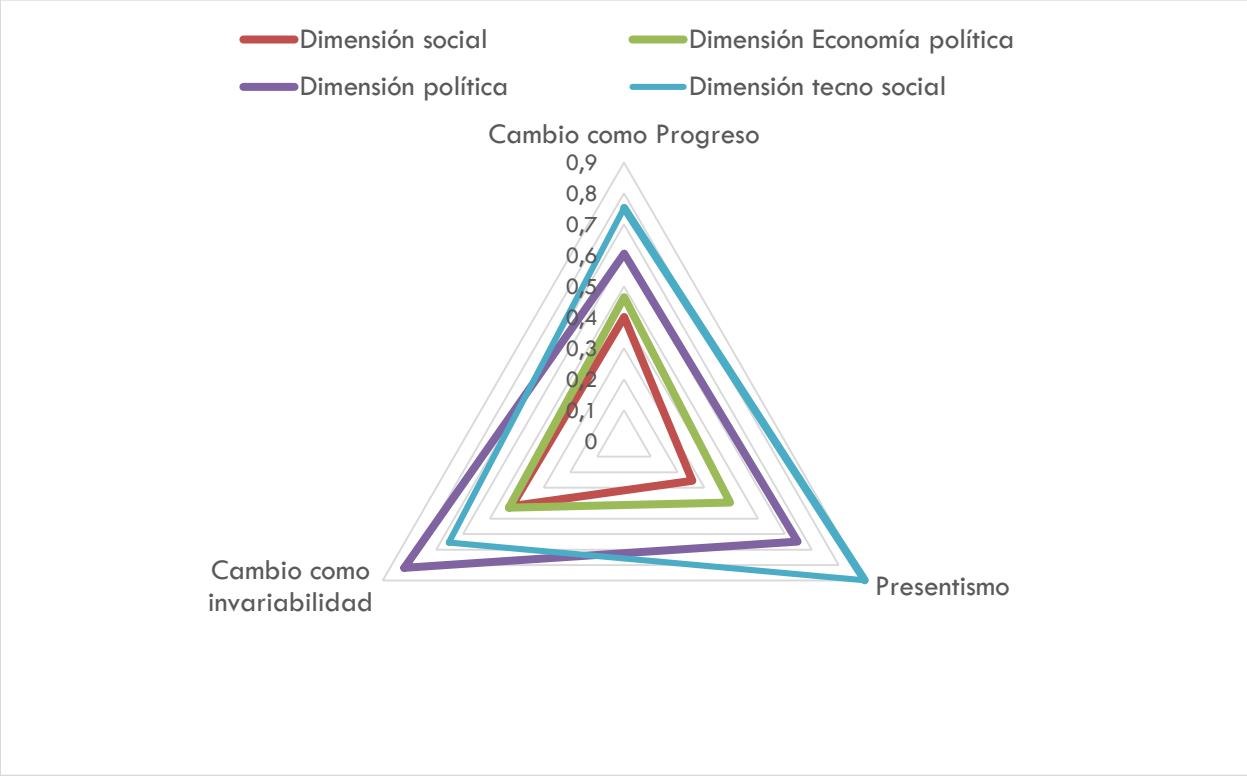


Figura 2: Gráfico radial que muestra la sensibilidad histórica de los estudiantes de acuerdo a tres modalidades indicadas en cada vértice. Se representan cuatro triángulos superpuestos, cada color corresponde a una dimensión o escenario futuro. Fuente: elaboración propia

Observamos que el cambio en la historia presenta relaciones altamente significativas con la dimensión Tecno-social la cual envuelve a casi todas las otras dimensiones. Es decir, se superpone significativamente en la visión asociada al progreso y empuja hacia una visión del cambio de corte presentista. Así, lo Tecno-social refleja la idea de un futuro que es ahora- presente futuro y donde el progreso vuelve a ser sinónimo -fundamentalmente- de la invención y de la maquinización (con una visión positiva y otra negativa). Cuando se piensa el cambio como invariabilidad, la Política toma una posición relevante especialmente se destaca la permanencia de los conflictos políticos y como experiencia presentista. Lejos se observan lo Social y la Economía política en particular, de las ideas de paz, democracia o autonomía económica. Lo Social resulta estar confinado al centro del triángulo, enmarcado por lo económico (como una cárcel) y muy lejos de las imágenes de futuro que proyectan la tecnología y la política.

Si consideramos los valores cercanos al 0, las dimensiones sobre lo Social y Economía política, muestran una posición vinculada a la sensibilidad histórica de invariabilidad. Las relaciones más significativas de estas dimensiones proyectan los eventos a futuro de modo pesimista. La sociedad no será pacifica, estará marcada por conflictos entre ricos y pobres y, afectada por problemas globales de pobreza, polución y dominaciones de países extranjeros. Esta visión distante de perspectivas ingenuas sobre la historia se inscribe en una posición de los jóvenes sobre fenómenos sociales estructurales complejos asociados al poder y la desigualdad que se viven como eventos constantes en la sociedad chilena que se agudizan en lo local y se complejizan a escala global. La invariabilidad de estos posee también un componente dinámico dado por los eventos que

cuestionan estas relaciones de poder y desigualdad en diversas formas de resistencia y en protestas sociales que conforman el subtexto de estas visiones. La línea de invariabilidad nos muestra también que estos fenómenos al quedar atrapados entre el desarrollo tecnológico y la política (no tienen otro desenlace posible) pareciera que solo pueden pensarse históricamente desde una proyección conflictiva y con desenlaces nocivos.

Las relaciones analizadas muestran una reducción de la historia como progreso y una fuerza de la invariabilidad histórica y del presentismo con imágenes de futuro con una proyección general conflictiva. Las tecnologías se asocian al progreso de la historia en bivalencia, como progreso de la humanidad y como dominación de las máquinas y, desde una sensibilidad presentista. La Política con una débil democracia y alto conflicto es invariable históricamente (en un pasado lejano y un presente) y lo Social y la Economía política presentan una visión estancada históricamente. Se consolida una inflexión en la sensibilidad histórica moderna, evidenciando una desarticulación entre el progreso y el futuro y entre el desarrollo tecnológico y la política. Siguiendo a Simon (2019), esta última continuaría en una sensibilidad histórica moderna procesual que en el caso de los jóvenes chilenos se connota de un alto cuestionamiento. En cambio, el acelerado desarrollo tecnológico y su alto impacto social (ecológico, social), asociado al progreso y a un presente que se experimenta, domina las visiones de los jóvenes.

La proyección de la política como invariabilidad y el presentismo, asociado este último también a la tecnología cobran fuerza dado que coinciden en fundarse en las experiencias vitales de los jóvenes a diferencia de la noción de progreso enseñada en las escuelas desde una visión externa a ellos. El sin sentido de la historia también enuncia la crisis de la sensibilidad histórica moderna asociada a la política global y local, a los conflictos sociales y, a la imposibilidad de articular explicaciones con el pasado tal como lo hemos conocido (Chakrabarty, 2021). Estas posiciones se conjugan para consolidar una sociedad distópica, que desde el presente proyecta un "futuro probable continuista y no optimista" (Pagès y Santisteban, 2008) del orden social, político local y también global. Y, una proyección negativa de la tecnología y un futuro probable (Slaughter, 1993) que realza la repetición de las desigualdades sociales, el conflicto social y político y la polución ambiental desde sus propias experiencias vitales. Un futuro distópico, marcado por los "eventos epocales" (Simon, 2019), gobernada por tecnologías (Berardi, 2019) y afectada por los nuevos problemas humanos y ambientales (Chakrabarty, 2021) que acontecen en el presente.

Por último, esta cultura histórica (Grever y Van Nieuwenhuyse, 2020) emergente de los jóvenes chilenos muestra que el pasado se distancia y el presente es un punto de convergencia de una historia larga de invariabilidades estructurales negativas de carácter social y económico propias de las sociedades latinoamericanas y, de una expansión tecnológica que asocia una tradición de progreso y una aproximación presentista copada de dudas (no cambio, cambio para peor y sin sentido). Visión que combina tendencias globales con la historia local (Salazar, 2022) y sus inconsistencias respecto del progreso en la política, la crisis de las democracias liberales y la debilidad de su proyecto igualitario en las sociedades latinoamericanas.

CC BY SA

4. Reflexiones finales

Las tendencias de los estudiantes sobre el desarrollo de la historia y las imágenes del futuro muestran la presencia del cambio como invariabilidad histórica, la disrupción de la historia como progreso y la proyección de eventos futuros con un marcado contenido conflictivo y deshumanizado. El cambio presenta dificultades para asociarlo a una noción de progreso cuando este componente del pensamiento histórico se vincula con los eventos a futuro. Esta tendencia se manifiesta especialmente al proyectar los eventos de las dimensiones: Socio política y Economía política. Tendencias que son dominadas por los fenómenos tecnológicos desde una mirada que combina una sensibilidad moderna (en declive) y presentista.

Consideramos que en la experiencia histórica de los jóvenes, convergen transformaciones propias de los cambios temporales y aceleración de las sociedades de la modernidad tardía (Rosa, 2016) y, las connotaciones de los eventos históricos (Simon, 2019) asociados al tecno capitalismo global (Berardi, 2019) caracterizados por su discontinuidad respecto del desarrollo de la historia (tecnología y poder) y por las condiciones de precariedad que imponen en la vida subjetiva social y biológica del planeta (Berardi, 2019; Chakrabarty, 2021). Este contexto complejo que modifica la sensibilidad histórica de los estudiantes, integra también visiones de la historia de su país marcadas por la fuerza del poder de las élites, el conflicto social- político y la desigualdad, (Rubio & González, 2023; Salazar, 2022), articulando una temporalización de lo global con lo local como un nudo proyectado desde el presente al futuro. Así, el "no cambio, cambio para peor y el sin sentido de la historia" vis a vis las proyecciones futuras, especialmente en las proyecciones sociales, económicas y políticas, adquieren un significado específico insoslayable.

En suma, los estudiantes, presentan una visión política y social en el plano local, llena de conflictos y disputas, influida por las tendencias actuales inscritas en la lucha por la autodeterminación (en clave moderna) que marcan la política en la postdictadura y la visión histórica sobre el poder de las elites locales. La continuidad del conflicto social político se perpetúa en la historia chilena como una invariabilidad histórica. Ellos no pueden avizorar para estas dimensiones un futuro de progreso. Junto con ello, los eventos sin precedentes expandidos a escala global que enuncian conflictos medioambientales, dominaciones de países extranjeros y continuidad de la pobreza, amenazan de un modo nuevo lo social y lo político. Introducen, la tecnología y el capital, mediante políticas extractivistas y de acumulación, amenazando a todo el planeta con crisis medioambientales y migraciones con un alto impacto sociopolítico. Proyectan la tecnología, ya expandida en el presente, especialmente la inteligencia artificial, como un evento epocal que modifica el acceso y procesamiento de la información y trastoca nuevamente las nociones de realidad. Estas visiones futuras demandan nuevas comprensiones de la historia (Chakrabarty, 2021), las cuales aún no han sido discutidas en nuestro país. Es relevante considerar para la educación histórica que, en los jóvenes, sigue siendo relevante la política y el conflicto social, dada su propia experiencia y la memoria histórica transmitida. Sus aproximaciones se desarrollan en un contexto en que la política, y particularmente la democracia ya no puede ser vinculada al progreso. La política y lo social continúan siendo relevantes para ellos, pero ya no pueden explicarse sólo, de acuerdo a regularidades y a una evolución histórica futura, dado que han cambiado los espacios de dominación y de relación social productiva (a través de plataformas) y no existe aún una utopía disponible para pensar estos fenómenos desde otro lugar.

CC BY SA

El estudio ha aportado un conocimiento relevante sobre las visiones del desarrollo de la historia y las imágenes de futuro de los jóvenes chilenos que permiten situar la educación histórica desde posiciones que median en las relaciones que ellos establecen con los diversos pasados y especialmente futuros y sus potencialidades de reflexión y de aprendizaje. Las investigaciones en didáctica se han centrado más en cómo potenciar las funciones del pensamiento histórico que en las visiones sobre la historia y la disciplina en la que convergen como hemos visto, un conjunto de configuraciones que integran, relaciones con el pasado, presente y futuro que dan cuenta de sensibilidades históricas (relaciones temporales), experiencias sociales y posiciones políticas y sociales. Los hallazgos muestran la necesidad de integrar estos estudios con mayor sistematicidad dada la relevancia de estos componentes en la vida de los jóvenes y su incidencia en sus identidades, construcciones de sentido histórico y en formas analíticas como el pensamiento histórico y político.

Los resultados del estudio son relevantes e impactan directamente en la promoción de una educación histórica que integre la sensibilidad histórica actual y el contexto de vida e historia de los jóvenes, no como un dato contextual sino como un objeto de reflexión para la enseñanza, en pos de un aprendizaje histórico pertinente. Desde estas reflexiones proponemos los siguientes principios de procedimiento didáctico claves para el trabajo en la escuela:

En primer lugar, reflexionar atentamente sobre las visiones de la historia presentes en los recursos educativos institucionales (curriculum, libros de texto) y detectar las brechas existentes entre estas y las elaboraciones de los estudiantes. Supone “leer” las organizaciones temporales que ordenan los recursos didácticos y buscar relaciones y brechas con las percepciones de los jóvenes para una vez, establecidas las relaciones y tendencias, proyectar diseños didácticos que abran posibilidades de desarrollo de elementos del pensamiento histórico de acuerdo a contextos específicos.

Complementariamente, comprender y problematizar las percepciones del tiempo elaboradas por los jóvenes como parte del proceso de educación histórica. Implica, indagar en las configuraciones elaboradas sobre el pasado, el presente y el futuro, la continuidad y cambio y sus sentidos asociados (a la política, a la economía, a los fenómenos sociales, ecología y política, etc.). Abrir espacios de trabajo y generar recursos para la enseñanza permanentes que aporten a la comprensión de estas elaboraciones y sus argumentos. Para ello deben promoverse relaciones más dialógicas entre profesores y estudiantes desde las cuales construir la educación histórica.

Además, se precisa integrar las perspectivas de educación del futuro y sobre el futuro en la enseñanza de la historia. Docentes y estudiantes deben situarse en el presente complejo, abordar los acontecimientos socialmente relevantes, reflexionar sobre sus conformaciones históricas (pasados relacionados) y debatir con argumentos sobre los imaginarios de futuro relacionados con el presente y el pasado y, sobre las necesidades ciudadanas que se proyectan hacia el futuro.

Por último, se hace necesario abrir espacios para la reflexión sobre las utopías. Reinstaurar prácticas de imaginación de futuros como un componente del pensamiento histórico, de la conciencia histórica y de la formación ciudadana. Relevando el potencial proyectivo para la acción que anida en las utopías y reflexionar críticamente sobre la repetición permanente del presente que promueven las distopias.

Agradecimientos y financiación

Los autores agradecen al Dr. Luis Fernando Cerri de la UEPG, coordinador general del Proyecto *Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*, por la invitación a los autores para ser parte de esta investigación. El proyecto fue financiado por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico – CNPq (Brasil) y patrocinado por las instituciones respectivas a las que adscriben los autores.

Contribución específica de los autores

Graciela Rubio Soto: estructuró el enfoque general del documento, estableció el enfoque teórico y realizó los análisis iniciales de los datos; estableció las conclusiones y la discusión de los resultados preliminares. Realizó ajustes y precisiones a la redacción final

Fabián González Calderón: estructuró el diseño metodológico, discutió los resultados y preparó tablas y figuras del documento. Realizó la corrección de redacción y preparó la confección de todo el documento en su versión final.

Cristian Leal Pino: discutió los resultados preliminares, la estructura general y participó del análisis de datos. Colaboró con la versión final de la discusión teórica.

Bibliografía

Anguera, C. (2014). Educar para el futuro en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *10*(1), 67–86.

Anguera, C., & Santisteban, A. (2015). La invisibilidad del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales. Una propuesta de cambio desde la formación inicial del profesorado. In A. M. Hernándes Carretero, C. R. García Ruíz, & J. L. De la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 395–401). Universidad de Extremadura.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). Teaching history for the common good. In *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra Editora.

Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Eds.). (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4

Carretero, M., & Kriger, M. (2012). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides nacionales. In M. Carretero & J. Castorina (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 56–80). Paidós.

Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciencia histórica. Implicacoes didáticas de uma discussao contemporanea* (1ra. ed.). Editora FGV.

Cerri, L. F. (2022). *Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nuestra América* (L. F. Cerri, Ed.). Ed. UEPG. https://doi.org/10.5212/86234-34-3

Chakrabarty, D. (2021). *Clima y capital. La vida bajo el Antropoceno*. Mimesis.

Chaparro Sainz, Á., Felices de la Fuente, M. del M., & Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei*., *14*(2), 93–147. https://doi.org/10.6018/pantarei.445541

Chávez Preisler, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados La Historia Enseñada*, *33*, 51–71. https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355

De Amézola, G., & Cerri, L. F. (2018). *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (G. De Amézola & L. F. Cerri, Eds.). Universidad Nacional de La Plata.

Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensee historique et la conscience historique. Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* . Universite Laval.

Gómez Carrasco, C. J., Molina, J. O., & Puche, S. M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, *6*(11), 05–27. https://doi.org/10.5965/2175180306112014005

González, F. (2022). Cambio y continuidad en la educación histórica: el futuro y el pasado desde la perspectiva de los estudiantes de Chile. In L. F. Cerri (Ed.), *Cultura histórica, cultura política e ensino em nuestra América* (pp. 181–203). Editora UEPG. https://doi.org/10.5212/86234-34-3

Grever, M., & Van Nieuwenhuyse, K. (2020). Popular uses of violent pasts and historical thinking (Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico). *Journal for the Study of Education and Development*, *43*(3), 483–502. https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772542

Hartog, F. (2007). *Regímenes de Historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.

Hassani, M. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l`historie.* . L' Harmattan.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

Hicks, D. (1991). Preparing for the millennium. *Futures*, *23*(6), 623–636. https://doi.org/10.1016/0016-3287(91)90083-E

Hicks, D., & Slaughter, R. (2012). *World Yearbook of Education 1998. Futures Education* (D. Hicks & R. Slaughter, Eds.). Routledge.

Instituto Nacional de la Juventud. (2012). La visión de los jóvenes frente al futuro claves para alcanzar el éxito. *Revista RT - Instituto Nacional de La Juventud*, *I*(3), 8–11.

Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado: para una semántica de los tiempos históricos* (1era ed.). Paidos.

Koselleck, R. (2016). *historia/Historia*. Trotta.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educantong students for the twenty-firts century*. University Toronto Press.

Lübbe, H. (2009). The Contraction of the Present. In H. Rosa & W. Scheuerman (Eds.), *High-Speed Society: Social Acceleration, Power, and Modernity* (pp. 159–179). Pennsylvania State University Press.

Martineau, R. (1999). *L' Historie á lecole. Maitiere á penser...* L' Harmattan.

Massip Sabater, M., Castellví Mata, J., & Pagès Blanch, 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*., *14*(2), 167–196. https://doi.org/10.6018/pantarei.445831

Mudrovcic, M. I. (2021). El presente suspendido y la experiencia del evento sin precedentes: a propósito de la pandemia del COVID-19. *Cuadernos de Historia (Santiago)*, *55*, 37–58. https://doi.org/10.4067/S0719-12432021000200037

Oakeshott, M. (2013). *Sobre la historia y otros ensayos*. Katz editores.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In M. A. Jara (Ed.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 91–124). Educo.

Plá, S., & Rodríguez, S. (2017). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. In *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 19–44). Universidad Pedagógica Nacional.

Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz editores.

Rubin, A., & Linturi, H. (2001). Transition in the making. The images of the future in education and decision-making. *Futures*, *33*(3), 267–305. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0016-3287(00)00071-9

Rubio, G., & González, F. (2023). Narrativas históricas de jóvenes e historia reciente en Chile: aproximaciones deshistorizadas, fragmentadas y polarizadas en la escuela pública. *Revista Tempo e Argumento*, *15*(38), e0103. https://doi.org/10.5965/2175180315382023e0103

Salazar, G. (2022). *La porfía constituyente*. Ceibo.

Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de La Historia*, *4*, 101–122.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, *14*, 34–56.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, *53*, 87–99. https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087

Santisteban, A., & Anguera, C. (2013). las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. In J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández, & Á. Cascarejo Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 253–267). Universidad de Alcalá.

Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados*, *no. 18/19*, 249–267. https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Sher, B. R., & Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Education Policy Analysis Archives*, *31*(47). https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621

Simon, Z. B. (2019). History in Times of Unprecedented Change. In *History in Times of Unprecedented Change*. Bloomsbury Publishing Plc. https://doi.org/10.5040/9781350095083

Slaughter, R. (1993). Futuros. In *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula* (pp. 247–262). Morata.

Slaughter, R. (2002). Youth Futures. In J. Gidley & S. Inayatullab (Eds.), *Youth Futures: comparative research and transformative visions* (Vol. 6, Issue 4, pp. 175–185). Praeger. https://doi.org/10.1177/1946756715569227

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.611711

Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática

Historical and Critical Thinking in the Educational Context: A Systematic Review

Paola Andrea Reyes-Parra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
paolaandrea.reyes@uptc.edu.co
0000-0002-5587-0463

Claudia Patricia Navarro-Roldán
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
claudia.navarro@uptc.edu.co
0000-0001-6742-4797

Antoni Santisteban Fernández
Universidad Autónoma de Barcelona
Antoni.Santisteban@uab.cat
0000-0001-7978-5186

Recibido: 10/04/2024
Aceptado: 30/07/2024

Resumen
Revisión sistemática que acoge la guía PRISMA en cuanto al método, el protocolo y registro, criterios de elegibilidad y fuentes de información. Se responde a ¿cómo se conceptualizan el pensamiento histórico y el pensamiento crítico en la enseñanza de la historia? y ¿qué prácticas de enseñanza se implementan? La búsqueda de documentos en ScienceDirect, Web of Science, Scopus y Education Source, con una ecuación de búsqueda basada en operadores booleanos y palabras clave, permite seleccionar 43 artículos. Los resultados evidencian que para usar los constructos pensamiento histórico y el pensamiento crítico se solapan habilidades para evaluar evidencias, analizar perspectivas, razonar y relacionar el pasado y el presente. Las prácticas de enseñanza de la historia incluyen lectura, escritura, metodologías activas, salidas de campo y el uso de TIC. Se concluye que, el desarrollo de ambos tipos de pensamiento favorece la comprensión histórica y fomenta una visión crítica y constructiva del presente.

Palabras clave
Cognición, Pensamiento crítico, Enseñanza de la historia; Educación; Ciencias Sociales

Abstract
Systematic review following the PRISMA guidelines regarding the method, protocol and registration, eligibility criteria, and information sources. It addresses the questions: How are historical thinking and critical thinking conceptualized in history education? and What teaching practices are implemented? A comprehensive search of ScienceDirect, Web of Science, Scopus, and Education Source databases, using a Boolean search strategy and relevant keywords, resulted in the selection of 43 articles. The results reveal that historical thinking and critical thinking constructs intersect in their emphasis on skills like evidence evaluation, perspective analysis, reasoning, and making connections between past and present. Teaching practices in history education encompass reading, writing, active learning methodologies, fieldwork, and the integration of ICT. The findings suggest that developing both historical and critical thinking skills supports deeper historical understanding and promotes a critical and constructive engagement with the present.

Keywords
Cognition, Critical thinking, History education, Education, Social Sciences

Para citar este artículo: Reyes Parra, Paola Andrea; Navarro Roldán, Claudia Patricia y Santisteban Fernández, Antoni (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 269-291. DOI: 10.6018/pantarei.611711

CC BY SA

1. Introducción

El reto de los profesores para la enseñanza de la Historia en la escuela es fomentar una ciudadanía participativa y proactiva, en la cual los estudiantes, al comprender su historia y su contexto, se sientan interesados y capacitados para involucrarse en la vida pública. Se espera que estudiantes alfabetizados históricamente sean ciudadanos creadores de sus propias versiones del pasado, que puedan incidir en su contexto desde el presente, que participen en su comunidad y tomen decisiones informadas y responsables (González, 2020). Por ello, la enseñanza de la historia debería orientar el desarrollo de habilidades de orden superior que, sin menospreciar el conocimiento de lo factual, coloquen el acento en la comprensión de la temporalidad, la interpretación de fuentes, la contextualización y la narración histórica. Estas competencias de pensamiento histórico se van configurando en un proceso de desarrollo simultáneo con la conciencia histórica para comprender la relación entre el pasado, el presente y el futuro (Santisteban, 2017). Al hacerlo, se activan mecanismos metacognitivos que permiten al estudiante pensar, cuestionar y analizar las estructuras sociales y políticas actuales para remirarlas y ejercer su ciudadanía participativa y proactiva.

La investigación sobre la enseñanza de la historia revela múltiples transformaciones acerca de qué y cómo se enseña la historia en diferentes sistemas educativos. Por ejemplo, en el caso colombiano, la enseñanza de la historia pasó de ser enseñada como disciplina independiente entre los años 1940 y 1980 (Acuña, 2020) para articularse en la enseñanza multidisiciplinar de las Ciencias Sociales (i.e., Historia, Geografía, Economía, Cívica, Constitución Política y Democracia) (Restrepo, 2018). Este cambio ha sido criticado cuando genera desarticulación de contenidos en el área de las Ciencias Sociales (Ibagón, 2018) y la historia enseñada se convierte en un conglomerado de temas, con carácter cronológico, descontextualizados y con una tendencia nacionalista acrítica (Monroy, 2020) el cual puede presentar dificultades para comprender los procesos de cambio en el tiempo histórico y su relevancia en el contexto actual; así como para fomentar el pensamiento crítico al cuestionar y evaluar de manera reflexiva la importancia y el impacto de estos procesos en la sociedad contemporánea.

Casos similares de transformaciones en la enseñanza de la Historia se reportan en México, en donde la historia pasó de abordar contenidos e interpretaciones históricas hacia el desarrollo de las habilidades de pensamiento (Plá, 2008). En Portugal, Inglaterra y España se realizaron cambios para enfatizar en la conciencia histórica y orientarse hacia la formación de una ciudadanía considerando la historia un instrumento de transformación social (Santisteban et al., 2021; Santisteban y Castellví, 2021). Escenarios similares se reportan en Turquía (Keleşzade et al., 2018), Malasia (Kaviza, 2019), Canadá (Seixas, 2015) o Finlandia (Veijola y Mikkonen, 2016), países en los cuales las adaptaciones curriculares, metodológicas y filosóficas han promovido en los estudiantes un entendimiento crítico y contextualizado del pasado, para así, abordar temas contemporáneos y sociales relevantes.

En este contexto de transformación educativa, conocer cómo se debería enseñar la historia sigue siendo un tema de interés de investigación en la academia. La revisión de literatura de Luís y Rapanta (2020) concluye que es necesario ampliar la investigación sobre cómo la práctica docente puede promover un pensamiento crítico más profundo y estructurado en el aula de historia; al mismo tiempo que, comprender el uso indiscriminado de

CC BY SA

constructos tales como, pensamiento histórico y razonamiento histórico. Por su parte, la revisión de tesis doctorales de Chaparro et al. (2020) indica que los estudios sobre pensamiento histórico resultan ser insuficientes para explorar perspectivas de género y/o decoloniales, enfoques interdisciplinarios, la integración entre pensamiento histórico y crítico creativo, o el análisis centrado en nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Además, la literatura reporta prevalencia del uso de aplicaciones del método científico del historiador en el aula para enseñar la historia, en los cuales se privilegia el uso de fuentes históricas, el desarrollo de conciencia histórica y la exploración de temas controversiales para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes (Chaparro et al., 2020; Wineburg, 1991). A pesar de que el pensamiento histórico y el pensamiento crítico provienen de tradiciones diferentes, su articulación facilita un avance significativo en la generación de narrativas, la comprensión e interpretación histórica de los estudiantes y la revisión de los sesgos en la construcción histórica. Siguiendo a Mejía y Mejía (2015) el pensamiento histórico y el pensamiento crítico se convierten en pilares esenciales para la formación democrática y la construcción del conocimiento académico y científico, ya que se considera desde esta perspectiva "al pasado como una posibilidad que fue (argumentación), al presente como una realidad para auto-reflexionar (metacognición) y al futuro como una amplia gama de posibilidades (solución de problemas) para diversificar" (p.414).

En este artículo se presenta una revisión sistemática que responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se conceptualiza el pensamiento histórico y el pensamiento crítico en la enseñanza de la historia?

2. ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza se implementan en el aula para favorecer el desarrollo de estos procesos de pensamiento?

Para responder a las preguntas de investigación, se revisa la literatura científica entre los años 2016 a 2021 siguiendo las orientaciones de los *Ítems de Información Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Meta-Análisis* (PRISMA; por sus siglas en Ingles). Se aportan insumos para que los investigadores y docentes de las ciencias humanas reconozcan los beneficios de orientar la enseñanza de la historia hacia el desarrollo del pensamiento histórico y crítico, que les permita a los estudiantes analizar y cuestionar los eventos del pasado, comprender el presente y construir el futuro.

2. Marco Teórico

La enseñanza de la historia en las aulas intenta reproducir generalmente las técnicas metodológicas de los historiadores, para que los estudiantes lleguen a realizar explicaciones históricas por sí mismos (Monte-Sano, 2011; Reisman, 2012). De acuerdo con Gómez-Carrasco et al. (2019), para desarrollar habilidades de pensamiento histórico se requiere reconocer el tiempo histórico, hacer buen uso de las fuentes históricas, desarrollar conciencia histórica y abordar temas controversiales. El docente debe enfatizar menos en la memorización de la información factual o de primer orden (p. ej. actores, fechas, hechos) para, en su lugar, favorecer procedimientos de segundo orden, tales como la interpretación crítica, la multicausalidad, la articulación temporal entre los

CC BY SA

eventos y la comprensión de procesos que evolucionan (Minte e Ibagón, 2017, Navarro-Roldán y Reyes-Parra, 2016).

El estudio del pensamiento histórico cobra relevancia en los últimos años (Epstein y Salinas, 2018), principalmente en América del Norte, el Reino Unido y Australia (Thorp y Persson, 2020). Este ha sido asociado al desarrollo de competencias de comprensión e interpretación del pasado de la sociedad (Chaparro et al., 2020); a comprender e interpretar la Historia con autonomía, representar el pasado al juzgar o contextualizar los hechos históricos distanciándolos del presente (Santisteban, 2010); a generar narrativas históricas propias a través de la ordenación y organización causal y temporal de los eventos históricos y sus protagonistas en el relato (Seixas y Morton, 2012).

Por su parte, el pensamiento crítico se refiere a la capacidad de analizar y evaluar la consistencia del razonamiento (Paul y Elder, 2008; Hervás y Miralles, 2004). Se asocia a la capacidad de plantear preguntas y problemas; reunir y evaluar información; interpretar ideas efectivamente; establecer conclusiones; comparar soluciones razonadas con criterios y estándares; pensar abiertamente, reconocer y evaluar posiciones; implicancias y consecuencias y comunicarse de forma efectiva. Desde una perspectiva descentrada y cuestionadora, el pensamiento crítico favorece la capacidad para relacionar contenidos históricos con los problemas que preocupan a la sociedad actual (Madariaga y Schaffernicht, 2013; Moreno-Vera, 2018; Santiago, 2016) y son los maestros quienes pueden hacer uso de preguntas en el aula que planteen desafíos cognitivos en los estudiantes (Lara et al., 2020; Navarro-Roldán, 2022).

El pensamiento histórico y crítico son dos constructos que merecen la pena ser estudiados en profundidad dada su complementariedad y potencial para la educación histórica de la ciudadanía y para contrarrestar la construcción de sesgos (González, 2020). La Comisión asesora para la enseñanza de la Historia (CAEH, 2022) argumenta que la enseñanza de la historia debe alejarse de la mera reconstrucción de hechos del pasado para, en su lugar, priorizar modelos de análisis de problemas/situaciones del presente, que buscan las raíces de los problemas sociales y usan ese conocimiento para comprender el presente e intervenir socialmente para el futuro. Fomentar el pensamiento histórico y crítico en los estudiantes es fundamental en la educación para la ciudadanía democrática.

En síntesis, el pensamiento histórico favorece la comprensión, facilita la contextualización y promueve la empatía al explorar diferentes perspectivas y experiencias; por su parte, el pensamiento crítico potencia la capacidad de analizar y evaluar de manera reflexiva la información histórica, cuestionando sesgos e interpretaciones. Si bien el pensamiento histórico y el pensamiento crítico teóricamente provienen de tradiciones de investigación y una literatura con orígenes y desarrollos diferentes, la sinergia de ambos procesos fomenta la formación de ciudadanos informados, capaces de resolver problemas, tomar decisiones informadas y adaptarse a un mundo complejo (Hervás y Miralles, 2004).

3. Metodología

Revisión sistemática de estudios publicados en bases de datos científicas acogiendo la guía PRISMA en cuanto al método, el protocolo y registro, criterios de elegibilidad y fuentes de información (Page et al., 2021). Se presentan las fases realizadas basados en Sánchez-Martín et al. (2022).

CC BY SA

3.1 Realización de protocolo de revisión

El protocolo de revisión inicial creado por el equipo de investigación incluyó: título, información de los autores, persona de contacto, fecha de realización, antecedentes y justificación, pregunta de investigación, objetivos, criterios de selección de los estudios (inclusión-exclusión), estrategia de búsqueda y fuentes de información. El protocolo fue registrado en la base de datos internacional PROSPERO (ID 287060).

3.2 Búsqueda y selección de documentos

Los criterios de inclusión fueron: (1) área de la enseñanza de la historia o las ciencias sociales, (2) publicaciones entre enero de 2016 y junio de 2021, (3) estudio empírico de tipo cuantitativo, cualitativo o mixto. Se excluyeron: (1) área diferente a la psicología y la educación, (2) artículos que no se encontraban dentro del periodo de tiempo definido, (3) revisiones sistemáticas, teóricos o meta-análisis. Se realizó la búsqueda en junio de 2021 en las bases de datos ScienceDirect, Web of science, Scopus y Education Source, teniendo en cuenta que son bases de datos académicas que proporcionan acceso a una amplia gama de artículos revisados por pares, garantizando la calidad y fiabilidad de las publicaciones. Se utilizó el operador booleano AND entre las palabras clave "pensamiento crítico" AND "pensamiento histórico" y en inglés "critical thinking" AND "historical thinking" utilizando la fórmula (title-abs-key ("historical thinking") AND title-abs-key ("critical thinking")). El uso de esta fórmula de búsqueda aseguró que los artículos seleccionados abordaran ambas temáticas de manera combinada.

Se recopilaron 155 artículos en la búsqueda inicial, en la cual los documentos abordaron tanto el Pensamiento Histórico como el Pensamiento Crítico. Se procedió a excluir aquellos que no pertenecían a las disciplinas de Ciencias Sociales e Historia y aquellos fuera de la ventana temporal definida. Se realizó un cribado a texto completo, eliminando documentos que no cumplieron con los criterios de inclusión o que estaban repetidos. El resultado detallado de la estrategia de búsqueda y selección se muestra en la Figura 1.

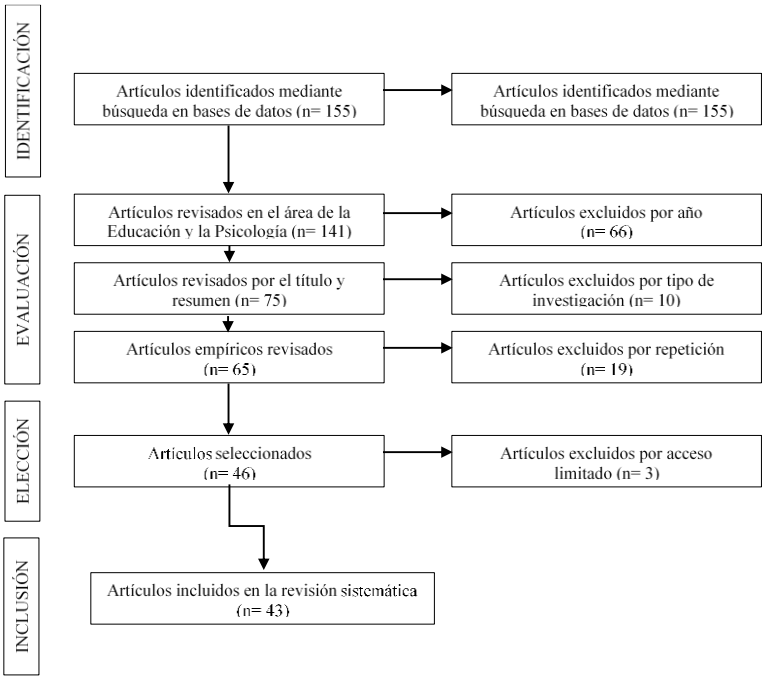


Figura 1. Proceso de búsqueda y selección de artículos basado en lineamientos PRISMA. Fuente: elaboración propia.

3.3. Recogida de información de los estudios

Se registró y sistematizó la información de los artículos seleccionados en una base de datos en Excel que incluyó: autores, año de publicación, país, resumen, pregunta de investigación, objetivo, definiciones de pensamiento histórico y pensamiento crítico, población objeto de estudio, método y diseño de investigación, técnicas de recolección de información, prácticas de aula implementadas en los estudios y principales hallazgos. La calidad metodológica de los documentos seleccionados se evaluó utilizando la Herramienta de Evaluación de Métodos Mixtos (MMAT; Hong et al., 2019). Esta herramienta se basa en cinco criterios específicos y fue aplicada por dos evaluadores independientes. El acuerdo entre los evaluadores se revisó mediante índices de concordancia, obteniéndose un Coeficiente de Kappa de 0.83, lo que indica un alto grado de consistencia en las evaluaciones. En los casos en los que se presentaron discrepancias entre las puntuaciones, se realizó un análisis detallado del artículo para definir la puntuación final, la cual se registró en la base de datos creada para este propósito.

3.4. Análisis de información

Primero se realizó un análisis descriptivo de frecuencias para presentar porcentajes de variables relacionadas con la información general de los artículos incluidos (i.e. año, población, enfoque metodológico, métodos de recolección de información). Segundo, se identificaron los autores citados y supuestos teóricos codificando en categorías según el enfoque y definiciones en: (1) pensamiento histórico, (2) pensamiento crítico, (3) abordaje de la definición de ambos conceptos y (4) mención de los constructos sin generar una definición particular. Luego, se realizó un listado de palabras clave de las definiciones de los constructos y se elaboró una nube de palabras en la plataforma wordart para conocer los contenidos enfatizados y analizar la densidad de esas palabras claves (De Lucia y Saibel, 2016). Finalmente, para los estudios que incluyeron intervenciones u observaciones en las clases de Ciencias Sociales e historia (n = 30) se codificaron las prácticas de enseñanza en categorías emergentes.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivo de la literatura

El proceso estratégico de búsqueda identificó 40 publicaciones en idioma inglés; otros estudios fueron en español, turco y malayo. El año con mayor publicación fue 2019 y 2020 (n = 10 en cada año), seguido del 2016 y 2017 (n = 7 en cada año), 2018 (n = 5) y 2021 (n = 4). Predominaron investigaciones en América (n = 24), seguido de Europa (n = 11), Asia (n = 7) y África (n = 1). Prevalecieron estudios con docentes del área de Ciencias Sociales e Historia (n = 18) en relación a sus habilidades, creencias y actitudes hacia la enseñanza; así como intervenciones para desarrollar el pensamiento histórico y crítico en estudiantes universitarios (n = 14), secundaria (n = 8), primaria (n = 3) y preescolar (n = 1); también se encontraron estudios documentales y análisis de contenido o del discurso en libros de textos (n = 6).

En cuanto al enfoque metodológico, 26 estudios fueron cualitativos, 9 mixtos y 8 cuantitativos. En el enfoque cualitativo ocho estudios no especificaron su diseño de investigación y los restantes usaron diseños como: estudio de caso (n = 7), investigación

CC BY SA

acción (n = 3), análisis documental, (n = 2), estudios etnográficos (n = 2), teoría fundamentada (n = 2), exploratorios (n = 1). En el enfoque cuantitativo prevalecieron métodos descriptivos (n = 5), correlacionales (n = 1), instrumentales (n = 1) y cuasi experimentales (n = 1); para los estudios de tipo mixto no se explicita el diseño, pero predominaron los de tipo secuencial y concurrente. En los métodos de recolección, los estudios triangularon la información con: cuestionarios (n = 25); entrevistas estructuradas y semiestructuradas (n = 16); observación participante y no participante de las experiencias de aula acompañadas de registros anecdóticos o diarios de campo (n = 15); producción de textos escritos de tipo reflexivo y analítico (n = 10); revisión documental (n = 10); y, por último, la producción gráfica de los estudiantes (n = 3). La Tabla 1 presenta la consolidación de la información.

Tabla 1

Listado de artículos seleccionados

N.	Autor	País	Población	Diseño	Método de recolección información	Criterio de calidad
1	Cinnamon et al. (2021)	USA	Docentes	Cualitativo	Cuestionario Observación	5
2	Swalwell y Sinclair (2021)	USA	Docentes	Mixto	Cuestionario Entrevista	4
3	Moorhead y Jimenez (2021)	USA	Secundaria Docente	Cualitativo	Cuestionario Entrevista Observaciones Libros Producciones	5
4	Knoos et al. (2021)	Alemania	Universitarios	Mixto	Cuestionario	5
5	Ellis y Vincent (2020)	USA	Universitarios	Cuantitativo	Cuestionario Producciones	5
6	Xie (2020)	Inglaterra	Docentes	Cuantitativo	Cuestionario	4
7	Blevins et al. (2020)	USA	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación Libros	4
8	Wiley, et al. (2020)	USA	Secundaria Universitarios	Mixto	Cuestionario Producciones	5
9	Byker y Vainer (2020)	Argentina	Currículo	Cualitativo	Documentos	5
10	Bickford et al. (2020)	USA	Primaria	Mixto	Cuestionario Producciones	4
11	Perrotta (2020)	USA	Universitarios	Cualitativo	Cuestionario	5
12	Ghosn-Chelala (2020)	Líbano	Docentes	Cualitativo	Entrevista	5
13	Kaviza (2019)	Malasia	Secundaria	Cuantitativo	Cuestionario	4
14	Aktin (2019)	Turquía	Preescolar	Cualitativo	Entrevista Observación	5
15	Heafner y Norwood (2019)	USA	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación	5
16	Kiili y Leu (2019)	Finlandia	Secundaria	Cuantitativo	Observación Producciones	5
17	Demircioğluy Kantekin (2019)	Turquía	Universitarios	Cualitativo	Cuestionario	5

CC BY SA

18	Ayers (2019)	USA	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación	5
19	Lialikhova (2019)	Noruega	Secundaria	Cualitativo	Observación	5
20	Kissel et al. (2019)	USA	Universitarios	Cualitativo	Entrevista	5
21	Myskow (2019)	Japón	Libro de historia	Cualitativo	Libros	5
22	Palacios Mena (2019)	Colombia	Libro de historia	Mixto	Libros	3
23	Keleşzade et al. (2018)	Turquía	Secundaria	Mixto	Cuestionario Entrevista	4
24	Wineburg, et al. (2018)	USA	Universitarios	Cuantitativo	Cuestionario	5
25	Ayers (2018)	USA	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación	5
26	Cho (2018)	Corea	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación Documentos	5
27	Novis-Deutsch et al. (2018)	USA	Docentes	Cualitativo	Entrevista Observación Documentos	5
28	Fitchett y Heafner (2017)	USA	Primaria Docentes	Cuantitativo	Cuestionario Documentos	5
29	McLaughlin y McGill (2017)	USA	Universitarios	Cuantitativo	Cuestionario	5
30	Gutiérrez (2017)	España	Universitarios	Cualitativo	Producciones	5
31	Voet y De Wever (2017)	Bélgica	Universitarios	Mixto	Cuestionario Entrevista Producciones	3
32	Stoel, et al. (2017)	Holanda	Secundaria Expertos historia	Cuantitativo	Cuestionario	5
33	Wansink et al. (2017)	Reino Unido	Universitarios	Cualitativo	Cuestionario	5
34	Branscombe et al. (2017)	USA	Primaria Docente	Cualitativo	Producciones	4
35	Hubbard y Swain (2017)	USA	Universitarios	Mixto	Cuestionario Grupo focal	4
36	Culkin (2016)	USA	Universitarios	Cualitativo	Producciones	5
37	Nygren (2016)	Suecia	Secundaria Docentes	Mixto	Entrevista Producciones	5
38	Perrotta y Feinberg (2016)	USA	Universitarios	Cualitativo	Cuestionario Entrevista	5
39	Reisman y Fogo (2016)	USA	Secundaria Docentes Currículo	Cualitativo	Cuestionario Entrevista Observación Libros	5
40	Ernst et al. (2016)	Alemania	Universitarios	Cualitativo	Cuestionario	4
41	Mtawa et al. (2016)	Sudáfrica	Universitarios Directivos	Cualitativo	Entrevista Grupo focal	4
42	Veijola y Mikkonen (2016)	Finlandia	Secundaria Universitarios	Cualitativo	Cuestionario Producciones	5
43	Vásquez (2016)	Chile	Currículo	Cualitativo	Documentos	5

Nota: Criterio de calidad = número de cumplimiento de criterios según MMAT; producciones = incluye todo tipo de contenido resultante del trabajo de los estudiantes, como pruebas, guías de clase, gráficos y escritos.
Fuente: Elaboración propia.

CC BY SA

4.2. Conceptualización de Pensamiento Histórico y Pensamiento Crítico.

El 51% de los artículos (n = 22) estudian el pensamiento histórico. Los referentes más citados fueron: Wineburg (78 casos), Seixas (48 casos), VanSledright (42 casos), Lee (38 casos), Barton (30 casos), Levstik (34 casos), van Boxtel (19 casos), van Drie (16 casos) y Reisman (15 casos). El interés se centró en examinar cómo los estudiantes comprenden el pasado o cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado. En esta línea, el pensamiento histórico se usó como un proceso creativo, sin una estructura universal aplicable a todas las culturas. Este incluye habilidades, consideradas procesos cognitivos, que permiten a los estudiantes explorar ideas y hechos complejos de manera crítica e imaginativa, facilitando la comprensión de la vida humana desde el pasado hasta el presente, tales como: ordenamiento cronológico, comprensión histórica, análisis histórico, investigación y síntesis histórica, evaluación histórica, el cambio y la continuidad, la empatía histórica y el establecimiento de relaciones de causa y efecto, exploración de evidencia, interpretación, imaginación y racionalización.

Por su parte, en el 9% de los estudios (n = 4) se centraron en el pensamiento crítico. Los referentes más citados fueron: Paul y Elder (4 casos), Hervás y Miralles (2 casos) y Facione (1 caso). Se definió el pensamiento crítico como un razonamiento deliberado y autorregulado que conduce a la interpretación, análisis, evaluación e inferencia. También se describió como un pensamiento autodirigido, auto disciplinado, autocontrolado y auto corrector, que abarca habilidades intelectuales como el análisis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, investigación y metacognición. El interés de los estudios radicó en que este proceso impulsa el reconocimiento y la evaluación de la realidad, instando a los estudiantes a utilizar sus conocimientos de manera adecuada, evaluar argumentos y valores, extraer inferencias, examinar evidencias y revisar juicios basados en éstas.

Aunque el 60% (n = 26) de los estudios abordaron los dos constructos de forma independiente, el 19% (n = 8) articuló ambos constructos para evaluar la evidencia, analizar perspectivas, razonar y relacionar el pasado y el presente. Del análisis de este trabajo articulado emergieron convergencias, en la medida que favorecen posicionarse desde un enfoque reflexivo y analítico para comprender y evaluar información. La Tabla 2 muestra las cuatro categorías emergentes para estas convergencias. En particular, la evaluación de la evidencia, análisis de perspectiva, desarrollo del razonamiento y conexión con el presente. El 21% de los estudios restantes (n = 9) no explicitaron definición de los constructos, solo los enuncian y, por lo general, enfatizan más en asuntos metodológicos y los resultados de la investigación.

Finalmente, se analizaron las palabras o términos usados para referirse a los constructos de pensamiento histórico y crítico. La Figura 2 agrupa en 17 categorías las 161 palabras identificadas. El 18% de las palabras usadas se refirieron a habilidades intelectuales (i.e. análisis, interpretación, evaluación, inferencia), seguido de habilidades de pensamiento en un 16% (i.e. lógica, razonamiento, complejidad, pensamiento, argumentación/conciencia, juicio, explicación, metacognición, racionalidad, innovación, discusión, razonamiento, deducción), actuación social (15%), fuentes, alfabetización, causa–consecuencia (6% cada una), temporalidad, investigación (5% cada una), proceso–transformación, imaginación (4% cada una), consciencia histórica (3%), hechos fácticos, contextualización, preguntas de indagación, ética, proceso-transformación (2% cada una) y empatía (1%).

CC BY SA

Tabla 2

Convergencias entre el Pensamiento Histórico y el Pensamiento Crítico

Convergencia	Pensamiento Histórico	Pensamiento Crítico
Evaluación de evidencia	Implica analizar y evaluar evidencia histórica para construir interpretaciones significativas del pasado	Incluye la capacidad de analizar y evaluar información de manera objetiva, cuestionando suposiciones y evaluando la validez de la evidencia
Análisis de perspectivas	Requiere considerar diferentes perspectivas históricas y comprender cómo estas influyen en la interpretación de eventos. Fomenta la empatía histórica.	Involucra la consideración de diferentes puntos de vista y la capacidad de analizar argumentos desde diversas perspectivas
Desarrollo del razonamiento	Se relaciona con el desarrollo de habilidades de razonamiento histórico, incluyendo la identificación de patrones, causas y efectos en eventos pasados	Fomenta el desarrollo del razonamiento lógico, la capacidad de realizar inferencias y la habilidad para abordar problemas de manera analítica
Conexión con la realidad actual	Busca conectar eventos históricos con el presente y aplicar lecciones aprendidas a situaciones contemporáneas	Facilita la aplicación de habilidades analíticas y de evaluación a situaciones actuales, permitiendo una comprensión más profunda de los contextos presentes para tomar decisiones

Fuente: elaboración propia.



Figura 2. Palabras clave en la conceptualización de pensamiento histórico y crítico. Fuente: elaboración propia.

4.3. Prácticas de enseñanza de aula para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico y crítico.

Emergieron del análisis cinco categorías de prácticas de enseñanza: (1) aquellas centradas en la lectura, (2) las basadas en la escritura, (3) prácticas activas, (4) salidas y (5) aquellas respaldadas por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Los hallazgos revelaron una tendencia hacia la integración de múltiples enfoques pedagógicos en la enseñanza, destacando la diversidad en las estrategias educativas

para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El 63% de los estudios incorporaron el uso de 2 a 4 de estas prácticas: dos prácticas (estudio 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 20, 34 y 37), de tres (estudio 23, 29, 30, 36 y 38) o cuatro (estudio 16, 35 y 42). Por su parte, el 37% que se enfocaron en sólo una práctica (estudios 1, 4, 15, 17, 19, 24, 25, 26, 31, 39 y 40).

La Figura 3 presenta el porcentaje individual de uso de cada una de las categorías identificadas, destacando que la lectura es la más empleada. Los tipos de documentos utilizados fueron: libros de texto escolar (n = 4); lecturas realizadas a modo de consulta por los participantes del estudio y lecturas generales (n = 3 cada una), fuentes primarias, folletos de lugares visitados, lecturas creadas por los mismos investigadores (n = 2 cada una), y noticias (n = 1). Con respecto a las actividades de escritura, fueron actividades diseñadas para desarrollar las habilidades de redacción y expresión escrita de los estudiantes. Estas incluyeron la construcción de ensayos (n = 4), respuestas escritas a los requerimientos de los investigadores (n = 3) y creación de guías, folletos y metáforas (n = 1 cada una).

Por su parte, las prácticas activas fomentan la participación de los estudiantes buscando que se involucren de manera dinámica, promoviendo la colaboración y la resolución de problemas. Ejemplo de ellas fueron la investigación histórica (n = 6), colaboración entre pares y juegos de roles (n = 4 cada una) y debates (n = 2). Las salidas son actividades educativas en las que los estudiantes visitan lugares fuera del aula para observar y aprender de manera directa sobre el entorno. Se evidenció que los investigadores fomentaron las visitas a museos (n = 4), análisis de calles y vecindarios (n = 3), y asistencia a la biblioteca (n = 1).

Para las prácticas que involucraron TIC, es decir, aquellas que utilizaron herramientas digitales para favorecer el aprendizaje, se utilizaron páginas web (n = 4); presentaciones digitales y material audiovisual (n = 3 cada una); libros digitales (n = 2); y pizarras inteligentes, videoconferencias y simulaciones (n = 1 cada una).

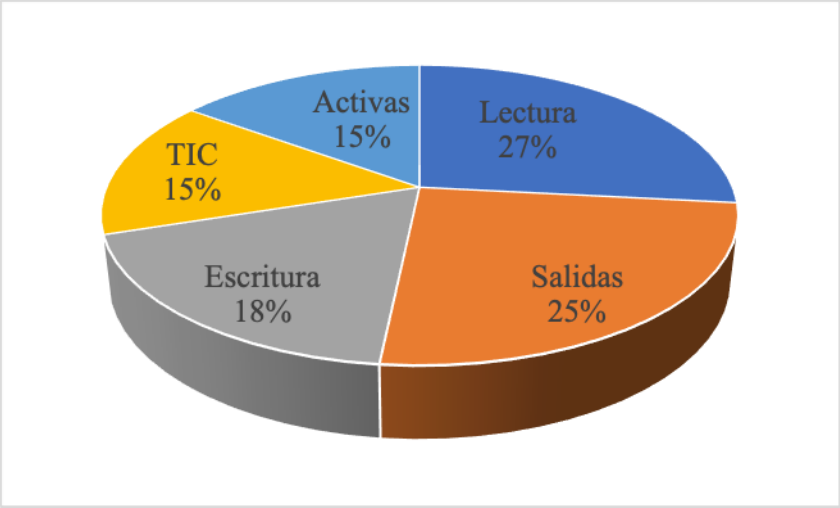


Figura 3. Prácticas de aula implementadas en las investigaciones. Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

La revisión sistemática se orientó a responder dos preguntas principales. Inicialmente ¿Cómo se conceptualiza el pensamiento histórico y el pensamiento crítico en la enseñanza

de la historia? Los resultados de la revisión sistemática evidencian que, la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela privilegian el uso de los constructos pensamiento histórico y pensamiento crítico como una vía sugerente que dinamiza los procesos de construcción del conocimiento histórico. Sin embargo, no necesariamente se ofrecen las definiciones de estos constructos. En algunas ocasiones no se diferencian explícitamente los abordajes metodológicos para dar cuenta de cada uno de estos de forma independiente o de las sinergias que los favorecen. Esto podría atribuirse a que los autores otorgan prioridad a abordar otros aspectos en sus estudios (p. ej. metodología, narraciones, observaciones), en vez de la inclusión de amplias definiciones. También es probable que se relacione con el supuesto de que los lectores ya tienen una comprensión básica y ya están familiarizados con estos términos, lo que hace que pueda considerar innecesaria una definición detallada.

Si nos centramos en el pensamiento crítico como conjunto de habilidades cognitivas que implican analizar, evaluar y cuestionar información de manera reflexiva (Facione, 1990; Hervás y Miralles, 2004; Paul y Elder, 2008), se puede evidenciar su conexión con el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, como la indagación, la comprensión del cambio y la continuidad a lo largo del tiempo y la capacidad de desarrollar narrativas y argumentos basados en evidencias históricas (Bickford et al., 2020; Seixas y Peck, 2004; Wineburg, 1991). La importancia de esta conexión radica en que el pensamiento crítico permite a los estudiantes no solo absorber información histórica de manera pasiva, sino también interactuar de manera activa con ella. Al desarrollar habilidades de análisis reflexivo y evaluación cuidadosa, los estudiantes pueden examinar de manera más profunda las múltiples perspectivas, interpretaciones y narrativas históricas que encuentran. Esto les capacita para formar juicios informados sobre la autenticidad y fiabilidad de las fuentes históricas, así como para comprender mejor los contextos en los que se produjeron los eventos históricos.

En particular, los hallazgos de este estudio identifican cuatro categorías emergentes en las cuales se reportan ganancias cuando se enseña la historia articulando el desarrollo del pensamiento histórico y el pensamiento crítico, las cuales son: (1) evaluación de evidencia, (2) análisis de perspectivas, (3) desarrollo del razonamiento y (4) conexión con la realidad actual.

En primer lugar, la evaluación de evidencias de las fuentes históricas requiere habilidades de pensamiento crítico para evaluar la validez de los textos e interpretaciones históricas, cuestionar las narrativas, analizar el contexto en el que se produjeron ciertos eventos y comprender la influencia de diferentes perspectivas. Esto, a su vez, favorece la construcción de narrativas históricas propias, que ordenan secuencial y causalmente los eventos en el relato histórico. En este sentido, Smith et al. (2019) destacan la evaluación de la evidencia como uno de los pilares fundamentales del pensamiento histórico en el aula. Este proceso implica aplicar el método histórico y utilizar heurísticas, por ejemplo, las desarrolladas por Wineburg (1991) en las cuales, no solo ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas para analizar y entender la evidencia histórica, sino que, al mismo tiempo, fomenta una comprensión más profunda y matizada de los eventos pasados y sus implicaciones.

En segundo lugar, el análisis de perspectivas es esencial para que los estudiantes se alejen de modelos explicativos actuales o personales. En su lugar, se emplean habilidades de pensamiento crítico para considerar argumentos que pueden ser respaldados por

CC BY SA

diferentes tipos de evidencia, así como argumentos que puedan contradecirlos. De esta manera, se fomenta la empatía histórica, que implica entender los eventos pasados dentro de su contexto histórico y comprender las circunstancias e intenciones de las personas que vivieron en ese momento. La capacidad de empatizar implica reconstruir las decisiones de actores históricos considerando su contexto específico y ponerse en su lugar para comprender sus decisiones de manera más vivida y contextualizada. La empatía incluye la imaginación, la contextualización y el juicio moral, permitiendo así el reconocimiento y la adopción de la perspectiva histórica de otros (Lévesque y Clark, 2018).

En tercer lugar, el desarrollo del razonamiento lógico permite ordenar la información multicausal (i.e. propia del desarrollo del pensamiento histórico), así como la realización de inferencias (i.e. propias del pensamiento crítico). En esta línea, la sinergia de ambos constructos promueve una comprensión profunda del significado histórico, en la medida que favorece que los estudiantes analicen la información factual para ir más allá del dato observable, inferir y tomar decisiones sobre qué elementos incorporan en sus narrativas históricas, explicaciones y argumentaciones. De acuerdo con Luís y Rapanta (2020) para que dicho razonamiento se lleve a cabo, son necesarias varias habilidades y actividades, donde requiere la formación de argumentos, contraargumentos y refutaciones.

Finalmente, en cuarto lugar, se evidencia la relevancia de una conexión con la realidad, en la medida que la formación del pensamiento histórico es necesario para desarrollar progresivamente la conciencia histórica, para comprender el presente y hacer prospectiva del futuro, el pensamiento crítico analiza y evalúa la realidad para la acción social. Tanto la formación de la conciencia histórica como la educación para el futuro pretenden ser aportaciones a la educación de una ciudadanía democrática, crítica, responsable y comprometida (Anguera y Santisteban, 2016; Santisteban et al., 2022). Estas iniciativas no solo buscan proporcionar un entendimiento profundo del pasado, sino también equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para analizar y enfrentar los desafíos actuales y futuros.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación que orientó la revisión sistemática acerca de ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza se implementan en el aula para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico y el pensamiento crítico? Los hallazgos de la revisión sistemática evidencian que, existen diversas estrategias para alcanzar los objetivos propuestos en la enseñanza de la historia. En primer lugar, la práctica más destacada es realizar lecturas de fuentes históricas y ejercicios narrativos, en la medida que fomentan habilidades de pensamiento, para el análisis cuidadoso y la comprensión profunda de los eventos, personas y contextos históricos. Al implementar la práctica de la lectura en el aula, se involucra a los estudiantes en la comprensión de la complejidad histórica mediante el uso de fuentes primarias y secundarias. Con la interpretación de fuentes se desarrollan habilidades para evaluar la autenticidad, la fiabilidad y el sesgo de las fuentes, o en palabras de Wineburg (1991), se logra la alfabetización histórica mediante el uso de heurísticas en cuanto a la selección, contextualización y verificación de fuentes.

Partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes y con el respaldo de evidencias, en la práctica de aula se fomentan los procesos narrativos escritos u orales como esenciales para aprender a construir argumentos coherentes (Bickford et al., 2020). En este sentido, el papel del docente es crucial al formular preguntas que planteen desafíos cognitivos para los estudiantes (Lara et al., 2020) de manera que, al generar preguntas

CC BY SA

abiertas, reflexivas y literales sobre su propia producción narrativa, el docente facilita que los estudiantes vayan más allá de sus primeras ideas y enriquezcan su narración histórica (Navarro-Roldán, 2022).

En segundo lugar, las prácticas de aula activas, como la indagación, la interacción, el descubrimiento y la creación de conocimiento, son métodos y estrategias adoptadas por los docentes para que los estudiantes construyan su propio entendimiento histórico. Ejemplos de estas prácticas incluyen el aprendizaje basado en la investigación o IBL por sus siglas en inglés (Reisman, 2012), hacer historia (Seixas, 1999), lecciones basadas en documentos (van Drie y van Boxtel, 2008; Veijola y Mikkonen, 2016), aprendizaje basado en problemas y proyectos (Keleşzade et al., 2018), enseñanza a través de la indagación (Cinnamon et al., 2021; Heafner y Norwood, 2019), y modelos de participación comunitaria (Mtawa et al., 2016). En conjunto, estas estrategias no solo promueven un aprendizaje más profundo y significativo, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar y entender mejor los desafíos históricos y contemporáneos.

Finalmente, el uso de medios digitales proporciona acceso a numerosos recursos educativos en línea, facilita la personalización del aprendizaje, fomenta la colaboración entre estudiantes y docentes, permite flexibilidad de tiempo y espacio, es posible una retroalimentación personalizada y puede aumentar la motivación del estudiante por su trabajo autónomo. Así, la integración de la tecnología en la educación prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI (Gutiérrez, 2017; Kiili y Leu, 2019; Moorhead y Jiménez, 2021; Perrotta, 2020) y ofrece múltiples oportunidades para promover el pensamiento crítico, fomentar la investigación, facilitar la colaboración y el debate, promover la creación de contenido y estimular la resolución de problemas tecnológicos, al igual que favorece el desarrollo de habilidades como el análisis reflexivo de la información encontrada en la red

6. Reflexiones finales

Los hallazgos indican que el pensamiento histórico y el pensamiento crítico se interrelacionan de manera significativa, proporcionando a los estudiantes herramientas cognitivas para analizar reflexivamente el pasado y evaluar críticamente el presente y sus problemas sociales. La evidencia sugiere que en el desarrollo simultáneo de ambos tipos de pensamiento mejora la comprensión histórica de los estudiantes y fomenta una visión más crítica y constructiva del presente.

Desarrollar el pensamiento histórico y crítico es un reto en el aula escolar que será posible en la medida que se reconozca su interdependencia y su potencial para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Es fundamental una práctica que eduque en la predisposición a la interpretación crítica de cualquier tipo de información, ya sean fuentes históricas del pasado o cualquier tipo de relatos, discursos o textos de los medios digitales actuales, en cualquier formato, a partir de procesos de indagación e interacción del alumnado. Por lo tanto, son los docentes quienes tienen a su disposición una multiplicidad de recursos y metodologías que pueden potenciar en los estudiantes las habilidades cognitivas y cívicas necesarias. Al implementar estrategias pedagógicas innovadoras y utilizar diversas herramientas educativas, los docentes pueden fomentar una conciencia histórica, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos sociales y participar activamente en la construcción de una sociedad más democrática y equitativa.

CC BY SA

El objetivo más importante debe ser capacitar a los estudiantes para convertirse en agentes activos de la sociedad, ciudadanos responsables y comprometidos con los valores democráticos y los derechos humanos. En ese sentido, el pensamiento histórico va sentando las bases de la conciencia histórica, que nos permite orientarnos al futuro desde la interpretación del pasado. Este proceso nos lleva, inevitablemente, al pensamiento crítico para valorar los problemas sociales del presente y sus raíces históricas, y proponer soluciones o alternativas, este es el reto en las aulas, la formación de una ciudadanía participativa y crítica, comprometida con su realidad.

Mediante la revisión sistemática se abordaron principalmente dos elementos clave. En primer lugar, se conceptualizan el pensamiento histórico y el pensamiento crítico de manera independiente, destacando sus puntos de convergencia. En segundo lugar, se presentan diversas estrategias discutidas en la literatura, las cuales merecen una mayor profundización para identificar las prácticas más efectivas. No obstante, el estudio ha tenido algunas limitaciones que, sin duda, pueden ser abordadas por la comunidad académica y los interesados en este tema.

Se invita a que futuras investigaciones superen estas limitaciones para enriquecer aún más el conocimiento y la aplicación de estas estrategias en el ámbito educativo. Por ejemplo, se sugiere explorar futuras investigaciones que no se limiten exclusivamente a bases de datos de alto impacto. Es importante considerar que existen otros tipos de estudios y publicaciones que pueden ser relevantes para comprender el desarrollo de investigaciones en el área de las ciencias sociales. Por otra parte, no se incluyó producción académica generada a nivel de doctorado, maestrías, pregrados o licenciaturas o de zonas geográficas diferentes a las referenciadas en la revisión. Esto no sugiere una falta de generación de nuevo conocimiento, sino que estos estudios podrían estar difundidos en otros tipos de publicaciones y documentos menos visibles en las bases de datos convencionales utilizadas en este estudio.

Para enriquecer el estudio, se recomienda realizar revisiones sobre evidencias de las prácticas educativas en la escuela. En nuestra revisión, presentamos las frecuencias y tendencias en el uso de prácticas de aula; sin embargo, sería beneficioso contar con indicadores de impacto que sean objetivos, sistemáticos y estadísticamente significativos. Esto permitiría evaluar con mayor precisión qué metodologías y estrategias pedagógicas son realmente efectivas, proporcionando así una base sólida para la toma de decisiones educativas y la implementación de mejoras continuas en el entorno escolar. Además, estos indicadores facilitarían la identificación de prácticas exitosas que podrían ser replicadas y adaptadas en diferentes contextos educativos, contribuyendo a un mejoramiento generalizado de la calidad educativa.

Agradecimientos y financiación

Fondo de formación en programas de pregrado y posgrado para educadores del sector oficial. Contrato interadministrativo 261 de 2019 Ministerio de Educación Nacional (MEN) - 2019 0510 (ICETEX) Colombia – Convocatoria 2020-2.

Contribución específica de los autores

Paola Reyes-Parra ha participado en la conceptualización, selección y evaluación de documentos, análisis e interpretación de la información, redacción del manuscrito. Claudia

P. Navarro-Roldán ha participado en la conceptualización, evaluación de documentos, análisis e interpretación de la información, redacción y revisión del manuscrito. Antoni Santisteban Fernández ha participado en la conceptualización, análisis e interpretación de la información, redacción y revisión del manuscrito.

Abreviaturas

PRISMA. *Ítems de Información Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Meta-Análisis*. 2009.

CAEH. *Comisión asesora para la enseñanza de la Historia*. 2022.

Bibliografía

Acuña, O. Y. (2020). La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos. En J. Guerrero y O. Acuña (comp), *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 47-67). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/items/20b93454-1836-4fe3-8aa7-0f1149a22f37

Aktin, K. (2019). Historical Imagination Skills of Preschool Children as Reflected in Their Clay Works. *International Online Journal of Educational Sciences*, *11*(2), 87-104. https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.007

Anguera, C. y Santisteban, A. (2016). Images of The Future: Perspectives of Students from Barcelona. *Journal of Futures Studies, September, 21*(1), 1–18. https://jfsdigital.org/2016/11/13/images-of-the-future-perspectives-of-students-from-barcelona/

Ayers, C. A. (2018). A first step toward a practice-based theory of pedagogical content knowledge in secondary economics. *Journal of Social Studies Research*, *42*(1), 61-79. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.003

Ayers, C. A. (2019). Teaching students to "think like economists" as democratic citizenship preparation. *Journal of Social Studies Research*, *43*(4), 405-419. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.10.002

Bickford, J. H., Clabough, J. y Taylor, T. (2020). Fourth graders' (Re-)Reading, (historical) thinking, and (revised) writing about the black freedom movement. *Journal of Social Studies Research*, *44*(2), 249-261. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.01.001

Blevins, B., Magill, K. y Salinas, C. (2020). Critical historical inquiry: The intersection of ideological clarity and pedagogical content knowledge. *Journal of Social Studies Research*, *44*(1), 35-50. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.09.003

Branscombe, A., Chandler, P. T. y Little, S. L. (2017). Students drum life stories: The role of cultural universals in project work. *Journal of Social Studies Research*, *41*(1), 53-62. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.004

Byker, E. J., & Vainer, V. (2020). Social studies education in Argentina: Hacia Una Ciudadania global?. *The Journal of Social Studies Research, 44*(4), 355-365. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.06.002

Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, CAEHC. (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. https://fecode.edu.co/images/PDF2022/Recomendacionesdise%C3%B1oyactualizacionLineamientoscurricularesCienciasSociales.pdf

Chaparro Sainz, Á., Felices de la Fuente, M.ª M. y Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 93-147. https://doi.org/10.6018/pantarei.445541

Cho, H. (2018). Crafting a third space: Integrative strategies for implementing critical citizenship education in a standards-based classroom. *Journal of Social Studies Research*, *42*(3), 273-285. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.07.001

Cinnamon, S. A., Rivera, M. O. y Dial Sellers, H. K. (2021). Teaching disciplinary literacy through historical inquiry: Training teachers in disciplinary literacy and historical inquiry instructional practices. *Journal of Social Studies Research*. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.03.001

Culkin, K. (2016). Doing Historian Business: Local History, Student Historians, and the Hall of Fame for Great Americans. *Transformations*, *26*(2), 246-255. https://doi.org/10.5325/trajincschped.26.2.0246

De Lucia Castillo, F. y Saibel Santos, C. A. (2016). *Nubes de palabras animadas para la visualización de información textual de Publicaciones Académicas*. VIII Congreso Internacional de Computación y Telecomunicaciones. http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/615

Demircioğluy, E. y Kantekin, S. (2019). Tarih Pedagoji Programı Öğrencilerinin Tarih Kavramına İlişkin İnançlarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi / Examination of History Pedagogy Programme Students' Beliefs about The Concept of History Through Metaphor Analysis. *Journal of History Culture and Art Research*, *8*(1), 332. https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1790

Ellis, D. L. y Vincent, M. A. (2020). How Well Do Structured Controversy Debates--and a Dash of" Fake History"--Promote Historical Thinking? *History Teacher*, *53*(2). https://www.jstor.org/stable/27058579

Epstein, T. y Salinas, C. (2018). Research Methodologies in History Education. En S. A. Metzger y L. M. Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 61-92). New York: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch3

Ernst, D., Esche, C. y Erbslöh, U. (2016). The art museum as lab to re-calibrate values towards sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, *135*, 1446-1460. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.06.196

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: The California Academic Press. https://philarchive.org/archive/faccta

Fitchett, P. G. y Heafner, T. L. (2017). Student demographics and teacher characteristics as predictors of elementary-age students' history knowledge: Implications for teacher

education and practice. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 79-92. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.012

Ghosn-Chelala, M. (2020). Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teaching and Teacher Education*, *93*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103078

Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* 37, 67-88. https://doi.org/10.7203/DCES.37.14440

González, J. M. (2020). La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del "pos-acuerdo". En J. Guerrero y O. Acuña (comp), *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 159-186). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/items/20b93454-1836-4fe3-8aa7-0f1149a22f37

Gutiérrez, P. (2017). Strategies for Teaching and Dissemination of Artistic Heritage by Promoting Critical and Creative Thinking Among Future Primary Education Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *237*(June 2016), 717-722. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.112

Heafner, T. L. y Norwood, J. (2019). An elementary social studies teacher's quest to develop democratic citizens: The boundaries of ambitious teaching. *Journal of Social Studies Research*, *43*(3), 187-198. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.07.001

Hervás, R. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 42, 89-99. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/85387

Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M. C. y Vedel, I. (2019). Improving the content validity of the mixed methods appraisal tool: a modified e-Delphi study. *Journal of Clinical Epidemiology, 111*, 49-59.e. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2019.03.008

Hubbard, J. y Swain, H. H. (2017). Using the U.S. Civil Rights Movement to explore social justice education with K-6 pre-service teachers. *Journal of Social Studies Research*, *41*(3), 217-233. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2016.09.002

Ibagón, N. (2018). Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela. *Revista Educación y Cultura, 128*, 69-73. https://www.researchgate.net/publication/330337274

Kaviza, M. (2019). Hubungan antara Amalan dan Penguasaan Kemahiran Pemikiran Sejarah. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, *44*(1), 29-36. http://dx.doi.org/10.17576/JPEN-2019-44.01-04

Keleşzade, G., Güneyli, A. y Özkul, A. E. (2018). Effectiveness of history teaching based on social constructivist learning and development of historical thinking skills. *Egitim ve Bilim*, *43*(195), 167-191. https://doi.org/10.15390/EB.2018.7479

Kiili, C. y Leu, D. J. (2019). Exploring the collaborative synthesis of information during online reading. *Computers in Human Behavior*, *95*(January), 146-157. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.033

Kissel, B., Miller, E., Byker, E., Good, A. y Fitchett, P. (2019). Museums as mentor texts: Preservice teachers analyze informational text structures and features present in a historical museum. *Journal of Social Studies Research*, *43*(4), 343-360. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.01.001

Knoos, M., Glaser, M. y Schwan, S. (2021). Multiple documents of text and picture: Naming a historical painting's inaccuracies influences conflict regulation strategies. *Contemporary Educational Psychology*, *65*, 101970. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101970

Lara, C. A., Navarro-Roldán, C. P., Castellanos-Páez, V. y Reyes-Parra, P. A. (2020) Cambio conceptual durante los procesos de interacción en el aula: análisis del aprendizaje de la violencia entre 1946 y 1958. En C. P. Navarro-Roldán (Comp.), *Desarrollo del Pensamiento Histórico en la Escuela* (pp. 79-118). Editorial UPTC https://acortar.link/x7bGbm

Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.) *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5

Lialikhova, D. (2019). "We can do it together!" – But can they? How Norwegian ninth graders co-constructed content and language knowledge through peer interaction in CLIL. *Linguistics and Education*, *54*. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100764

Luís, R. y Rapanta, C. (2020). Towards (re-) defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, *31*, 100336. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100336

Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), XIX*(3), 472-484. https://www.redalyc.org/pdf/280/28028572010.pdf

McLaughlin, A. C. y McGill, A. E. (2017). Explicitly Teaching Critical Thinking Skills in a History Course. *Science and Education*, *26*(1-2), 93-105. https://doi.org/10.1007/s11191-017-9878-2

Mejía, L. y Mejía, Á. M. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, *8*(2). https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0002.10

Minte, A. R. y Ibagón, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, *13*(2), 186-198. https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228

Monroy, C. L. (2020). La enseñanza de la historia en educación básica y media: su aproximación a la historia local. En J. Guerrero y O. Acuña (comp), *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (pp. 187-204). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/items/20b93454-1836-4fe3-8aa7-0f1149a22f37

Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education,* 62, 260-272. https://doi.org/10.1177/0022487110397842

Moorhead, L. y Jimenez, J. (2021). 'This is me': Expressions of intersecting identity in an LGBTQ+ ethnic studies course. *Journal of Social Studies Research*, *45*(1), 35-57. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.003

Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, *1*(72), 15-28. https://doi.org/10.19052/ap.5215

Mtawa, N. N., Fongwa, S. N. y Wangenge-Ouma, G. (2016). The scholarship of university-community engagement: Interrogating Boyer's model. *International Journal of Educational Development*, *49*, 126-133. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.01.007

Myskow, G. (2019). Calibrating the 'right values': the role of critical inquiry tasks in social studies textbooks. *Visual Communication*, *18*(1), 31-54. https://doi.org/10.1177/1470357218778876

Navarro-Roldán, C. P. (2022). *Las preguntas como estrategia de andamio en la enseñanza* (Vol. 258). Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja https://doi.org/10.19053/9789586606967

Navarro-Roldán, C. P. y Reyes-Parra, P. A. (2016). Cambios cognitivos en la forma de explicar la historia en estudiantes de quinto grado. *Pensamiento Psicológico*, *14*(2), 63-75. https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.ccfe

Novis-Deutsch, N., Perkis, E. y Granot-Bein, Y. (2018). Six teaching orientations of Holocaust educators as reflections of teaching perspectives and meaning making processes. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 86-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.004

Nygren, T. (2016). Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education*, *13*(2), 113-135. https://doi.org/10.1080/17400201.2015.1119106

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ,* 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Palacios, N. (2019). Teaching violence, drug trafficking and armed conflict in colombian schools: Are history textbooks deficient? *Issues in Educational Research*, *29*(3), 899-922. https://eric.ed.gov/?id=EJ1222694

Paul, R. y Elder, L. (2008). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking Press Retrieved from Foundation for Critical Thinking. http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766/

Perrotta, K. (2020). Getting HIP: A study on the implementation of asynchronous discussion boards as a high-impact practice in online undergraduate survey history courses. *Journal of Social Studies Research*, *44*(2), 209-217. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.02.001

Perrotta, K. A. y Feinberg, J. R. (2016). Using Digital Simulations for Teaching the Constitutional Convention in Undergraduate History. *Social Studies Research & Practice*, *11*(1), 158-175. http://jproxy.lib.ecu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=114822660&site=ehost-live

Plá, S. (2008). Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, *13*, 171-194. https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719009.pdf

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

Reisman, A. y Fogo, B. (2016). Contributions of educative document-based curricular materials to quality of historical instruction. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 191-202. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.018

Restrepo, J. D. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista Ciencias Sociales 161*, 91-102. https://www.revistacienciassociales.ucr.ac.cr/html/06-RESTREPO/06-RESTREPO.html

Sánchez-Martín, M., Navarro-Mateu, F. y Sánchez-Meca, J. (2022). Las Revisiones Sistemáticas y la Educación Basada en Evidencias ECP. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 15*(30), 108-120. https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.7860

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada, 14*, 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santiago, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*, *18*(31), 241-256. http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2361

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, *53*, 87-99. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087

Santisteban, A. y Castellví, J. (2021). La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico. En A. Santisteban y C. A. Lima-Ferreira (orgs.). *O ensino de história no Brasil e Espanha. uma homenagem a Joan Pagès Blanch* (pp.47-68). Porto Alegre, RS: Editora Fi. https://www.editorafi.com/132ensino

Santisteban, A., Gomes, A. y Sant, E. (2021). El currículum de historia en Inglaterra, Portugal y España: contextos diferentes y problemas comunes. *Educar em Revista*, *37*, 1-24. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77050

Santisteban, A., González-Valencia, G. y Sant, E. (2022). Educación para el Futuro: Prospectiva para la sostenibilidad y la justicia social. *Comunicar 30(73)*, 1- 4. https://www.revistacomunicar.com/pdf/73/presentacion-es.pdf

Seixas, P. (1999). Beyond "content" and "pedagogy": In search of a way to talk about history education. *Higher Education, 31*(3), 317-337. https://doi.org/10.1080/002202799183151

Seixas, P. (2015). A model of historical thinking. *Educational philosophy and theory*, *49*(6), 593-605. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363

Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright. (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press. https://www.dedhammuseum.org/wp-content/uploads/2022/12/Teaching-Historical-Thinking.pdf

Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canadá: Nelson. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17630

Smith, M., Breakstone, J. y Wineburg, S. (2019). History assessments of thinking: A validity study. *Cognition and Instruction, 37*(1), 118–144. https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1499646

Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C. y van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, *83*, 120-134. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003

Swalwell, K. y Sinclair, K. (2021). The appeal of a controversial text: Who uses a People's history of the United States in the U.S. history classroom and why. *Journal of Social Studies Research*, *45*(2), 84-100. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.08.003

Thorp, R. y Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(8), 891-901. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550

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://link.springer.com/article/10.1007/s10648-007-9056-1

Vásquez Leyton, G. (2016). Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile. *Educar em Revista*, *60*, 147-160. https://doi.org/10.1590/0104-4060.46005

Veijola, A. y Mikkonen, S. (2016). Historical literacy and contradictory evidence in a Finnish high school setting: The Bronze Soldier of Tallinn. *Historical Encounters*, *3*(1), 1-16. http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/52

Voet, M. y De Wever, B. (2017). Preparing pre-service history teachers for organizing inquiry-based learning: The effects of an introductory training program. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 206-217. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.019

Wansink, B. G., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. P., & 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. http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003

Wiley, J., Griffin, T. D., Steffens, B. y Anne Britt, M. (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning and Instruction*, *65*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101266

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of educational Psychology*, *83*(1), 73. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73

Wineburg, S., Smith, M. y Breakstone, J. (2018). What is learned in College history classes? *Journal of American History*, *104*(4), 983-993. https://doi.org/10.1093/jahist/jax434

Xie, B. (2020). Construction of Teacher Culture in Applied Colleges under the Background of Educational Informationization. *Microprocessors and Microsystems*. https://doi.org/10.1016/j.micpro.2020.103486

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.605211

Differentiated Instruction in History Education – A Subject-specific Analysis of Why and How

Instrucción diferenciada en la enseñanza de la Historia. Un análisis específico del porqué y el cómo

Wouter Smets
Erasmus Universiteit Rotterdam
smets@essb.eur.nl
0000-0002-6570-3116

Recibido: 28/02/24
Aceptado: 26/08/24

Resumen
La instrucción diferenciada es un enfoque de la enseñanza en el que los maestros responden de manera proactiva a las necesidades y preferencias de los estudiantes en su aula. Este estudio busca aumentar la comprensión que tienen los profesores de historia en formación de la programación educativa para atender la heterogeneidad en el aula. Se basa en los planes de estudio de los profesores de historia en formación. Se recopilaron datos sobre la implementación real de prácticas de enseñanza diferenciadas por parte de los docentes en formación sobre la base de planes de clase diseñados con ese propósito. Los tres tipos de heterogeneidad, descritos por Tomlinson, se concretaron aún más para el dominio de la enseñanza de la historia. Se encontraron tres tipos de estrategias educativas para atender la heterogeneidad en la enseñanza de la historia: el aprendizaje colaborativo, los enfoques escalonados, la orientación y el andamiaje. Se concluye que los profesores de prehistoria logran diseñar lecciones de historia en las que se realizan adaptaciones educativas para atender a la heterogeneidad, pero que a menudo no se puede encontrar un vínculo sistemático entre la evaluación de la heterogeneidad y la programación educativa.

Palabras clave
Enseñanza de la historia, métodos de enseñanza, análisis cualitativo, formación del profesorado.

Abstract
Differentiated instruction is an approach to teaching in which teachers respond proactively to the needs and preferences of students in their classroom. This study seeks to increase insight into which instructional design pre-service history teachers use to cater for heterogeneity in the classroom. It draws on pre-service history teachers' lesson plans. Data regarding pre-service teachers' actual implementation of differentiated teaching practices were collected based on natural and purposeful designed lesson plans. Three types of heterogeneity as described by Tomlinson were further refined for the domain of history education. Three types of instructional strategies to cater for heterogeneity in history education were found: collaborative learning, tiered approaches, guiding and scaffolding. It is concluded that pre-history teachers manage to design history lessons in which instructional adaptations are made to cater for heterogeneity, but that often no systematic link could be found between assessment of heterogeneity and instructional design.

Keywords
History education, teaching methods, qualitative analysis, teacher education.

Para citar este artículo: Smets, Wouter (2024). Differentiated Instruction in History Education – A Subject-specific Analysis of Why and How. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18*, 293-316. DOI: 10.6018/pantarei.605211

CC BY SA

1. Introduction

Awareness of student heterogeneity is increasing in the past decades, also in history education. It cannot be assumed that students that are grouped into one class all share the same educational needs. There exists a plethora of differences between students that can affect the learning process. Differences in prior knowledge (Shapiro, 1999), cultural (Wallerstedt & Pramling, 2016) or linguistic background (Banks, 2016), are all aspects of heterogeneity that can be relevant to teaching history. However, there is relatively limited research on the role and relevance of student heterogeneity in history education.

Progression models in history education have repeatedly tried to define what readiness in history education would be. Until now no consensus has been found. Lee and Ahby (2000) for instance stated that students progress following six stages of historical thinking, such as 'the past as given' or 'the past as constructed'. Seixas described six benchmarks of historical thinking, such as taking historical perspectives and using primary sources. Readiness in history seems to be highly context and content dependent. It has been found that students' reading skills and historical content knowledge affect their performance of historical reasoning (Huijgen et al., 2017). Hyry-Beihammer & Hascher (2015) documented Austrian and Finnish primary school teaching practices, they were teaching history, among other topics, in multigrade classrooms. This study noted that teachers were bound to acknowledge the readiness differences among their students, and found two main strategies used by these teachers, namely, to reduce or capitalize on students' heterogeneity. If linguistic or conceptual background knowledge affect learning, then history teachers should tailor instructional design to these differences among their students. It may likewise be argued that also other types of differences in prior knowledge such as procedural knowledge (Britt & Aglinskas, 2002; van der Eem et al., 2022) or differences in epistemic beliefs (Nitsche et al., 2022) could strongly influence learning in a history classroom, and therefore be catered for by history educators. Hence, it is a complex challenge for history teachers to address their students at an appropriate level of readiness.

The focus in the field of using heterogeneity in history education has been also on fostering multiperspectivity. Scholars have advocated that dialogue between students with diverse perspectives fosters the purposes of history education (van Boxtel and van Drie, 2017). An increasing body of research exists regarding how to use students' multiple perspectives in history education (Huijgen et al., 2017; Wansink et al., 2018). Lozano Parra argued that different or even conflicting perspectives of students uphold an important educational resource for social sciences teachers (2022). Kawamura (2023) recently argued that diverse linguistic settings and the heterogeneous cultural backgrounds of students are a challenge that requires adaptions in history teachers' instructional design. Is has also been argued that history education should be an inclusive practice. Barsch (2020) summarized arguments for the inclusion of students with learning difficulties or with disabilities in history education.

All of these arguments have in common that heterogeneity of the student population is a key element of instructional design in the history classroom. However, it is not always clear how the use of heterogeneity as a source of instructional design should materialize in the classroom. Instructional strategies are always to a certain extent generic, but they are also subject-specific (Shanahan & Shanahan, 2008). An assumption of this study is that responding to heterogeneity is subject-specific, at least to a certain extent. More insight is

CC BY SA

needed in how to address all these types of differences in history education classrooms. Smets et al. (2020) found that history teachers struggle to assess their students' prior knowledge, and to connect instructional design with student assessment. It was also found that pre-service history teachers find it difficult to flexibly manage the goals in their instructional design, and hence to differentiate learning targets among students (Smets et al., 2021). More research is needed to elucidate how history teachers use student heterogeneity as a basis for instructional design.

2. Theoretical framework and aim of the study

2.1. Theoretical framework

Dick and Carey (1996) developed a widely used model of instructional design. The comprehensive model implies an ongoing cycle of design and redesign of lessons. Key elements in the model are [1] to design instruction one must identify the instructional goals, hence the skills, knowledge, and eventually attitudes to be acquired. Then, [2] teachers must conduct an instructional analysis; they must identify what prior knowledge is needed to perform a particular task and identify and analyze the context elements at the learners' level that will influence learning. Learner characteristics at individual and group level are considered relevant contextual elements. [3] Based on these analyses concrete performance objectives are set, and lesson design is drawn. Dick and Carey see instructional design as a cyclical process in which objectives determine assessment instruments, instructional strategies, and instructional materials. Key elements of this model are used in this study to analyze pre-service history teachers' instructional design, and to elucidate how they accommodate for heterogeneity.

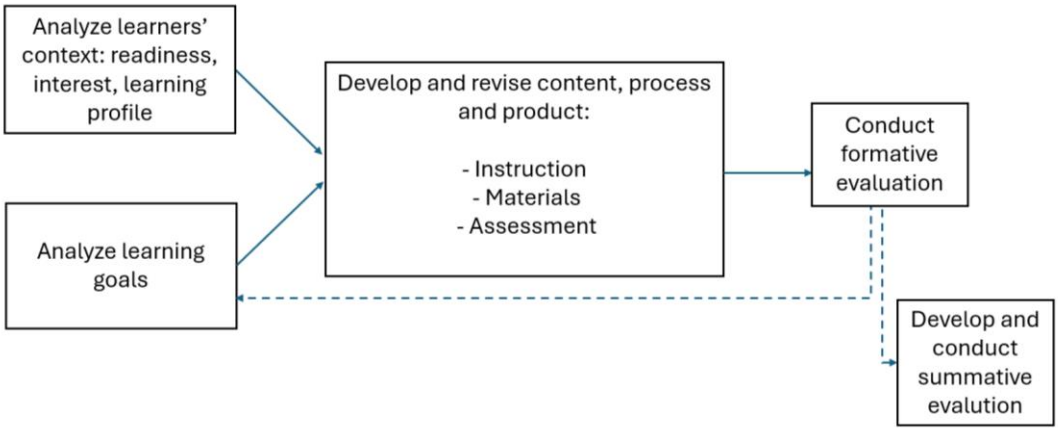


Figure 1. Systematic design of instruction to respond to student hetereogeneity. Source: own elaboration.

Differentiated instruction (DI) is a generic framework developed by Tomlinson about responsivity for student heterogeneity (Tomlinson et al., 2003). It allows to get insight in which elements of heterogeneity might affect learning. In lack of a comprehensive subject-specific model of instructional design that adequately considers the role of student heterogeneity, this study seeks to apply the concept of DI to history education. Figure 1

synthetizes Dick and Carey's elements of systematic design of instruction with Tomlinson's concept of differentiated instruction, as used in this study. Essential to Tomlinson's model is that differentiation it is not merely a matter of choosing an instructional approach. DI is a type of instructional design that requires teachers to align learning goals, students' heterogeneity, and instructional approach. In doing so, Tomlinson's model is a type of systematic design of instruction, as proposed by Dick and Carey. Tomlinson discerns three types of heterogeneity among students to which teachers may respond. Readiness is defined as "a students' current proximity to specified knowledge, understanding and skills" (Tomlinson & Imbeau, 2023, p. 17). This avoids describing ability as a generic category, rather achievement is related to specific upcoming learning goals. In history education readiness can be interpreted as mastery of diverse generic aspects of historical thinking (Van Boxtel & van Drie, 2018; Levesque & Clarke, 2018), such as critical sourcing or argumentation skills. The context-specific mastery of substantive historical knowledge on which a teacher intends to draw on a particular moment (Chapman, 2021) is another aspect of students' readiness. Cuenca (2020) argued that history educators in urban settings should acknowledge their students' experiences and funds of civic knowledge. Drawing on Feretti et al. (2005) it can also be argued that students' eventual misconceptions should be seen as a relevant aspect of readiness in history education.

DI refrains from reducing heterogeneity to ability differences, two additional categories of heterogeneity are informing instructional design: student interest and learning profile. Student interest is about "that which engages the attention, curiosity and involvement of the student" (p. 17). Van Straaten, Wilschut and Oostdam (2018) explored pedagogical approaches in history education with the potential to engage students. They argue that content selection in history education should be aligned with topics of students' interest. Van Boxtel and van Drie (2017) argue that it is important for history educators to connect content with students by integrating multiple perspectives into lesson planning. Likewise, Santiago & Dozono (2022) argue for a critical understanding of history education in which teachers integrate students' social or cultural perspectives to engage them with the purposes of the subject. In a heterogeneous classroom, in which students have diverse areas of interest, history teachers face the challenge of adequately responding to the interest of their students.

Students' learning profile is about "an inclination to take in, explore, and express content at a given time and in a given context" (p. 17). Scholarly work in this domain of history education is not well developed, hence it is not exactly clear what a learning profile in history education would be. There have been however studies that indicate that gender differences are relevant to consider (Fournier & Wineburg, 1997). De La Paz & MacArthur (2003) explored the field of responding to learning difficulties, they argued that domain-specific instruction is needed for instance for reading or writing disabilities.

As heterogeneity informs instructional design, assessment for learning (Black & Wiliam, 2009) is a key element to the theory and practice of DI. Tomlinson and Imbeau define it as "a data-gathering and analysis process that determines the degree to which students have achieved essential outcomes and informs decisions about and planning for instruction" (Tomlinson & Imbeau, 2023, p. 21). Tomlinson initially discerned three types of accommodations that teachers use to respond to heterogeneity: adaptations of content, process and product (2001). Content adaptations imply that information and ideas that students grapple with are adapted in order to reach the learning goals. Content adaptations in history education might for instance imply that strategies such as enrichment

CC BY SA

[adding additional content for a particular group of students] or compacting [skipping redundant content] are used to tailor content to students' needs (Surya & Nurdin, 2021). Also, the process can be adapted, which means that adaptations are made in the way students deal with and make sense of the content. Accommodating product means that differences are used in "how students show what they know, understand or can do" (Tomlinson & Imbeau, 2023, p. 15). More recently, a fourth type of accommodations was added to the model, namely affect and environment. These are accommodations that teachers use to adapt the climate or tone in a classroom (Tomlinson & Imbeau, 2023).

Interestingly, the instructional strategies that are used to accommodate for all these differences have received relatively little attention in research literature. In Tomlinson's work a broad range of strategies are proposed. Some of these are well documented in research literature: for instance tiered assignments (Albrecht et al., 2015; Ehren & Nelson, 2005; Noda & Tanaka-Matsumi, 2014) or small group instruction (Cuban, 2012; Noltemeyer et al., 2013) are established instructional strategies. Empirical research that studies these strategies in history education is scarce. Poitras and Lajoie (2014) proposed a scaffolded approach to inquiry learning. In this approach scaffolding of students inquiry in which content and mentoring were based on monitoring of students. Graves and Avery (1997) advocated the role of scaffolding students' reading history. In a differentiated apporach this would imply that students with different reading abilities would be differently scaffolded in a reading assignment. Content or process adaptations in history education might be catered for by using cooperative learning strategies (Haenen & Tuithof, 2008). They are a diverse set of instructional strategies in which students learn with and from each other by working collaboratively on assignments (Slavin, 1989). There exists also a series of strategies that remains out of sight in research literature. Virtually no peer reviewed literature exists for instance on some of the strategies that Tomlinson describes like interest centers, learning contracts or expression options.

It has been noted that neither the types of heterogeneity, nor the types and examples of accommodations are entirely precise (Smets & Struyven, 2018). The internal validity of Tomlinson's model of DI is somehow problematic because a certain overlap between the categories of heterogeneity exists. Yet the advantage of the DI model is that it acknowledges a broad set of differences between learners. Both for types of heterogeneity and for types of instructional adaptations it provides a comprehensive model of teachers' options to align heterogeneity and instructional design. Drawing on the diverse aspects of catering for diversity in history education it might be even more important than in other subject topics to use Tomlinson's broad conceptualizations on accommodating diversity.

2.2. Aim of the study

The aim of this study is to increase insight in which instructional design can be used to cater for heterogeneity in history education. Therefore, it is described how differentiated instruction is operationalized in history classrooms. Lesson plans that were generated in a history teacher education institute were used. The following research question will be used to guide this study: which instructional designs are used by pre-service teachers to cater for heterogeneity in their classrooms. Two sub-questions will further structure this study. [1] For which types of student heterogeneity do pre-service history teachers accommodate? [2] Which instructional strategies do pre-service history teachers use to cater for heterogeneity?

CC BY SA

3. Method

This study draws on pre-service history teachers' lesson plans to understand how general theory on DI is operationalized in history lessons. The following procedures were used to study instructional design that accommodates for heterogeneity in history education.

3.1. Data collection

A qualitative study design was chosen to collect data regarding pre-service teachers' operationalization of differentiated teaching practices in history education. Data were collected from the institutional archive of a teacher education institute in Flanders (Belgium). The institute is situated in a superdiverse urban setting: hence the urgency to acknowledge diversity is high. Tomlinson's model on DI is used for learning novice teacher to accommodate pupils' heterogeneity at this institutes curriculum. Documents collected were generated by pre-service history teachers in the second year of their undergraduate education, they are entirely based on naturally collected documents that are part of the institute's curriculum. Teacher training at the institute is aligned with the Belgian [Flemish] national history curriculum that primarily aims to target historical thinking. Ethical procedures of the institute were followed.

Two data sources were drawn upon. [1] In a first dataset results of an assignment were used. After following two lessons on instructional design of history lesson in heterogeneous settings, pre-service history teachers were asked to select one lesson in which they applied the principles of DI. Tomlinson's framework for DI was used to structure these lessons. Each teacher was assigned to hand in a self-designed lesson plan, and to reflect on how the principles of DI, as defined by Tomlinson, are implemented in this lesson. Documents of 24 teachers were found, two were excluded because of insufficiently detailed descriptions. Since these documents were purposefully designed, they give an insight in the diverse practices into which DI in history education may result. [2] In a second dataset lesson plans of pre-service history teachers (n=15) were analyzed. These are documents designed by pre-service students during an internship in lower secondary education, hence no specific prompts regarding catering for heterogeneity were given. Hence, this second type of documents represents a more natural selection of data that gives insight in the instructional design that is used by these teachers regarding DI. Five lesson plans per teacher (n=75, in total) were randomly selected out of a larger database. Lesson plans were designed for pupils of 12 to 16 years old. Aligned with the curriculum in Flanders, lesson topics mainly consist of prehistory and ancient history and learning goals target diverse aspects of historical thinking and reasoning.

3.2. Data analysis and synthesis

A template for lesson planning was used in both datasets. The template exists of a standardized format to describe content and instructional design of a history lesson that is based on Dick and Carey's model of systematic instructional design (1996). Generally, a lesson plan exists of around 50 minutes of teaching time. Curricular learning goals and lesson objectives, context analyses, used documents and sources, timing and management of planned instruction or students' activities are described in these documents. In the first dataset, the purposedly designed lesson plans, an extra reflection question was added to explain how the teachers had implemented DI.

CC BY SA

A qualitative content analysis was performed on the selected documents using the principles of within-and cross-case analysis (Miles & Huberman, 1994). Initially, the first dataset was analyzed using descriptive codes: a within-case analysis was made per document to categorize the existing practices. Tomlinson's categories of heterogeneity were used for coding data (readiness, interest, learning profile). Tomlinson's examples of instructional strategies were initially used as sensitizing concepts, however they were extended, refined and reclustered data-driven. Also, categories of assessment were selected data-driven. This resulted in a table that summarizes key elements of instructional design per lesson plan. The next step in the analysis focused on the second dataset (75 selected lesson plans). The emerging coding structure was used to analyze these documents. Where needed initial codes where further added and refined. A list of codes that were used is added in annex 1. Finally, a cross-case analysis was made to answer the research questions. Cross-case patterns of similarities and differences are summarized in the findings' section of this study.

3.3. Trustworthiness and reflectivity

Data collection, analysis and synthesis were effectuated by the author. Being a senior history teacher and teacher educator, and as a university researcher with focus on student heterogeneity, he is considered qualified to conduct data analysis in this field. A checklist for researchers to improve trustworthiness of qualitative content analysis was followed throughout the process (Elo et al., 2014). However, qualitative research studies in the hands of one single researcher are always vulnerable. To further increase consistency and transparency, a qualitative research audit trail was initiated (Akkerman et al., 2008). A senior researcher and history teacher educator at another university was engaged as an external auditor. She was considered capable and also sufficiently distant to perform an audit (de Kleijn & Van Leeuwen, 2018). A report was drawn to detail choices in the theoretical framework, data analysis, description of the findings and discussion. This report was analyzed together with elements of the dataset that were randomly selected by the auditor, and the current article. Subsequently, auditor and author discussed remaining doubts or conflicts of interpretation, and necessary refinements to the study were implemented.

4. Findings

4.1. For which types of student heterogeneity do pre-service history teachers acommodate?

Pre-service history teachers use categories of heterogeneity that are aligned with the categories that are commonly described in literature on differentiated instruction: readiness, interest and learning profile. These categories are further specified for history teaching into subtypes in table 1. Table 2 identifies the topic and learning goals of 22 purposeful designed history lessons and relates it to the context analysis that pre-service history teachers made.

CC BY SA

Table 1
Types of heterogeneity in history classrooms

Category	Types of heterogeneity
Readiness	Conceptual Knowledge (RCK), Procedural Knowledge (RPK), Language Readiness (RL), Pace (Pa), Readiness Diverse (RD), Unspecified (RU)
Interest	Content (IC)
Learning profile	Individual educational needs (LI), Personal learning preferences (LP), Learners' behavior (LB)

Source: own elaboration.

Pre-service history teachers are relatively detailed in the description of the readiness of their students. They refer to differences in pupils' conceptual historical background knowledge (RCK), and differences related to the application of diverse procedures of doing history such as interpreting sources or reading historical maps (RPK). Also, several pre-service history teachers refer to different language mastery levels (RL). These differences are observed both in regular and in multicultural teaching settings. The divergent pace at which their pupils work while doing independent or group work (RPa) is another subtype of readiness. In some cases, readiness remains unspecified (RU) in general terms such as 'strong students' or 'weak learner'. Only one subtype of interest-related heterogeneity is found, namely related to content (IC). These differences are not described in more detail. No references are made to interest related to pupils personal or cultural backgrounds, neither to other sources of multiperspectivity. Individual educational needs (LI), such as dyslexia, autism spectrum disorder or dyspraxia are an important subtype of learning profile that is used regularly in both datasets. However, in several cases it remains unclear how these needs could refer to the learning of history. Personal learning preferences (LP) are another subtype of heterogeneity found, examples are the desire to work collaboratively or independently, to read or watch a video, or the choice to make digital or paper notes. Finally pre-service history teachers regularly refer in the context analysis that informs their instructional design to differences in pupils behavior in the classroom (LB). References are made for instance to students' ability to focus during individual work or to students' habit to chat during collaborative tasks.

Table 2
Pre-service history teachers differentiated instructional design [dataset 1]

#	Topic	Learning goal	Assessment instruments		Context analysis
1	End of Roman Empire	Chronological awareness [change], using historical sources to substantiate evidence	AU	RD	Divergent needs in reading of historical sources
2	Human subsistence during	Chronologic awareness and interpreting historical maps	ET	RD	Divergences in mastery of reading and understanding historical maps

	the ice age				
3	Origins of Mesopotamian and Egyptian cultures	Understanding and using historical concepts	KQ	RL	Divergent language mastery levels [non-native language speakers]
4	Homo sapiens and Neandertal	Chronologic awareness and conceptual knowledge	ET	RL	Divergent language mastery [video in English for non-native English speakers]
5	human species	Describing human evolution	EX	RCK	Differences in prior conceptual knowledge
6	Julius Caesar and the war in Gallia	Using historical sources and critical sourcing	EX	RPK	Differences in procedural knowledge to assess the trustworthiness or sources
7	Characteristics of Etruscan culture	Different targets [chronology, concepts, sources]	ET	RCK-RL	Differences in prior knowledge of related historical concepts, and other language
8	Human subsistence during the ice age	Using historical sources	SA	RPK	Different mastery of procedural guidelines to analyze sources
9	Trade in the roman empire	Conceptual knowledge and causal relations	SA/Ex	RU	Divergent prior knowledge [not specified], individual instructional needs
10	Minoan culture and econom	Different targets [maps, concepts, sources]	Ex	LP	Diverse individual learning needs, profile: want to work alone or in pair

CC BY SA

	y				
11	Education in roman society	Critical sourcing	AU	RU	not specified
12	Egyptian religion	Conceptual knowledge	KQ/Ex	IC	not specified
13	Punic wars	Diverse targets [chronological awareness, causality, positionality]	SA/ET	RPK	Differences in use of procedural guidelines to analyze sources
14	Early development of writing	Conceptual knowledge	SA	RCK	Different prior content knowledge regarding politics and art in Mesopotamia
15	Hellenistic art	Substantiating evidence from sources, causal relations	Ob/SA	RCK	Different prior knowledge about the implications of Alexander the Great's wars
16	The origins of agriculture	Critical sourcing	SA	RPK	Differences in ability to abduct information from a graph, interpretation of context
17	City states	Conceptual knowledge	ET	RCK	Differeneces in use of terminology regarding sedentarisation
18	Governance in the polis Athens	Conceptual knowledge	KQ	RCK	Differences in prior conceptual knowledge [vorige les]
19	Determining the trustworthiness of	Critical sourcing	AU	RPK	Divergent procedural knowledge of cricital sourcing

CC BY SA

	sources				
20	interaction between roman an Germanic societies	Conceptual knowledge and critical sourcing	AU	RP	Differences in working pace
21	evolution of mankind	Conceptual knowledge	KQ/Ex	RP K	Divergent mastery of reading and understandign of historical maps
22	using historical sources	Substantiating with evidence form historical sources, assessing trustworthiness of sources	Ex	RP K	Differences in procedural knowledge of critical sourcing

Source: own elaboration.

4.2. Which instructional strategies do pre-service history teachers use to cater for heterogeneity?

Three main categories of instructional adaptations are found: collaborative learning structures, guidance and scaffolding practices and tiered assignments. Table 3 elaborates these categories into different subtypes. Different techniques for collaborative learning (CL) are found. Cooperative learning structures (CL-Ss) are diverse types of structures that are used to allow students to interact and learn with and from each other. These structures imply that students collaboratively discuss and exchange information following a planned structure of collaboration. This allows students to work at complex assignments which include critical sourcing or documenting causal relations between events. Students' educational needs or preferences are the basis on which collaborative groups are composed, hence in most cases group composition is based on students' self-assessment. The simplest option is by allowing to work in pairs if an exercise is considered too difficult to do individually for a number of students. Alternatively, students who prefer to work individually, may be allowed to do so. Another common example is the *think-pair-share* structure. A particular type of these structures is the CLIM-method [Cooperative Learning In Multicultural groups] which allows students to take different roles during collaborative work, such as a chair, a notetaker and a timekeeper. In several cases collaborative learning specifically targeted readiness convergence between students by composing intentional heterogeneous groups of pupils (CL-h). They were asked to work collaboratively on a task without further structuring instruction, but the composition was such that students with more and less readiness were combined into the heterogeneous groups. The technique of station teaching (CL-St) implies that pupils are working collaboratively, while content or process can be adapted to the students' needs. Station teaching does not necessarily imply intentional heterogeneity within groups.

Table 3

Three categories of instructional strategies to cater for heterogeneity in history education

Category		Types
CL	Collaborative learning	Cooperative learning structures (CL-Ss), Intentional Heterogeneous grouping (CL-h); Station teaching (CL-St)
GS	Guidance and scaffolding	Small group instruction (GS-sg); Questions (GS-q); Procedure (GS-p); Additional sources or information (GS-so)
TA	Tiered assignments	Additional exercises or assignments (TA-a); Difficulty or content sources (TA-s); Adapted exercises or worksheets (TA-e); Preteaching – homework (TA-p); Inclusive adaptations (TA-I).

Source: own elaboration.

Diverse types of differentiated guidance and scaffolding were found. This implies that a teacher differentiates the guidance or scaffolding that is provided. Small group instruction (GS-sg) is provided to allow additional instruction if a group of students needs additional teacher-guidance or help whereas peers are working independently. It is also used if a group of students wants more complex instruction than their peers. Examples were found for instance of teachers explaining complex concepts in these small groups such as evolution of human species, or of teachers who would assist a group of students in reading difficult primary sources. Differentiated scaffolding exists also in various forms of hard scaffolding. Some pre-service teachers use hard scaffolds like procedures (GS-p) to compensate when students have a lack of procedural knowledge, for instance for assignments related to critical sourcing. Others use reading guidelines to assist the reading of a difficult text. Another type of scaffolding is when more or less explicit, suggestive or complex questions (GS-q) are used to cover comparable content. Here question prompting is used to increase or reduce the level of complexity of a lesson sequence. Examples were for instance found in which all students try to interpret historical sources, but some students receive extra question prompts to compensate for readiness. Likewise, additional sources and information (GS-so) such as a timeline, a concept map or a lexicon can be used to form an additional scaffold.

Tiered assignments are a third category of instructional adaptations found. It includes diverse practices, all of which have in common that students in one classroom work on assignments with diverging levels of complexity or with diverging content. Hence, any kind of historical enquiry allows to design tiered assignments. In some case students can choose themselves the level of complexity or the content focus of a particular tier. In other cases choice is based on a pre-assessment. In some simple examples teachers add additional exercises (TA-a) for students working more quickly than their peers, or they allow choice in content or sources (TA-s). These sources can be more or less complex or can focus on different aspects of the same phenomenon. One example was found in which a group studies the power of parliament, and another the power of the king in early modern England. Other ways of designing tiered assignments are with adaptations of the questions and prompts (TA-q) that students are given to do exercises. This implies that a teacher designs at least two versions of the same assignment. A specific type of tiered assignments is focused on inclusion of students with learning disabilities. These inclusive

CC BY SA

adaptations (TA-i) range from giving students additional time for exercises to providing noise-cancelling headphones or printing worksheets in a larger font. Table 4 demonstrates with more detail how these instructional strategies were used to realize targets of history education. In several cases teachers combined two or more types of instructional adaptations to cater for heterogeneity.

Table 4

Instructional adaptations to cater for heterogeneity in history classrooms [dataset 1]

#	Main goal	Adaptations to content, process and product	
1	Chronogical awareness [change], using historical sources to substantiate evidente	TA-q	[1] 2 levels of worksheets: different question prompts; [2] scaffolding guidelines, extended small group instructions
2	Chronologic awareness and interpreting historical maps	GS-sg TA-a	[1] extended instruction vs. individual work using a procedural guideline; [2] additional exercise for faster students
3	Understanding and using historical concepts	GS-so TA-q	[1] scaffolded use of lexicon; [2] 2 achievement levels of mastery which include open question vs. more prompted answer options
4	Chronologic awareness and conceptual knowledge	TA-a	homework: preteaching of video
5	Describing human evolution	GS-sg; TA-a TA-so	[1] rehearsal as extended instruction vs. additional worksheet with supplementary assignment; [2] tiered assignment using video or written source
6	Using historical sources and critical sourcing	GS-sg	guided small group instruction or individual work
7	Different targets [chronology, concepts, sources]	CL-st CL-h	station teaching, intended heterogeneous grouping
8	Using historical sources	GS-p	differentiated use of scaffold guideline critical sourcing
9	Conceptual knowledge and causal relations	CL-Ss GS-sg;	[1] group members take different roles during collaborative work; [2] small group instruction or independent work, assignment for SG is shorter

CC BY SA

		TA-a	
10	Different targets [maps, concepts, sources]	TA-i	[1] individual inclusive adaptations (print in lager font, use of dictionary);
		GS-p	[2] differentiated use of scaffolds (procedural guideline to use and interpret historical maps and sources)
11	Critical sourcing	TA-q	more or less guided instruction, adapted worksheet contains more or less suggestive prompts
12	Conceptual knowledge	TA-i	[1] choice in how to take notes;
		TA-s	[2] subject choice sources
13	Diverse targets [chronological awareness, causality, positionality]	GS-sg	extended instruction vs. individual work assignment
14	Conceptual knowledge	CL-Ss	convergent expertise sharing; strong students present work to others, who take notes
15	Substantiating evidence from sources, causal relations	GS-so	[1] embedded scaffold: concept maps;
		CL-Ss	[2] use of diverse CL structures [placemat, think-pair-share, work in pairs]
16	Critical sourcing	TA-q	[1] options to choose sources with more or less context given;
		CL-Ss	[2] option work to in pair or alone
17	Conceptual knowledge	TA-s	[1] 2 videos: rehearsal or additional content;
		CL-Ss	[2] work in pairs convergent
18	Conceptual knowledge	CL-h	intentional heterogeneous grouping, aimed at convergence
19	Critical sourcing	TA-s	tiered by difficulty or content sources and divergent question prompts
		TA-q	
20	Conceptual knowledge and critical sourcing	TA-a	additional assignment: crossword puzzle
21	Conceptual knowledge	GS-p	guidelines for reading historical maps
22	Substantiating with	GS-p	guidelines for reading and interpreting

CC BY SA

evidence form historical sources, assessing trustworthiness of sources	historical sources	

Source: own elaboration.

In the second dataset all student-teachers had used at least one of the strategies to cater for heterogeneity in any of the five lessons examined. In 26 of the 75 lessons however, no traces of lesson design were found that indicate proactive considerations of catering for differences among students. Table 5 provides a quantitative overview of the prevalence of instructional adaptations in the entire dataset.

Table 5
Prevalence of instructional adaptations found

Collaborative learning		Guiding/Scaffolding		Tiered assignments	
CL-ss	22	GS-sg	10	TA-a	9
CL-h	5	GS-q	2	TA-s	12
CL-st	3	GS-p	12	TA-q	4
		GS-so	5	TA-i	2

Source: own elaboration.

4.3. Which instructional design do pre-service history teachers use to cater for heterogeneity?

Differentiated instruction implies proactively planned instructional design, in which instructional adaptations are not randomly chosen, but planned based on student assessment. Table 2 shows that diverse types of assessment are used to gain insight in student heterogeneity. Exit tickets (ET) are short conclusive exercises or tasks at the end of a lesson that are used to make instructional adaptations in a subsequent lesson. Also exercises (EX) at the start of a lesson can be used for this purpose. A knowledge quiz (KQ) is sometimes organized to gain an overview of students' prior knowledge related to a particular subject. Digital software is sometimes used to gain speed for this purpose. In some cases, students were left free to make a self-assessment of their readiness or preferences (SA).

In the purposeful designed lesson plans (dataset 1) most teachers manage to connect assessment of heterogeneity with instructional adaptations, as is shown in table 2. In the naturally drawn lesson plans of the second dataset however assessment there was often no systematic alignment between assessment of students' needs and instructional adaptation. Cross-case analysis shows that in 50 out of 75 cases no assessment method was integrated in the lesson plan. In several cases assessment methods used to determine heterogeneity are not described, in other cases pre-service teachers rely on a standardized pre-assessment of students' needs, but then use diverse instructional adaptations which are not related to this pre-assessment. Nevertheless, even without providing context information, or using any kind of assessment of heterogeneity, diverse sorts of instructional adaptations are integrated in many of these students' lesson plans. Moreover, for both sources of data there is a noticeable difference between heterogeneity described by teachers, and the

instructional design that was subsequently described. In several cases it was found that teachers design a lesson that caters for another type of heterogeneity as was initially described. This was for instance so with several lesson plans in which it was reported that which learning disorders or difficulties occurred in the class group, but still took no effort to address these forms of heterogeneity.

5. Discussion and conclusion

Responding to the heterogeneity of a class group is considered by many education experts to be an ideal to pursue (Hall et al., 2006). There are many reasons to acknowledge diversity among learners in the instructional design of history lessons, such as for instance differences in prior knowledge or interest. Smets and Tuithof (2024) have shown that pre-service history teachers find it difficult reflect upon diversity among their students during lesson planning. Much literature on DI is pessimistic about the extent to which it is feasible for teachers to meet this ambitious ideal (Gaitas & Martins, 2017; Roy et al., 2013; Suprayogi et al., 2017). Nevertheless, this study shows that optimism is legitimate: many pre-service history teachers in this study succeeded in taking into account the heterogeneity of their class group by making adjustments to their lesson design. They proactively sought instructional strategies for students of varying readiness, learning profile or interest. It is however noticeable that they make relatively little use of the possibilities of interest-based differentiation. Figure 2 presents a revised version of the model that was introduced in figure 1, with aspects of DI implementation as found in this study.

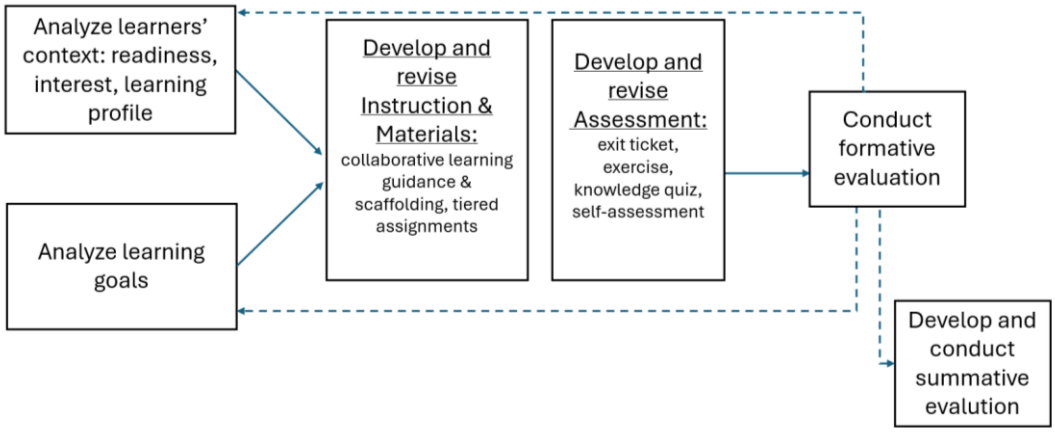


Figure 2. Differentiated Instruction in History Education. Source: own elaboration.

Although history and social sciences educators advocate the use and even confrontation of students' diverging perspectives as an educational resource (Wansink et al., 2018), no indications were found of pre-history history teachers doing so in this study. Multiple perspectives are not mentioned in the data as a source for differentiation, nor are they used in the instructional design. Collaborative learning strategies are described in research literature to pursue convergence between learners (Johnson & Johnson, 2014; Slavin, 1989). In the data that were studied, these instructional strategies were found regularly. They allow students to be actively engaged with tasks and assignments that they would not be able to process independently. Collaborative learning strategies are used by teachers in this study to plan inquiry-based history tasks that some students would not

be able to process alone. These strategies therefore appear to be an accessible way for history teachers to deal with readiness differences. Future research is needed to further develop and study the possibilities of interest-based differentiation in history. This might focus on how collaborative learning strategies can also yield potential to learn students handle multiperspectivity.

As the disciplinary turn in history education increasingly focusses on the mastery of diverse aspects of historical thinking (Lee & Ashby, R. 2000; Levesque & Clarke, 2018), differentiated instruction also needs to acknowledge differences in procedural knowledge. This study provides evidence of how history teachers do this. Differentiated guidance and scaffolding are used to rehearse or support procedures for students who have not yet completely mastered disciplinary procedures. Recent literature about doing-history increasingly stresses the importance of such procedures. Van der Eem et. Al. (2022) argue for instance to explicitly teach procedures to evaluate the trustworthiness of sources. Wineburg et al. (2013) also focused on the skills needed to read like an historian. In findings of this study scaffolding with additional or more explicit guidelines was provided to a particular group of students, or extended instruction was organized in small groups to support more structured historical inquiry. Scaffolding can also be a compensation for a lack of conceptual or linguistic prior knowledge.

Finally, in this study examples were found of teachers that differentiate by drawing on tiered assignments. Tiered assignments are used to offer students tailored historical inquiry tasks based on prior knowledge or interest. By incorporating more or less explicit questions into an assignment, or by providing more or less targeted sources or context information, the difficulty of assignments can be adjusted. As teaching historical thinking and reasoning is often regarded as challenging for many students (Körber, 2021), these options seem promising for the future of history education. It allows students to be actively engaged with historical inquiry, while being challenged at their own zone of proximal development.

Sometimes objections are raised about differentiation because of a risk of stereotype threat or low expectations (Dweck, 2015; Steel & Aronson, 1995). This risk seems to be at hand for instructional design in which differentiated scaffolding or tiered assignments are used. Indeed, these strategies require very well-considered decisions from teachers, for instance about what procedure to use, when exactly to phase out scaffolding, or how to choose who makes a more complex assignment. Tuithof et. al. (2019) argued that even expert history teachers find it difficult to make such considerations. Some examples in this study point to this risk of reinforcing inequality among students. In the lesson plans that were examined, no systematic alignment of student targets and instructional strategies was established. This observation can be explained by the fact that the data in this study are based on lesson plans of novice teachers. It may be even more difficult for them than for experienced teachers to make a correct assessment of their students' needs. Moreover, the data in this study also point to factors that make assessing students' readiness, interest or learning profile even more difficult for history than for other subjects. Different participants in this study described their students' prior knowledge in vague or unspecified terms, even though they had learnt about Tomlinson's recommendation to be specific about students' readiness. Likewise some students use cooperative learning strategies in which students are assigned to groups based on self-assessment, rather than assigning them on formative assessment evidence. The reason for this may be explained by history being a 'small subject' in which teachers have relatively few contact hours with their students. It is

CC BY SA

also a course in which student readiness is not easy to determine (Biglan, 1973, Lee & Ashby, 2000). To a certain extent, the necessary prior knowledge in various lessons is non-cumulative (Portnoy & Rabinowitz, 2014), or why others often. A more systematic and structured use of assessment for learning as a data source to inspire teachers' decision-making could help avoiding stereotype threat.

6. Implications and limitations

The implications of this study for the theory and practice of differentiated instruction are important. Contrary to prior theory on differentiated instruction (Tomlinson, 2003) the categories and the subtypes found are grounded on empirical evidence. These categories allow further empirical research that further develops the theory. Moreover, they allow to design and study future programs of teacher education in the field. As data were collected within the specific context of history teaching these findings are of primary use in the field of history and social sciences teaching. Further research could scrutinize the external generalizability of the categories and subtypes of instructional adaptations to other subjects like language teaching, STEM-didactics or vocational education.

This study is based on a qualitative content-analysis of pre-service teachers' lesson plans, and on pre-service teachers' explicitly solicited reflections about DI. As lesson plans were drawn in a structured template, they allow to get detailed data on these teachers' instructional design. It is a unique source of data as only novice teachers draw lesson plans that are sufficiently detailed to allow detailed analysis. Lesson plans however have their limitations as a data source. It cannot be assumed that the full complexity of addressing heterogeneity in the classroom is captured in a written document, nor can it be assumed that novice teachers are capable of grasping the full complexity of student heterogeneity, and responding to it. In the classroom constantly unexpected situations emerge, many of these require teacher-decisions regarding heterogeneity. In recent publications Tomlinson and Imbeau describe the tone of the class climate a fourth possibility to address heterogeneity, next to adaptations in content, process or procedure (2023). This aligns with the plea of many history educators to use multiperspectivity as an educational resource (Kropman et al., 2019; Wansink et al., 2018). It is our firm belief that many history teachers do so, also many of the teachers that were involved in this study. Still, the data collected do not allow to get insight in this aspect of differentiated instruction. Further research for instance based on classroom observations could provide more insight in this aspect of differentiated history education.

Specific contribution of the authors

The author is responsible for the content of this work.

Acknowledgements

The author wishes to sincerely thank Hanneke Tuithof for her valuable services as auditor of this study. Her important help and advice prevented errors and aided in refining the results and implications of this study.

This article didn't receive any funding from external sources nor from a research project.

CC BY SA

References

Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (2008). Auditing quality of research in social sciences. *Quality & Quantity, 42*(2), 257-274. https://doi.org/10.1007/s11135-006-9044-4

Albrecht, S. F., Mathur, S. R., Jones, R. E., & Alazemi, S. (2015). A school-wide three-tiered program of social skills intervention: Results of a three-year cohort study. *Education and Treatment of Children, 38*(4), 565-586.

Banks, J. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th Ed.). Routledge.

Barsch, S., Degner, B., Kühberger, C., & Martin, L. (2020). *Handbuch diversitat im geschichtsunterricht. inklusive geschichtsdidactik*. Wochenshau Verlag.

Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology, 57*, 195–203.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability, 21*(1), 5-31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Britt, M. A., & Aglinskas, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction, 20*(4), 485-522. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2

Chapman, A. (2021). Historical knowing and the 'knowledge turn'. In A. Chapman (Ed.), *Knowing History in Schools Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 1-31). UCL press.

Cuenca, A. (2020). Funds of knowledge and civic education in urban classrooms. In A. J. Castro, A. Cuenca & J. Williamson (Eds.). *Teaching for citizenship in urban schools* (pp. 151-158). Information Age Publishing.

Cuban, L. (2012). Standards vs. customization: Finding the balance. *Educational Leadership, 69*(5), 10-15.

de Kleijn, R., & Van Leeuwen, A. (2018). Reflections and review on the audit procedure. *International Journal of Qualitative Methods, 17*(1), 1609406918763214. https://doi.org/10.1177/1609406918763214

De La Paz, S. & MacArthur, C. (2003). Knowing the How and Why of History: Expectations for Secondary Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *26*(2), 142-154. https://doi.org/10.2307/1593596

Dick, W., & Carey, L. (1996). *The systematic design of instruction* (4th Ed.). Harper.

Dweck, C. S. (2015). Growth mindet. *British Journal of Educational Psychology, 85*(2), 242-245. https://doi.org/10.1111/bjep.12072

CC BY SA

Ehren, B. J., & Nelson, N. W. (2005). The responsiveness to intervention approach and language impairment. *Topics in Language Disorders, 25*(2), 120-131.

Elo, S., Maria Kääriäinen, Kanste, O., Tarja Pölkki, Utriainen, K., & Helvi Kyngäs. (2014). Qualitative content analysis. *SAGE Open, 4*(1), 2158244014522633. https://doi.org/10.1177/2158244014522633

Ferretti, R.P., MacArthur, C.D. and Okolo, C.M. (2005). Misconceptions about History: Reflections on Teaching for Historical Understanding in an Inclusive Fifth-grade Classroom. In Scruggs, T.E. and Mastropieri, M.A. (Eds.), *Cognition and Learning in Diverse Settings* (*Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (18, pp. 261-299). Emerald Publishing Ltd. https://doi.org/10.1016/S0735-004X(05)18011-2

Fournier, J. E., & Wineburg, S. S. (1997). Picturing the Past: Gender Differences in the Depiction of Historical Figures. *American Journal of Education*, *105*(2), 160–185. http://www.jstor.org/stable/1085617

Gaitas, S., & Martins, M. A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education, 21*(5), 544-556. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180

Graves, M. F., & Avery, P. G. (1997). Scaffolding students' reading history. *The Social Studies, 88*, 134-138.

Haenen, J. & Tuithof, H. (2008). Cooperative learning: the place of pupil involvement in a history textbook. *Teaching history*, *131*, 30-34.

Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2006). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.

Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education, 45*(1), 110-144. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597

Hyry-Beihammer, E., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in austrian and finnish primary schools. *International Journal of Educational Research, 74*, 104-113. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002

Johnson, D., & Johnson, R. (2014). Cooperative learning in 21st century / Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI. *Anales de Psicología, 30*(3), 841. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241

Kawamura, N. O. (2023). History education and historical thinking in multicultural contexts: A Canadian perspective. In H. M. H. Ting, & L. Cajani (Eds.), *Negotiating ethnic diversity and national identity in history education: International and comparative perspectives* (pp. 149-172). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12535-5_7

CC BY SA

Kirschner, P. A., & van Merrienboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist, 48*(3), 169-183. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395

Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters, 8*, 97-119. https://doi.org/10.52289/hej8.107

Kropman, M., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2019). Multiperspectivity in the history classroom: The role of narrative and metaphor. In M. Hanne, & A. A. Kaal (Eds.), *Narrative and metaphor in education: Look both ways* (pp. 63-75). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429459191-5

Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. Stearns, P. Seixas, and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (pp. 199-222). New York University Press.

Levesque, S. & Clarke, P. (2018), Historical thinking: Definitions and educational applications. In S. A. Metzger and L. M. Harris (Eds.), *Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell.

Lozano Parra, S. (2022). *The school as a playground for educational friction: Understanding democracy in Dutch secondary education* [Tesis doctoral, Universiteit Utrecht]. https://doi.org/10.33540/1365

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.

Nitsche, M., Mathis, C., & O'Neill, D. K. (2022). Epistemic cognition in history education. *Historical Encounters, 9*(1), 1-10. https://doi.org/10.52289/hej9.101

Noda, W., & Tanaka-Matsumi, J. (2014). Application of a Three-Tiered Instruction Model for Japanese Second-Grade Students to Improve Accuracy and Fluency of Multiplication Facts. *Journal of Special Education Research, 2*(2), 71-79. https://doi.org/10.6033/specialeducation.2.71

Noltemeyer, A., Laurice, J., & Kunesh, C. (2013). Effect of supplemental small group phonics instruction on kindergartners' word recognition performance. *Reading Improvement, 50*(3), 121-131.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 9*(3), 105-119. https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x

Portnoy, L. B., & Rabinowitz, M. (2014). What's in a domain: Understanding how students approach questioning in history and science. *Educational Research and Evaluation, 20*(2), 122-145. https://doi.org/10.1080/13803611.2014.885844

Poitras, E.G., Lajoie, S.P. (2014). Developing an agent-based adaptive system for scaffolding self-regulated inquiry learning in history education. *Education*

Technology, Research and Development, 62, 335–366 https://doi.org/10.1007/s11423-014-9338-5

Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education, 17*(11), 1186-1204. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604

Santiago, M., & Dozono, T. (2022). History is critical: Addressing the false dichotomy between historical inquiry and criticality. *Theory & Research in Social Education*, *50*(2), 173–195. https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2048426

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review, 78*(1), 40-59. https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Shapiro, A. M. (1999). The relationship between prior knowledge and interactive overviews during hypermedia-aided learning. *Journal of Educational Computing Research, 20*(2), 143-167. https://doi.org/10.2190/bcku-f3ac-cnpw-m44e

Slavin, R. E. (1989). Comprehensive cooperative learning models for heterogeneous classrooms. *The Pointer, 33*(2), 12-20. https://doi.org/10.1080/05544246.1989.9945371

Smets, W., Bollen, S., Vercauteren, L., & Van Boxtel, C. (2021). Historisch leren denken: Een lesson study-cyclus over doelgerichtheid bij student-leraren geschiedenis. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders, 42*(2), 78-90.

Smets, W., De Neve, D., & Struyven, K. (2020). Responding to students' learning needs: How secondary education teachers learn to implement differentiated instruction. *Educational Action Research, 30(2)*, 1-18. https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1848604

Smets, W. & Tuithof, H. (2024). Disentangling pre-service history teachers' pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 148. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104712

Smets, W., & Struyven, K. (2018). Aligning with complexity: System-theoretical principles for research on differentiated instruction. *Frontline Learning Research, 6*(2), 66-80. https://doi.org/10.14786/flr.v6i2.340

Steel, C., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of african americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(5), 797-811.

Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 67*, 291-301. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020

Surya, R.A., & Nurdin, E.A. (2021). Utilizing the Enrichment Triad Model in History Learning: a Conceptual Framework. *Paramita: Historical Studies Journal*, 31(1), 139-147. http://dx.doi.org/10.15294/paramita.v31i1.26717

CC BY SA

Tomlinson, C. (2001). *Differentiationg instruction in mixed-ability classrooms* (2nd Ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2-3), 119-145.

Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom* (2nd Ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tuithof, H., Logtenberg, A., van Drie, J., Bronkhorst, L. H., Dorsman, L. J., & van Tartwijk, J. W. F. (2019). What do we know about the pedagogical content knowledge of history teachers? : A review of empirical research. *Historical Encounters: A Journal of Historical Counsciousness, Historical Cultures, and Historical Education,* (6), 72-95.

van Boxtel, C., van Drie, J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 573-589). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_30

van der Eem, M., van Drie, J., Brand-Gruwel, S., & van Boxtel, C. (2022). Students' evaluation of the trustworthiness of historical sources: Procedural knowledge and task value as predictors of student performance. *The Journal of Social Studies Research, 47*(4). https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.003

Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters, 5*(1), 46-67.

Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2016). Responsive teaching, informal learning and cultural tools in year nine ensemble practice: A lost opportunity. *Instructional Science, 44*(4), 379. https://doi.org/10.1007/s11251-016-9379-8

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & 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

Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.

CC BY SA

Annex

Table 6
Instructional design coding structure

1) Assessment instruments		2) Context analyses		3) Instructional strategies	
			Readiness		Tieres assignments
AU	Assessment unknown	RCK	Conceptual knowledge	TA-a	Additional exercises
ET	Exit ticket	RPK	Procedural knowledge	TA-s	Different content or source
KQ	[digital] knowledge quiz	RL	Differences in language mastery	TA-q	More or les complex questions
Ex	Exercise	RPa	Different pace	TA-i	Inclusive adaptations
SA	Self-assessment	RD	Readiness diverse		
FC	Free Choice	RU	Readiness unspecified		
Ob	Student observation				

4) Interest		5) Learning profile		6) Guiding/Scaffolding	
IC	Content	LI	Individual educational needs	GS-sg	Small group instruction
		LP	preferences	GS-q	Explicit question prompts
				GS-p	Procedural guidelines
				GS-so	Additional sources and information

7) Collaborative learning	
CL-ss	Cooperative learning structures
CL-h	Intentional heterogeneous groups
CL-st	Station teaching

Source: own elaboration.

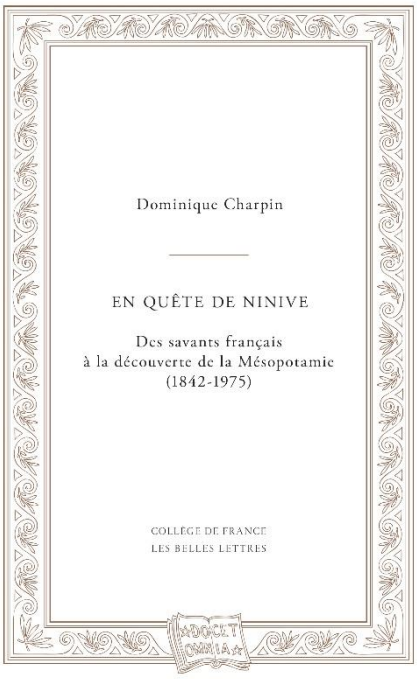
CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.608121

D. Charpin (2022), *En quête de Ninive. Des savants français à la découverte de la Mésopotamie*, Paris: Collège de France – Les belles lettres, 464 págs. ISBN: 978-2-251-45358-3

Juan Álvarez García
Universidad Autónoma de Madrid
juan.alvarez@uam.es
0000-0002-9262-8481

Recibido: 12/03/24
Aceptado: 26/03/24



Portada del libro.
Fuente: Les Belles Lettres.

Dominique Charpin es uno de los grandes conocedores actuales de la Historia del Próximo Oriente antiguo, especializado concretamente en la Edad del Bronce Medio en la región sirio-mesopotámica. Es autor de numerosas monografías como *Hammurabi de Babylone* (2003), *Lire et écrire à Babylone* (2008) o *La vie méconnue des Temples mesopotamiens* (2017). También es coeditor de la serie *Archives Royales de Mari* y dirige la *Revue d'assyriologie et d'archéologie orientale*. Actualmente ocupa el puesto de profesor en el *Collège de France* al frente de la cátedra de *Civilisation mésopotamienne* desde donde imparte anualmente cursos relacionados con la disciplina de la Asiriología.

Y es precisamente sobre Asiriología y sobre su historia como disciplina científica sobre lo que versa su último trabajo publicado. Esta obra está dividida en cuatro partes en las que se abordan los diferentes estadios de la historia de la Asiriología en un total de once capítulos, más una introducción y unas conclusiones. En la propia introducción, el autor plantea la necesidad de este trabajo ante el desconocimiento sobre la historia de la Asiriología y la falta de trabajos científicos al respecto. Así pues, se propone como objetivo realizar una historia sobre los principales descubrimientos epigráficos cuneiformes que se dieron en la región sirio-mesopotámica, su desciframiento y publicación, y sobre los protagonistas y las instituciones francesas que ampararon dichas investigaciones. En cuanto al arco temporal que aborda, ha considerado acotar esta investigación desde las primeras excavaciones de P. E. Botta en Khorsabad (1842) hasta el comienzo de su propia carrera en 1975.

La primera parte está dedicada a los pioneros, los primeros descubrimientos epigráficos y las primeras escrituras y lenguas en ser descifradas y traducidas. En el primer capítulo, D. Charpin comenta los proyectos arqueológicos en Asiria que sacaron a la luz las diferentes acumulaciones de tablillas y relieves que constituyeron la materia prima del desciframiento

CC BY SA

del cuneiforme, destacando aquellos de Khorsabad, Nimrud y Nínive. Seguidamente, el capítulo dos ya describe el desciframiento de la lengua acadia (o asirio, que daría nombre a la disciplina) en donde se señala la importancia de tres hallazgos epigráficos que fueron la base de tal descubrimiento: la Roca de Behistún, las inscripciones del palacio de Khorsabad y las tablillas de la que luego fue denominada como la Biblioteca de Assurbanipal en Nínive. En este proceso, el autor destaca la colaboración entre los eruditos H. Rawlinson, E. Hincks y J. Oppert en la traducción del de la escritura cuneiforme y la lengua acadia, señalando dicha colaboración en la traducción del prisma de Tiglat-Pileser I en 1857. Este descubrimiento quedó consolidado al año siguiente con la publicación del *Déchiffrement des inscriptions cunéiformes* (1858) por parte de J. Oppert, de la cual D. Charpin hace una reflexión sobre la obra y el método seguido. En cuanto al capítulo tres, está dedicado al desciframiento y traducción de la lengua sumeria. Ésta se realizó gracias a las excavaciones llevadas a cabo en Tello, en el sur del actual Iraq, entre 1877 y 1900, iniciadas por parte del diplomático francés E. de Sarzec. Las inscripciones y tablillas que envió al *Musée du Louvre*, junto con los descubrimientos realizados por la misión norteamericana en Nippur, fueron fundamentales en descifrar aquella lengua y sociedad de la que ya se había planteado la posibilidad de que fuera la inventora de la escritura cuneiforme. Fue en 1905 cuando F. Tureau-Dangin publicó su *Inscriptions de Sumer et d'Akkad* consolidando finalmente el desciframiento de la lengua sumeria. Por último, el capítulo cuarto se centra más bien en los debates que estos descubrimientos suscitaron en la comunidad científica y, especialmente, aquellos relacionados con la puesta en duda del texto bíblico. Las traducciones de varios textos cuneiformes, especialmente de algunos procedentes de la Biblioteca de Assurbanipal en Nínive, mostraron que el relato bíblico contaba con antecedentes, siendo el más representativo aquel que narraba el diluvio. Este hecho generó profundas polémicas científicas y religiosas en varios países europeos, siendo la que más repercusión tuvo la que se propagó a raíz de las conferencias impartidas por F. Delizth en el seno de la *Deutsche Orient Gesellschaft* entre 1902 y 1904, en donde planteó abiertamente un origen babilónico del relato bíblico. Este debate en Francia tuvo una fuerte oposición de la Iglesia católica a pesar de que varios asiriólogos que formaban parte del clero de la época adoptaron una postura crítica con el texto bíblico.

En la parte dos de la obra, D. Charpin expone el desarrollo de la asiriología desde un punto de vista más institucional y no tan centrado en los descubridores y sus descubrimientos. De esta forma, el capítulo cinco trata el desarrollo de los estudios asiriológicos en diferentes instituciones francesas entre 1870 y 1905, así como las aportaciones de los más eminentes profesores que impartieron las primeras enseñanzas de esta disciplina. Se describen primeramente los estudios en lenguas orientales que se impartieron en la Biblioteca Nacional de Francia y que también incluían estudios en arqueología, luego repasa a las primeras lecciones de J. Oppert en el *Collège de France* hasta la creación de la primera cátedra específica de esta disciplina, seguidamente analiza la impartición de cursos de asiriología dentro de la sección de Estudios Históricos y Filológicos del *École Pratique des Hautes Études*, así como de religión asirio-babilónica dentro de la sección de Ciencias Religiosas, después comenta la introducción de estudios de asiriología en la Universidad de la Sorbona como cursos libres y, finalmente, añade las enseñanzas que se impartieron en otras instituciones como el *École du Louvre* y en el *Institut Catholique de Paris*. Por su parte, en el capítulo seis se analiza la sucesión del propio J. Oppert al frente de su cátedra en el *Collège de France* en 1905 y como ésta se inscribió en una disputa política entre facciones laicas radicales y posturas conservadoras, enlazando con el debate en torno a los preceptos

CC BY SA

bíblicos que los hallazgos epigráficos estaban desbancando. Por último, el capítulo siete, último de esta segunda parte, comenta un aspecto poco trabajado en los estudios historiográficos: los principales instrumentos de investigación y las vías de difusión de los resultados, principalmente aquellos que surgieron en torno al cambio de siglo. Para ello, el autor desarrolla los proyectos arqueológicos destacando las innovaciones de la arqueología alemana. Luego comenta las principales colecciones de tablillas en Francia, con el *Musée du Louvre* a la cabeza, y la creación de la primera biblioteca de Asiriología en el seno de la *École Pratique des Hautes Études*. Finaliza el capítulo enumerando las principales publicaciones, revistas y series editoriales, que surgieron con el objetivo de ser referentes en la difusión de los resultados de investigación, así como las principales instituciones que constituyeron importantes focos de divulgación asiriológica, como las sesiones de la *Académie des Inscriptions et Belles-Lettres* (*Institut de France*), la *Société Asiatique* y los congresos de orientalistas que empezaban a reunirse con cierta periodicidad.

La parte tercera de la obra está dedicada al periodo de entreguerras que coincide con el dominio colonial franco-británico sobre las antiguas provincias árabes del imperio otomano, desmembrado éste tras su derrota en la Primera Guerra Mundial. Así, el capítulo ocho señala cómo este periodo está marcado por la creación de servicios de antigüedades tanto en Iraq, Jordania y Palestina bajo mandato británico, como en Siria y Líbano bajo mandato francés. Sin embargo, si bien la creación de un aparato administrativo y de gestión arqueológicas fueron fundamentales para entender el desarrollo exponencial de la arqueología europea en Próximo Oriente durante esta época, el autor solo dedica una muy breve y superficial descripción. También es cierto que muchas obras historiográficas recientes lo han trabajado previamente y es posible que el autor tenga poco que añadir al respecto[1]. Seguidamente comenta la continuidad de los estudios asiriológicos en las diferentes instituciones francesas que los habían acogido en la etapa anterior. En el capítulo nueve, analiza dos de los principales descubrimientos arqueológicos que se dieron en época colonial en Siria: Ras Shamra/Ugarit (1929) y Tell Hariri/Mari (1933) y, fundamentalmente, de sus impresionantes conjuntos documentales que, para el caso de Ugarit, conllevó también el desciframiento de una nueva lengua y escritura, el ugarítico alfabético.

Finalmente, la cuarta y última parte de la obra estudia el desarrollo de la asiriología francesa tras el segundo conflicto mundial. El capítulo diez comenta la recuperación de los estudios asiriológicos tras la victoria aliada en donde destaca el desarrollo del *Centre National de la Recherche Scientifique*, como institución que aglutinaría la investigación científica francesa junto a otras como el *Collège de France*, la *École Pratique des Hautes Études,* la *Université de la Sorbonne* o el *Institut Catholique de Paris*. El autor destaca la incorporación de muchas mujeres a los estudios asiriológicos y finaliza este capítulo mencionando las distintas publicaciones y series periódicas que se recuperaron en posguerra. Por último, en el capítulo once, se hace una reflexión sobre el camino que tomó la asiriología francesa entre 1945 y 1975, con el desarrollo de los *Rencontres Assyriologiques Internationales* que pasaron a ser anuales y con una temática específica. También comenta la recuperación de varias misiones arqueológicas francesas como las de

[1] De entre ellas destacan: Chevalier, N. 2002. *La recherche archéologique française au Moyen-Orient 1842-1947*, Paris; Gélin, M. 2002. *L'archéologie en Syrie et au Liban à l'époque du mandat (1920-1946)*, Paris; Sartre-Fauriat, A. 2021. *Aventuriers, voyageurs et savants. À la découverte archéologique de la Syrie (XVIIe – XXIe siècle)*, Paris.

CC BY SA

Larsa, Ugarit y Mari; además de la fundación del *Institut Français d'Archéologie de Beyrouth,* heredero del *Institut Français de Damas* y que asumirá un importante papel en el desarrollo de la arqueología francesa en Próximo Oriente. A todo esto, se unió la recuperación de diferentes publicaciones como la *Revue de l'assyriologie et d'archéologie orientale*. No obstante, respecto a estos últimos, el autor señala la falta de iniciativa francesa respecto a los proyectos norteamericanos como el *Chicago Assyrian Dictionary,* para la lengua acadia, o el *Materails for the Sumerian Lexicon,* para la lengua sumeria.

Al final de la obra introduce una conclusión en donde hace un resumen del libro y una breve valoración del periodo que ha abordado y su significación para el conjunto de la Asiriología.

En definitiva, esta obra se inscribe en lo que ya podemos denominar una tendencia en los estudios sobre el Próximo Oriente antiguo que no es sino el estudio historiográfico y la reflexión profunda sobre las disciplinas que lo abordan. Estos trabajos recientes beben de la necesidad de sacar a la luz la documentación archivística de las misiones científicas e instituciones que llevaron a cabo las grandes innovaciones en este campo, habida cuenta las crecientes dificultades para avanzar en investigaciones sobre el terreno. Con este trabajo, pues, D. Charpin se suma a muchos de los especialistas que han visto la necesidad de rescatar esa información guardada en viejos archivos y que, en este caso, invita a reflexionar sobre el origen y desarrollo de la rama más filológica y epigráfica de aquellas que se dedican al estudio del Próximo Oriente antiguo. Tal y como señala el propio autor, ésta pretende ser una obra que complete un vacío en la literatura científica donde abundan las monografías sobre historia de la arqueología y biografías de eminentes arqueólogos que trabajaron en Próximo Oriente y en las que los descubrimientos epigráficos solo tienen un pequeño apartado reservado. Además, este trabajo presenta una serie de virtudes innegables, empezando por la minuciosidad con la que D. Charpin analiza las metodologías que se siguieron en cada desciframiento, la personalidad de los eruditos que estaban detrás, los intensos debates que enfrentaron a diferentes especialistas y la mirada hacia aquellos que, pese a que sus teorías quedaron desbancadas ante las evidencias presentadas, no se puede decir que no realizaran aportaciones. Todo ello siguiendo un hilo temporal coherente y, aunque centrándose en los avances de la ciencia francesa, no dejando de lado las aportaciones de especialistas de otras nacionalidades. Por otro lado, pese a la especificidad del tema, el autor no evita hacer aclaraciones, como aquellas relacionadas con la distinción entre las lenguas flexivas y aglutinantes o algo tan básico como la diferencia entre lengua y grafía.

En conclusión, D. Charpin traza una historia de la Asiriología abordado todos sus aspectos posibles, desde las formas por las que se llevaron a cabo los principales descubrimientos epigráficos y el desciframiento de la escritura cuneiforme con la traducción de las diferentes lenguas que las tablillas podían encerrar, hasta los medios de difusión de estos descubrimientos, pasando por la biografía de los eruditos que llevaron a cabo dichas investigaciones y las instituciones que los ampararon y en donde formaron a sus sucesores.

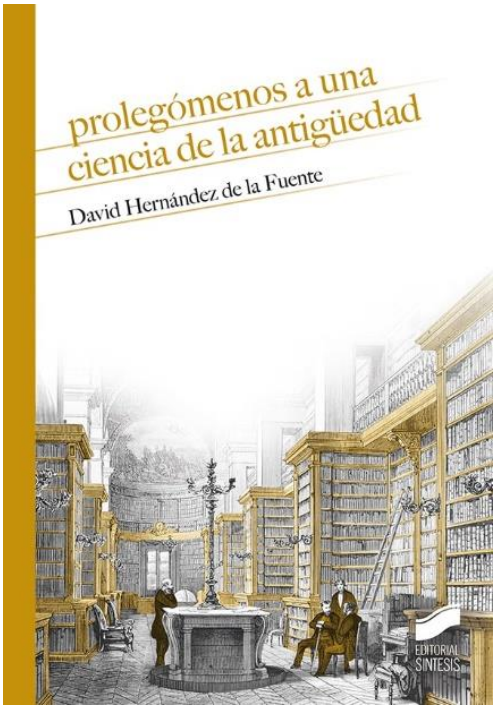
CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.602371

D. A. Hernández de la Fuente (2023), Prolegómenos a una ciencia de la Antigüedad, Madrid: Síntesis, 190 págs. ISBN: 9788413572383

Carlos Diez Adán
Universidad de Granada
car10adan@correo.ugr.es
0009-0004-5321-1482

Recibido: 26/01/24
Aceptado: 29/02/24



Portada del libro.
Fuente: Síntesis.

El título a reseñar es obra de David Hernández de la Fuente, destacado investigador en el área de la cultura e historia griega, como puede ser su religión, mitología o literatura de época tardoantigua y protobizantina, actualmente catedrático de Filología Griega por la Universidad Complutense de Madrid, por lo que no es de extrañar que haya realizado una obra que trate el tema de la evolución del desarrollo del estudio de la Antigüedad Clásica a lo largo de la historia de Occidente. Es probable que a más de una persona que se dedique al estudio de la Historia Antigua le surja cierta duda al notar que su disciplina, *a priori*, se encuentra situada entre la Arqueología y la Filología Clásica, con la consecuente duda sobre el papel diferenciador del historiador de la Antigüedad a la hora de llevar a cabo trabajos en su ámbito. Esta dubitación es de amplia discusión, con un ya marcado largo recorrido que puede compartir –salvando las distancias y sus respectivos matices– con otras áreas de la Historia, como la Prehistoria o la Historia Medieval, donde, inclusive en un estudio más local, se encuentran ciertas barreras propias de este tipo, principalmente lingüísticas y materiales, las cuales generan una fuerte dependencia de otras disciplinas llegado a cierto punto, provocando la cooperación entre todas para un objetivo común; pero era en esta unión donde me preguntaba cómo ha de sobresalir el propio historiador. Con este pensamiento, es este libro precisamente –dado el tipo de lectura que es– una muy buena herramienta para abarcar esta cuestión, puesto que, para este tipo de situaciones, resulta en un muy recomendable primer paso el revisar los avances pretéritos de aquellos que, en su conjunto, anteceden al presente, siendo este libro un sintético repaso de la historia de esta (debatiblemente llamada) ciencia de la Antigüedad.

Grosso modo, esta lectura es eso, que, aunque si bien breve (ante lo que creo, no es necesario citar ya la archiconocida máxima del *Oráculo manual y arte de prudencia*) hace un completo recorrido por la evolución de nuestra forma de entender el estudio de la Antigüedad de una forma general, con el añadido de una magistral escritura, elemento de

CC BY SA

la obra que me ha resultado de ineludible mención. Para esta tarea, el autor parte en su primer capítulo de la propia concepción que existía en la Antigüedad sobre lo antiguo en el sentido más primitivo de la palabra; para pasar con el tiempo a las primeras sistematizaciones de eventos en un esqueleto de rigor con Heródoto y sobre todo con aquellos que le sucederían en este ámbito durante la época clásica, helenística y romana, como pueden ser Tucídides, Polibio o Tito Livio, incluyéndose fragmentos de estos últimos en la parte final del libro.

A partir de su segundo capítulo ya se entra de lleno sobre la construcción del estudio de la Antigüedad Clásica en un sentido moderno, poniendo el foco de atención del capítulo en el desarrollo de la Filología Clásica como disciplina que acabaría dando pie a la Historia Antigua, siendo sólo tras todo esto que se comienza a componer la historiografía en un sentido estricto, con las consecuentes derivas posteriores, transformándose desde la impronta positivista sobre la, en aquella época, novedosa especialización del estudio histórico de la Antigüedad, evolucionando a la par que el resto de especialidades de la Historia, pero siempre aplicándose cada nuevo paradigma a las particularidades propias que caracterizan a este estudio. Esta evolución se desarrolla en los cuatro siguientes capítulos, comenzando por la separación del estudio de la Antigüedad de la Filología y la ampliación del concepto con la entrada en el tablero de las lenguas como el egipcio o el acadio, viniendo esto acompañado de un perfeccionamiento del estudio e interpretación de las fuentes. Son, de hecho, las formas de interpretar las fuentes lo que irá variando en el tiempo principalmente, pues este consiste en un alejamiento cada vez más marcado de la mera lectura rigorista de los escritos clásicos, siendo el capítulo cuarto el que trata como debido al paradigma de finales del siglo XIX, focalizándose en Freud y Nietzsche, se altera la interpretación de la psique de los personajes de la mitología y del mundo clásico, así como, paralelamente, van surgiendo las primeras muestras de lo que se constituirá más entrado el siglo XX como la historia social como forma de reacción al positivismo. Dicha reacción cristaliza y alcanza su culmen más temprano con la creación de la revista de *Annales*, la cual fue dando pie a lo largo del tiempo a nuevas formas metodológicas, abarcando desde la más pura historia económica y social hasta la *nouvelle histoire,* siendo este estilo multidisciplinar el que sirve como enganche con las tendencias propias de la segunda mitad del siglo XX europeo, sea la microhistoria o la historia socialista. Si bien el autor comienza resumiendo el marco general de las formas de estudio de este periodo, es más adelante cuando se ejemplifican los casos concretos dedicados a la Antigüedad, como es el estudio de la vida cotidiana de las poblaciones antiguas, o también un cierto regreso a la concepción de una historia tradicional, pero con un enfoque distinto, no siendo desde la visión de la élite, como con el positivismo, sino vista desde las clases populares.

Llegando al final del contenido puramente historiográfico, el autor dedica un último capítulo a tratar las tendencias más recientes que se engloban dentro del postmodernismo, habitualmente más apartadas que otras dentro del estudio de esta época en comparación con otras áreas como la Historia Contemporánea, que cuenta con un mayor abanico de posibilidades historiográficas, mientras que el campo que nos atañe tendría una inevitable mayor vinculación con la evolución de las otras disciplinas ya mencionadas con anterioridad. Algunos ejemplos de estas nuevas tendencias serían el poscolonialismo o la Historia feminista, plasmándose este tipo de estudios en la historia antigua con la crítica y reformulación de términos tradicionalmente aceptados y la aparición de una marcada tendencia en el estudio e interpretación del poder y posición femenino en época clásica. Es imperativo remarcar también que esta obra dispone de una selección de textos de múltiples autores de varias épocas distintas acordes a lo expuesto, que ilustran esto de primera mano

CC BY SA

desde Tucídides hasta Alföldy, pasando por figuras como Hegel o Gadamer, aportando el peso correspondiente a la filosofía dentro del desarrollo de la hermenéutica en una rama del saber como esta.

En definitiva, nos encontramos ante una obra historiográfica de fácil recomendación, tanto para aquellos noveles que quieran conocer la concreta evolución del estudio de la Antigüedad, como para aquellos más versados en estas cuestiones que quieran volver a introducirse (y quizás redescubrir algo) en el transcurso de esta particular historia de la Historia. No puedo cerrar esta reseña sin dirigirme a estos últimos, teniendo que decir que, como bien indica el título del libro, su carácter introductorio queda en evidencia al no entrar a cuestiones historiográficas más profundas y sujetas a debate, como el mayor o menor protagonismo de las distintas disciplinas en función de la época y lugar que se quiera estudiar, o el lugar que ha de ocupar la Protohistoria dentro esta rama, o inclusive el haber añadido algunos fragmentos de textos más; cuestiones que espero, sean tratadas más adelante manteniendo el nivel, tanto de contenido como de forma, que ha tenido por bien el autor brindarnos en este libro, ayudando a ensalzar la figura y el papel uniformador e interpretativo del historiador dentro de todo el conjunto de elementos que forman el relato de la Antigüedad.

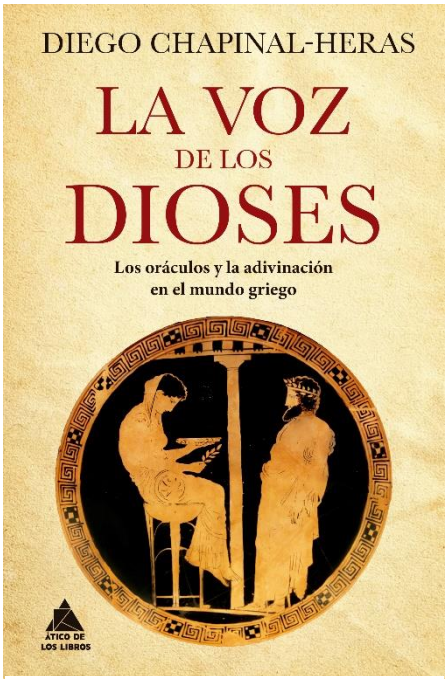
CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.594071

D. Chapinal Heras (2023), La voz de los dioses, los oráculos y la adivinación en el mundo griego, Barcelona: Ático de los libros, 324 págs. ISBN 9-788419-703019

Elena Duce Pastor
Universidad Autónoma de Madrid
elena.duce@uam.es
0000-0003-0604-2300

Recibido: 21/11/2023
Aceptado: 27/11/2023



Portada del libro. Fuente: Ático de los libros

En "La voz de los dioses" Diego Chapinal escribe una monografía de alta divulgación sobre los oráculos griegos. Con el objetivo de analizar en detalle desde un punto de vista riguroso, hace un recorrido por temas como la mantica, la necromancia, la religiosidad y la experiencia del peregrino en todo el mundo griego antiguo desde los orígenes de los oráculos hasta el cristianismo. Usando un tono lírico que evoca a la experiencia sensorial del lector, divide su trabajo en siete capítulos. Para ello, hace uso de todo tipo de fuentes literarias y epigráficas, así como del estudio de las excavaciones en los yacimientos.

Desde la introducción hace uso del story-telling para presentar el tema. Tomando el ejemplo de una lámina de plomo conservada en Dodona, perteneciente a un tal Fécilo, examina el proceso de consulta al oráculo. El creyente se preguntaba si debía continuar con el negocio familiar de la pesca o emprender uno nuevo y pasa por todos los edificios de culto y por las fases de la consulta. Con esta excusa, presenta las fuentes primeras y secundarias, dedicando espacio a las láminas de plomo, la numismática y la epigrafía.

En el capítulo primero titulado "¿Qué hace un oráculo como tú en un lugar como éste?" el autor realiza un recorrido por algunos de los santuarios griegos. Dedica espacios a los archiconocidos como Delfos o Delos, famoso por custodiar temporalmente el tesoro de la liga liderada por Atenas durante la guerra del Peloponeso, pero también tiene lugar espacios menos estudiados como Dinos, en el cual se predecía usando un estanque con peces. El oráculo es presentado como un espacio de prestigio donde las dedicatorias, estatuas y ofrendas de las personalidades famosas son exhibidas. Ayuda al lector a visualizar el paisaje arqueológico de los oráculos, centros de acumulación de piezas que nos han llegado en estado fragmentario.

CC BY SA

El capítulo segundo "Los oráculos y la adivinación en la Grecia Antigua" se adentra en la definición de oráculo, adivino y los diversos tipos de adivinación para establecer semejanzas y diferencias entre el mundo griego antiguo y la actualidad. Destaca el valor político de los oráculos como espacios dominados por seres humanos que pueden tomar partido en momentos de conflicto. Finalmente, trata uno de los temas estrella de los oráculos: su participación en las historias de fundación. No solo Delfos, sino también Delos o el poco conocido Troforio, participaron en ofrecer información ambigua pero suficiente para iniciar la expansión colonial.

En el capítulo tercero "El método: las diferentes maneras de escuchar la voz de los dioses" Chapinal explica la variedad de procedimientos en los oráculos. No obstante, todos siguen un patrón común: la experiencia multisensorial. El ruido, los olores, las palabras susurrantes, todo ello favorecía que el visitante se sintiera parte de un proceso místico. Para clarificar esta experiencia, toma como ejemplo varios espacios donde se conoce mejor el proceso de consulta a la divinidad. En Delfos se ha debatido sobre la existencia de una falla que expulsara gases aspirados por la pitia, la sacerdotisa encargada del culto. Tras un encendido debate, parece que el oráculo se encuentra situado entre dos fallas, donde es posible que llegaran emisiones de etileno en diversos momentos de la historia. En Dodona era el sonido de un roble sagrado chocando contra unos calderos o en Aqueronte el visitante sentía que descendía a los infiernos como había hecho el héroe mítico Odiseo. Cada oráculo tenía su método que implicaba una serie de pasos de purificación para llegar ante la respuesta de la divinidad. Este es uno de los capítulos más originales en cuanto a su concepción, pues toma como referencia los estudios sobre muntisensorialidad en el mundo antiguo.

En el capítulo cuarto "He aquí mi duda: ¿Qué me aconsejarán los dioses?" se tratan las consultas privadas, hechas por particulares, y las públicas en las que una delegación de una comunidad cívica plantea una pregunta al dios. Entre las consultas privadas documentamos problemas de salud, como enfermedades o infertilidad, deseo de matrimonio o esclavos preguntando por su potencial libertad. Entre las públicas, además de la más conocida consulta colonial, también se acudía a la divinidad para rendir cultos a dioses o para librarse de una peste. Se atiende no solo al texto, sino al contexto de las consultas, el estado de conservación de las láminas de plomo y los problemas de lectura y escritura. Las consultas evolucionan a lo largo del tiempo y desde el Clasicismo podemos ver como se hacen más personales, hasta llegar a una especie de publicidad personal en los consultantes que muestran sus logros ante el dios. Lo cierto es que debieron ser espacios de representación pues hasta los cristianos realizaron consultas para tratar de negar su veracidad.

El capítulo quinto "Auge(s) y declive(s) de los oráculos en Grecia" hace un recorrido por los tiempos de consulta y su operatividad a lo largo de los siglos que consideramos antigüedad. Algunos como Delfos, son espacios populares hasta bien entrado el imperio romano, vaticinando la pitia el séptimo día de cada mes, exceptuando los meses de invierno. Otros como el de Dídima no está operativo en momentos clave como las Guerras Médicas pues la familia gestora de los Bráquidas es expulsada. Dodona también entra en declive en época imperial. No obstante, esto no quiere decir que se olviden las consultas a los dioses sino que hay santuarios propios de época imperial, como el de Claros. El objetivo de esta parte es demostrar al lector la importancia a lo largo del tiempo de los centros oraculares

CC BY SA

y cómo algunos entraban en decadencia a favor de otros. Presenta un panorama de siglos de historias de consultas.

El capítulo sexto, titulado "En la piel del peregrino: la experiencia de la consulta" es el más original y divulgativo del libro, pues adopta la perspectiva del story-telling. Para ejemplificar la experiencia del peregrino en la antigüedad toma como ejemplo tres oráculos para hacer un relato guionizado de las consultas. En Delfos ejemplifica una consulta pública, en Dídima, es una sacerdotisa de Artemis la que acude a preguntar por su labor y en Dodona un esclavo pregunta por su potencial liberación. Este ejercicio está basado en los datos arqueológicos e históricos de los oráculos, reproduciendo una consulta basada en una fuente primaria. Tras cada historia, el autor hace un recorrido por los datos históricos que le han llevado a construir el relato en una u otra dirección. Es especialmente útil porque sirve para la reflexión de la religiosidad de los individuos y abre la puerta al capítulo final que, bajo el título de "A modo de epílogo: los griegos y sus oráculos, una historia de devoción" se pregunta sobre los sentimientos privados de los griegos. Es complicado definir lo que es un peregrino antes del cristianismo y el autor se posiciona a favor de una definición que implica todo desplazamiento temporal con fines cultuales. Se pregunta si los griegos creían o no en sus dioses y en el valor de los oráculos no solo para ayudar en la toma de decisiones difíciles, sino como motores en el ciclo vital de los seres humanos.

En general es un libro muy completo que merece una atenta lectura. Con un lenguaje sencillo y ameno desgrana los entresijos de los oráculos y consigue que el lector amplíe sus conocimientos más allá de Delfos. Como el autor es especialista en Dodona, hay un claro protagonismo de este santuario, pero también otros menos conocidos. Falta quizá dedicar más espacio a la consulta pública, pues está un tanto descompensada en relación con las ofrendas y preguntas privadas. Es de destacar también que trabaje con fuentes arqueológicas, literarias y epigráficas al mismo tiempo, además de ofrecer un panorama amplio que llega hasta época imperial.

En cuanto al nivel de comprensión requerido, al ser un libro de divulgación, está destinado a un público no especializado pero interesado en el mundo antiguo. Para los completos desconocedores del mundo griego antiguo sería difícil de procesar tanta información. En cambio, el alumnado universitario o los interesados en la antigüedad lo encontrarán interesante y completo. Usa ejemplos modernos que ayudan a la clarificación de conceptos, como la comparación entre restaurantes con fotos de famosos y los pasillos de ofrendas de aristócratas y vencedores de juegos en los santuarios. Otros ejemplos son menos generalistas como los referentes a sagas como Juego de Tronos. Es probable que pasado un tiempo dejen de ser tan conocidos por el lector y eso desactualice la conexión y la comprensión. Sin duda "La voz de los dioses" es una monografía que fomenta el interés por los oráculos. Es una manera óptima de conocer más a fondo el tema y perfilar un mundo griego donde la consulta al dios formaba parte de los momentos transcendentales de los seres humanos. También completa un vacío pues hasta ahora no había una monografía sobre los oráculos en castellano destinada a un público amplio.

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.598961

G. A. García Fernández (2022), ¿Qué historia enseñar y para qué? Historia, educación y formación ciudadana. Dos estudios de caso: Chile y España (2016-2017). Madrid: Marcial Pons, 310 págs. ISBN: 978-84-1381-397-4

Francisco Laguna Álvarez
Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Alcalá
fr_laguna@hotmail.com
0000-0003-3783-5442

Recibido: 31/12/23
Aceptado: 19/1/24



Portada del libro.
Fuente: Marcial Pons.

El libro estudia los fundamentos y la evolución histórica de la enseñanza escolar de la Historia desde el siglo XIX hasta el año 2017 en Chile y en España. En este recorrido, el autor examina la utilización política de la Historia por parte de grupos poder, tanto decimonónicos como actuales, y se pregunta sobre el impacto de la enseñanza escolar de la Historia en la percepción ciudadana de los estudiantes. Para encontrar respuesta a esta cuestión el autor se sirve de un total de cuatro estudios de caso etnográficos realizados en instituciones educativas (institutos y liceos) de las ciudades de Viña del Mar en Chile, y de Alcalá de Henares, España, entre los años 2016 y 2017. La tesis de este libro insistirá en el hecho de que la Historia enseñada es parte de una variable fundamental en la formación de percepciones ciudadanas en la escuela, ya que los estudiantes reciben y asimilan unas determinadas estructuras lógicas, narrativas y epistemológicas que afectan su percepción de la ciudadanía.

El historiador García Fernández parte de dos ideas historiográficas centrales para el posterior desarrollo de su tesis. La primera tiene que ver con una crítica hacia la idea de verdad en la Historia, así como la errática y tradicional correspondencia entre pasado e Historia. Autores como Frank Ankersmit (2012), Wayden White (1992) o Peter Novick fueron esenciales para sostener esta premisa. Por otro lado, el autor de este libro arguye que la Historia escolar y su enseñanza en el siglo XXI vive una obsolescencia acelerada. En esa línea, el libro defiende la idea de que la formación ciudadana a través de la Historia debe estar orientada a la compresión de problemas globales y en el futuro, y que superen

CC BY SA

la estricta visión nacional y presentista de las cosas. Para ello, García Fernández se apoya en historiadores especialistas en didáctica de la Historia como Sebastián Plá (2012), Mario Carretero (2019) o Joan Pagès (2019).

En el capítulo primero, García Fernández investiga la utilización de la disciplina de la Historia, enfocada en el discurrir de las historias nacionales propias de cada país, a lo largo del siglo. El autor señala que la enseñanza de la Historia está unida a la planificación política, ya que las élites y grupos de poder liberales tanto de España como Chile incluyeron programas educativos de Historia cuya misión era convertir a los escolares en ciudadanos homogéneos, a los que se ofrecía un relato histórico nacionalista, axiomático, positivista, y lineal (p. 17). Sin embargo, se señala que la enseñanza de las historias nacionales que propulsó este modelo decimonónico se ha quedado obsoleto. El mero estudio de la nación y su enseñanza escolar no afronta, y tampoco da respuestas, a los problemas y características del siglo XXI, marcado por la globalización, el multiculturalismo, revoluciones tecnológicas, y nuevas identidades (p. 19). Considerando esta tesitura, García Fernández, se formula la gran pregunta que vertebra su libro: ¿qué nueva Historia enseñar, y para qué?

En el segundo capítulo, el autor aborda la educación como una problemática esencialmente política. Se destaca que el concepto de ciudadanía tiene sus raíces en la política del liberalismo republicano, el cual dio origen a diversas políticas educativas de formación ciudadana en el siglo XIX. La educación pública decimonónica adoptó un carácter nacionalista, orientado hacia una visión utópica del futuro, y estableció un paradigma epistemológico que buscaba la homogeneización cultural de la ciudadanía según principios liberales, nacionales y occidentales (p. 24). Este enfoque político influyó en la configuración vertical de los Estados nación por parte de grupos de poder, como los "padres de la patria" de las nuevas repúblicas latinoamericanas del siglo XIX. (p. 25-29). Estos grupos de poder promovieron narrativas nacionalistas, respaldadas por expresiones artísticas y musicales, como los himnos, para forjar la identidad ciudadana. El nuevo tipo de ciudadano que se quería construir estaba claro: debía cultivar la lealtad a la nación, identificarse con los símbolos elegidos por la élite, y difundir estos sentimientos identitarios a la mayoría. (p. 29). En última instancia, las preocupaciones políticas respecto a la educación en el siglo XIX, y su instrumentalización en la creación de un nuevo tipo de ciudadano, resultan cruciales para reconsiderar dicho hito a la luz de una interrogante contemporánea: ¿Qué tipo de sociedades aspiramos construir?

En el tercer capítulo, el investigador examina los proyectos educativos de los siglos XIX y XX en España y Chile, analizando su impacto en la homogeneización identitaria. Estos planes buscaban inicialmente transformar las antiguas sociedades del Antiguo Régimen, marcadas por su diversidad judicial, cultural, y distinciones estamentales, en sociedades nuevas, igualitarias y homogéneas. En ambos hemisferios, las élites intelectuales abordaron este desafío pedagógico basándose en los principios de la modernidad y el progreso económico, promoviendo la alfabetización y la escolarización (p. 40). A través de diversos procesos educativos, los grupos de poder establecieron una narrativa histórica oficial que justificaba el sistema político vigente, sustentada en criterios universalistas. Esta educación también respondía a motivaciones económicas, encauzada a formar ciudadanos más productivos y convertirlos en una fuerza laboral educada (p. 56).

CC BY SA

El capítulo cuatro tiene como finalidad explorar los proyectos educativos modernos de Chile y España para entender qué tipo de historia se está enseñando hoy en día a los alumnos de estos países, y qué finalidades teológicas tienen, es decir, su "para qué". Para ello se examinan las leyes orgánicas emitidas por ambos Estados y diversos libros de texto de Historia. En el examen de los libros de texto, se evidencia un desequilibrio en el número de fuentes analizadas, ya que se estudian tres libros de distintas editoriales para España (Santillana, Editorial SM y Vicens Vives), mientras que solo se considera un libro para Chile, de la editorial Zig-zag. Este desequilibro podría subsanarse integrando otros materiales escolares empleados en Chile, como guías didácticas o recursos adicionales, para asegurar una representación más completa y una comparación más holística entre ambos países.

Al analizar los documentos curriculares de Historia en España (Comunidad de Madrid, Alcalá de Henares) y Chile (Valparaíso, Viña del Mar), se destacan diferencias y similitudes. La disparidad más evidente radica en los títulos de las asignaturas: mientras en España se menciona "Historia de España", en Chile se refiere a "Historia, Geografía y Ciencias Sociales". Los contenidos difieren significativamente, abordando la historia nacional en España y un enfoque cívico-ciudadano, legislativo, institucional, económico y político en perspectiva histórica para Chile. A pesar de las diferencias, ambos currículos coinciden en objetivos formativos centrados en la comprensión de conocimientos, desarrollo de habilidades interpretativas y valorativas, y la formación de un estudiante ideal (p. 76).

Los capítulos cinco, seis y siete están dedicados a los estudios de caso. En particular, el capítulo cinco se enfoca en dos institutos de Alcalá de Henares (el Instituto de Educación Secundaria Doctor Marañón y el Instituto de Educación Secundaria Complutense), en España; mientras que el capítulo seis está dedicados al análisis de dos liceos (el Liceo Bicentenario de Viña del Mar y el Liceo Guillermo Rivera Cotapos) de Viña del Mar, en Chile. Los hallazgos obtenidos en cada país se comparan y discuten con profundidad en el capítulo siete. En general, los cuatro casos de estudio revelan una limitación del concepto de "poder" en los estudiantes, influenciado por la enseñanza histórica. Destacan cuatro ideas clave: la relación de los agentes de transformación histórica con individuos externos a su entorno, la asociación exclusiva del "poder" con estas transformaciones y élites, la percepción de dicho poder como distante e inalcanzable para la mayoría, y la conexión entre esta conceptualización de poder y la política, vista como restringida a actores profesionales y espacios específicos.

Desde un punto de vista comparativo, García Fernández señala que los estudiantes observados gozan de un perfil conductual ligado a un patrón receptivo pasivo de la Historia, mediante el cual el escolar considera la enseñanza que recibe como una verdad axiomática, coherente, e incuestionable, que él aprende como sujeto pasivo. En este sentido, el estudiante no se identifica con los sujetos de cambios en los procesos históricos, prácticamente secuestrados por la realeza, nobleza, o grandes personajes. (p. 213). El comportamiento de los estudiantes alcalaínos y viñamarinos se destaca por la pasividad en clase, mediante la cual no hay espacio para el cuestionamiento y la interlocución. Asimismo, los estudiantes de ambos hemisferios perciben la participación política oficial, principalmente el voto, como válida y útil. En contraste, la participación no oficial, como manifestaciones y críticas, se considera menos legitimada en la política. Aunque existen similitudes, divergencias notables surgen en relación con la autoridad y el centro. En los liceos chilenos, los profesores de Historia adoptan un papel paternal bidireccional,

CC BY SA

entrelazado con códigos de autoridad. Este paternalismo está ausente en los casos alcalaínos, donde la autoridad docente es más convencional, limitándose mayormente al aula. (p. 214). Otra diferencia notable es el carácter nacionalista de los estudiantes viñamarinos, sin duda resultado de la enseñanza impartida en el aula; un elemento que está ausente en el caso alcalaíno. En cuanto a la participación política se observa otra disimilitud. Los estudiantes de Alcalá valoran tanto el voto como la participación no oficial, mientras que los de Viña del Mar ven el voto como una obligación civil sin necesariamente provocar cambios, y la participación no oficial como un desahogo social. La diferencia radica en que los alcalaínos ven la crítica como parte de la participación política, aunque no oficial ni útil para transformaciones significativas. Los viñamarinos, en cambio, separan la participación no oficial de la política, considerándola más como un desahogo social.

El estudio de casos finaliza con una conclusión que resalta tres hallazgos fundamentales. Primero, la enseñanza de la Historia es crucial en la formación ciudadana de los casos estudiados. Segundo, la forma en la que se imparte la asignatura de Historia influye directamente en las percepciones ciudadanas de los estudiantes observados. Tercero, la relación entre la enseñanza de la Historia y las percepciones ciudadanas es similar en Viña del Mar y Alcalá de Henares, evidenciando un patrón general de conexión entre emisión y recepción en ambos lugares geográficos (p. 221).

En la obra analizada, el autor destaca la influencia decisiva de la enseñanza de la Historia en la percepción ciudadana de los estudiantes. No obstante, surge la pregunta de qué otras variables, no exploradas por el autor, influyen en las concepciones políticas y cívicas de los estudiantes. Una vía prometedora para futuras investigaciones podría ahondar en cómo el perfil específico e individual de cada alumno influye o determina la recepción de los contenidos historiográficos impartidos por el profesor en el aula. Si bien el autor de este libro muestra algunas similitudes y diferencias entre los escolares de Alcalá de Henares y Viña del Mar, se estima oportuno mayor profundidad a la hora de explicar de qué manera el contexto geográfico y cultural específico de cada lugar puede influir en las percepciones y actitudes de los estudiantes. En los capítulos cinco y seis, notamos la ausencia de un enfoque más personal que incluyera entrevistas individuales a estudiantes. Este enfoque proporcionaría información valiosa sobre sus perfiles étnicos, particularidades culturales, creencias religiosas (si las tienen), entorno económico y otros aspectos relevantes. Como ejemplo, si se hubiese incorporado este enfoque podríamos comprender mejor las actitudes de los estudiantes de origen extranjero ante eventos históricos y su identificación con las instituciones políticas del país que les acoge.

Además de las variables mencionadas, podríamos considerar otros aspectos, como el acceso a recursos educativos, el nivel socioeconómico de los estudiantes y la diversidad en el currículo de Historia. Estos elementos podrían arrojar luz sobre cómo diferentes condiciones afectan las percepciones ciudadanas. Aunque las variables propuestas hasta ahora ayudan a explicar la conexión entre la enseñanza de Historia y la percepción ciudadana, reconocemos que las opiniones individuales pueden cambiar con el tiempo, incluso en periodos cortos. Por ende, otra línea de investigación interesante podría examinar la evolución de las percepciones ciudadanas a medida que los estudiantes avanzan en su educación. El resultado que se obtuviese de dicho análisis nos brindaría a su vez valiosa información sobre el efecto inmediato (es decir, las consecuencias de su implantación) del plan educativo que rige a los escolares estudiados.

CC BY SA

El capítulo octavo está destinado a ofrecer una panorámica general de los actuales y principales proyectos de sociedad ciudadana para el siglo XXI a nivel supranacional desde finales del siglo XX. Para ello se estudian documentos producidos por instituciones como la UNESCO, tales como los informes Faure (1972), Delors (1995), y otras iniciativas como el proyecto ATC21S, promovido por empresas tecnológicas como Microsoft, Cisco e Intel. Estos planes tienen cada uno su propia visión sobre la importancia de la educación y de las facultades que esta debe impartir en los estudiantes. Según los informes de la UNESCO, la nueva educación debe promover la democracia, el feminismo, la ecología y la lucha contra los problemas medioambientales, la empatía, el pacifismo, la tolerancia, el pluralismo étnico, religioso y cultural del siglo XXI, y para emanciparse. En este último punto, se apuesta por la libertad, la crítica y la diversidad de pensamiento, recetas necesarias para el buen funcionamiento de cualquier democracia de la nueva centuria. El ciudadano ideal planteado por estos informes sería respetuoso con la diversidad cultural, globalizado, responsable y educado en las nuevas tecnologías. Se habla, pues, de mundializar la ciudadanía. Por otro lado, los proyectos educativos impulsados por el Foro Económico Mundial y empresas tecnológicas, si bien inciden en algunos puntos ya plasmados por los informes de la UNESCO, se enfocan más en el aprendizaje de habilidades que hagan a ese ciudadano más productivo y competente en el mercado laboral. Para el ATC21, el nuevo ciudadano debe ser resolutivo, saber negociar, tener capaz de liderazgo, innovador, responsable, y alfabetizado en las nuevas tecnologías.

El capítulo nueve comprende las conclusiones de la obra, las cuales cimentan la tesis defendida por García Fernández de que la enseñanza escolar de la Historia influye en la percepción política y social de los estudiantes. En esta parte del texto se critica la incompatibilidad entre Historias nacionales y la diversidad cultural imperante en la actual globalización, por lo cual el autor aboga por dotar a los estudiantes de herramientas que estimule el pensamiento auténtico, la libertad de análisis y la capacidad crítica. En concreto, se propone que, en el siglo XXI, la formación a través de la Historia fomente habilidades sociales y contribuya a una sociedad de pensamiento libre, reflexivo y crítico, implicando la eliminación de las Historias nacionales. (p. 285). Por otro lado, las conclusiones también contienen una reflexión o pequeña utopía de García Fernández sobre “qué” tipo de Historia se debería enseñar, y “para qué”. En esta deliberación el autor respalda la autonomía de cada centro escolar, reconociendo la diversidad cultural y social en sus respectivas aulas y comunidades. En esta pequeña utopía, se imagina un escenario donde los profesores, al conocer las historias de vida de los estudiantes, adapten las clases a temas relevantes como migraciones y desigualdad, sin seguir pautas preestablecidas. La responsabilidad compartida de los profesores sería fomentar la libertad de pensamiento y reflexión, contribuyendo al desarrollo social y político en un mundo diverso e interconectado. (p. 286). Esta perspectiva, en definitiva, comulgaría con la convicción expresada por García Fernández de que "¡Es el pensamiento lo que nos hará libres!".

En el análisis de la perspectiva utópica del autor respecto a la formación de ciudadanos reflexivos, se identifican sugerencias promisorias que, no obstante, requieren una mayor profundización en obras subsiguientes o mediante la exploración de otros investigadores. Ciertas propuestas delineadas por García Fernández, tales como la abogacía por la autonomía de cada centro escolar y la necesidad de que el profesorado investigue las historias de vida de los estudiantes, podrían haber sido delineadas de manera más precisa para esclarecer los fundamentos iniciales de su proyecto utópico. En cuanto a la indagación

CC BY SA

de las historias de vida de los estudiantes, se podría enriquecer la propuesta explicando cómo se instruiría al profesorado para llevar a cabo esta investigación. ¿Sería necesaria una formación antropológica más especializada para los profesores? ¿Se contemplarían entrevistas personales entre instructores y alumnos? ¿El profesorado tendría acceso a una base de datos integral que facilitara la adaptación del contenido de sus asignaturas de manera más efectiva? Estas preguntas iniciales son tan sólo algunos puntos críticos a considerar para la utopía educativa del autor, y resalta los desafíos que el proyecto enfrentaría en su fase inicial, aún en una etapa predominantemente teórica. En consecuencia, se aguarda que, en futuras obras, García Fernández articule una visión más cohesionada, madura y profunda de su utopía, considerando los aspectos específicos que plantea la implementación de sus propuestas.

Referencias bibliográficas

Ankersmit, F. (2012). *Meaning, Truth, and Reference in Historical Representation*. Cornell University Press.

Blanch, J. P. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, *10*, 19-56.

Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía, 495*, 59-63.

Novick, P. (2007). Ese noble sueño. La objetividad y la historia profesional norteamericana, tt. I y II. Instituto Mora.

Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación, *Secuencia*, *84*, 163-184.

White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

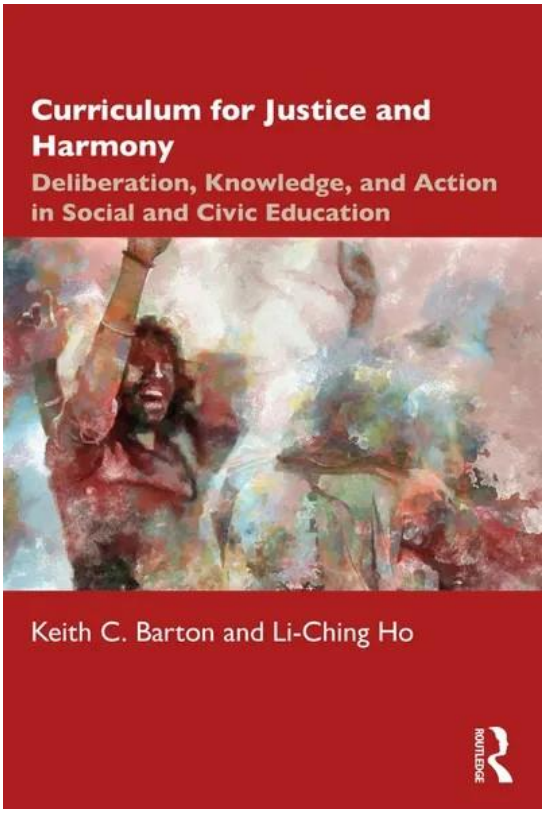
CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/612501

K. C. Barton y L.C. Ho (2022), Curriculum for justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education, Nueva York: Routledge, 217 págs. ISBN: 978-0-367-44505-8

Verónica Pardo Quiles
Universidad de Murcia
veronica.p.q@um.es
0000-0003-4375-7970

Recibido: 17/04/24
Aceptado: 26/07/24



Portada del libro.
Fuente: Curriculum for Justice and Harmony.

El libro de Keith C. Barton y Li-Ching Ho *Curriculum for Justice and Harmony. Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education* tiene como meta principal la reconstrucción total de la educación social y cívica con el fin de alcanzar un futuro más armónico y justo. Una obra que nace en un contexto de cambio en cuanto a la visión de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y es que en las últimas décadas distintas corrientes indican su especial importancia para resolver los problemas del presente. Uno de estos ámbitos es el norteamericano, siendo Keith C. Barton, autor de esta obra junto a Li-Ching Ho, un referente en esta temática. Barton es profesor en la Universidad de Indiana y su investigación está relacionada con aspectos cívicos en la enseñanza de niños/as y adolescentes, considerándose una figura clave para entender esta nueva concepción de las Ciencias Sociales. Por su parte, Li-Ching Ho es Profesora en la Universidad de Wisconsin, con investigaciones relativas a una educación cívica multicultural y global cuyos comienzos tuvieron lugar en el este y el sudeste de Asia. Fue en países como China o Filipinas donde comenzó a trabajar de manera próxima con docentes, estudiantes y ministros de educación en relación con estas materias para continuar su carrera en EE. UU. estudiando cómo abordan los distintos sistemas educativos conceptos como el de justicia o armonía.

Ambos autores, a través de once capítulos, justifican teóricamente diferentes conceptos que, según ellos, deberían estar presentes en la educación cívica y social, como la convivencia, la justicia, la armonía o la deliberación, entre otros. Se incluyen, a su vez, distintos ejemplos específicos de contenido para su fomento en el aula, así como diferentes aplicaciones curriculares para facilitar su inclusión.

CC BY SA

De esta forma, en el capítulo 1, *A Vision for Social and Civic Education* ("Una Visión para la Educación Social y Cívica"), los autores indican la necesidad de generar un currículum que lleve al alumnado a plantearse problemas sociales y a que, en última instancia, estos traten de alcanzar un mundo donde las personas puedan vivir juntas de manera justa. Sería este lo que denominan un "Currículum de Justicia y Armonía" cuya principal pregunta como punto de partida sería, ¿cómo debemos preparar a los estudiantes para la vida pública? En este sentido, según los autores, se trataría de incluir la educación cívica en la programación con el propósito de que el alumnado delibere y tome acción sobre el tipo de sociedad que desearía alcanzar. Así, esta primera parte del libro pretende introducir a la temática haciendo hincapié en que no se pretende señalar el contenido exacto a incluir en los diferentes currículos, sino del tipo de contenido que puede motivar al estudiantado a deliberar según las circunstancias y el contexto de cada lugar. Un apartado este primero que sienta las bases de los distintos aspectos que, de manera pormenorizada, irán desarrollándose a lo largo de la obra.

El capítulo 2, por su parte, que lleva por título *Justices and Capabilities* ("Justicia y Capacidades"), se adentra en los conceptos de justicia, justicia social y ética individual y las diferencias entre los mismos. Tras una introducción teórica a los mismos, Barton y Ho plantean que no debe enseñarse al estudiantado a alcanzar una solución global, sino a deliberar de manera informada sobre ejemplos concretos de injusticia desde diferentes perspectivas. De igual forma ocurre con el capítulo 3, *Critical Harmony* ("Armonía Crítica"), donde se realiza un recorrido sobre este término, caracterizado por ser un proceso flexible y dinámico, de cara a que el estudiantado valore las diferencias existentes en la sociedad, así como las distintas voces, mientras se esfuerza por el equilibrio en la sociedad.

Deliberatively Informed Action (que podríamos traducir como "Actuaciones razonadas y conscientes"), el capítulo 4, sigue el mismo patrón, incorporando una introducción teórica y justificación del concepto que lleva a una descripción sobre cómo podría llevarse a cabo su inclusión en las aulas. Esta acción informada debería producirse tras un proceso de deliberación con el fin de que el alumnado tome un rol activo en la vida pública. Para ello, se incluyen distintas pautas para su puesta en práctica, uniendo así esta parte con el capítulo 5, *Curriculum for Deliberatively Informed Action* ("Currículum para Actuar razonada y conscientemente"), donde se hace hincapié en que el currículum debe llevar a que el estudiantado medite y razone antes de tomar decisiones. Asimismo, señalan que las sesiones deben diseñarse para alcanzar un verdadero impacto en el mundo, tal y como se vienen introduciendo desde el primer capítulo.

En este sentido, se puede comprobar la evolución que el discurso de uno de los autores, Keith C. Barton, ha tenido con respecto a su libro, *Teaching History for the common good* (Barton y Levstik, 2003), junto a Linda S. Levstik. Mientras que en el año 2003 se contemplaba esta forma de enseñar la historia como una novedad de interés y así se presentaba en el libro, conforme han pasado los años y el contexto se ha vuelto más convulso se constata un cambio hacia el deber enseñar de esta manera, centrando el currículum en asuntos sociales y en la búsqueda de la justicia, la armonía y la convivencia por medio de acciones o actuaciones ciudadanas razonadas previamente como única opción. Más aun teniendo en cuenta las distintas crisis que asolan al mundo, resultando esencial generar motivación en el alumnado por contenidos que sirvan para entender el

CC BY SA

planeta en el que viven, para que se lo cuestionen y para alcanzar, en última instancia, una sociedad justa (Barton, 2024).

El capítulo 6, *Extending Benevolence* ("Extender la bondad"), expone cómo los estudiantes deben deliberar sobre cómo vivir en comunidad de una manera justa, considerando las necesidades de los demás. Así, la benevolencia, o la bondad, es el punto de partida de toda discusión y acción, junto a la compasión. *Listening to Distant Voices* ("Escuchando Voces Distantes"), el capítulo 7, resalta la importancia de escuchar historias de vida de personas afectadas en distintas problemáticas, así como sus perspectivas, para inspirar una compasión y una benevolencia que motive a la acción. A su vez, el capítulo 8, *Taking Wise Action* ("Actuar sensatamente"), vuelve a recalcar cómo la educación cívica y social debe orientarse a la acción para alcanzar la justicia y la armonía, o la convivencia entre todas las personas, argumentando que, si el alumnado es capaz de actuar de manera benevolente y escuchar voces distantes, llegando a usar el conocimiento y deliberando con él, podrá llegar a conclusiones informadas y a decisiones sensatas y racionales. Estos tres capítulos expuestos, tanto 6 como 7 y 8, incluyen una parte de aplicación en el currículum con ejemplos concretos.

Finalmente, en los capítulos 9 y 10, *Civil Society* ("Sociedad Civil") y *Civility and Incivility* ("Cívico e Incívico") respectivamente, Barton y Ho explican de manera teórica los conceptos a los que se refieren sus títulos en relación con la educación cívica y social. Se trata, en este sentido, de que el estudiantado entienda la importancia del bien común sobre el individual y de que sea capaz de reconocer que aquello considerado como "cívico" en una sociedad puede juzgarse como "incívico" tras un proceso de deliberación consciente y razonado. Finalmente, el capítulo 11, *Environmental Justice and Harmony* ("Justicia y Armonía Ambiental"), funciona como cierre a modo de conclusión y recopilación de conceptos y ejemplos de un libro que da un golpe sobre la mesa en cuanto a la necesidad de un cambio necesario y obligado en la educación cívica y social. Eso sí, los autores son conscientes de que el cambio no es menor, dado que lo que se pretende es que los educadores promuevan la justicia y la convivencia, lo que conlleva una metamorfosis en la forma de enseñar: el contenido pasaría de aprenderse a aplicarse, se suprimiría gran parte del contenido tradicionalmente incluido, se incorporarían múltiples perspectivas de diferentes colectivos a la par que el contenido académico, etc. Una tarea compleja para la cual los educadores precisarán de múltiples agentes entre los que se incluyen los institucionales.

De manera clara y contundente, *Curriculum for Justice and Harmony. Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education* se convierte en una llamada a la acción para que, a través de la educación, seamos capaces de crear un mundo más justo y armonioso por medio de la inclusión de distintas voces y la deliberación y la acción informada en el ámbito educativo. Hilando conceptos de manera justificada y práctica, este libro se convierte en una referencia en el campo de la educación cívica y social. Asimismo, por medio de múltiples ejemplos y pautas que pueden utilizarse en diferentes contextos y lugares, Barton y Ho presentan un manual necesario, y un hilo de luz y esperanza como docentes e investigadores, para esta agitada y extraña época que el mundo vive en la actualidad.

CC BY SA

Referencias

Barton, K.C. y Levstik, L.S. (2003). *Teaching History for the common good*. Routledge.

Barton, K. C. (2024). Knowledge without disciplines: a critique of social realism's disciplinary fixation. *Journal of Curriculum Studies*. 1-11.

CC BY SA

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, recensiones 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.

CC BY SA