

Panta Rei

Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia

2025

Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2025

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 2025
ISSNe: 2386-8864
ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

En portada: "Christ's Saddle". Escalera al Monasterio de Skellig Michael. Fotografía de Thomas Dimson en Flickr (CC BY-NC 2.0) editada.

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]

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

"Be welcome in peace, my son!" Beautiful West and Motherhood Practices in CT 30-37 7
Beatriz Noria-Serrano

Entre telares, lavanderías y orín: el artesanado textil en la casa del Anfiteatro (Mérida, Badajoz) 31
Macarena Bustamante Álvarez, Ana Mª Bejarano Osorio, Alejandro González Blas y Ana Isabel Heredia López

El corpus epigráfico de Rabanales (Zamora). Revisión a propósito del descubrimiento de nuevas evidencias 51
Francisco Javier González de la Fuente, Santiago Sánchez de la Parra-Pérez, Xabier Eguillear y Óscar Rodríguez-Monterrubio

El confort de lo inhóspito. Historia medioambiental del monasterio de Skellig Michael (cdo. Kerry, Irlanda) 81
Emilio Velado Pérez

Personajes icónicos medievales, multiperspectiva y género en los libros de texto de primaria 105
Nayra Llonch-Molina, M.ª Teresa Carril-Merino, José Ignacio Ortega-Cervigón y Mercedes de la Calle-Carracedo

Representaciones sociales sobre Hernando de Magallanes y el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano en futuros docentes chilenos de historia 131
Manuel Mieres-Chacaltana, Jorge Oyarce-Salamanca y Juan Mansilla Sepúlveda

National historical narratives in online newspapers: collective memories of troubled colonial past in Spain 159
César López Rodríguez y Germán Dorado Cazorla

Mujeres en la enseñanza de la historia: presencias y ausencias femeninas en los textos escolares chilenos 181
María Gabriela Huidobro Salazar y Gabriela Vásquez Leyton

El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas 205
Rebeca Guillén-Peñafiel, Mario Corrales-Serrano y Ana Hernández-Carretero

La enseñanza de los períodos históricos con el método Puzle: un estudio comparativo en la formación docente presencial y virtual 233
Albert Irigoyen

Interpensamiento histórico: influencia de diferentes tareas de representación 257
Manuel Montanero, Manuel Lucero y Cristina Amante

Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado 283
Jonathan Gutiérrez-Pinell y Emilio José Delgado-Algarra

Leer y escribir en asignaturas de ciencias sociales: una revisión sistemática 311
Juliana Tonani, María de los Ángeles Chimenti y Victoria Arnés

Beyond the Individual Cognitive Perspective: A Framework for Inclusive History Education 329
Sebastian Barsch, Franziska Rein and Jan-Christian Wilkening

Entrevista

El futuro de la educación cívica. Entrevista con Keith C. Barton 347
Verónica Pardo Quiles

Reseñas

M. J. Ortega Chinchilla y R. Ruiz Álvarez (2023), Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de situaciones de aprendizaje, Granada: Universidad de Granada 363
Cristina Ramos Cobano

G. Cruz Andreotti y F. Machuca Prieto (2022), Etnicidad, identidad y barbarie en el mundo antiguo, Madrid: Editorial Síntesis 367
Diego Tobar Muñoz

C. Rubiera Cancelas, A. García-Ventura y B. Méndez Santiago (eds.) (2023). Cuerpos que envejecen. Vulnerabilidad, familias, dependencia y cuidados en la Antigüedad. Dykinson 373
Alba del Blanco Méndez

In memoriam

Entre Aión, Kairós y Cronos: el aprendizaje de la historia y las Ciencias Sociales como vivencia en la obra de Judit Sabido-Codina 379
Elvira Barriga-Ubed, Ilaria Bellatti, Feride Durna e Isidora Sáez-Rosenkranz

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.647511

"Be welcome in peace, my son!" Beautiful West and Motherhood Practices in CT 30-37

"¡Sé bienvenido en paz, hijo mío!" La Bella de Occidente y las prácticas de maternidad en TdA 30-37

Beatriz Noria-Serrano
Università di Pisa
beatriz.noria@cfs.unipi.it
0000-0001-5254-3945

Received: 29/01/2025
Accepted: 26/06/2025

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el papel de la entidad divina la Bella de Occidente en la liturgia TdA 30-37, en la cual aparece como madre del difunto, y examinar las prácticas maternales que dice realizar. Para cumplir con este objetivo, se ha estudiado cada pasaje en el que se la menciona, para así entender su distribución en el programa y su relación con el resto de los actores de la composición. El estudio revela que el papel de la Bella de Occidente era esencial para alcanzar el fin último de la liturgia y, además, servía al mismo tiempo como reflejo y modelo ideal de la maternidad. Sin embargo, hay importantes diferencias ontológicas entre las madres divinas y las humanas que subrayan el estatus inalcanzable de la Bella de Occidente, encarnando un ideal que estaba fuera del alcance de las madres humanas.

Palabras clave

Egiptología, Egipto, Historia religiosa, Roles de género, Madres.

Abstract

This paper analyses the role of the divine entity Beautiful West in the liturgy CT 30-37, in which she is referred to as the mother of the deceased and examine the maternal practices she is said to perform. To achieve this, each stanza mentioning her is examined, to elucidate her presence and her relationships with the other actors of the composition. Furthermore, her actions are compared to those attributed to human mothers. The study demonstrates that Beautiful West's maternal role was essential in achieving the ultimate purpose of the liturgy and served as both a reflection and an idealised model of motherhood. However, significant ontological distinctions between divine and human mothers highlight Beautiful West's status as an unattainable symbol, embodying an ideal of motherhood beyond human reach.

Keywords

Egyptology, Egypt, religious history, gender roles, mothers.

To cite this paper: Noria-Serrano, Beatriz (2025). "Be welcome in peace, my son!" Beautiful West and Motherhood Practices in CT 30-37. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 7-30. DOI: 10.6018/pantarei.647511

CC BY SA

1. Introduction

The corpus of the *Coffin Texts* constitutes one of the main mortuary compositions of ancient Egypt, and is the most significant from the Middle Kingdom (ca. 1980-1760 BCE). Generally, these spells ensured the deceased's survival in the afterlife while simultaneously establishing a link between the dead and the individuals performing the appropriate rituals and offerings. Thus, these rituals embodied cultural concepts and realities, and through their performance, they became social phenomena, affecting both the living and the dead.

There is a religious composition that has been the subject of several analyses by Egyptologists due to its encapsulation of multiple religious and social aspects, showing the intertwined relation between both spheres in the ancient Egyptian mindset: CT spells 30-41. These spells form a liturgy in which the ritualist introduces himself as the son of the deceased, who is, in turn, described as the son of the god of the afterlife, Osiris. The relationships established among the participants throughout the liturgy illuminate the understanding of specific social duties and obligations within kinship groups, understood in the religious context of the Middle Kingdom.

Despite the exhaustive analysis to which this liturgy has been exposed, most authors have focused on its ritual aspects and the paternal-filial relationship between the ritualist, the deceased, and Osiris (Gracia Zamacona, 2024, pp. 29-33, 103-104; Jürgens, 1995; Ogdon, 1982; Willems, 2001; 2008; 2014). However, certain elements have received little attention. The role of the female entity "Beautiful West", who appears as mother of the deceased, has been largely overlooked, although her figure is essential for the deceased to successfully complete his journey through the netherworld. This article aims to examine the functions of this goddess within the liturgy. A close analysis of her actions highlights the importance of the mother-child bond in the religious beliefs of the period for ensuring the deceased's successful passage to the afterlife. At the same time, it reveals the fundamental characteristics that the ancient Egyptians associated with the maternal practice, of which Beautiful West served both as a reflection and an idealised model.

2. A paternal-filial liturgy

The emphasis on family ties, particularly the relationship between father and son, is one of the distinctive features of the *Coffin Texts* (Willems, 2014, pp. 195-206). For this reason, Egyptologists have employed its spells to study kinship groups and structures, as these texts reveal attributes that are less evident in other sources (Franke, 1983, pp. 178-301; Olabarria, 2014, pp. 27-67; Willems, 2015). Although the principal theme of CT 30-41 does not concern the family, a thorough analysis has revealed specific obligations and duties within father-son relationships during this period. The following sections do not attempt to provide an exhaustive examination of these spells —already addressed by several scholars (De Jong, 1994; Jürgens, 1995; Ogdon, 1982; Willems, 2001)—, but rather to summarise their content, emphasising the paternal-filial connection they depict.

2.1. The chronological and spatial setting

CT 30-41 spells were inscribed in coffins dating from the late Eleventh to the mid-to-late Twelfth Dynasties (Willems, 1988, pp. 70-79; 2001, pp. 255-256). CT 30-37 were first analysed by Jorge R. Ogdon (1982), who argued that these spells were probably recited as a play during the rites conducted at a person's funeral. This interpretation was later nuanced by Jürgens (1995, pp. 189-190), who claimed that the spells formed a monologue,

CC BY SA

in which the ritualist was the only person alive, and whose words had the intention to bring life to the other participants. Harco Willems (2001, pp. 337-355; 2008; 2014) added CT 38-41, correctly recognising that these spells formed part of the same ritual He proposed that the entire composition constituted a liturgy, probably performed after the burial.

The inclusion of the phrase *ỉw m ḥtp* "Be welcome in peace" in reference to the deceased can be interpreted as indicative of a favourable moral and social judgement upon their arrival in the afterlife (Oréal, 2010, pp. 141-142). Moreover, the title of CT 30 (I, 83f [S1C]) mentions *tp(w)-ṯr nb n ḥrt-nṯr* "all the seasonal festivals of the necropolis" as the time when the liturgy must be performed. CT 35 (I, 130g) further clarifies the setting by stating that the ritual had to be performed in the house of the deceased which is in the Island of Fire. This island is commonly understood as a liminal space between the world of the living and the afterlife (Grieshammer, 1970, pp. 101-103), closely linked to Hermopolis as the site of the primeval mound from which Reemerged (Abbas, 2010, pp. 50-51; Kees, 1942, pp. 41-42; *LÄ*, II, p. 258). Consequently, the Island of Fire was conceptualised as a place of creation, intrinsically connected to notions of rebirth and transition (Eyre, 2002, pp. 81-82; *LÄ*, II, p. 258). This has led some scholars to argue that the liturgy had to take place in a specific part of the necropolis (De Jong, 1994, p. 144, n. 12), or in locations such as tomb chapels or domestic shrines (Gracia Zamacona, 2024, pp. 87-88, n. 141; Willems, 2001, pp. 254, 292, n. 5; *cf*. Abbas, 2010, pp. 53-57) which facilitated contact between the two spheres of existence.

Several passages refer to the sacred city of Abydos as the location for the performance of this liturgy. CT 34 (I, 122a-b) states that the deceased will travel with Osiris to Abydos— a journey likely also referenced in CT 36 (I, 136b-e, 145c). CT 35 (I, 132a-c) allows the deceased to enter in the "Great Shrine" (*ḫm-wr*), a place that has been identified as the abode of the body of Osiris (Willems, 1996, pp. 155-156; 2001, p. 297), which the ancient Egyptians believed was located at Umm el-Qaab (Leahy, 1989, pp. 57-59). Furthermore, similarities between certain sections of CT 37 (I, 147g-148a) and specific passages of stela Copenhagen AEIN 963 (Jørgensen, 1996, pp. 122-123) have enabled Willems to link this liturgy to the Abydene festival "Mysteries of Osiris" (1996, pp. 132-133; 2001, pp. 322-324; for the festival see Smith, 2017, pp. 232-234). Although CT 37 is more elusive in its description, the stela clearly states that the deceased travels to Poqer, the mythical region where the tomb of Osiris was located. Despite this connection, the mention in CT 30 of "all the seasonal festivals" and the recording of these spells in coffins from Deir el-Bersha, suggests that the liturgy could be performed in other times and places. Its effectiveness was likely independent of the specific time and place of recitation. Indeed, Willems has proposed that this ritual could have been performed in small celebrations in provincial tomb chapels all over Egypt (2001, pp. 288, 293, 358).

2.2. Relationships among the participants in the liturgy

The primary purpose of spells CT 30-37 is to ensure a safe journey for the deceased through the netherworld, so they may reach the place where the body of Osiris is prepared for mummification (Willems, 1996, pp. 367-381; 2001, p. 265; 2014, p. 189). To achieve this, the ritualist was required to guide the deceased, announce their arrival, and convince other deities to let them pass through different places. A notable feature of this ritual is the speaker's identification of the deceased as his father (*ỉt=ỉ*) in several passages of CT 30-37 (I, 87a, 93b, 103a, 108a, 114a, 121b, 127b, 135b-c, 145e, 151c-152b). Elsewhere,

CC BY SA

however, the speaker describes himself as the representative of *wnḏwt=f ỉm=ỉ ʿnḫt* ("his living dependants, who I am" *CT* I, 128b, 129e; *cf. CT* I, 153e-154a; see Willems, 2001, pp. 285-286, n. 138), and *bꜣ=f ʿnḫ(w) tp tꜣ* ("his living *ba* on earth" *CT* I, 128c). This relationship between the ritualist and the deceased becomes the central theme of CT 38-41. In these spells, the son suspects his father is plotting against him, accusing him of attempting to persuade the gods to hasten his death. To avert this fate, the son outlines their mutually beneficial relationship, arguing that if he dies prematurely, his father's the mortuary cult would cease (CT 38 [I, 163a-j, 164d-f] and CT 41 [I, 177e-h]) and the household he had established would be lost (CT 38 [I, 165e], CT 40 [I, 175l-176b], and CT 41 [I, 177a-d]). By the conclusion of the liturgy, although it is not explicitly stated, it appears that the father chooses a course favourable to his son (CT 40 [I, 175e]). Indeed, the god Re states that he will live a long life (CT 40 [I, 173m]).

The paternal-filial relationship established in the liturgy is key element throughout the entire narrative. However, it is noteworthy that—apart from a single passage—this relationship is grounded not in biological ties, but in the fulfilment of various roles and duties. This performative understanding of relatedness in ancient Egypt (see Olabarria, 2018; 2020b) enables a more diverse and nuanced interpretation and application of the liturgy's principles. Indeed, ancient Egyptian kinship terminology is flexible, with the same lexeme often carrying multiple meanings. A man could thus be described as the "son" of another without being his biological offspring (Moreno García, 2005; 2009-2010, p. 43, n. 127; 2013, p. 91; Olabarria, 2014, pp. 25-26, 130-131; 2020b, pp. 85-87). This suggests that, although the ritualist is usually referred to as the son of the deceased, he may have fulfilled this role by being another relative, friend, or colleague. The only instance in the liturgy where the relationship between the speaker and the deceased is explicitly defined in biological terms occurs in CT 39 (I, 169b-c [B16C]):

> *smsy=ỉ ỉr=ỉ ỉr.n=f wỉ m ḥʿw n ỉwf=f mtwt pr.t m ḥnn=f.*
>
> My begetter, with respect to me, has made me as a body from his flesh and seed coming out from his penis.

In this passage, the son claims that his body was created from two elements provided by his father: his flesh (*ỉwf*) and his semen (*mtwt*) (Nyord, 2009, pp. 335-337, 460-462). This reinforces the connection between the two, now explicitly situated in the biological realm.

The relationship between the living son and the deceased father is mirrored in the afterlife, by the bond between the latter and the god Osiris. Several spells refer explicitly to this kinship connection. For example, in CT 32 (I, 106c [B1L]), the living son addresses Osiris, declaring that the deceased is the child of his flank, *sꜣ=k ỉs pw sḏt(y)=k n ỉm=k*, and that the god has begotten them himself, *ỉr.n=k ḏs=k*. This passage conveys their relationship not only through the kinship lexeme (*sꜣ*), but also through the verb *ỉrỉ* "to create, beget" (*VÉgA,* w529), thereby emphasising a "blood" connection. This bond is further highlighted by the assertion that Osiris has created the deceased from his *ỉm* ("flank" Walker, 1996, p. 226), a term that appears to refer to the lower abdominal region (Willems, 2001, pp. 270-271, n. 65). It may even encompass the genital area, as suggested by a hymn to the god Min that describes the copulation of the god using the phrase: *ỉm=f r ỉm=s* ("his flank being against her flank"; stela Parma 178.9; Müller, 1966, pp. 258-259; Simpson, 1974, pl. 83). Therefore, the bond between the deceased and the god appears to be more rooted in

CC BY SA

biological lineage. This filial relationship is significant: it legitimises the deceased's access to Osiris' dwelling, enabling physical proximity to his body and, consequently, facilitating his resurrection. The actions and status of the deceased in the netherworld are therefore intimately bound to this divine kinship.

Willem's interpretation of this liturgy revealed a key aspect: its performance was a "social phenomenon" (2001, p. 368; *cf.* von Lieven, 2019). The social status—whether of a living or deceased individual— depended on the execution of a series of actions on behalf of their father (Willems, 2001, p. 369). Within this framework, one may ask whether the maternal figure plays any role at all, and how she is represented within this religious composition. Although she appears to occupy a secondary position, the deceased's relationship with the entity known as Beautiful West is referred to on multiple occasions throughout the liturgy. This connection has often been assumed to represent a mother-son bond, with little or no bearing on the proper performance of the liturgy, given its primary emphasis on the paternal link. The following sections will explore more closely who this entity is in relation to the deceased, and what role—if any—she plays in the liturgy.

3. Methodology

The study adopts a multidisciplinary approach to the analysis of Beautiful West in CT 30-37, combining textual analysis with theoretical frameworks drawn from kinship, gender, and motherhood studies.

The first step involved defining of the corpus. All passages mentioning Beautiful West within CT 30-37 have been identified, transcribed, and translated directly from witness B12C^{b} (CGC 28089; Lacau, 1904, pl. XII, XXIII; 1906, pp. 20-30). This is the inner coffin of a man named *ỉḥ3* about whom little is known. In his outer coffin, B13C (CGC 28090; Lacau, 1906, pp. 30-37), he holds the titles *w'b ʿ3* ("great wab-priest") and *ḫrỉ-ḥb ḥrỉ-tp* ("chief lector priest"). However, in B12C^{b} he is simply designated by the vague phrase *nt(y) m sr.t* ("the one who belongs to the Magistrature"). Nevertheless, his coffin was selected due to its completeness regarding the first part of the liturgy and even to the presence of some spells from the second part (Willems, 2001, p. 255). CT 38-41 are excluded from detailed analysis due to the absence of references to the goddess therein.

Next, each passage mentioning Beautiful West has been examined with attention to linguistic nuance, its place within the ritual sequence, and, when applicable, textual variance. Rather than a line-by-line philological commentary, the analysis focuses on identifying the narrative roles, actions, and relationships assigned to this figure within the liturgical framework. Special attention is given to kinship terms and verbal constructions involving the goddess. The philological observations are situated within the broader ritual framework of the Coffin Texts, and the role of both Beautiful West and Isis within the ancient Egyptian religious worldview.

The interpretative phase of this study employs conceptual tools from kinship theory, symbolic anthropology, and gender studies. In particular, it draws on a performative understanding of kinship—known as "new kinship studies" (e.g. Carsten, 2000; 2004)— which argues that kinship is not solely based on biological ties but is culturally constructed and sustained through social practices. This approach has been successfully applied to ancient Egyptian sources by Leire Olabarria (2018; 2020b), providing a critical lens though which the relationships depicted in this liturgy may be examined. This framework is especially pertinent

CC BY SA

in this case, as the actors of are placed within two ontological realms —human and divine—, highlighting that several of the relationships portrayed are clearly not based on blood ties.

In addition, this study employs insights from symbolic anthropology (e.g. Kohn, 2013; Sered, 1999) to examine how these two spheres —divine and earthly— are constructed and interconnected in the text. This perspective facilitates and exploration of whether the divine relationships portrayed in the liturgy reflect, diverge from, or invert human social structures.

Finally, the analysis considers Adrienne Rich's seminal distinction between motherhood as a social institution and mothering as a personal, lived experience (1986), alongside recent work on religious motherhood (Pasche Guignard, 2021). This theoretical framework enables an analysis of the attribution of maternal behaviours to goddesses, and how these contribute to broader symbolic constructions of motherhood within the society that produced it.

Through this approach, the paper aims to assess whether the roles attributed to Beautiful West align with the social and religious expectations placed on human mothers in ancient Egypt, and how her figure may have functioned within a broader symbolic and ritual system.

4. A divine mother: Beautiful West

Beautiful West (*ỉmnt(t) nfrt*) was an Egyptian goddess attested as early as the Old Kingdom, with her presence continuing into the Greco-Roman period (*LGG*, I, pp. 365-366). Her iconography mirrors that of the goddess of the western region, *ỉmnt(t)*, and like her, she is frequently described as a mere manifestation of other goddesses—such as Isis, Nephthys, Hathor, and Maat (Bruyère, 1925, p. 82; Hornung, 1992, p. 433; *LGG*, I, p. 362; Refai, 1996).

She is mentioned in a passage of the *Pyramid Texts* of Wenis and Teti (PT 254, *Pyr.* §282b-284a), as part of a sequence of spells that allow the deceased to pass through the *akhet* (Allen, 2015, p. 47). In this context, she declares that she has given birth to the king (*ms.n(=ỉ)*). Ogdon (1982, p. 42) interpreted the depiction of the Western goddess on the base of New Kingdom coffins and the sky-goddess Nut on the lid as indicating that both entities were two facets of the same deity: the former as a "devourer", and the latter as a "prolific" celestial mother that welcomes and embraces the deceased in the afterlife. Willems (2001, p. 261), by contrast, argued —based on his analysis of CT 30-41—that Beautiful West was a manifestation of the goddess Isis, wife of Osiris (2001, p. 261; see also Assmann, 2005, p. 154; Münster, 1968, p. 103). Regardless of the precise identity attributed to this goddess, a central point of agreement among scholars is her role as the mother of the individual addressed in these texts.

Beautiful West is mentioned in five different spells of the liturgy: CT 30, 32, 33, 34 and 36. Throughout these recitations, she is portrayed as a powerful entity endowed with the authority to let the deceased access to Osiris' abode, as well as a protective mother responsible for safeguarding his journey. Notably, Beautiful West is never described as *mwt* ("mother" *VÉgA,* w5166), although the deceased is identified as her son—either through a biological relationship or a broader kinship connection.

In the first spell of this liturgy, CT 30, the deity is referred to simply as the West in certain witnesses (e.g. S5C, S12C, B4L, B12C^{b}, B13C), while in others, her full name is preserved (e.g. B1P, T1L^{a}, TIL^{b}, S2C, B3Bo, B2Bo, B1L, B3L). In this spell two groups of divine entities—

one likely composed of deceased human beings residing in the netherworld, and other of gods whose exact identification is uncertain (Willems, 2001, pp. 262-263)— welcome the deceased to the afterlife (*CT* I, 89b-91d):

> *ỉw m ḥtp nṯr rnpw ms.n ỉmnt ỉw mỉn m tȝ ꜥnḫ (d)r.n=f ḫm(w)=f r=f mḥ.n=f ḫt=f (m) ḥkȝ(w) ḥtm.n=f ỉbt=f ỉm=f sdȝ.n=f wršw=f ỉm=f*
>
> "Be welcome in peace, youthful god, whom the West has borne, (and) who has come today from the Land of Life, (after) having removed his dust from himself, (after) having filled his body with magic, after having quenched his thirst with it, after having caused his watchmen to tremble with it".

This coffin addresses the deceased using the third person singular—a feature that is not an uncommon feature (e.g. B1P, S1C, S2C, S5C, B3Bo, B2Bo, B1L, B3L, B4L, B13C). However, certain coffins, such as T1L[a] and T1L[b], employ the second person singular, indicating that this is a speech directly addressed to the deceased. The passage reveals that, prior to reaching the place where the gods await him, the individual has departed from the "Land of Life" (Willems, 2001, p. 266). This, combined with the fact that he is referred to as a "youthful god" (*nṯr rnpw*), leaves no doubt that the subject is a deceased individual. Indeed, the actions described as having occurred in the "Land of Life" strongly evoke the rituals of embalming and transfiguration (Assmann, 2005, p. 154).

In this passage Beautiful West is not directly addressed. Rather, her name is invoked by the gods to identify the deceased upon his arrival to the hereafter, where he is described as having been born of her. Notably, the deceased's identification is made through her rather than Osiris, despite the centrality of the paternal-filial relationship in this liturgy. The mother-son relationship is established through a perfect relative form of verb *msỉ* "to give birth" (*VÉgA*, w7626), suggesting a bond that transcends beyond the performative aspects of their relationship and point instead to a creative link: the deceased is the son of Beautiful West because she has given birth to him. The absence of the term *sȝ* ("son" *VÉgA,* w4025) in this passage should not prevent such an interpretation, as the term is used elsewhere in the text.

In CT 32 (*CT* I, 105d-111b) Beautiful West is mentioned twice. In this spell, the speaker claims the attention of Osiris to let him know that his father has arrived at the god's abode and waits outside. He requests Osiris to inform Beautiful West of this arrival, suggesting—as Willems has already noted (2001, pp. 273-274)—that the goddess was inside the dwelling and, therefore, unaware of the presence of the deceased. Osiris conveys the message, after which Beautiful West delivers a speech to the deceased:

> *d(w)=k rḫ ỉmnt nfrt gb[(sic?)] ỉs pw ms.n=s n=k ḫnm.n=s mr.n=s sȝ=k (s)ḏt(y)=k n ỉm=k ỉr.n=k ḏs=k sḏm nw m msḏrwy=ṯ ỉw ỉn wsỉr r ḥmt ỉmnt ỉw m ḥtp ỉr(w=k) ḫpw(t) nfrw ḫnm(w)=ỉ ṯw ḫr(w)=s ỉmnt nfrt r ỉt=ỉ pf r ꜥḥꜥw=ỉ pf r ḥȝy=ỉ pf r hȝ.n=ỉ n=f pf ỉw=s r=s ḥs=t ỉm=f m škrwt=s n sndw (m) wȝḥ(w) (n) sndw (n) sḥrtyw(?) [ỉw] ḥtp(wt)=s ḏȝ(=w) ḥr ꜥw=s ḏfȝw(=s) m-ḫt=s ḏd=s (ỉ)r=f mỉ r=k ỉw ỉr(w)=k nṯr m šmsw [kȝ] ỉmnt sꜥḥt=k ḫft st ỉb=k ṯwt gb[(sic?)] nb pr.*
>
> "May you inform Beautiful West that he is Geb,[(sic?)] whom she has borne for you, whom she has protected and whom she has loved, your son, your child of your flank, the one you have begotten yourself". "Hear this with your two ears", says Osiris to the Majesty of the West. "Be welcome in peace and may you have

CC BY SA

> good journeys while I protect you!" so says she, Beautiful West, to that father of mine, to that helper of mine, to that protector of mine, to that one whom I have descend, as she approaches to meet him with her adornments of *sndw*-cloth and a garland of *sndw*-cloth of *sḫrt*-gods. Offerings have been extended on her hands; her provisions are behind her. She says to him: "Come, welcome! May you turn yourself into a god in the following of the [Bull] of the West, your dignity being accordance with your desire. For you are Geb$^{(sic?)}$ of the Lord of the House!".

There are a few philological features on this spell that merit attention. Coffin B12C^{b} replaces the expression *sꜣ=k* ("your son"), attested in the other coffins, with the name of the god Geb (see also *CT* I, 112c). Although this may be interpreted as a scribal error—who confused the signs G38 (*gb*) and G39 (*sꜣ*)—the possibility of an intentional identification cannot be entirely excluded, particularly when considered in light of the second part of the liturgy. In later sources, the god Geb is said to have raped his mother Tefnut and rebelled against his father Shu (von Lieven, 2015), which could explain the father's suspicion of his son in CT 38-41. Although the goddesses mentioned in that myth is Tefnut rather than Beautiful West, both entities can be interpreted as emanations of the Eye of Re (*LGG*, I, pp. 426-432; Refai, 1996). However, this hypothesis faces significant challenges. In the second part of the spell, it is the living son who is under suspicion, whereas the name Geb in CT 32 refers to the deceased father. Furthermore, there is no textual evidence indicating any misconduct towards the divine mother. While the merging of distinct mythological narratives cannot be entirely ruled out, the evidence more strongly supports the possibility of a scribal error.

It is worth noting that the exact translation of the sentence *škrwt=s n sndw (m) wꜣḥ(w) (n) sndw (n) sḫrtyw* is problematic. The interpretation proposed by Willems (2001, pp. 271-272, n. 69) has been adopted here, as it provides a more compelling solution (*cf.* Jürgens, 1995, pp. 272-273).

Spell 32 encapsulates all the principal features associated with Beautiful West in this liturgy. The speech is particularly significant, as the speaker seeks to construct a persuasive argument to convince the goddess—who is guarding the abode of Osiris— to grant the deceased access to it. In this context, it is not sufficient to be the identified merely as the son (*sꜣ*) of the god; the speaker must also establish a meaningful a relationship between Beautiful West and the deceased. He is not only the son of Osiris, but also of her. An intriguing variant appears in coffins B1P, S1C, and S2C, where it is the goddess Maat —rather than Beautiful West— who is said to have given birth to, protected, and loved the deceased (*CT* I, 106a-b). This is the only passage where a goddess other than Beautiful West assumes these roles. However, Maat and the goddess of the West are themselves closely connected, and may in this context represent different aspects of the same divine figure (Jankuhn, 1973; Refai, 1996, p. 28, n. 265). This variation may serve to reinforce the deceased's legitimacy to enter the domain of Osiris, by presenting him as the child of Maat —the embodiment of cosmic order— and thereby emphasising his status in the afterlife as "true of voice". Nevertheless, the paternal-filial relationship remains dominant in the narrative, as the ritualist states both that the deceased is the child of Osiris' flank and that the god is his sole begetter.

The speaker then adds that the goddess has protected and loved the deceased at an unspecified moment in his existence. From this point onward, this theme of protection becomes

CC BY SA

a recurring motif throughout the liturgy. In most of the subsequent spells, Beautiful West reaffirms her role as the deceased's guardian. Indeed, in the following speech, the goddess herself proclaims herself to be the protector of her offspring (*CT* I, 107c-d).

The spell mentions that, at this point, Beautiful West approaches the deceased in her regalia, having received offerings (*CT*, I 109b-110a). It is unclear whether these offerings were presented by the ritualist or by the deceased—either as a gesture of veneration or as a means of securing her support (*cf.* Hsieh, 2022, p. 77). Regardless, the outcome is that Beautiful West invites the deceased to join those assembled around the body of Osiris (Willems, 2001, p. 274). The paternal-filial relationship is again emphasised when the goddess refers to the deceased as the "son of the Lord of the House"—an epithet that likely alludes to Osiris and his abode (Willems, 2001, p. 274; see also *LGG*, III, p. 630).

The next spell, CT 33, reinforces the scenario outlined in CT 30-32 (Willems, 2001, pp. 365-366), in which the deceased is travelling towards the place where the body of Osiris lies in order to revive him. Along the way, he encounters Beautiful West and other creatures. The speaker addresses these entities to introduce his father; however, on this occasion, he refers to the goddess who has born him as Isis (*CT* I, 112b-d):

> *mȝw sw nṯrw ȝḫ (pw) nṯr(y) ỉr.n wsỉr m sȝ=f ỉr.n ȝst m sḏt(y)=f*
>
> "See him, gods, the divine spirit, which Osiris has begotten as his son, which Isis has begotten as his child".

This passage leaves no doubt that Beautiful West should be identified in this liturgy with the goddess Isis acting as the mother of the deceased. It is also noteworthy that the verb used here to describe the act of giving birth is *ỉrỉ*, rather than *msỉ* as in the previous spell. Both verbs were used interchangeably during the Midddle Kingdom to refer to the act of begetting or giving birth, without clear semantic distinctions between them (Obsomer, 1993; Postel, 2009). Nevertheless, it is unusual for the same verb to be used to describe the generative act of both the father and the mother. This is particularly significant given that the spell explicitly names Isis, a goddess traditionally said to have "shaped" (*ṯs*) her child within her womb (Feucht, 2004). The use of the masculine suffix pronoun *=f* at the end of the passage introduces a degree of distance between Isis and the deceased as her offspring. However, other coffins (e.g. B1P, B2Bo, B1L, B3L) feature the feminine pronoun *=s*, reinforcing the notion that he is indeed the child of both divine figures.

The spell continues with a challenging passage (Willems, 2001, pp. 275-276, n. 88) in which the goddess appears to approach to the place where the gods and the deceased are assembled, and then give a welcoming speech to the latter (*CT* I, 113e-115c):

> *sḏȝ.t(=s) r=s ⸢ỉs.t⸣ (ỉmnt) ḏs=s m ḥs.t m ỉt=ỉ pf m ʿḥ ʿw=ỉ pf m ḥȝy=ỉ pf m hȝ.n=ỉ n=f pf ỉm ỉmnt ḏd=sn r=f ỉw m ḥtp sȝ=ỉ wbn(w) ʿb ḫp m ḥtp ḫnm(w)=ỉ ṯw ỉw wḏ.n wsỉr*
>
> She has travelled, she, the tomb (?) (of the West) herself, (she) has praised that father of mine, that helper of mine, that protector of mine, that one to whom I have descended, (and) who is in the West. They say to him: "Be welcome in peace my son, whose horn is raised! Travel in peace, I will protect you! Osiris has commanded".

CC BY SA

The word *ỉs.t* appears only in coffin B12C[b] (*CT* I, 114a). Although its spelling is unclear (Buck, 1935, p. 114, n. 4), most of the coffins (*i.e.* B1P, B3Bo, B2Bo, B1L, B3L, L2Li) read *ḥmt* "Majesty" (*VÉgA*, w9554) as in CT 32, which is likely the correct reading. In this context, however, *ỉs.t* may be interpreted as an identification between Beautiful West and *ỉs* ("tomb" *VÉgA*, w9356), from which the feminine ending.*t* derives. This reading is supported by the frequent appearance in the *Coffin Texts* of inanimate entities—particularly the tomb—speaking to the deceased (e.g. *CT* I, 182h). Another distinctive feature of this coffin, along with B13C, is the use of the plural suffix pronoun *=sn* following the verb *ḏd* to introduce the speech (*CT* I, 114b). The use of the plural form indicates that the following statement is delivered collectively by Beautiful West and other entities in the abode of Osiris. However, other coffins employ the singular pronoun *=s*, attributing the speech exclusively to Beautiful West (see also Willems, 2001, p. 276, n. 89). This singular attribution is further supported by the consistent use of singular suffix pronouns throughout the remainder of the speech.

This section opens with a declaration that Beautiful West has praised the deceased (*CT* I, 114a), followed by a speech in which she refers to him as *sȝ=ỉ* ("my son"), affirming the kinship link between both of them. The epithets *sȝ=ỉ wbn(w) ʿb* ("my son whose horn is raised"; *CT* I, 115a), along with *ỉwn-mwt=f* ("pillar of his mother"; B3Bo and B2Bo), have been analysed by Willems (2001, pp. 281-282), who links them to the fifty-third and fifty-fifth invocations of the *Litany of Re* (Hornung, 1975, pp. 61, 63). These epithets reflect the transference of attributes from the sun god to the deceased (Hornung, 1976, pp. 22-23, 26-27). In these invocations the deceased is also associated with Beautiful West and other entities from the netherworld, with the former assuming the same protective role toward the deceased as described in CT 32 and CT 33. Similar epithets appear in the aforementioned utterance PT 254, in which the deceased is depicted travelling through the netherworld in order to reach the Fields of Offerings. On this basis, Willems (2001, p. 282) proposes that in CT 30-37, the deceased is envisioned in a dual role: both as a solar deity and as a traveller, navigating the netherworld to reach Osiris. The dual image of the deceased aligns closely with Assmann's conception of twofold nature of death (2005, pp. 173-174, 371-372): the *imitatio solis*, in which the deceased seeks integration into the solar course of Re—a cosmic, cyclical journey that renews him with each cycle—, and the *imitatio Osiridis*, in which he seeks identification with Osiris, overcoming death as a personal adversary. These two images of death carry distinct symbolic meanings. In the *imitatio Osiridis*, the deceased aims to preserve his personal identity, titles, and moral character, achieving immortality as a social and ethical being (Assmann, 2005, p. 173). In contrast, the *imitatio solis* involves his regeneration as a new individual, through the shedding of his former life and a return to an "embryonic preexistence" (Assmann, 2005, p. 173). Assmann further associates these two conceptions with paternal and maternal principles: the paternal representing the linear time, cultural norms, and human agency; the maternal, the cyclical regeneration of nature and the reversible time of the cosmos. He describes their interaction as a complementary duality—*complexio oppositorum* (2005, p. 174). The *imitatio Osiridis* and its connection to the paternal principle, is evident throughout the entire liturgy. This study concurs with Willems' suggestion of the *imitatio solis*, but also expands upon it by emphasising that the deceased's identification with the solar deity necessarily requires a connection to the maternal principle, as outlined by Assman. This maternal aspect is embodied in the deceased's relationship with Beautiful West. Through the use of epithets, the goddess—acting as a mother figure—, enables the deceased to acquire the qualities of the solar deity via an eternal process of birth and regeneration.

CC BY SA

In this welcoming speech, Beautiful West reiterates her commitment to safeguarding her son's journey. The passage introduces a noteworthy development: the goddess now states that her protective role has been commanded by Osiris—whereas, in an earlier spell, she undertook this duty voluntarily. However, the fact that Osiris now issues the directive does not undermine the goddess's maternal role. What remains essential is the fulfilment of this responsibility, irrespective of whether it is initiated autonomously or enacted by command (Ruddick, 1995, pp. 14-23).

The spell continues with the speaker greeting Beautiful West and affirming the connection between his father and the goddess, using terms similar to those previously discussed (*CT* I, 115d-117a):

> *ỉnḏ ḥr=ṯ ỉmnt nfrt mṯ ỉt=ỉ pf ꜥḥꜥw= ỉ pf ḥzy= ỉ pf hz.n=ỉ n=f pf ỉ=w ḫr=ṯ ỉnḏw=f ḥr=ṯ rꜥ nb sz(=ṯ) ỉs sḏt(y)=ṯ ỉs ⸢=ṯ ⸣ ms.n=ṯ n wsỉr*
>
> "Greetings to you, Beautiful West! Look, that father of mine, that helper of mine, that protector of mine, that one to whom I have descended, has come to you, that he might greet you every day. For he is your son, your child, whom you have born for Osiris".

The speaker assures Beautiful West that her father will greet her daily—a gesture likely reflecting the social obligations between mother-son relationship in ancient Egypt (Feucht, 1995, pp. 144-149). The bond between the deceased and the goddess is established both biologically—through the verbal form *ms.n*—which at the same time links them with Osiris—and through kinship, as indicated by the term *sz* and the feminine suffix pronoun *=ṯ*. It is significant that Beautiful West acknowledges the deceased as her son, as this recognition confirms their kinship and, in doing so, activates the reciprocal duties associated with familial relationships in ancient Egyptian society (Olabarria, 2018; 2020b, pp. 77-93, 199-202). The fact that the speaker uses both terms consecutively, *sz* and *sḏty*, may imply some semantic differences between them. The speaker's use of both *sḏty* in close succession may suggest a nuanced distinction between the two terms. The word *sḏty* ("child" *TLA* 150150) may, in this context, convey an image of the deceased as a vulnerable and dependent individual—traits typically associated with childhood in ancient Egyptian culture (Arbuckle Macleod, 2023, pp. 144-146; Díaz Vazquez, 2023, pp. 56-60; Marshall, 2013, pp. 66-68). This perceived vulnerability may in turn explain the emphasis on divine protection by the maternal figure.

The ritualist continues speaking, detailing to Beautiful West the journey his father has undertaken thus far. At this point, the father himself addresses the goddess directly to greeting her and explain the purpose of his presence. The spell concludes with Beautiful West reaffirming her commitment to his protection (*CT* I, 119d-121b):

> *ỉnḏ ḥr=ṯ ỉmnt nfrt m šmsw ṯs-pḥr ỉ.n=ỉ ꜥȝ mry.n=ỉ dr.n=ỉ nkn n wsỉr snwr=ỉ ḫft(y).w=f ḫp m ḥtp ḫnm(w)=ỉ ṯw ỉ(w).t ỉn ỉmnt nfrt ỉt=ỉ pf ꜥḥꜥw=ỉ pf ḥzy=ỉ pf hz.n=ỉ n=f pf.*
>
> "Greetings to you, Beautiful West in the following: greetings to you, oh following in Beautiful West! If I have come here is (because) I wished that I might remove the injury of Osiris, and that I might make his enemies tremble". "Travel in peace,

CC BY SA

> I will protect you!" said Beautiful West to that father of mine, that helper of mine, that protector of mine, that one to whom I have descended.

Coffin B1P presents a noteworthy variant in which the goddess addresses the deceased directly after her welcoming speech (*CT* I, 121c-h [B1P]):

> *ḥ ʿ(w)=s r=s m ḫsfw=f ḏd=s ỉr=f ỉw m ḥtp sb.n ṯw sʒ=k tp(y) tʒ bʒ […] dr(w)=ỉ ỉw=k sḏm=ỉ mdw sʒ=ỉ nṯr(=w) ʿpr(=w) ỉr(.w)=ỉ sšm=k ḫft ḏd=f ỉw wḏ.n wsỉr […]=f r=k.*
>
> May she rejoice at his approach (and) say to him: "Be welcome in peace, your son upon earth, […] *ba*, has sent you, that I might expel your impurity, that I might hear the word of my divine, provided son, and that I might carry out your guidance according as he says. Osiris has commanded […] to you".

According to this passage, Beautiful West guides the deceased through the netherworld thanks to the words spoken by the ritualist. Notably, the goddess' actions are not undetaken of her own volition but are again carried out under mandate. A command issued by Osiris is referenced again at the conclusion of the spell; however, due to the damage in this section, the precise nature of the command remains uncertain.

Spell 34 is divided into two distinct parts: the first, and longer section (*CT* I, 122a-126c), features the words of Beautiful West, who enables the deceased to see Osiris and to travel to Abydos. She then invites the deceased to witness a series of ritual activities performed by various deities, all of which are associated with sacred practices (Willems, 2001, pp. 288-291). The phrase she repeats at the beginning of each stanza—*d(w)=ỉ mʒ.n=k* "May I cause you to see" (*CT* I, 122a)—underscores her status as a powerful figure with both authority and capacity to reveal divine actions to the deceased (Willems, 2001, p. 285, n. 131). This authority is enhanced in the second part, in which the ritualist resumes speaking. He urges the gods to heed Beautiful West, while also declaring himself the heir of his father (Willems, 2001, pp. 291-292) (*CT* I, 127b-128a):

> *mʒ(w) nw nṯrw n mdw ỉmnt nfrt r ỉt=ỉ pf r ʿḥʿw=ỉ pf r ḫʒy=ỉ pf r hʒ.n=ỉ n=f pf m-m ỉmʒḫw bꜣgy*
>
> Take heed, oh gods, of the words of Beautiful West to that father of mine, to that helper of mine, to that protector of mine, to that one to whom I have descended among the venerated ones!

The following spell contains no reference to Beautiful West. Spell 35 consists of comprised commands originally issued by Osiris, but now spoken by the ritualist (*CT* I, 129a-134c). Ogdon (1982, p. 40) and Jürgens (1995, p. 285, n. 51) proposed that these orders may have been recited by Beautiful West, however, Willems (2001, p. 294) correctly argued that they must have been delivered by the ritualist, who had been speaking at the conclusion of the preceding spell. Moreover, Beautiful West never serves as a narrative voice in this liturgy.

The ritualist continues his speech in spell 36 (*CT* I, 135a-140g), directly addressing Osiris to summarise the journey undertaken by the deceased—his father—and to convey the latter's intentions towards the god. Following this, Osiris instructs Beautiful West to receive the deceased, echoing the ritualist's words (*CT* I, 141a-142b). In response, Beautiful West asks the god how the deceased should be brought before him, to which Osiris replies that he is

CC BY SA

to approach as a divine spirit, specifying several rites that must be performed (*CT* I, 142c-144g). Within this section, a reference is made to the conception of the deceased (*CT* I, 141a-143d):

> *šsp sw dỉ ꜥḳ(w)=f ḥr=ỉ ỉ ỉn wsỉr n ỉmnt nfrt rnn sw mȝṯ sw dỉ n=ṯ sw m-ḫnw ꜥwy=ṯ ḏr-wn.t=f ꜥpr m ỉw nsrsr ỉbs sw ḥr=ỉ kf n=f bȝgy=ỉ ỉ ỉn wsỉr dỉ mȝn=f sḳrw=ỉ ỉ ỉn wsỉr ỉỉ(.n)=f r=f mỉ ỉšst ȝḫt pn mȝw=tỉ ỉ.t ỉn ỉmnt nfrt ꜥḳ(w)=f m sꜥḥ=f n ꜥḫ nṯr sꜥḥt=k m pr spdt sbnnt=k m ḥwt wr kȝw šsp(w)=k nṯrwt m ḥwt kȝ ḥḏ ỉm ḫrt-nṯr.*
>
> "Receive him, let him enter to(wards) me!" Osiris says to Beautiful West. "Praise him, proclaim him, place him in your two arms, for he has been equipped in the Island of Fire. Introduce him to me, reveal to him my weakness", says Osiris, "(and) allow him to see my wounds", says Osiris. "In what manner will he come, this new spirit?" says Beautiful West. "May he enter in his dignity of divine spirit. Your dignity (comes) from the House of Sothis, your conception from the House of the Great Cattle, may you accept the divine status in the House of the White Bull in the necropolis".

Coffin B12C[b] employs the masculine second person suffix pronoun (=*k*) at the end of this section to indicate how the deceased has attained the divine status. Although Osiris previously referred to the deceased in the third person while addressing Beautiful West, the mention of the necropolis, along with the presence of the deceased's name in coffin L2Li, confirms that the god is now addressing the deceased directly. The structure of the passage suggests that both the acquisition of dignity in the House of Sothis and the conception of the deceased in the House of the Great Cattle has already been taken place (Willems, 2001, pp. 302-303, n. 204, 306). Unfortunately, the spell does not specify what or where this place is, nor by whom and how this conception occurred. Nevertheless, it is important to note that the mere conception of the deceased is portrayed as central to the deceased's attainment of divine status—implying that the place and agents involved in this act are themselves already imbued with divine authority.

The spell concludes with Beautiful West complying with Osiris's command, greeting the deceased, and reaffirming her commitment to safeguarding his journey (*CT* I, 145b-145e):

> *ỉ nṯr sȝ(w) tȝ ḫp m ḥtp nfr ḫnm(w)=ỉ ṯw ỉ.t ỉn ỉmnt nfrt r ỉt=ỉ pf r mḥy=ỉ pf r ꜥḥꜥw=ỉ (pf r) ḥȝy=ỉ pf r hȝ.n=ỉ n=f pf*
>
> "The god came, the one who guards the earth! Travel in good peace while I protect you" says Beautiful West to that father of mine, that guardian of mine, that helper of mine, that protector of mine, that one to whom I have descended.

Finally, Beautiful West is not mentioned in spell 37. This incantation begins with passages repeated from spell 36 —including the conception of the deceased in the House of the Great Cattle (*CT* I, 146d)—as well as statements from spell 35, outlining a sequence of ritual acts that the deceased must undergo to ultimately enter into the abode of Osiris (*CT* I, 151a).

CC BY SA

5. Tracing motherhood practice in earthly and divine realms

The analysis of Beautiful West's role in CT 30-37 allows us to trace specific maternal practices in ancient Egypt, offering insight and additional evidence regarding how these practices were enacted.

Throughout the liturgy, Beautiful West's maternal identification is established through two different channels: the use of the term *sȝ* in reference to the deceased (*CT* I, 115a, 117a, 121f), and the employment of gestational and birthing verbs like *msỉ* (*CT* I, 89b, 106a, 117a) and *ỉrỉ* (*CT* I, 112d). In the context of the Middle Kingdom, this maternal link is corroborated by additional evidence. Numerous stelae from this period employ these verbs in filiation formulae and referred to the women mentioned therein as mothers (*mwt*) elsewhere in the text (Simpson, 1974, *passim*; Stefanović and Satzinger, 2019, *passim*). This feature in the liturgy offers compelling support for the intrinsic—though not necessarily exclusive—connection between the acts of childbirth and the status of motherhood in ancient Egypt (Teeter, 2017, pp. 147-154). It is important to note that such a correlation is not universal. In many other cultural contexts, the link between birthing and motherhood is far more complex and less rigidly defined (Aranzadi Martínez, 2008, pp. 89-93; Carsten, 2004; O'Reilly, 2014; Rebay-Salisbury *et al.*, 2023; Rich, 1986; Ruddick, 1995; Sánchez Romero and Cid López, 2018).

Beautiful West is described performing three main actions towards the deceased: love, praise, and—above all—protection. These tasks have traditionally been associated with the maternal practice in Western societies (Ruddick, 1995, pp. 17-19; Smith, 2003), and evidence suggests they were likewise enacted by mothers in ancient Egypt. With regard to love and praise, it is important to note that most surviving texts were composed by men and for male audiences. Consequently, they are typically more expressive concerning the sentiments of sons towards their mothers (see, for example, *The Satire of Trades*, pBM EA 10182 [4,5], in Brunner, 1944, p. 105). Nevertheless, there are glimpses of maternal affection expressed in the opposite direction. Praise, in particular, was a trait often attributed to mothers. This is evident, for example, in the officials' autobiographies, where a conventional formula frequently states that an individual was loved (*mry*) by their father and praised (*ḥsy*) by their mother (Lichtheim, 1988, *passim*). By contrast, explicit expressions of maternal love in textual sources are more elusive. Nevertheless, some sources do affirm such affection. For instance, the late Fifth dynasty official Khuwiwer inscribed in the antechamber of his tomb at Giza the phrase *mry ỉt=f mry mwt=f* ("I was one beloved by his father and beloved by his mother"; Hassan, 1944, p. 241; for further examples see pLouvre 3092, col. 592 in Carrier, 2014, p. 236 and Feucht, 2016, pp. 209-210).

Protecting the group was one of the primary responsibilities of the male head of the household (Eyre, 2016, p. 164; Franke, 2006, pp. 160-165; Olabarria, 2020b, pp. 71-74, 86). Indeed, the speaker repeatedly affirms throughout the liturgy that his father acted as his protector (*CT* I, 93b, 103a, 108a, 114a, 121b, 127b, 135b, 145e, 152a). However, this protective role is more difficult to identify in relation to mothers within the textual record. Despite this, several divine mothers are renowned for their protective actions towards their children. One prominent example is Nut, who is described as *ḫnmt wrt* ("The great encloser/unifier"; Billing, 2002, pp. 179-180; *LGG*, VI, 21). The term *ḫnm* (*VÉgA*, w8893), used in this liturgy in reference to Beautiful West, is polysemous, encompassing meanings such as "embrace", "join", and "protect". In the case of goddesses like Nut, these meanings

CC BY SA

appear intrinsically linked: she protects her son—the deceased—by embracing him (Arnette, 2020, pp. 124-125, 334-336; Morales, 2017, pp. 160-161, n. 367).

Of particular relevance to this discussion is the role of the goddess Isis as protector of her son Horus, since Beautiful West is identified with her in this liturgy. While Isis—along with Hathor—is traditionally regarded as the archetypal wife and protective mother (Teeter, 2017, pp. 155-156), the sources reveal a more nuanced reality. For example, in CT 148, a spell recounting the conception and birth of Horus, Isis pleads for protection from Atum-Re (*CT* II, 213c-215a, 218b-219b) (Münster, 1968, pp. 6-8; O'Connell, 1983, pp. 73-74), suggesting that she alone cannot fully shield Horus from the threat posed by Seth. However, the spell concludes with Horus claiming that his mother protected him when he was in the "egg" (*swḥt*) (*CT* II, 225b), a term that is associated with the womb in other spells (Arnette, 2020, p. 67). Isis's protective role during Horus's childhood is well attested. Chapter 157 of the *Book of Going Forth By Day*, for example, recounts how she hides her newborn and vows to destroy his enemies (Carrier, 2009, pp. 675-676). Numerous episodes highlight her maternal care, including the well-known tale in which Horus is stung by a scorpion (pChester Beatty VII, rt. 6,4; Gardiner, 1935, p. 60, pl. 35). Yet in many cases—this one included—Isis acts not as a preventive protector, but rather as a healer after harm has already occurred (Münster, 1968, p. 12). Despite this ambivalence, Isis was widely venerated as a protective deity for both mothers and children, and she is regularly invoked in protective spells (e.g. pBerlin 3027, rt. 2,6-10 [spell D], vs. 6,1-7 [spell V]; Erman, 1901, pp. 14-15, 50-52; Yamazaki, 2003, pp. 16-17, 52-55).

However, the same protective nature is not as easily discerned in references to earthly mothers. This prompts the question of what we mean by "protection", particularly when the term *ḫnm* is employed. A mother who nourished, bathed, and cared for her child (pAni B 20,18-21,13; Quack, 1994, pp. 108-111, 315) was, in effect, protecting the child from malnutrition, illness, or emotional neglect. The latter concept is particularly significant in relation to the gesture of embracing, given the previously discussed polysemy of *ḫnm* discussed previously. This is highlighted by the frequent depictions of mothers embracing their children (e.g. Malaise, 1977, p. 185; Wen, 2022, pp. 174-179; Whale, 1989, pls. 1, 3), a pose which ancient Egyptians may interpreted not merely as a sign of affection, but also as a protective act. Indeed, even Beautiful West is explicitly commanded to take the deceased into her arms (*CT* I, 141d). However, if one considers more direct actions aimed at protecting children from specific threats—as Beautiful West is portrayed doing in this liturgy—the role of earthly mothers appears less prominent. While some texts portray earthly mothers as taking actions with the ultimately aiming at safeguarding their children, they are not necessarily depicted as those who provide final protection. For example, a letter written by the Eighteenth dynasty Ahmose of Peniati to the treasurer Tai concerns a young servant (*bꜣkt*) who was initially in his service but was later taken by Tai and given to an unknown individual (Peet, 1926). Ahmose expresses his regret over the loss of the girl's service and further notes that her mother has lodged a complaint, which he now conveys to Tai. Both Ahmose and the mother refer to the girl as a *šrỉt nḏs* ("child"), with the former emphasising that "she cannot work" (*nn rḫ=s bkꜣw*), a statement that may imply that the tasks assigned to her were excessive for someone of her age. The mother's complaint initiates this correspondence, seemingly as an attempt to safeguard her daughter's well-being. A comparable appeal is found in four spells in pBerlin 3027 (vs. 2,7-3,3 [spell Q], vs. 3,3-7 [spell R], vs. 3,8-4,2 [spell S], vs. 4,2-6 [spell T]; Erman, 1901, pp. 40-45; Yamazaki, 2003,

CC BY SA

pp. 42-47), in which a mother petitions the god Re for protection against a malevolent entity intent on taking her child. These spells were not intended for the mother to be recited directly, as indicated by the insertion of the phrase "so says NN" after her speech (vs. 3,5; vs. 4,1; vs. 4,4; Yamazaki, 2003, p. 43). Nevertheless, it appears that the mother's plea appears to be the catalyst for the performance of the ritual. Thus, earthly mothers did act to protect their children, even if such protection was not always their primary role and their methods were less direct. It remains essential, however, to acknowledge the male bias inherent in many of the surviving sources, which may have shaped and limited the textual the portrayal of maternal agency in protective contexts.

6. Final Reflection

Spells 30-37 formed part of a mortuary liturgy embedded within a very specific social and religious context. The main figures—the ritualist, the deceased, and Osiris—are envisioned within a triadic relationship, each linked by a successive patrilineal descent as son to father. Their respective roles and actions reflected the social obligations binding fathers and sons during the Middle Kingdom, particularly in the context of death and its aftermath.

Nevertheless, there was another figure—Beautiful West—played an essential role in enabling the deceased to attain his final goal, while simultaneously embodying one of the most central kinship roles in ancient Egyptian society: that of the mother.

Beautiful West's acknowledgment of the maternal-filial relationship enables the deceased to receive the goddess's protection and assistance throughout his journey in the afterlife (*CT* I, 107d, 115b, 121a, 145c). This divine protection ensures his safe passage to Osiris's abode, where he is to play a role in the god's restoration. Moreover, it grants him the privilege of witnessing a series of sacred rites performed by deities in the hereafter (*CT* I, 123a-126c). In return, the deceased pledges to greet her daily (*CT* I, 116b-c), thereby establishing a reciprocal relationship which underscores his reverence for the mother deity.

The role of Beautiful West in this liturgy was essential to fulfil its ultimate purpose, reflecting a *complexio oppositorum* that allowed the deceased to attain the afterlife as a renewed being and as a social individual. Furthermore, it also highlights the duties and roles associated with both, mothers, and sons in ancient Egypt. The figure of Beautiful West was conceived not only as a reflection of motherhood in ancient Egyptian society, but also as an idealized model of it—embodying the key qualities of love, praise, and protection. Religions produce and perpetuate discourses on motherhood that shape their respective contexts (Pasche Guignard, 2021). Particularly, male-dominated religious systems—including, to some extent, ancient Egyptian religion (Borges Pires, 2024; Onstine, 2010, pp. 3-4, 6)—frequently adopt female figurines as sacred symbols and idealised models for secular mothers to emulate, thereby reinforcing prescribed specific social norms (Sered, 1999; see also the example of Virgin Mary in Warner, 2013). This creation of sacred female symbolism—like any deity—stems from human practices (Chakrabarty, 1997, pp. 40-41), imbued with the values upheld by prevailing politico-religious structures. While deities are not necessarily constrained by such human constructs (Kohn, 2013, p. 216; Sered, 1999, pp. 196-197), Beautiful West—especially in this liturgy, where she is identified with Isis—embodies an ideal of motherhood. This ideal finds echoes in secular Egyptian texts and iconography, which reflect comparable representations. However, the distinction between divine and human motherhood must be acknowledge. This study reveals that, although divine mothers are occasionally depicted as active protectors of their offspring, human mother

CC BY SA

rarely exhibit the same level of agency. Rather, they tend to assume a secondary role, acting mostly as intermediaries. Thus, divine, and human motherhood operate within distinct ontological frameworks. This difference elevates the symbolic figure of the divine mother as an unattainable ideal, positioning human mothers in a state of inherent subordination by comparison relative.

In the context of ancient Egypt, this reflection-model dynamic has been examined in prior studies, particularly through the lens of material culture—such as stelae—highlighting the reciprocal influence between human subjects and their objects (Olabarria, 2020b, pp. 16-22, 56). Material culture profoundly shapes social actors, whose reality is embedded within a network of object-human relations. These objects are not merely passive symbols; rather they play an active role in forming both individual and collective identities (Olabarria, 2020b, p. 56). In this light, I propose that the liturgical texts—inscribed on coffins and recited in rituals, thereby possessing both material and performative dimensions—functioned not only as a reflection of, but also as active agents in shaping cultural conceptions of kinship and motherhood, transmitting these values across generations. The life of the netherworld was not merely conceptualised as an extension on earthly practices (Willems, 2001, p. 369); it also functioned as a medium through which these practices were communicated and reinforced among the population. Accordingly, this liturgy reaffirms the portrayal of Beautiful West as a loving and protective mother, highlighting the idealised maternal role of a woman whose duty is to safeguard and nurture her child as an integral aspect of their upbringing. In doing so, it contributes to the wider cultural construction of motherhood as institution within ancient Egyptian society (Rich, 1986).

Given the limited direct evidence available to fully understand the motherhood practices in ancient Egypt, an analytical re-examination of religious texts through the lens of gender and motherhood studies may yield new insights into these roles and practices.

Acknowledgements and funding

The present article is part of the project PID2022-142974NA-I00 funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE and the VII Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla. It was finished while holding a postdoctoral position at the University of Pisa, within the framework of the project *PIPE – Profiling the Identity of the Producers in Ancient Egypt and Nubia through the "aura" of Clay Figurines* (PRIN2022 PNRR, PI: Prof. Gianluca Miniaci). I will like to thank to the anonymous reviewers for their valuable feedback. I am also grateful to Antonio J. Morales and Guilherme Borges Pires for their insightful comments on the original manuscript, and to Michelle Keeley-Adamson for reviewing and refining my English.

Specific contribution of the authors

The author is the only responsible of this research.

Abbreviations

CGC. *Catalogue géneral des antiquités égyptiennes du Musee du Caire.*

CT. *Coffin Texts.*

LÄ, II. Helck, W. and Westendorf, W. (eds). *Lexikon der Ägyptologie II: Erntefest-Hordjedef.* Wiesbaden. 1977

CC BY SA

LGG, I. Leitz, C. (ed.). *Lexikon der ägyptischen Götter und Götterbezeichnungen. Band I: ꜣ-y*. Leuven. 2002.

LGG, III. Leitz, C. (ed.). *Lexikon der ägyptischen Götter und Götterbezeichnungen. Band III: p-nbw*. Leuven. 2002.

LGG, VI. Leitz, C. (ed.). *Lexikon der ägyptischen Götter und Götterbezeichnungen. Band VI: ẖ-s*. Leuven. 2002.

PT. *Pyramid Texts*.

TdA. *Textos de los Ataúdes*.

TLA. Thesaurus Linguae Aegyptiae. https://thesaurus-linguae-aegyptiae.de/home

VÉgA. Vocabulaire de l'Égyptien Ancien. https://app.vega-lexique.fr/

Bibliography

Abbas, E. S. (2010). *The lake of knives and the lake of fire: studies in the topography of passage in ancient Egyptian religious literature*. BAR International Series, 2144. Archaeopress.

Allen, J. (2015). *The ancient Egyptian Pyramid Texts* (2nd ed.). Writings from the Ancient World, 38. SBL Press.

Aranzadi Marti□nez, J. (2008). *Introduccio□n histo□rica a la antropologi□a del parentesco*. Editorial universitaria Ramo□n Areces.

Arbuckle MacLeod, C. (2023). The value of children in ancient Egypt. In D. Candelora, N. Ben-Marzouk and K. M. Cooney (eds.), *Ancient Egyptian society: challenging assumptions, exploring approaches* (pp. 140-151). Routledge.

Arnette, M.-L. (2020). *Regressus ad uterum: la mort comme une nouvelle naissance dans les grands textes funéraires de l'Égypte pharaonique (Ve-XXe dynastie)*. Bibliothèque d'étude 175. Institut français d'Archéologie orientale.

Assmann, J. (2005). *Death and salvation in ancient Egypt*. Translated by David Lorton. Cornell University Press.

Billing, N. (2002). *Nut: the goddess of life in text and iconography*. Uppsala Studies in Egyptology 5. Department of Archaeology and Ancient History, Uppsala University.

Borges Pires, G. (2024). Binary or Non-binary? Binary and Non-binary? None? Looking at Gender Expressions in the Egyptian Divine World. In N. Palincaș and A. C. Martins (eds.), *Gender and Change in Archaeology. European Studies on the Impact of Gender Research on Archaeology and Wider Society* (pp. 35-68). Interdisciplinary Contributions to Archaeology. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52155-3_3

Brunner, H. (1944). *Die Lehre des Cheti, Sohnes des Duauf*. Ägyptologische Forschungen 13. J. J. Augustin.

Bruyère, B. (1925). *Rapport sur les fouilles de Deir el Médineh (1923-1924)*. Fouilles de l'Institut Français d'Archéologie Orientale, 2(2). L'Institut français d'archéologie orientale.

Buck, A. d. (1935). *The Egyptian Coffin Texts I: texts of spells 1-75*. Oriental Institute Publications 34. University of Chicago Press.

Carrier, C. (2009). *Le Livre des Morts de l'Égypte ancienne*. Melchat 2. Cybele.

Carrier, C. (2014). *Les papyrus du Livre des Morts de l'Egypte ancienne de Neferoubenef (Louvre III 93) et de Soutymès (BnF, égyptien "38-45")*. Éditions PAM.

Carsten, C. (ed.) (2000). *Cultures of Relatedness: new approaches to the study of kinship*. Cambridge University Press.

Carsten, C. (2004). *After kinship*. Cambridge University Press.

Chakrabarty, D. (1997). The Time of History and the Times of Gods. In L. Lowe and D. Lloyd (eds.), *The politics of culture in the shadow of capital* (pp. 35-60). Duke University Press.

De Jong, A. (1994). Coffin Texts spell 38: the case of the father and the son. *Studien zur Altägyptischen Kultur, 21,* 141-157.

Díaz Vázquez, S. (2023). La infancia en el antiguo Egipto a partir de las prescripciones recopiladas en los papiros iatromágicos. *Aula orientalis, 41*(1), 41-65

Erman, A. (1901). *Zaubersprüche für Mutter und Kind: aus dem Papyrus 3027 des Berliner Museums*. Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1901 (1). Verlag der Königlichen Akademie der Wissenschaften.

Eyre, C. (2002). *The Cannibal Hymn: a cultural and literary study*. Liverpool University Press.

Eyre, C. (2016). Reciprocity, retribution and feud. In P. Collombert, D. Lefèvre, S. Polis and J. Winand (eds.), *Aere perennius: mélanges égyptologiques en l'honneur de Pascal Vernus* (pp. 163-179). Peeters.

Feucht, E. (1995). *Das Kind im Alten Ägypten: die Stellung des Kindes in Familie und Gesellschaft nach altägyptischen Texten und Darstellungen*. Campus Verlag.

Feucht, E. (2004). Der Weg ins Leben. In V. Dasen (ed.), *Naissance et petite enfance dans l'antiquité: actes du colloque de Fribourg, 18 novembre - 1er décembre 2001* (pp. 33-53). Academic Press.

Feucht, E. (2016). Motherhood in pharaonic Egypt. In S. L. Budin and J. MacIntosh Turfa (eds.), *Women in antiquity: real women across the ancient world* (pp. 204-217). Routledge.

Franke, D. (1983). *Altägyptische Verwandtschaftsbezeichnungen im Mittleren Reich*. Hamburger Ägyptologische Studien, 3. Bor.

Franke, D. (2006). Fürsorge und Patronat in der Ersten Zwischenzeit und Mittleren Reich. *Studien zur Altägyptischen Kultur, 34,* 159-185.

Gardiner, A. H. (1935). *Chester Beatty gift*, 2 vols. Hieratic Papyri in the British Museum 3. Trustees of the British Museum.

Gracia Zamacona, C. (2024). *Los Textos de los Ataúdes del Egipto antiguo: variabilidad, legitimación y diálogo*. Ancient Near East Monographs, 32. SBL Press.

Grieshammer, R. (1970). *Das Jenseitsgericht in den Sargtexten*. Ägyptologische Abhandlungen, 20. Harrassowitz.

Hassan, S. (1944). *Excavations at Gîza: 1933-1934. With special chapters on methods of excavation, the false-door, and other archaeological and religious subjects. Excavations of the Faculty of Arts, Fouad I University*. Excavations at Gîza 5. Service des Antiquités de l'Égypte; Government Press, Bulâq.

Hornung, E. (1975). *Das Buch der Anbetung des Re im Westen (Sonnenlitanei): nach den Versionen des Neuen Reiches. Teil 1: Text*. Aegyptiaca Helvetica 2. Éditions de Belles Lettres. Autographiert von Andreas Brodbeck.

Hornung, E. (1976). *Das Buch der Anbetung des Re im Westen (Sonnenlitanei): nach den Versionen des Neuen Reiches. Teil 2: Übersetzung und Kommentar*. Aegyptiaca Helvetica 3. Éditions de Belles-Lettres.

Hornung, E. (1992). *Texte zum Amduat, Teil 2: Langfassung, 4. Bis 8. Stunde*. Aegyptiaca Helvetica, 14. Éditions de Belles Lettres.

Hsieh, J. (2022). *Ancient Egyptian letters to the dead: the realm of the dead through the voice of the living*. Harvard Egyptological Studies 15. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004472327

Jankuhn, D. (1973). Maat die Herrin des Westens. *Göttinger Miszellen*, 8, 19-22.

Jørgensen, M. (1996). *Catalogue Egypt I (3000-1550 BC) Ny Carlsberg Glyptotek*. Ny Carlsberg Glyptotek.

Jürgens, P. (1995). *Grundlinien einer Überlieferungsgeschichte der altägyptischen Sargtexte: Stemmata und Archetypen der Spruchgruppen 30-32 + 33-37, 75 (-83), 162 + 164, 225 + 226 und 343 + 345*. Göttinger Orientforschungen, 4. Ägypten, 31. Harrassowitz.

Kees, H. (1942). Die Feuerinsel in den Sargtexten und im Totenbuch. *Zeitschrift für ägyptische Sprache und Altertumskunde*, 78, 41-53.

Kohn, E. (2013). *How Forests Think. Toward and Anthropology Beyond the Human*. University of California Press.

Lacau, P. (1904). *Sarcophages antérieurs au Nouvel Empire, Tome I : N°28001-28086*. Catalogue géneral des antiquités égyptiennes du Musee du Caire 11, 14. Institut français d'archéologie orientale.

Lacau, P. (1906). *Sarcophages antérieurs au Nouvel Empire, Tome II : N°28087-28126*. Catalogue géneral des antiquités égyptiennes du Musee du Caire 27, 33. Institut français d'archéologie orientale.

Leahy, A. (1989). A protective measure at Abydos in the Thirteenth Dynasty. *Journal of Egyptian Archaeology, 75*, 41-60.

Lichtheim, M. (1988). *Ancient Egyptian autobiographies chiefly of the Middle Kingdom: a study and an anthology*. Orbis Biblicus et Orientalis 84. Universitätsverlag; Vandenhoeck & Ruprecht.

Malaise, M. (1977). La position de la femme sur les stèles du Moyen Empire. *Studien zur Altägyptischen Kultur*, *5*, 183-198.

Marshall, A. (2013). *Être un enfant en Égypte ancienne*. Éditions du Rocher.

Morales, A. J. (2017). *The transmission of the Pyramid Texts of Nut: analysis of their distribution and role in the Old and Middle Kingdoms*. Studien zur Altägyptischen Kultur, Beihefte 19. Helmut Buske.

Moreno García, J. C. (2005). Élites provinciales, transformations sociales et idéologie à la fin de l'Ancien Empire et à la Première Période Intermédiaire. In L. Pantalacci and C. Berger-El-Naggar (eds.), *Des Néferkarê aux Montouhotep: travaux archéologiques en cours sur la fin de la VIe dynastie et la première période intermédiaire; actes du colloque CNRS-Université Lumière-Lyon 2, tenu le 5-7 juillet 2001* (pp. 215-228). Maison de l'Orient et de la Méditerranée; de Boccard.

Moreno García, J. C. (2009-2010). Introduction. Élites et états tributaires: le cas de l'Égypte pharaonique. In J. C. Moreno García (ed.), *Élites et pouvoir en Égypte ancienne: actes du colloque Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, 7 et 8 juillet 2006* (pp. 11-50). Université Charles-de-Gaulle - Lille III.

Moreno García, J. C. (2013). Limits of pharaonic administration: patronage, informal authorities, "invisible" elites and mobile populations. In M. Bárta and H. Küllmer (eds.), *Diachronic trends in ancient Egyptian history: studies dedicated to the memory of Eva Pardey* (pp. 88-101). Charles University of Prague, Faculty of Arts.

Müller, D. (1966). Die Zeugung durch das Herz in Religion und Medizin der Ägypter. *Orientalia, 35*(3), 247-274.

Münster, M. (1968). *Untersuchungen zur Göttin Isis vom Alten Reich bis zum Ende des Neuen Reiches*. Münchner Ägyptologische Studien 11. Hessling.

Nyord, R. (2009). *Breathing flesh: conceptions of the body in the ancient Egyptian Coffin Texts*. CNI Publications 37. Museum Tusculanum Press.

O'Connell, R. H. (1983). The emergence of Horus: an analysis of Coffin Text Spell 148. *Journal of Egyptian Archaeology, 69*, 66-87.

O'Reilly, A. (ed.) (2014). *Mothers, Mothering and Motherhood Across Cultural Differences: A Reader*. Demeter Press.

Obsomer, C. (1993). *di.f prt-xrw* et la filiation *ms(t).n / ir(t).n* comme critères de datation dans les textes du Moyen Empire. In C. Cannuyer and J.-M. Kruchten (eds.), *Individu, société et spiritualité dans l'Égypte pharaonique et copte: mélanges égyptologiques offerts au Professeur Aristide Théodoridès* (pp. 163-200). Association Montoise d'Égyptologie.

Ogdon, J. R. (1982). A new dramatic argument in the Coffin Texts (Spells 30-37). In Anonymous (ed.), *L'Égyptologie en 1979: axes prioritaires de recherches* (Vol. 2) (pp. 37-43). Éditions du Centre national de la Recherche scientifique.

Olabarria, L. (2014). *Materialising kinship, constructing relatedness: kin group display and commemoration in First Intermediate Period and Middle Kingdom Egypt (ca. 2150-1650 BCE). Volume one: Text and Biography*. PhD Thesis. University of Oxford.

Olabarria, L. (2018). A question of substance: interpreting kinship and relatedness in ancient Egypt. *Journal of Ancient Egyptian Interconnections, 17*, 88-113.

Olabarria, L. (2020a). Coming to terms with stelae: a performative approach to memorial stelae and chapels of Abydos in the Middle Kingdom. *Studien zur Altägyptischen Kultur, 49*, 117-177.

Olabarria, L. (2020b). *Kinship and family in ancient Egypt: archaeology and anthropology in dialogue*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108670487

Onstine, S. (2010). Gender and the religion of ancient Egypt. *Religion Compass*, *4*(1), 1-11. https://doi.org./10.1111/j.1749-8171.2009.00178.x

Oréal, E. (2010). "Bienvenue en paix!": la reception rituelle du mort aux funérailles. *Revue d'égyptologie*, 61, 135-150.

Pasche Guignard, F. (2021). Religions and mother. In L. O'Brien Hallstein, A. O'Reilly and M. Vandenbeld Giles (eds.), *The Routledge Companion to Motherhood* (pp. 156.-164). Routledge.

Peet, T. E. (1926). Two Eighteenth Dynasty letters: papyrus Louvre 3230. *Journal of Egyptian Archaeology*, 12(1/2), 70-74. https://doi.org./10.2307/3854183.

Postel, L. (2009). Quand réapparaît la forme ms(w).n? Réflexions sur la formule de filiation maternelle à la fin du Moyen Empire. In I. Régen and F. Servajean (eds.), *Verba manent: recueil d'études dédiées à Dimitri Meeks par ses collègues et amis* (Vol. 2) (pp. 331-354). Université Paul Valéry.

Quack, J. F. (1994). *Die Lehren des Ani: ein neuägyptischer Weisheitstext in seinem kulturellen Umfeld*. Orbis Biblicus et Orientalis 141. Universitätsverlag; Vandenhoeck & Ruprecht.

Rebay-Salisbury, K., Pany-Kucera, D., Spannagl-Steiner, M., Kanz, F., Amory, C. and Parson, W. (2023). Tracing mother-child relations in Austrian Early Bronze Age communities through mitochondrial DNA. In H. Meller, J. Krause, W. Haak and R. Risch (eds.), *Kinship, Sex, and Biological Relatedness. The contribution of archaeogenetics to the understanding of social and biological relations. 15. Mitteldeutscher Archäologentag vom 6. bis 8. Oktober 2022 in Halle (Saale)* (pp. 219-232). Tagungen des Landesmuseums für Vorgeschichte Halle 28. Propylaeum. https://doi.org/10.11588/propylaeum.1280

Refai, H. (1996). *Die Göttin des Westens in den thebanischen Gräbern des Neuen Reiches: Darstellung, Bedeutung und Funktion*. Abhandlungen des Deutschen Archäologischen Instituts Kairo, Ägyptologische Reihe, 12. Achet.

Rich, A. (1986). *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution* (2nd ed.). Norton.

Ruddick, S. (1995). *Maternal Thinking: towards a politics of peace* (2nd ed.). Beacon Press.

Sánchez Romero, M. and Cid López, R. M. (eds.) (2018). *Motherhood and Infancies in the Mediterranean in Antiquity*. Childhood in the Past Monograph. Oxbow Books.

Sered, S. S. (1999). "Woman" as Symbol and Women as Agents: Gendered Religious Discourses and Practices. In M. M. Ferree, J. Lorber and B. B. Hess (eds.), *Revisioning gender* (pp. 193-221). Sage.

Simpson, W. K. (1974) *The terrace of the great god at Abydos: the offering chapels of Dynasties 12 and 13*. Publications of the Pennsylvania-Yale expedition to Egypt 5. The Peabody Museum of Natural History of Yale University; The University of Pennsylvania Museum of Archaeology and Anthropology.

Smith, J. M. (2003). *A Potent Spell: Mother Love and the Power of Fear*. Houghton Mifflin Company.

Smith, M. (2017). *Following Osiris: perspectives on the Osirian afterlife from four millennia*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199582228.001.0001

Stefanović, D. and Satzinger, H. (2019). *Ägyptisches Museum und Papyrussammlung, fascicle 1: Stelae of the Middle Kingdom and the Second Intermediate Period*. Corpus antiquitatum Aegyptiacarum: Lose-Blatt-Katalog ägyptischer Altertümer. Golden House Publications; Ägyptisches Museum und Papyrussammlung, Staatliche Museen zu Berlin.

Teeter, E. (2017). Earthly and divine mothers in ancient Egypt. In D. Cooper and C. Phelan (eds.), *Motherhood in antiquity* (pp. 145-167). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-48902-5_8

von Lieven, A. (2015). Antisocial gods? On the transgression of norms in ancient Egyptian mythology. In R. Nyord and K. Rhyolt (eds.), *Lotus and laurel: studies on Egyptian language and religion in honour of Paul John Frandsen* (pp. 181-207). Museum Tusculanum Press.

von Lieven, A. (2019). How "funerary" are the *Coffin Texts*? In R. Nyord (ed.), *Concepts in Middle Kingdom funerary culture: proceedings of the Lady Wallis Budge anniversary symposium held at Christ's College, Cambridge, 22 January 2016* (pp. 100-116). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004399846_006.

Walker, J. H. (1996). *Studies in ancient Egyptian anatomical terminology*. Australian Centre for Egyptology: Studies 4. Aris & Phillips.

Warner, M. (2013). *Alone of All Her Sex: The Myth and Cult of the Virgin Mary*. (2° ed.). Weidenfeld and Nicholson.

Wen, J. (2022). *The iconography of family members in Egypt's elite tombs of the Old Kingdom*. Harvard Egyptological Studies 19. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004528635.

Whale, S. (1989). *The family in the eighteenth Dynasty of Egypt: a study of the representation of the family in private tombs*. Australian Centre for Egyptology: Studies 1. Australian Centre for Egyptology; Aris & Phillips.

Willems, H. (1988). *Chests of life: a study of the typology and conceptual development of Middle Kingdom standard class coffins*. Mededelingen en Verhandelingen van het Vooraziatisch-Egyptisch Genootschap „Ex Oriente Lux" 25. Ex Oriente Lux.

Willems, H. (1996). *The coffin of Heqata (Cairo JdE 36418): a case study of Egyptian funerary culture of the early Middle Kingdom*. Orientalia Lovaniensia Analecta 70. Peeters.

Willems, H. (2001). The social and ritual context of a mortuary liturgy of the Middle Kingdom (*CT* spells 30-41). In H. Willems (ed.), *Social aspects of funerary culture in the Egyptian Old and Middle Kingdoms: proceedings of the international symposium held at Leiden University 6-7 June, 1996* (pp. 253-372). Peeters.

Willems, H. (2008). *Les textes des sarcophages et la démocratie: éléments d'une histoire culturelle du Moyen Empire Égyptien*. Edited by C. Zivie-Coche. Cybele.

Willems, H. (2014). *Historical and archaeological aspects of Egyptian funerary culture: religious ideas and ritual practice in Middle Kingdom elite cemeteries*. Culture and History of the Ancient Near East 73. Brill.

Willems, H. (2015). Family life in the hereafter according to Coffin Texts spells 131-146: a study in the structure of ancient Egyptian domestic groups. In R. Nyord and K. Ryholt (eds.), *Lotus and laurel: studies on Egyptian language and religion in honour of Paul John Frandsen* (pp. 447-472). Museum Tusculanum Press.

Yamazaki, N. 2003. *Zaubersprüche für Mutter und Kind: Papyrus Berlin 3027*. Achet 2. Achet Verlag.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.660511

Entre telares, lavanderías y orín: el artesanado textil en la casa del Anfiteatro (Mérida, Badajoz)

Between looms, laundries and urine: the textile craft in the "Casa del Anfiteatro" (Mérida, Badajoz)

Macarena Bustamante-Álvarez
Universidad de Granada
mbustamante@ugr.es
0000-0001-5988-6908

Ana Mª Bejarano Osorio
Consorcio Ciudad Monumental de Mérida
ana@consorciomerida.org
0000-0003-1296-9209

Alejandro González Blas
Universidad de Granada
alegon1996@gmail.com
0000-0002-9589-1197

Ana Isabel Heredia López
Universidad de Granada
aiheredialopez@gmail.com
0000-0001-7654-6825

Recibido: 29/04/2025
Aceptado: 02/09/2025

Resumen
Se analiza en este estudio el artesanado textil romano en la Casa del Anfiteatro de Mérida, antigua Augusta Emerita. Mediante excavaciones arqueológicas recientes y revisión de hallazgos antiguos, se han identificado instrumentos como telares, agujas y *pondera*, así como estructuras arquitectónicas asociadas a una *fullonica* (lavandería). La metodología ha combinado análisis material y contextual. Los resultados muestran la existencia de al menos un *textrinum* y una *fullonica* en funcionamiento, integrados en un complejo residencial reinterpretado como *hospitium*. Ello ha permitido resaltar la lógica funcional de estos espacios en un entorno de servicios, donde la producción y el mantenimiento textil eran esenciales para los huéspedes y trabajadores. El hallazgo de piletas, canales y pavimentos especializados refuerza esta hipótesis.

Palabras clave
Arqueología, Historia Antigua, Sector textil, Sociología urbana, Artesanado

Abstract
This paper examines Roman textile craftsmanship at the Casa del Anfiteatro in Mérida (ancient Augusta Emerita). Through recent excavations and analysis of earlier finds, tools such as looms, needles, and *pondera*, as well as architectural remains of a *fullonica* (laundry) have been identified. The methodology combined material and contextual analysis. Results indicate the operation of at least one *textrinum* and a functioning *fullonica*, integrated into a residential complex now reinterpreted as *hospitium*. The discussion highlights the functional logic of these spaces in a service-oriented setting, where textile production and maintenance were crucial for both guests and staff. The discovery of vats, channels, and specialized flooring supports this hypothesis.

Keywords
Archaeology, Ancient History, Textiles, Urban sociology, Craft workers

Para citar este artículo: Bustamante-Álvarez, Macarena; Bejarano Osorio, Ana Mª; González Blas, Alejandro y Heredia López, Ana Isabel (2025). Entre telares, lavanderías y orín: el artesanado textil en la casa del Anfiteatro (Mérida, Badajoz). *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 31-50. DOI: 10.6018/pantarei.660511

CC BY SA

1. Introducción

La producción de tejidos en época antigua constituye una compleja actividad artesanal en la que se encuentran envueltos múltiples agentes y pasos, desde la captación de la materia prima, preparación y transformación de masa informe en filamentos hasta su laboreo por medio de los telares. A ello hay que sumarle otros menesteres aplicables una vez que la prenda está lista y necesita una mejora o un cambio como, por ejemplo, en el color de la misma (*offectoriae*, *fullonicae*…).

Cada uno de estos pasos tiene necesidades diversas que se traducen tanto en instalaciones como en técnicas de laboreo de distinta entidad. Y es que, aunque nadie duda de la existencia de un artesanado profesionalizado dedicado a estos menesteres, también hubo pasos de esta compleja cadena que se desarrollaron sin instalaciones definidas a tal efecto, caso del hilado o el tejido propiamente dicho.

Este artículo surge a raíz de dos proyectos de investigación que han terminado confluyendo. Por un lado, uno dedicado al análisis de la industria textil lusitana y, por otro lado, otro centrado en el análisis de una *domus extra moenia* localizada en Mérida y parcialmente excavada desde antiguo, la casa del Anfiteatro. En este último caso, a lo largo de estas tres anualidades en las que se está estudiando este lugar, han sido múltiples los objetos vinculables a las labores textiles que han aparecido, a los que hay que sumarles los localizados en las excavaciones antiguas y depositados actualmente en el Museo Nacional de Arte Romano (a partir de ahora MNAR).

Pero, además, al hilo de las nuevas intervenciones arqueológicas, se ha exhumado parte de unas termas semiprivadas en las que hay una serie de estructuras contiguas a unas *letrinae* que asociamos a una instalación de limpieza de prendas textiles, una *fullonica*.

Esta hipótesis de trabajo se enmarca en un replanteamiento funcional recientemente publicado sobre la *domus* del Anfiteatro. En éste, consideramos, según los recientes hallazgos, que estamos ante un complejo residencial que ofreció al público, entre otros servicios, alojamiento o baños, ante la llegada de gentes foráneas a la ciudad atraídas por los edificios de espectáculos ubicados en sus cercanías, un *hospitium* (Bejarano y Bustamante-Álvarez, 2024). Por consiguiente, atendiendo a la ida y venida de usuarios y la necesaria presencia de tejidos en instalaciones de este tipo, no es de extrañar la aparición de instrumental textil que permita la manufactura y/o reparación de estos paños usados dentro del edificio, así como de una *fullonica* que permita labores para la mejora de las prendas usadas o necesarias para su correcto mantenimiento.

2. Breve recorrido histórico-arqueológico por la casa del Anfiteatro

La casa del Anfiteatro (Figura 2) se encuentra ubicada en el sector oriental de la antigua capital de la Lusitania, *Augusta Emerita*, fuera de su muralla aunque a poca distancia de ella (Figura 1). Su posicionamiento, en el sector en el que se localizan al interior de la ciudad los edificios de espectáculos, así como al exterior algunas de las principales áreas funerarias, ayudan a comprender la funcionalidad que pudo tener en época antigua. Entre estos espacios sepulcrales sobresalen la conocida como necrópolis de "El Disco" o "La Campsa" (Bejarano, 2020), el *puticulum* de la C/ Hernán Cortés (Pérez, 2004) u otras construcciones monumentales caso del mausoleo del Dintel de los Ríos (Bejarano, 2004).

También, cercano a esta construcción, se encuentran un *castellum divisorium* asociado al acueducto de San Lázaro con el que la *domus* del Anfiteatro guarda una relación directa

(Bustamante-Álvarez et al, e.p.); la denominada como casa de la Torre del Agua que se separa de nuestra construcción gracias a una *via privata* (Balil, 1976) y que fue construida a lo largo del I d.C. (Mateos, 1995), así como el propio acueducto de San Lázaro que flanquea la zona occidental.

Esta casa se conoce desde 1947. Concretamente, el 12 de noviembre, al amparo de un informe emitido por la Dirección de Excavaciones Arqueológicas de Mérida, se hicieron públicos los resultados de una prospección patrocinada por la Dirección General de Bellas Artes y realizada por la Comisaría General de Excavaciones bajo la dirección de J. C. Serra Ráfols (García de Sandoval, 1966). Este documento sacó a la luz los restos de una casa romana de gran importancia. Denominada inicialmente Casa de la Madre, fue bautizada posteriormente como *Domus* del Anfiteatro, por su proximidad a dicho edificio de espectáculos.

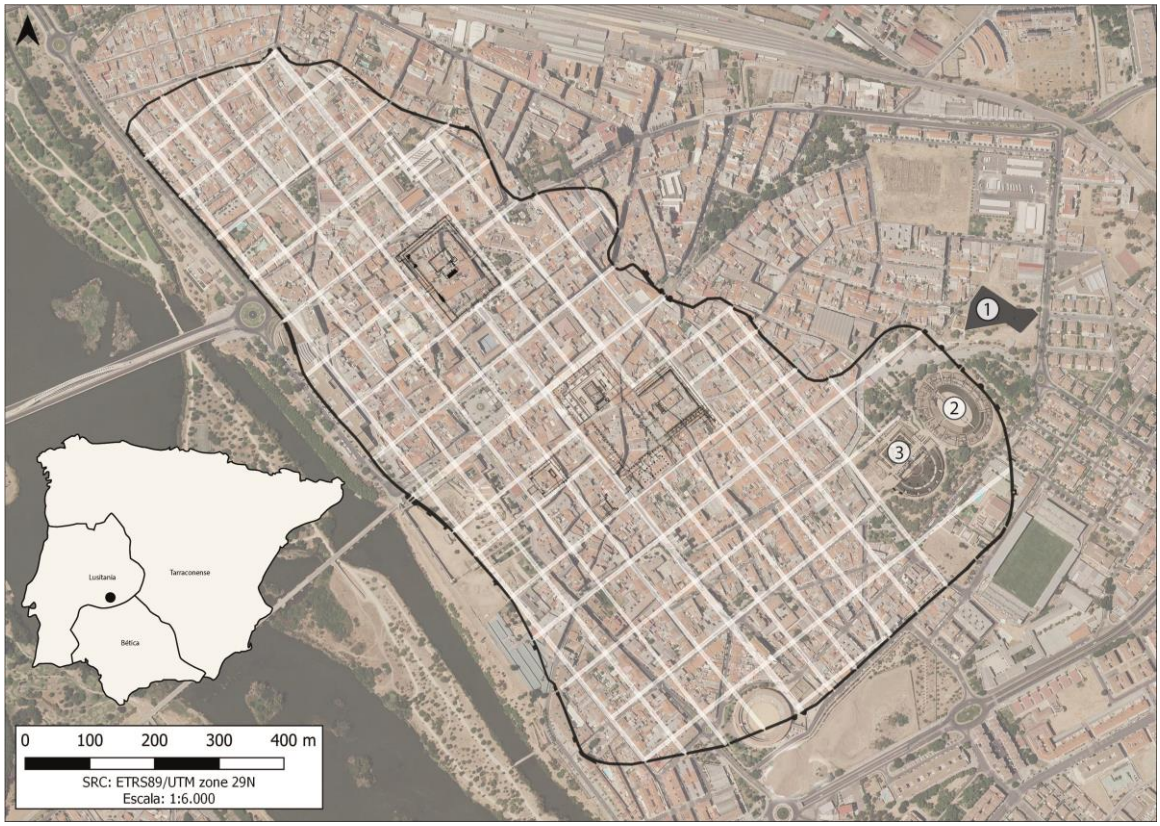


Figura 1. Mapa de la península ibérica con ubicación de Mérida y plano de la ciudad con localización de la casa del Anfiteatro (n.º 1), el teatro (n.º 3) y el anfiteatro (n.º 2)

Aunque el yacimiento ha sido excavado en sucesivas campañas hasta nuestros días, las excavaciones que revelaron la mayor parte de su planta fueron realizadas a finales de la década de 1950 por M. Pous, Álvarez Sáenz y García de Sandoval. Posteriormente, las intervenciones en los años 80 por el MNAR (Museo Nacional de Arte Romano) se centraron en la zona de las termas de época tardía localizadas en la fachada occidental.

Tras un paréntesis de varias décadas, se retoman los trabajos con nuevas excavaciones en el marco de un proyecto de cubrición de la casa. Estas dieron como resultado el descubrimiento de varias habitaciones, piletas (Sánchez, 2011) y un espacio abierto rodeado de columnas (Vargas y Sánchez, 2022), todo lo cual puede asociarse a un complejo de baños.

CC BY SA

El estudio que aquí presentamos forma parte de un proyecto de investigación iniciado en 2020 que pretende, además del análisis arqueoarquitectónico del edificio, continuar las excavaciones que nos permitan definir, ya de forma completa, la planta de esta señorial edificación.

De forma muy sinóptica, evaluaremos ciertos puntos cruciales para la comprensión del edificio, que tradicionalmente se ha considerado una *domus* con una compleja planta formada por dos módulos. El primero, más al oeste, es donde se han situado continuamente las *fauces* que habrían dado paso a un espacio abierto con un *viridarium* central. El segundo módulo, al suroeste, se estructura en torno a un *oecus* con decoración de *xenia* íctica. El análisis de la planta, apoyado en la lectura de los muros, plantea la posibilidad de que estemos ante dos casas (o dos módulos) que se unieron en un momento posterior, siendo el punto de unión el corredor que Balil (1976) calificó de «en forma de bayoneta» por su fisonomía (Pizzo, 2004). Apoyando esta idea, ya García de Sandoval (1966) atestiguó que el sector del peristilo debió trazarse a finales del siglo I d.C., mientras que los espacios situados al noroeste datarían del siglo II d.C.

Independientemente de que estemos ante una o dos edificaciones, las excavaciones realizadas en la última década, y especialmente en los últimos años, sugieren que las termas exhumadas tenían características monumentales. A las mismas se habría accedido desde el peristilo de la domus o bien desde el exterior del inmueble y contaría con *latrinae*, *apodyterium, caldarium, tepidarium* y varias piscinas de agua caliente.

La cronología del edificio se ha establecido, tradicionalmente, tanto por el estudio de los mosaicos que constituyen los pavimentos, como por la ornamentación parietal y, en menor medida, en algunos hallazgos materiales que han generado ciertas dudas desde el inicio de las investigaciones (Balil, 1976). Sin embargo, García de Sandoval (1966) afirma haber descubierto hallazgos que datan de finales del siglo I y principios del II d.C. y también sitúa su destrucción en la segunda mitad del siglo III d.C. (García de Sandoval, 1966).

La cronología de las composiciones de mosaicos se centra en los siglos II-III d.C. (Balil, 1976), a lo que algunos estudiosos añaden posibles remodelaciones en el siglo III (entre ellos García de Sandoval, 1966, y Hernández, 1993), que incluso pudieron continuar en el siglo IV d.C. (Álvarez Sáenz de Buruaga, 1974, y Álvarez, 1982). Las fechas dadas para las decoraciones pictóricas no difieren mucho de las de los mosaicos: Hernández (1993) sugiere una primera fase entre 220-225 d.C. y una segunda a finales del siglo III o principios del IV.

Las nuevas excavaciones, especialmente en el complejo de las termas, así como en algunas partes de la *domus*, sugieren un *terminus postquem* para la construcción a mediados del último tercio del siglo I d.C., debido a la presencia de delgados muros de pobre factura y algunos fragmentos de *terra sigillata* hispánica.



Figura 2. Planta de la domus del Anfiteatro

3. Una aproximación arqueológica al artesanado textil

Las evidencias localizadas en este edificio se pueden organizar en dos apartados. El primero de ellos que asociamos al instrumental y que, de manera recurrente, suele aparecer en los contextos arqueológicos, en muchas ocasiones testimonio de actividades puntuales y no de un artesanado que prolongue su actividad en el tiempo. El segundo atiende a las estructuras y, en este caso, sí ahondan en un artesanado estable.

3.1. Instrumental textil

Hasta el momento, son pocos los instrumentos localizados en el complejo residencial de la casa del Anfiteatro que pueden asociarse a las labores textiles (Tabla 1 y Figura 3). Mayoritariamente, proceden de excavaciones antiguas que, aunque incluyen datos de su procedencia, no afinan sobre el contexto específico en el que aparecieron. Dos, además, se han exhumado en las recientes intervenciones que se vienen realizando en la actualidad en el yacimiento. En este último caso, nos aportan datos más concretos sobre su contexto.

Siguiendo la cadena operativa, hablaremos primero de piezas de telar, tanto verticales (con *pondera*) como de mano (placas) y concluiremos finalmente con agujas que asociamos a otras prácticas de unión de prendas o bien remiendos y/o inclusión de aderezos.

CC BY SA

Tabla 1
Cuadro sinóptico de los materiales asociados a instrumental textil localizados en la domus del Anfiteatro

N.	Identificac.	Objeto	Contexto	Mat.	Dimensiones	Descripción
1	31475	Telar	Cocina	Hueso	62 x [26] x 4	4 orificios. Decorada.
2	3723/8000/1	Aguja	Letrinas	Hueso	[76] x 4-6 x 2-4	Ojal rectangular y circular
3	3723/8027/1	Telar	Letrinas	Hueso	67 x 39 x 4	4 orificios. Decorada.
4	31262	Aguja	Torre agua	Hueso	[40] x 5	Rota con arranque ojal
5	13691	Aguja	Descon.	Hueso	[56] x 4-6	Ojal en forma de 8
6	13685	*Pondus*	Calzada	Cerám.	94 x 54-56 x 32	Rectangular. 2 orificios
7	31507	*Pondus*	Cocina	Cerám.	106 x 75-79 x 34	Rectangular. Orificio lateral
8	26687	*Pondus*	Fuente	Cerám.	103 x 63 x 42	Rectangular. 2 orificios

Nota: Las medidas expresadas son alto x ancho x grosor o, en su defecto alto x ancho/diámetro, expresadas en milímetros. Las piezas se corresponden con las localizadas en el Museo Nacional de Arte Romano (MNAR; números 1 y 4 a 8) y los almacenes del Consorcio de Mérida (números 2 y 3).



Figura 3. Algunos instrumentos textiles hallados

a. Evidencias de telares

Dentro de la tipología de telares, las piezas que hemos localizado se pueden agrupar bien en telares de mano o en telares verticales.

Empezando por los primeros, hallamos dos piezas similares que habrían funcionado juntas, a tenor de su zona de procedencia (en el entorno de "la cocina" y "la fuente romana") y que, por azares de la Arqueología, una se halló en las excavaciones de los años setenta y la otra en excavaciones actuales.

La primera (n.º 31475, fig. 4, n.º 2), localizada de antiguo, se encontraba rota y alterada por el fuego. A pesar de su fragmentación, la hemos podido definir como un telar de mano de morfología rectangular con extremos redondeados, hecho de hueso y muy fragmentado de 62 mm de alto y un ancho conservado de [26] mm. Presenta, además, 4 orificios de sujeción de hilo de 4-5 mm y se encuentra decorada con 8 de círculos concéntricos (con hasta 3 incisiones) hechos a compás.

La segunda (n.º 3723/8027/1, fig. 4, n.º 1), se halló en las recientes intervenciones y corresponde a una placa de morfología rectangular con extremos redondeados de 67 mm de alto, 39 mm de ancho y 4 mm de grosor. Además, se aderezaba con cuatro orificios con 4 mm de diámetro. Cuenta también con decoración de ocho círculos concéntricos incisos. Sin lugar a duda, esta pieza guarda una interesante relación morfológica con la procedente de las intervenciones antiguas y pudieron operar juntas ya que estos elementos necesitan de agrupación para su activación.

Su funcionamiento es sencillo (Figura 4), y se basa principalmente en el giro de una serie de tablillas de número variable (el cual determina la anchura de la banda resultante: a mayor número de tablas, mayor será el ancho). Los hilos que forman la urdimbre del producto deben pasar por cada uno de los orificios que conforman cada placa. Pueden hacerlo de dos formas diferentes: bien en "torsión en S" (el hilo atraviesa la placa de izquierda a derecha) o bien en "torsión en Z" (al contrario). Estos hilos deberán atarse en los extremos de la labor para mantener la tensión necesaria a la hora de realizar el trabajo. A cada giro de las tablillas, que se realiza una vez que se haya atravesado horizontalmente la urdimbre con una lanzadera, los hilos que las atraviesan se entrelazan entre sí, en una característica propia de este tipo de telares (Crockett, 1991 o Bustamante et al., 2024). Las placas pueden girar hacia delante o hacia atrás, alternando en una dirección u otra o, incluso, aplicando un giro distinto a cada una de ellas. Cada técnica supone un resultado diferente, siendo esta última la más compleja y la que aporta dibujos más intrincados.

En relación con los telares verticales, su rastreo es posible gracias a tres *pondera*. Dos de ellos, se han localizado en el mismo emplazamiento de los anteriores lo que, de nuevo, induce a pensar a una concentración de esta actividad en las inmediaciones del ala noroccidental del complejo.

CC BY SA

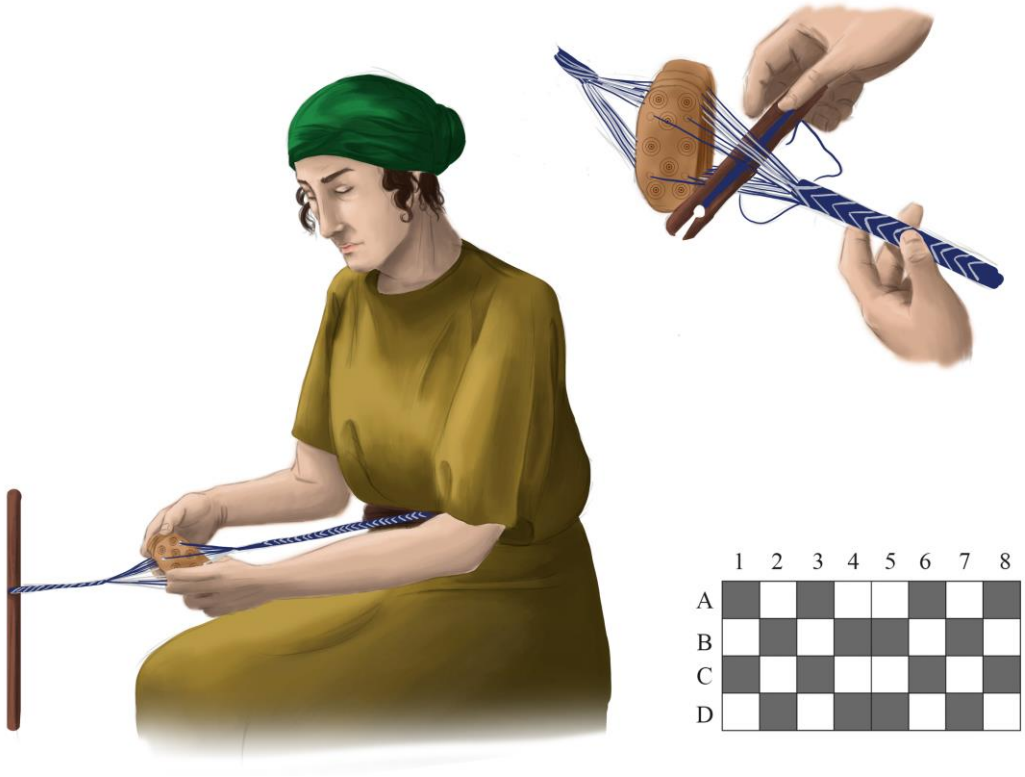


Figura 4. Reconstrucción del telar de placas hallado (dibujo A. I. Heredia López)

Las tres piezas repiten el mismo esquema morfológico como *pondera* rectangulares. Sin embargo, aquellas procedentes del entorno de la cocina guardan relación morfológica y métrica lo que apoya la hipótesis de su uso en un mismo telar. La primera de ellas (n.º 31507, fig. 4, n.º 6) mide 106 mm de altura, 75-79 de anchura y 34 mm de grosor. En relación con la sujeción se haría por medio de un orificio lateral de 6 mm. Esta pieza pesa 479,18 gr. La segunda (n.º 26687, fig. 4, n.º 7), mide 103 mm de altura, 63 de anchura y 42 mm de grosor. En este caso presenta dos orificios frontales de 8 mm de orificio de abertura. Esta pieza, por el contrario, pesaría 426,61 gr. A pesar de las ligeras diferencias en lo que se refiere al sistema de aprehensión, la similitud de peso sí apoyaría a su inclusión en un mismo telar. Finalmente, la tercera corresponde a un *pondus* (n.º 13685, fig. 4, n.º 5) localizado en las inmediaciones del ingreso de la calzada de *domus* (excavaciones de fines de los 60). Se presenta horizontal y con dos orificios frontales. Mide 94 mm de altura, 54-56 mm de anchura, 32 mm de grosor y 7 mm de orificio. El peso varía sensiblemente con los ejemplares anteriores con *ca*. 286 gr.

A excepción de este último *pondus*, el resto de las piezas se refieren al entorno tanto de la cocina como de la sala con el *pediluvium*, lo que nos lleva a considerar la definición de la instalación de un *textrinum* o bien de varias *textrina*. Si nos referimos a un único *textrinum*, podemos pensar en la existencia de la combinación de varios telares verticales con piezas de pequeño tamaño para la realización de los bordes de la prenda y, por ende, deberíamos tratarlo como un único telar. Si, por el contrario, hacemos referencia a su contraparte plural (*textrina*), podemos pensar en la posible presencia de un telar vertical, acompañado de un telar manual.

CC BY SA

b. Agujas

Son tres las agujas localizadas en este yacimiento. Dos proceden de intervenciones antiguas y una de las recientes excavaciones. Ninguna de las tres repite emplazamiento por lo que no podemos hacer reflexiones sobre posicionamiento tal y como sí hemos planteado con el instrumental anterior.

Desgraciadamente, las tres piezas aparecen muy fragmentadas. De hecho, la primera (n.º 31262, fig. 4, n.º 4) procede de la Casa de la Torre del Agua (excavaciones de 1984) y presenta sección circular con indicios de su arranque. Las otras restantes, la segunda, (n.º 13691), sin procedencia concreta, cuenta con sección circular y terminación superior con sección tipo diamante. Presenta un único ojo que se realiza a partir de la unión de dos incisiones circulares, que le aporta una imagen semejante a la de un 8; finalmente, la tercera (n.º 3723/800/1, fig. 4, n.º 3) corresponde a una aguja de sección plana y doble orificio con su extremo superior ligeramente redondeado. En este caso procede de la excavación de las letrinas, un emplazamiento que veremos centraliza los hallazgos.

La presencia de agujas es algo habitual en los yacimientos y dan prueba de las continuas reparaciones que serían necesarias afrontar sobre prendas textiles.

3.2. Evidencias arquitectónicas: una *fullonica*

Una de las grandes aportaciones del proyecto de excavaciones que se está desarrollando en este lugar es la constatación de unas termas de grandes dimensiones, asociadas directamente al complejo residencial (Bejarano y Bustamante-Álvarez, 2024). La entrada a las termas desde el interior de la casa, se produce a través de un gran espacio diáfano que, tradicionalmente, se ha considerado como un peristilo enfrentado a las fauces de la *domus*, así como por una entrada reducida desde un pequeño vial.

La entrada más usada por la naturaleza del sitio, como *hospitium*, fue la conectada con la *domus*. En concreto, nos referimos a un vano en la esquina noroeste del peristilo que nos habla, sin duda, de un acceso privado.

Estas termas presentan un circuito complejo en el que se ha aislado unas *latrinae*, una sala con un *pediluvium* (donde ubicamos el telar), dos habitaciones sin función definida, pero en la que aparecen en algunas de ellas bancos corridos (¿*apodyterium*, *unctuorium*?, una *sudatio*, un *caldarium*, un *tepidarium*, dos piscinas de pequeñas dimensiones, así como pasillos de acceso y de tránsito del personal de servicio.

El lugar que nos interesa para la evaluación de la posible *fullonica* es la letrina que sería uno de los primeros espacios de tránsito dentro de las termas (Figura 5). Concretamente, ésta se configura como una estancia que estaría presidida por una superficie de *opus signinum* de 3,70 m de N-S y 2,30 m de E-O. El pavimento se adosaría a un canal de unos 12 cm de ancho hecho en ladrillos (de 30x12 cm y 20x12 cm) y revestido de una fina capa de cal, interpretado como *fossa latrinae*. En el punto de unión entre el canal y el pavimento se diseñó una media caña hecha también con argamasa que facilitaría la limpieza. Este pavimento cuenta con una ligera inclinación de 2 cm hacia el sureste que ayudaría a su limpieza.

Esta *fossa latrinae* termina siendo la continuación de un canal que procede del flanco sur del edificio y que recogería no sólo líquido limpio del ramal del acueducto San Lázaro, también aglutinaría la evacuación de los elementos sobrantes de la *culina* o el estanque de la zona diáfana.

Inicialmente, la *fossa* circundaba toda la superficie de *opus signinum*. Esto generaba que el canal procedente de la zona occidental se bifurcara en dos al entrar en contacto con la superficie de *signinum*. A pesar de ello, ambos canales salientes de la *fossa* terminaban vertiendo al mismo canal que evacuaría hacia el oeste y luego quebraría hacia el norte. En cuanto a los asientos, pensamos que podrían haber sido de madera de ahí que no haya quedado ninguna traza.

Sin embargo, este plan inicial de una *fossa* que abrazara toda la estructura pronto se modifica, anulando el frente norte y este de la misma. Esto lleva consigo el taponamiento de la fosa. Por consiguiente, la letrina pasa a ser una *fossa* en L invertida (frente oeste y sur). La estructura permite definir una primera letrina en la que podrían ubicarse 20 personas (6 en cada lado largo y 4 en los cortos) y una segunda fase con hasta 10 posiciones.

La letrina tendría, únicamente, conexión con la zona del *pediluvium* y con el peristilo. Sin embargo, en su esquina suroeste y, a una altura superior (ca. -0,19m) se constataron, al menos, cuatro piletas de pequeño tamaño, así como una gran superficie de *opus signinum* que pudo ser la base de un *lacus* flanqueado por una caída curvada. A ello se le une un canal que estaría a media altura entre las piletas y la *fossa* y que posiblemente sirviera para evacuar residuos del *lacus* pero que, debido a las diversas restauraciones, no podemos ver la relación.

La conexión visual de esta zona artesanal con las *latrinae* propiamente dichas no existía por la presencia de un muro que cerraba la instalación. De hecho, algunas de dichas piletas, así como del propio *lacus* tuvieron como cierre, el propio de las letrinas.

La entrada a esta instalación se realizaría desde el peristilo a partir de un vano que las restauraciones respetaron y que permitían la entrada directamente sobre una gran plataforma de *opus signinum* (E).

Desgraciadamente, la estratigrafía del lugar y las propias estructuras están muy alteradas por varios factores:

a. el lugar fue expoliado de antiguo como se ha constatado en su entorno inmediato con grandes fosas de robo que, claramente, tenían como objetivo el expolio incontrolado de la decoración marmórea del complejo termal.

b. las intervenciones desarrolladas en los años setenta dejaron parcialmente al descubierto esta zona, sin un registro estratigráfico adecuado, espacio muy alterado por restauraciones posteriores estando, incluso, algunas de las estructuras cortadas por zanjas de canalizaciones contemporáneas.

c. el posicionamiento de una de las pasarelas del circuito de visita en el frente occidental dificulta ver la planta completa de las piletas en esta zona.

CC BY SA

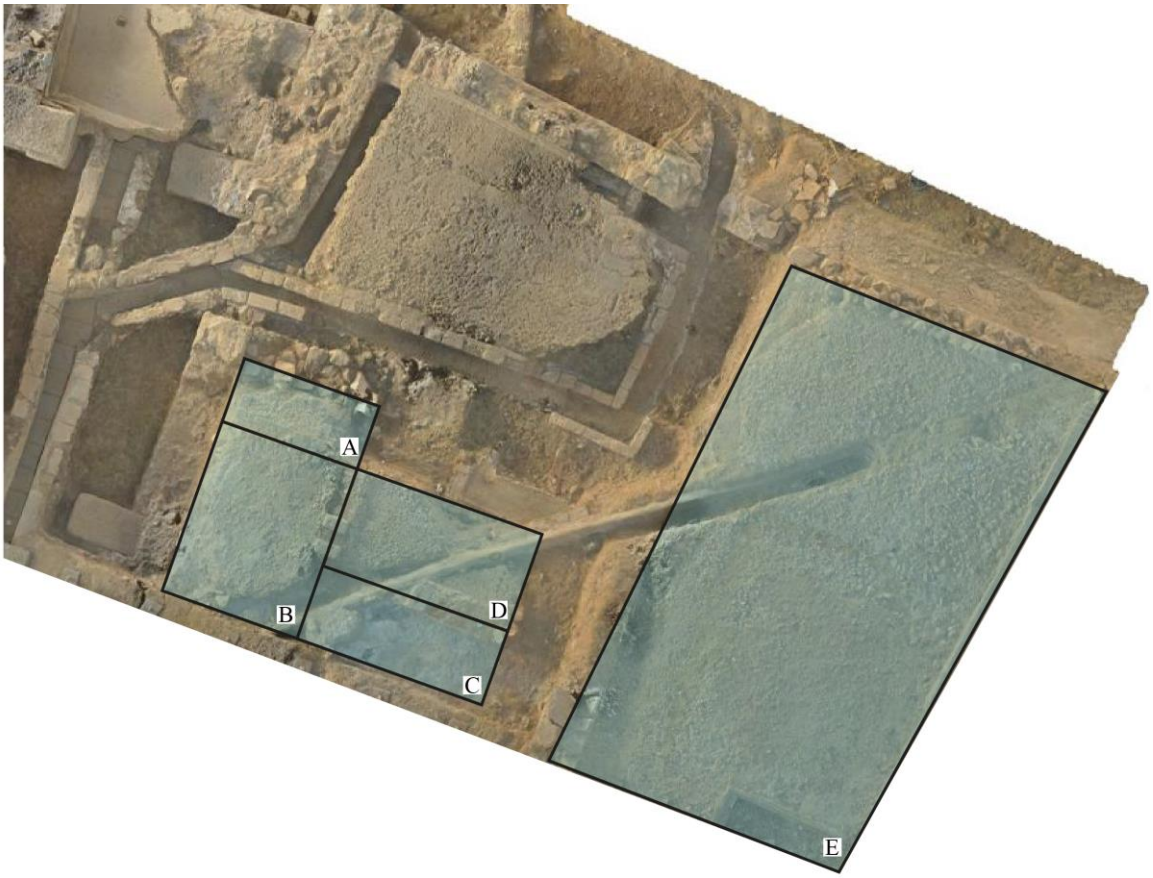


Figura 5. Vista cenital de la zona de las letrinas, así como las piletas de la *fullonica*

Con todo ello, los trabajos realizados han posibilitado documentar cuatro superficies rectangulares, unidas entre sí, de las que únicamente se han conservado el fondo de la pileta, así como los muros que las delimitan. Estas estructuras están construidas a base de muretes de ladrillos rectangulares (*ca.* 30 x 20 cm) trabados con cal y recubiertos de *opus signinum* y que, *a priori*, algunas de ellas sí asociamos a piletas (B, C y D). Desgraciadamente, desconocemos cuál sería la profundidad de estas piletas que pasamos a describir:

- La A, es la plataforma más al norte. Ésta presenta de largo 1,20 m y una anchura de 0,40 m. En este caso estaría pegada al muro de cierre de la estancia.
- La B, ubicada en el extremo occidental de las cuatro, presenta una longitud conservada de 1,80 m (ya que se prolonga por debajo de la pasarela) y 1,40 m de anchura.
- La C, localizada en la en la zona oriental, presenta una longitud total de 2,25 m y una anchura de 1,15 m, lo que la convierte en la pileta de mayor envergadura (aunque fue afectada en el proceso de puesta en valor de la casa y la inclusión de tuberías de evacuación contemporánea).
- La D, ubicada más al sur, únicamente se ha conservado una pequeña porción de 2,25 m. de longitud y una anchura conservada de 50 centímetros ya que se prolonga por debajo de la pasarela de visitas.

La altura conservada de todas ellas es mínima a excepción de la pileta B la cual posee unos *ca.* 6 cm de potencia coincidente con la preservación del murete de ladrillos de cierre de esta.

CC BY SA

Estas plataformas estarían todas a similar cota y elevadas unos ca. 19 cm con respecto a la superficie de uso de la letrina. Entre las piletas no se observa ningún tipo de desnivel. Sin embargo, sí pensamos que pudieron tener algún tipo de conexión para su funcionamiento.

A estas piletas le acompañaría una estancia contigua (E) con pavimentación en *opus signinum*. Recordemos que es esta estancia por la que se accedería a la instalación.

En su flanco oriental, se acompaña con una caída en pendiente que vierte directamente a una sala pavimentada en *opus signinum* que permitiría la salida rápida del líquido de la superficie superior y que podría haberse encauzado hacia el mismo canal de evacuación de la *fossa latrinae*. Esta plataforma se localiza a un nivel ligeramente superior al de las piletas. En relación con cuál podría haber sido la función de la estancia E, además de lugar de recepción de las prendas, se podría haber producido el escurrido de las mismas cayendo el líquido sobrante hacía de la zona de la pendiente al noreste. También debemos tener en cuenta la presencia de un canal a una cota sensiblemente inferior que, aunque obliterado, se encamina hacia la fosa de las letrinas propiamente dichas, pudiendo haber recogido el líquido sobrante pero cuya conexión, debido a las refacciones del *signinum*, se ha perdido.

De estas tres plataformas o piletas, la A resulta ser diversa en lo que a morfología y tamaño se refiere. A este respecto, pensamos que podría haber funcionado más bien como zona de enjabonado o *saltus*, una posibilidad a la que se le une su propia ubicación contra la pared (Flohr, 2013). Por el contrario, las B, C y D se destinarían al enjuague y, la E se focalizaría en el escurrido de la prenda siendo en este último punto definitorio la curvatura que hace el suelo, a similitud de lo detectado en la *fullonica* de Ostia V, VII, 3.

Por consiguiente, los datos con los que contamos para evaluar esta instalación son los siguientes:

a) su acceso desde el peristilo. No sería el primer caso de *fullonicae* de titularidad privada como se desprende de los ejemplos hallados en Pompeya (VI, 14, 21-22) o en Herculano (IV, 5, 7) en los que los elementos definitorios (caso del *saltus*) se localizan en zonas predominantes de la casa como en el atrio (De Kind, 1998, pl. X).
b) un espacio de recepción (E) que también pudo funcionar de enjuague con un desnivel acuciante acompañado de una caída en pendiente hacia una estancia anexa. Este tipo de desniveles son parecidos a los localizados en una de las *fullonicae* de Ostia (*fullonica* V, VII, 3).
c) cuatro piletas (A-D) que pudieron estar interconectadas, de las que una de ellas (la A) por su morfología pudo actuar como *saltus* de enjabonado.
d) un canal de evacuación a una cota sensiblemente inferior.

A partir de ahí podemos plantear muchas incógnitas que, desgraciadamente, el estado de conservación, así como las refacciones hechas en el lugar no nos pueden solucionar. Algunas de estas cuestiones son las siguientes:

a) Sobre el aprovisionamiento hídrico. A este respecto poseemos una serie de limitaciones ante la falta de canales de suministro evidentes, salvo el que abastece a la *fossa latrinae*. Por ello se hace necesaria la consideración de una serie de variables. La primera de ellas, el volumen de trabajo que tendría esta instalación y, la segunda, la asiduidad en lo que se refiere al cambio de agua de estas piletas. En relación a la carga de trabajo, claramente, estamos ante una instalación que daría servicio a las necesidades básicas del *hospitium*, por

consiguiente, hablamos de una carga de trabajo puntual centrada en la limpieza de la indumentaria de los trabajadores y los usuarios del propio establecimiento. Evidentemente, no queremos caer en el anacronismo de considerar que la frecuencia de limpieza en este tipo de "alojamientos" fuera la misma que en la actualidad. Por ello, en época antigua las limpiezas serían actuaciones muy puntuales. En relación con la frecuencia en lo referido al cambio de aguas, no hay datos específicos sobre ello. No obstante, podemos tomar como referencia las termas, donde (en este caso la limpieza del cuerpo), no se realizaba en unas condiciones óptimas, con aguas de dudosa calidad (Fagan, 1999). A este respecto recordemos las palabras del propio Marco Aurelio a quien le pregunta sobre unas termas públicas: "¿Qué os han parecido los baños? Aceite, residuos asquerosos, agua cenagosa, todo repugnante" (Meditaciones, 8.24). También es sintomática la preinscripción de Celso (5. 26, 28) ante heridas en proceso de cierre advirtiendo que muchas de ellas podrían acabar gangrenadas en estas instalaciones.
Si las termas, que están asociadas a fines profilácticos, presentaban dichas condiciones, podríamos presuponer que las *fullonicae*, con fines no relacionados con la higiene, operarían con aguas menos limpias y cambios menos frecuentes. De hecho, Bouet (1997), al hilo del análisis de las termas de Tavel (Francia) considera que, con sus propios recursos hídricos almacenados, en el mejor de los casos entendiendo los meses con buenas condiciones pluviométricas, podrían cambiarse dos veces toda el agua de la instalación.

Debido al tamaño reducido de las piletas de la *fullonica*, podemos considerar que estas se rellenaran de manera puntual, posiblemente de forma manual. La falta de estructuras conservadas más elevadas del nivel del suelo, impide determinar un posible rellenado de estas desde una altura superior, por ejemplo, por medio de *fistulae* que procedieran de algún punto del acueducto que flanquea al *hospitium* por su zona noroeste. Tampoco es descartable el uso de bombas de extracción (para su limpieza en caso necesario) realizadas tanto de bronce (que extraen 1,78 litros por revolución) como de madera (con una capacidad de extracción de unos 2,01 litros) tal y como se ha evaluado para el suministro de las termas (Bouet, 1997). Bouet, tomando como referencia la experimentación desarrollada en las termas de Sablayrolles con la bomba localizada en Périgueaux considera que una piscina de unos 20,05 m3 podría ser llenada en un rango de *ca.* 2 h. 30 min. y 4 h. 40 min. a lo que le habría que sumar un 5% final en concepto de frotación de la bomba (Bouet, 1997).

Esto nos abre una línea de trabajo de gran interés sobre posibles fuentes de aprovisionamiento hídrico. Por un lado, sería la posible extracción de agua desde el pozo adyacente localizado en el *viridarium*, que proporcionaría agua limpia. Además, las piscinas L y K, integradas en el circuito termal cercano, podrían haber servido como fuentes secundarias mediante prácticas de reciclaje. Este reciclaje, descrito por Bradley (2002) como una práctica lógica y beneficiosa, habría permitido aprovechar el agua usada en las termas para las necesidades de la *fullonica*. La proximidad del acueducto y las termas contiguas refuerzan la idea de una capacidad suficiente para obtener agua, posiblemente amparada por la lex *Metilia de Fullonibus*, que regulaba las actividades de las *fullonicae* (en cuanto a métodos de lavado de prendas o el buen uso del agua usada en las labores propias de este trabajo).

Sin embargo, no hay que olvidar que hay ejemplos definidos como *fullonicae* en el ámbito vesubiano que, o bien carecen de lugares para el enjuague o simplemente tienen piletas de reducidas dimensiones como ha puesto de manifiesto Flohr

CC BY SA

(2013). Según este autor, a diferencia de lo indicado por Tran (2007) se podría haber hecho un uso puntual de las fuentes públicas de su entorno. En este sentido la cercanía del acueducto y la presencia de unas termas contiguas a esta instalación son buena prueba de la solvente capacidad para obtener agua, más aún amparado por la *lex Metilia de Fullonibus*. Por consiguiente, no hablamos de una instalación que estuviera continuamente activa y ávida de agua. Similar problemática en lo referente al aprovisionamiento de agua lo encontramos en la *fullonica* de Barcino donde únicamente encontramos los canales de evacuación y no de aprovisionamiento que acompañan a un *lacus* con *opus spicatum*, así como una pequeña pileta (Beltrán de Heredia Bercero, 2000, fig. 1).

b) Sobre la gestión de los residuos líquidos. Por un lado, contamos con un canal procedente de la estancia / *lacus* E y, además, en este mismo punto tenemos un fuerte desnivel acompañado por una caída del *signinum* que apunta a esta dirección como la natural para su evacuación. A este respecto, Bradley (2002) considera que la simbiosis entre baños y *fullonicae* es beneficiosa, no sólo con posibles readaptaciones arquitectónicas, sino también en lo referido a la reutilización del agua, que se podría haber dado aquí también a tenor del canal hallado (algo ya evaluado por Flohr, 2013 a la hora de tratar la Fullonica de Stephanus); o por la captación del orín necesario como producto detersivo y blanqueante que se podría haber obtenido.
c) Sobre quién desarrollaría la actividad. Intentar responder esta pregunta es difícil, más aún cuando contamos con serios problemas para nombrar a la propia edificación en sí. La hipótesis más firme que barajamos es que sea un *hospitium* (Bejarano y Bustamante-Álvarez, 2024) y, por consiguiente, esta lavandería estuviera al servicio del correcto funcionamiento del sitio (cortinajes, ropajes de camas, ornato de muebles o "uniformes" de los trabajadores) o bien que ofreciera el servicio de limpieza de sus ropas y enseres a los propios huéspedes. A este respecto el oficio de *fullo* aunque precisa de unos conocimientos básicos podemos decir que no necesita de un proceso de formación prolongado (para más datos sobre la temática ver Flohr, 2013) por lo que, aunque lo habitual sería la "subcontratación" de este tipo de actividades a un *instintor* (Ruiz y Gris, 2017) también la podrían haber desarrollado los propios trabajadores de la casa.

3.3. Geografía de los hallazgos

Los hallazgos de instrumental textil procedentes de la casa del Anfiteatro se pueden agrupar en aquellos que proceden de intervenciones antiguas y depositados en la actualidad en el MNAR o bien de las nuevas intervenciones que se han reactivado en las últimas anualidades.

Los antiguos hallazgos, en el mejor de los casos, cuentan con indicaciones asociables a determinados ámbitos del yacimiento, sin embargo, las apreciaciones de tipo cronológicas y contextuales, desgraciadamente, no han quedado recogidas. A pesar de ello, son una interesante fuente de información para poder definir la funcionalidad -aunque sea transitoria- de algunos de los espacios.

De las ocho piezas hasta el momento localizadas, el 55% (6 en total) hacen referencia a un ala muy concreta de la casa "junto a la cocina" o "fuente romana" que se asocian al complejo habitacional y al de las termas. De las excavaciones de los años setenta proceden dos *pondera*, así como un telar de mano de morfología rectangular al que

anteriormente nos hemos referido. Este tipo de piezas son escasas en el repertorio hispano como recientemente hemos evaluado en un trabajo (Bustamante-Álvarez et al., 2024).

Sin embargo, la sorpresa fue cuando al hilo de la campaña de 2023 apareció en la habitación "de la fuente" y "junto a la cocina" una placa de telar de morfología rectangular. Concretamente, la pieza apareció en un estrato (UE. 8027b) que asociamos al último nivel de uso de la estancia que apoyaba directamente sobre el geológico. El estrato se conformaba por un paquete de matriz arenosa, coloración marronácea-grisácea, granulometría fina y de baja compactación. Esta habitación ya estaba parcialmente excavada y, únicamente, quedaba un remanente de este nivel pegado al muro de cierre y junto al vano que permitía el tránsito entre las *latrinae* y esta estancia en la que se encontraba una pequeña fuente que ha sido interpretada como *pediluvium*. Inicialmente, pensamos que podía ser un estrato de vertido ya que su apariencia era similar al que se localizaba en las *latrinae*, sin embargo, sus relaciones estratigráficas de apoyo sobre el muro de cierre sur de la estancia facilitaron una nueva interpretación como última capa de uso de este espacio.

El funcionamiento de estos telares es muy simple y, solamente, precisa de dos puntos de amarre que ayuden al correcto tensado de la urdimbre a partir de ahí el movimiento hacia delante y detrás, así como de un lado a otro favorece la torsión del hilo y, por consiguiente, el diseño de la figura geométrica de la cenefa.

A pesar del buen estado de conservación y desarrollo de las paredes que se conservan, en algunos puntos hasta *ca.* 1 m, no tenemos datos visuales que nos den indicaciones sobre su posible encaje en la pared. Lo mismo ocurre en lo referido al posible posicionamiento de un telar vertical del que tampoco tenemos ninguna evidencia más allá de los *pondera* a los que anteriormente nos hemos referido.

Cosa diversa ocurre en relación con la ubicación de la *fullonica*, en este caso se encontraría fija en el cuadrante sureste de la letrina y envolviendo dicha esquina (Figura 6). El estado de conservación de los muros no permite hacer apreciaciones específicas sobre si existiese un contacto visual o no entre las *latrinae* y la *fullonica* ya que desconocemos si el muro de cierre podría haber actuado, además, de respaldar y hermetizar esta estancia.

A pesar de la falta de indicios, optamos por pensar que estamos ante dos ámbitos distintos que, metafóricamente, se "retroalimentan". Dicha retroalimentación consistiría en lo siguiente.

Por un lado, es consabido que uno de los elementos alcalinos y, por consiguiente, blanqueantes por antonomasia lo constituye el orín. Sin lugar a duda, un lugar óptimo para su aprovisionamiento cuando fuera necesario serían las letrinas. Y, por otro lado, las *fullonicae* precisan no sólo de estos elementos detersivos, sino que, además, necesitan de instalaciones que ayuden a evacuar sus residuos siendo la fosa *letrinaria* un lugar idóneo para ello.

A todo ello, es importante también reflexionar sobre el porqué de una instalación de este tipo de uso privado. Y es ahí donde de nuevo tenemos que ahondar en la idea de que nos encontramos ante un complejo que ofrece un servicio y como tal precisa de una serie de actividades subsidiarias que atiendan a las necesidades básicas de funcionamiento y donde, por ejemplo, los textiles procedentes del espacio permanezcan limpios.

CC BY SA



Figura 6. Reconstrucción ideal de la *fullonica* (Balawat para el proyecto TEXLUS)

A priori este tipo de instalaciones pueden tener unos problemas de convivencia con su entorno inmediato entre los que se encuentra:

a) la necesidad de una compleja red de evacuación de los residuos. Ante esto, la propia fosa *letrinaria* conectada con un gran canal que evacuaría las aguas de las letrinas, de la *fullonica* así como algunos de los *alvei* de las termas, sacaría estos líquidos a las afueras del edificio. Concretamente, vemos una cierta reiteración de desniveles abruptos hacia el noreste.

b) el posible hedor que este tipo de instalaciones genera. Esto, claramente, constituye un handicap en lo que se refiere a la convivencia del sitio. Sin embargo, hay que tener presente que las *letrinae* allí establecidas ya causan dicho problema por lo que no supondría uno nuevo.

Junto con estas piezas, también aparecen en este lugar dos *pondera* así como una aguja. La presencia de pondera, no siempre se debe de poner en relación directa con la presencia de un telar vertical; lo mismo que tampoco la ausencia de éstos descarta la presencia de telares. La primera idea redunda en que los pesos, aunque presenten orificios, pueden tener otras funciones más allá de tensar la urdimbre. La segunda, por el contrario, se basa en la extensión que los telares de marco pudieron adquirir en el siglo I d.C. y que, desgraciadamente, no llevan consigo *pondera*.

4. Discusión y conclusiones. Entre telares, lavanderías y orín: el sector nororiental del complejo Casa del Anfiteatro

Las últimas investigaciones desarrolladas en la denominada como Casa del Anfiteatro (Mérida) nos ofrecen una nueva configuración espacial y funcional de este lugar exhumado parcialmente en la década de los sesenta del siglo pasado. A día de hoy está plenamente asentada su configuración como *hospitium*, esto es un lugar que ofrecería servicio de alojamiento, restauración y baños en un lugar privilegiado para aquellos

forasteros que se acercaran a la ciudad, con un reclamo más que llamativo como es su posicionamiento en el entorno inmediato a los edificios de espectáculos (para más datos sobre la problemática ver Bejarano y Bustamante-Álvarez, 2024).

La extensión de la edificación, con más de treinta estancias en lo que fue su segunda fase, a lo que hay que unirle los servicios ofrecidos, debieron suponer toda una red de actividades artesanales subsidiarias que permitieran el correcto funcionamiento de la instalación: desde servicios de restauración, limpieza, jardinería hasta el mantenimiento de las termas, por mencionar algunos.

En este trabajo, nos hemos centrado de manera específica en las actividades artesanales desarrolladas en el seno de este *hospitium* vinculadas con los textiles, tanto las evidencias de la producción textil como las de mantenimiento.

La presencia de instrumental textil en espacios no necesariamente artesanales no es algo aislado. En muchas ocasiones, estas piezas pueden ser multifuncionales y atender a necesidades no necesariamente restringidas a la producción de tejidos. Sin embargo, lo que aquí nos interesa es la acumulación de estas piezas en un mismo espacio. Caso de la estancia que hemos asociado a un *pediluvium*.

A pesar de lo antes indicado, sí es de gran interés la alta cantidad de piezas destinadas a la conformación de un telar vertical, así como un telar de mano o placas que podrían haber funcionado de manera aislada o conjunta. Esta concentración se aleja de cualquier casuística inconexa y apunta a la instalación, al menos, de un *textrinum*.

Sin embargo, lo que es altamente sugerente es la presencia de una *fullonica* bien definida arquitectónicamente y en conexión con las letrinas del complejo balneario. Aunque su estado de conservación es muy deficitario, la definición de pequeñas piletas en un espacio cercano a unas letrinas, así como la propia ordenación de las piletas, creemos que son datos suficientemente contundentes para otorgarles esta funcionalidad. Su entidad y su inclusión dentro de una edificación de gestión privada nos da las claves para determinar cuál habría sido su función, limpiar los ropajes usados dentro del *hospitium* e, incluso, ofrecer estos servicios a sus huéspedes. Quedaría para finalizar intentar definir la cronología de este espacio. Sin embargo, como ya se ha puesto de relieve en otros puntos de este trabajo, la ausencia de estratigrafía asociada a esta ala de la vivienda nos hace tener que extrapolarla de otros puntos cercanos como las termas. Así apostamos por su construcción a fines del I d.C. acompañando al conjunto balneario hasta su amortización final.

Agradecimientos y financiación

Agradecemos las facilidades prestadas por el Consorcio de Mérida. Este trabajo es el resultado del proyecto TEXLUS. La economía del artesanado textil en la Lusitania romana - PID2022-136663NB-I00 financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) MCIN/AEI /10.13039/501100011033/ y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). También agradecemos la ayuda prestada a C. Franco del MNAR.

Contribución específica de los autores

Macarena Bustamante-Álvarez. IP del proyecto TEXLUS y codirección de las excavaciones arqueológicas. Reflexión sobre los materiales y las instalaciones productivas.

Ana Mª Bejarano Osorio. Codirección de las excavaciones arqueológicas y análisis contextual del sitio.

CC BY SA

Alejandro González Blas. Desarrollo de las excavaciones, estudio de materiales y recursos gráficos planimétricos.

Ana Isabel Heredia López. Desarrollo de las excavaciones, estudio de materiales y reconstrucciones artísticas.

Bibliografía

Álvarez Sáenz de Buruaga J. (1974). Una casa romana con valiosas pinturas de Mérida. *Habis, 5*, 169-187.

Álvarez Martínez, J. M. (1982). *Guía breve del Teatro y Anfiteatro romanos. La casa del Anfiteatro*. Turismo Extremadura.

Balil, A. (1976). Sobre la arquitectura doméstica en Emerita. En A. Blanco (ed.), *Augusta Emerita. Actas del simposio internacional conmemorativo del bimilenario de Mérida* (pp. 75-91). Dirección General del Patrimonio Artístico y Cultural del Ministerio de Educación y Ciencia y Patronato de la ciudad de Mérida.

Bejarano, A. Mª (2004). *El mausoleo del dintel de los Ríos: los contextos funerarios tardíos en Augusta Emérita*. MNAR.

Bejarano, A. Mª (2020). El área funeraria oriental de Augusta Emerita: los solares de "La Antigua Campsa" y "El Sitio del Disco". *Anas, 31-32*, 2018-2019, 69-96.

Bejarano, A. Mª (2025). Evolución de un espacio periurbano en la zona norte de Augusta Emerita. Intervención arqueológica realizada en los solares n.° 2, 3, 6, 9, 10 y 11 de las C/ J. R. Mélida-Pontezuelas-Travesía de Rambla. *Mérida excavaciones arqueológicas 2002, 8*, 131-157.

Bejarano, A. Mª y Bustamante-Álvarez, M. (2024). Una relectura de la denominada "Casa del Anfiteatro" de Augusta Emerita (Mérida, España). ¿Domus privada o edificio al servicio de los ludi? *Scaena, IV*, 276-293.

Beltrán de Heredia, J. (2000). Los restos arqueológicos de una fullonica y de una tinctoria en la colonia romana de Barcino (Barcelona). *Complutum, 11*, 253-259.

Bradley, M. (2002). 'It All Comes Out in the Wash': Looking harder at the Roman fullonica. *Journal of Roman Archaeology, 15*, 21–44

Bouet, A. (1997). Les thermes romains: de gros consommateures d'eau? Quelques exemples de Narbonnaise et des provinces voisines. Les aqueducs de la Gaule romaine et des régions voisines. *Caesarodunum, XXXI*, 133-160.

Bustamante-Álvarez, M., Sánchez, E. H. y Bejarano, A. Mª (e.p.). Erogationes in the San Lázaro aqueduct, Mérida? The 'House of the Amphitheatre' example. En M.M. Castro, J. Acero, D. Gangale Risoleo y C. Felicio (e.p.). *Ancient Water Supply and Management Systems in the Western Mediterranean: Construction and Operation*. Archaeopress Publishing, Roman Archaeology series.

Bustamante-Álvarez, M., Morgado-Roncal, L., Murciano Calles, J. M., Sabio González, R. y García-Moreno, C. D. (2024). Los 'telares de rejilla o lizo de marco' en época romana. A propósito de un hallazgo en contexto en Augusta Emerita (Mérida, España). *Lucentum, XLIII*, 2024, 193-214. https://doi.org/10.14198/LVCENTVM.23706

Crockett, C. (1991). *Card weaving*. Krause Craft Publishing.

De Kind, R. (1998). *Houses in Herculaneum*. Gieben.

Fagan, C. G. (1999). *Bathing in Public in the Roman World*. University of Michigan Press.

Flohr, M. (2013). *The world of the fullo, Work, Economy, and Society in Roman Italy*. Oxford Studies on the Roman Economy.

García Sandoval, E. (1966). *Informe sobre las casas romanas de Mérida y excavaciones en la Casa del Anfiteatro*. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Bellas Artes Servicio Nacional de Excavaciones Arqueológicas, Excavaciones Arqueológicas en España, 49. Madrid.

Hernández Ramírez, E. (1993). *La pintura mural romana de Mérida (inserta en la estructura urbana y doméstica de la ciudad)*. Tesis doctoral inédita. UNED, Mérida.

Mateos Cruz, P. (1995). Proyecto de arqueología urbana en Mérida: desarrollo y primeros resultados. En L. Berrocal, J .J. Enríquez, S. Celestino y F. Valdés (Coords.), *Extremadura Arqueológica IV* (pp. 191-215). Junta de Extremadura.

Moratalla, J., Sellés, A. y Segura, G. (2017). *El taller de Plans. Una probable fullonica en Villajoyosa*. Universidad de Alicante: Publicacions de la Universitat d`Alacant.

Pérez Maestro, C. (2004). Un área de vertedro /"puticulum" de época altoimperial localizado extramuros en la zona noreste de la ciudad: intervención arqueológica realizada en el solar situado en la Calle Cabo Verde s/n. *Mérida, excavaciones arqueológicas, 10*, 153-170

Pizzo, A. (2004). La casa del Anfiteatro de Augusta Emerita. *Mérida, excavaciones arqueológicas, 7*, 335-349.

Ruiz de Arbulo, J. y Gris, F. (2017). Los negocios de hostelería en Pompeya: *cauponae, hospitia et stabula*. En S. Santoro (coord.), *Emptor et mercator spazi e rappresentazioni del commercio romano* (pp. 153-176). EdiPuglia.

Rascón Marqués, S. y Sánchez Montes, A. L. (2010). *Complutum*, el Campo Laudable, Qala`T Abd Al-Salam y el Burgo de Santiuste. Centros urbanos y suburbios de Alcalá de Henares en la Antigüedad y la Edad Media. En D. Vaquerizo (ed.), *Las áreas suburbanas en la ciudad histórica. Topografía, usos, función* (pp. 335-361). Universidad de Córdoba.

Rascón Marqués, S. y Sánchez Montes, A. L. (2020). *Ciudad romana de Complutum*. Concejalía de Patrimonio Histórico.

Sánchez Sánchez, G. (2011). Intervención arqueológica en la casa del Anfiteatro. Foro. *Mérida, 63*, 4.

Tran, N. (2007). Le 'procès des foulons': l'occupation litigieuse d'un espace vicinal par des artisans romains. *MEFRA, 119.2*, 597–611.

Vargas, J. y Sánchez, M.ª D. (2022). Un edificio porticado altoimperial junto a la Casa del Anfiteatro. Intervención arqueológica realizada en un solar de la c/ Pontezuelas, s/n (Mérida). *Mérida excavaciones arqueológicas 2012-2014, 14*, 383-402.

Wilson, A. (2003). The Archaeology of the Roman *fullonica*. *Journal of Roman Archaeology, 16*, 442–6.

Fuentes

Celsus, *Los ocho libros de la medicina*, Barcelona: Iberia, 1988 [traducción de A. Blánquez Fraile].

Marco Aurelio, *Meditaciones*. Madrid: Biblioteca Clásica de Gredos 5, 1997 [traducción de R. Bach.

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.600631

El *corpus* epigráfico de Rabanales (Zamora). Revisión a propósito del descubrimiento de nuevas evidencias

The Roman Corpus of Rabanales (Zamora). Review on the Discovery of New Evidences

Francisco Javier González de la Fuente
Asociación Científico Cultural Zamora Protohistórica
fjg117@gmail.com
0000-0003-0103-831

Santiago Sánchez de la Parra-Pérez
Universidade de Santiago de Compostela. Grupo Síncrisis. Investigación en Formas Culturais
santiago.sanchezdelaparra@usc.es
0000-0002-6996-7688

Xabier Eguilleor Carmona
Departamento de Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología; Universidad de Salamanca
xabiereguileor@usal.es
0000-0002-2990-7023

Óscar Rodríguez-Monterrubio
Asociación Científico Cultural Zamora Protohistórica
orodmon@gmail.com
0009-0004-6449-6217

Recibido: 14/01/24
Aceptado: 20/09/24

Resumen

A pesar de haber sido recientemente revisado por otros investigadores, el hallazgo de estelas inéditas motiva la necesidad de una revisión del conjunto de soportes epigráficos de Rabanales (Zamora, España). El material con el que están producidos y su estado de conservación han provocado que surjan varias propuestas de lectura para la mayoría de inscripciones. La aplicación de técnicas fotogramétricas y análisis morfológicos SIG permite revisar esta problemática, aportando material gráfico analítico y fiable. Además, la reutilización de algunos soportes en estructuras de otras épocas históricas y el traslado de algunas piezas ha generado que ciertos epígrafes hayan sido publicados por duplicado. Con esta revisión, aumenta el número de soportes a 26, presentamos el estudio de cuatro estelas inéditas y de un ara, aportamos solución a la lectura de siete inscripciones previamente debatidas y proporcionamos la escala de aquellas situadas a tal altura que resulta imposible obtener medidas con las técnicas tradicionales.

Palabras clave

epigrafía, fotogrametría, sistema de información geográfica, aculturación, monumento funerario

Abstract

Despite having been recently reviewed by other researchers, the discovery of unpublished inscriptions motivates the need for a revision of the set of epigraphic supports in Rabanales (Zamora, Spain). The material with which they are produced and their state of preservation has led to several proposed readings for the majority of inscriptions. The application of photogrammetric techniques and morphological GIS analysis allows for a reconsideration of this issue, providing analytical and reliable graphic material. Furthermore, the reuse of some supports in structures from other historical periods and the relocation of some pieces have resulted in certain inscriptions being published duplicated. With this review, the number of supports increases to 26. We present the study of four unpublished steles and one altar, offering a solution to the reading of seven previously debated inscriptions, and providing the scale for those located at such a height that obtaining measurements with traditional techniques is impossible.

Keywords

epigraphy, photogrammetry, geographical information systems, acculturation, funerary monuments.

Para citar este artículo: González de la Fuente, Francisco Javier; Sánchez de la Parra-Pérez, Santiago; Eguilleor Carmona, Xabier; Rodríguez-Monterrubio, Óscar (2025). El corpus epigráfico de Rabanales (Zamora). Revisión a propósito del descubrimiento de nuevas evidencias. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 51-79. DOI: 10.6018/pantarei/600631

1. Introducción

La Asociación Científico Cultural Zamora Protohistórica comenzó en 2018 el proyecto *Castrum Zoelarum*, centrado en la investigación y dinamización del patrimonio arqueológico del término municipal de Rabanales, en la comarca de Aliste –Zamora–. Entre las numerosas iniciativas de carácter arqueológico acometidas hasta la fecha (varias prospecciones, tres campañas de excavación en el Castro de la Encarnación entre 2018 y 2020 y otras tres en el de El Castrico desde 2021), un foco de interés ha sido la identificación, catalogación y estudio de los numerosos soportes epigráficos altoimperiales que se localizan en las calles y casas de este municipio. Además de que conforman uno de sus elementos patrimoniales más conocidos, los *tituli* se enmarcan plenamente en el arco cronológico del proyecto —protohistoria y romanización—.

Tras la publicación de nuevos trabajos dedicados a la revisión del *corpus* de Rabanales (Abascal, 2019; 2020) y la aparición de cinco soportes inéditos en 2022, creemos necesario reevaluar el catálogo en su conjunto con la intención de solventar ciertas problemáticas. Por un lado, detectamos confusiones en la identificación de determinados *tituli*, publicados por duplicado (Tabla 1). Por otro, la difícil lectura de algunas inscripciones ha provocado la existencia de varias propuestas interpretativas.

2. Contexto historiográfico y arqueológico de los epígrafes

El corpus epigráfico de Rabanales está compuesto principalmente por estelas funerarias, con la excepción de una titulatura imperial y de un ara. El soporte y las fórmulas presentes en los textos permiten datarlas entre la segunda mitad del siglo I d.C. y los primeros decenios del siglo II d.C. (Abásolo y García Rozas, 1990; Beltrán y Alonso, 201; Navarro, 1998; Sastre, 2002).

2.1. Historiografía

Las primeras inscripciones del *corpus* fueron dadas a conocer por Gómez Moreno (1927), que visitó esta área como parte de su trabajo para el Catálogo monumental de España de la provincia de Zamora. Hoy día se conservan siete de las publicadas. De su numeración (Tabla 1), la 20 y la 30 no volvieron a ser vistas por otro investigador, la 28 no la consideramos como un epígrafe y la 29 refiere a otro momento cronológico. Posteriormente, Sevillano Carbajal (1978) se limitó a recopilar los mismos soportes.

A inicios de los años ochenta, Martín Valls y Delibes de Castro (1981) documentan cuatro nuevos epígrafes (Tabla 1), todos ellos en el entorno de la calle Peñas. Tras ellos, Rivas Blanco (1986) informó de dos soportes desconocidos aparecidos al retirar el revoco de los muros del interior de la iglesia, uno de ellos un relieve figurativo altomedieval. Esta publicación no encontró eco en la bibliografía científica inmediatamente posterior, focalizada en analizar y comparar el *corpus* de Rabanales con otros de la provincia (Abásolo y García Rozas, 1990; 1991; Bragado, 1991; 1996; Lión, 1990) pero sí en una

nueva revisión del Inventario Arqueológico llevada a cabo en los años noventa (Tabla 1) por la Universidad de Valladolid, revisada posteriormente por la empresa Strato en 1999. Nos referiremos a ella a lo largo del texto como "Inv.06", seguido del numeral o designación de cada elemento asignado en esa recopilación. En esa revisión se añaden, junto a los dos soportes señalados por Rivas Blanco, otros cuatro desconocidos hasta entonces (Tabla 1).

Desde inicios del siglo XXI, cuatro proyectos de investigación han ocupado parte de su interés en la epigrafía de Rabanales. El primero, asociado a un estudio de la Vía XVII, captó la atención de los investigadores Rodríguez Colmenero y Ferrer Sierra (2007) que, aunque realmente no añaden nuevos soportes al *corpus* —descartamos la nº 13 de su catálogo, por no existir constancia de ella ni en la bibliografía ni en la localización que aportan—, sí aportan nuevas lecturas a los ya conocidos.

Le sigue el grupo EST-AP del CSIC, que revisó con carácter exhaustivo la epigrafía de Rabanales (Beltrán, 2016; Beltrán y Romero, 2013), aportando información hasta entonces inédita sobre dos soportes más (Tabla 1). Además, desarrollan un valioso análisis comparativo del *corpus* con otros de su contexto temporal y espacial.

En 2018, la asociación Zamora Protohistórica inventarió (González y García, 2018) no sólo las estelas, sino también otros elementos tallados en piedra (columnas, molinos, etc.) de cronología protohistórica y romana que se localizan en diferentes puntos del término municipal, mayormente en la propia localidad de Rabanales. Finalmente, Abascal Palazón (2019; 2020) estudia todos los epígrafes conocidos y presenta una inscripción, un soporte anepigráfico y el hallazgo del ara empotrada en ese momento en el interior de un muro de la iglesia (Tabla 1).

Tabla 1
Correlación entre numeraciones por autores

N.º	Gómez 1927	Sevillano 1978	Valls y Delibes 1981	Bragado 1991	Inventario 1995 (Inv. 06)	Rodr. y Ferrer 2007	Beltrán 2016	Zamora Proto-histórica 2018	Abascal 2019
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-	-	-	1
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	I	8	RA-11	ZP#01	4
7	-	-	-	-	II	7	RA-10	ZP#02	2
8	24	76	-	93	IX	3	RA-05	ZP#03	7
9	27	-	-	92	XI	6	RA-04	ZP#04	5
10	-	-	SN	91	XIV	12	RA-03	ZP#08	15
11	-	-	-	-	-	-	-	-	6
12	23	77	SN	89	V	2	RA-01	ZP#05	9
13	25	73	-	94	VI	4	RA-06	ZP#06	8
14	26	75	-	90	VIII	5	RA-02	ZP#07	3

15	21	78	SN	126	SN	8	RA-09	ZP#09	14
16	-	-	SN	SN	XII	-	RA-12	ZP#17	18 y 22
17	-	-	SN	SN	XIII	10	RA-14	ZP#13	17
18	-	-	-	-	-	-	-	-	21
19	-	-	-	-	-	-	-	ZP#14	23
20	-	-	SN	SN	XV	-	RA-13	ZP#15	16
21	-	-	-	-	III	-	-	ZP#16	-
22	-	-	-	-	VII	-	-	ZP#11	-
23	22	-	-	SN	IV	1	RA-15	ZP#10	11
24	-	-	-	-	-	-	RA-19	-	12
25	-	-	-	-	-	-	RA-18	-	13

Nota: Relación de la numeración aportada por cada investigador. Se enumeran siguiendo el orden de exposición en este texto. Allí donde los autores no han aportado numeración, se reconoce con las siglas SN (Sin numeración). Fuente: elaboración propia.

2.2. Contextualización arqueológica

Es complejo deducir la ubicación exacta de la necrópolis de la que provenía la mayoría de los epígrafes ya que todos han aparecido en contextos secundarios, reutilizados en muros o custodiados en casas particulares (Figura 1). Si una mayor densidad de inscripciones puede indicar el lugar original del que provinieron, en la actualidad, la mayor parte se encuentra en la iglesia de San Salvador, en el centro de Rabanales ya sea en la propia fábrica del templo o exentas en su interior. Sin embargo, este hecho resulta engañoso por dos razones: primero, la construcción del templo requirió mucho granito, lo que implicó reutilizar todo el que se pudiera encontrar en el entorno cercano, ya fuera un epígrafe o un simple bloque constructivo. Segundo, algunos epígrafes han sido trasladados recientemente al interior de la iglesia (nos 3 y 18), creando una suerte de museo de las estelas. Poco distante del templo hacia el norte, en el entorno de la actual calle Peñas, se sitúa una segunda concentración de soportes que podría señalar el lugar donde realmente se encontraría la necrópolis.

Se plantean tres posibles hábitats contemporáneos susceptibles de relacionarse con las inscripciones de Rabanales: los castros de San Juan y Gallinera, en los que no se han documentado evidencias posteriores a mediados del s. I d.C., y el asentamiento de El Castrico, que sí supera esa fecha. Gallinera no aporta materiales romanos, mientras que en San Juan sí se ha documentado *terra sigillata* en prospección. Sin embargo, el famoso tesoro de Arcillera aporta la única datación clara y posiblemente fue enterrado antes del cambio de era (Esparza, 1983; Mattingly, 1935), aunque recientemente se han expresado dudas sobre si ese castro es realmente su lugar de hallazgo (Matesanz, 2022).

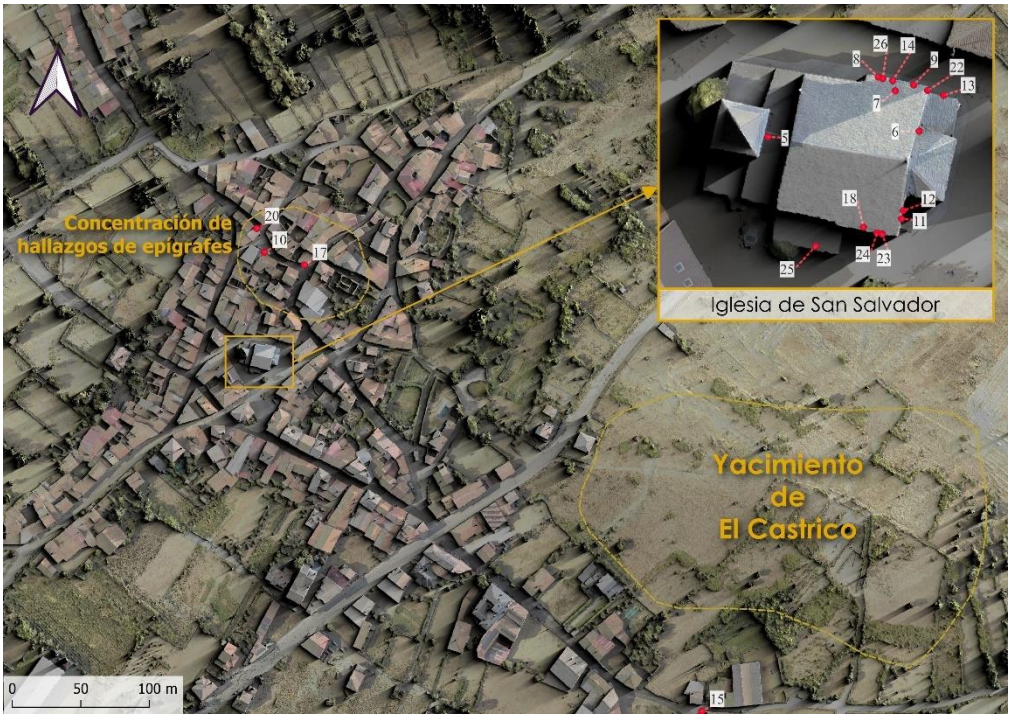


Figura 1. Distribución de epígrafes fijos en fachadas o en el interior de la iglesia de San Salvador, en la localidad de Rabanales (Zamora). Se sigue la numeración empleada en esta exposición. Montaje: elaboración propia.

Las prospecciones en El Castrico documentaron una dispersión de materiales de 7 ha (Beltrán y Romero, 2013) y se tiene noticia de la supuesta aparición de mosaicos y otro tipo de pavimentos (Rivas, 1986). Gracias a su excavación, aún en curso, se ha confirmado tanto el carácter *ex novo* del enclave como la presencia de materiales compatibles con la cronología a que se adscriben los monumentos. Es además el origen de las muestras de arquitectura semimonumental distribuidas por calles y casas de Rabanales, como han señalado repetidamente las fuentes orales (Beltrán, 2016; Gómez Moreno, 1927; Martín Valls y Delibes, 1981; Rivas, 1986; Rodríguez Colmenero y Ferrer, 2007; Sevillano, 1978). Por tanto, nos parece suficientemente clara la asociación entre las estelas y el asentamiento hoy conocido como El Castrico.

3. Metodología

El proceso de análisis de los epígrafes ha aunado tanto técnicas tradicionales — autopsia de los soportes y toma de medidas presencial, fotografía de luz rasante y capturas con calibración de color — con otras más avanzadas, que parten de la captura fotogramétrica individualizada de cada una de las estelas. En la mayoría de los casos se ha recurrido a una cámara manual y referencias de color y escala, si bien para algunos epígrafes se ha recurrido a RPAS y georreferenciación, empleando una estación total Trimble 5503 DR STD y receptor Emlid REACH RS+ GNSS.

De este procesado se ha derivado la obtención de ortofotos y Modelos Digitales de Superficie (MDS) escalados, que han sido posteriormente trabajados con software de Sistemas de Información Geográfica (QGIS). Diferentes procesamientos sobre el MDS han permitido analizar dudas sobre la identificación de trazos y formas de dudosa identificación. De hecho, este material base (ortofoto y MDS) es puesto a disposición a través de la plataforma Zenodo (González et al., 2024) para su descarga como material

de soporte a esta publicación. De esta manera puede ser reprocesado allí donde exista una necesidad de contraste de las interpretaciones aquí sostenidas.

Finalmente, desde el propio software Qgis se ha podido generar el apoyo gráfico en forma de ocho láminas que acompañan al texto. En ellas, se muestran tres vistas por cada epígrafe: la ortofoto, el MDS y la capa Multi-Scale Topographic Position generada gracias al Plugin para QGIS de la máquina virtual Relief Visualization Tools.

4. Resultados

El numeral del epígrafe coincide con el identificador numérico de cada monumento tanto en las menciones a lo largo del texto como en las figuras y sobre todo láminas que ilustran cada uno de ellos.

4.1. Cabecera de estela

En agosto de 2022, gracias a R. Santiago Martín pudimos conocer una cabecera de estela hasta ahora desconocida, que se halla en el domicilio de un particular muy cerca de la iglesia de San Salvador y la calle Peñas. Lamentablemente, el propietario no recuerda su procedencia exacta, aunque no descartamos que fuera en ese mismo entorno, dada la relación espacial del resto de piezas que se dan en las calles aledañas.

De granito gris y con unas dimensiones de 44 x 32 x 12 cm, conserva el extremo superior de la moldura que en su día enmarcaría el texto, del que no se conserva ningún trazo (Figura 2 y Lámina I). Según se desprende de la parte conservada, la cartela estuvo originalmente delimitada por pilastras en ambos laterales que sostienen un dintel superior, siendo así el resultado de la simplificación de un marco arquitectónico ya conocido previamente (Navarro, 1998). El campo superior presenta un roleo de seis brazos levógiros unido por un canal vertical a otro rebaje rectangular horizontal de 18 cm de largo, simbolizando la peana, motivo habitual en la zona y presente también en otros casos de Rabanales – *vid.* nos 16 y 20–.

4.2. Cabecera de estela

Al igual que con el soporte n.º 1, las gestiones de R. Santiago Martín nos permitieron conocer esta cabecera de gran formato, conservada a las afueras de Rabanales. Fue recuperada de entre los escombros de una obra en un inmueble del entorno de la calle Peñas.

Realizada en granito rosáceo, al igual que la n.º 20, presenta un roleo de 8 brazos levógiros enmarcados con una moldura parcialmente conservada (Figura 2 y Lámina I). Parece extenderse hacia abajo en la parte inferior central de la misma, formando una suerte de canal que uniría la roseta con una peana similar a la localizada en el soporte n.º 1. En la cara posterior se perciben claramente varias hendiduras, compatibles con haber sido empleada como batiente o soporte de algún pilar. Sus dimensiones conservadas –63,8 x 50 x 26,2 cm– son considerables, por lo que su tamaño original pudo ser similar al del epígrafe n.º 6.

CC BY SA

4.3. Cabecera de estela

Este fragmento de granito es parte de una cabecera semiredondeada de una estela funeraria que únicamente conserva parte de la moldura y el arranque de un brazo del roleo original (Figura 2 y Lámina I). Desconocemos los motivos que explican su lugar de descubrimiento o cómo fue recuperada. Apareció junto al ara –n.º 4–, ya extraída en el interior de la iglesia de Rabanales, donde la documentamos en agosto de 2022. Las medidas de esta pieza son 27,3 x 22,4 x 12 cm.



Figura 2. Epígrafes de nueva aparición, de izquierda a derecha, nºs 1, 2 y 3. Fuente: autores. Montaje: elaboración propia.

4.4. Ara

Esta interesante ara en mármol fue dada a conocer por Abascal (2019) cuando aún formaba parte de una pared de la iglesia. A día de hoy se halla extraída y depositada dentro del mismo edificio, lo que nos permite comprobar que tiene un estado de conservación bastante bueno. Es un soporte monolítico de tendencia vertical –74 x 31 x 15 cm– que responde a los patrones morfológicos canónicos de los altares romanos (Lámina II). En el coronamiento exhibe sendos *pulvini* y un frontón triangular en el centro a modo de decoración. Está trabajada por sus cuatro lados, si bien la cara posterior fue solamente desbastada. No presenta molduras o fajas que delimiten el campo epigráfico, aunque en su cara anterior son visibles varios trazos incisos verticales y horizontales que, a pesar de no ser perpendiculares ni paralelos entre sí, dibujan una suerte de rectángulo. No se percibe ningún signo decorativo en el cuerpo central más allá de una moldura, formada por dos incisiones paralelas horizontales localizadas a ambos lados del soporte, a la altura a la que debería encontrarse el límite inferior del campo epigráfico. En las caras posterior y anterior muestra claros signos de reutilización, muescas de diverso tamaño resultado de su empotramiento como parte de una estructura sin identificar. Especialmente significativa es la que se encuentra en la parte inferior de la cara posterior, cuya forma recuerda al negativo dejado por alojar algún tipo de tope para una puerta.

Abascal (2019) planteó la posibilidad de que el ara conservara texto, pero ni la autopsia *in situ* ni las visualizaciones obtenidas han revelado inscripción alguna. Se podría intuir una C o G al final de una teórica primera línea en su cara posterior, pero su profundidad y morfología permiten descartarlo. Creemos que el grabado de tendencia rectangular que presenta en la cara anterior no es de época romana. La talla de elementos geométricos como cruces rústicas en otros soportes de fábrica romana no es extraña en Rabanales, como ocurre con un monolito y los posibles falos situados en torno a la iglesia de San Salvador.

CC BY SA

El ara localizada en San Juan del Rebollar –*HEp* 20, 2011, 561– es el paralelo más próximo, si bien ésta sí presenta una inscripción dedicada a Lucio Valerio Marcelo.

4.5. Epitafio de *Alionus*

Recientemente descubierto por el equipo de Zamora Protohistórica (Sánchez de la Parra-Pérez et al., 2024), curiosamente se encuentra a simple vista en el interior de la iglesia de San Salvador, concretamente en el dintel del acceso de la nave central a la base de la torre.

Se trata de un bloque prismático de granito que conserva tres líneas de texto y posibles signos de una faja que marcaba el campo epigráfico, al menos visibles en la parte inferior de su cara frontal (Lámina II). Sus dimensiones son 143 x 41,8 x (-) cm y no presenta degradaciones graves que complejicen su lectura. El extremo derecho está cortado, afectando únicamente a la primera línea, y los últimos caracteres de la tercera quedaron inconclusos. Nos referimos a los dos últimos trazos verticales que, o bien pretendían expresar un numeral, o forman una F inacabada por la falta de pericia del lapicida. Así, proponemos la siguiente transcripción *Alioṇ[i] / Carav/ci f(ilii)*. Debemos subrayar la presencia de otro *Alionus* en la epigrafía de Rabanales, concretamente en la estela de *Potitus* –n.º 8–. Por su parte, el antropónimo *Caraucus* es único en el Imperio. De clara tradición céltica, está formado por la raíz *kar(au)-*, bien atestiguada en *Hispania* en, por ejemplo, *Caravanca* –*CIL* II, 6298–, procedente de Monte Cildá –Olleros de Pisuerga, Palencia–.

4.6. Epitafio de *Balaesus*

Este epígrafe de grandes dimensiones se ubica en la cabecera de la nave septentrional de la iglesia de San Salvador, donde fue depositada tras su extracción de la pared de la antigua sala bautismal en 1993.

El soporte es una estela de granito –123 x 58 x 27 cm– con cabecera semicircular completamente conservada y fragmentada por la base. Muestra un bajorrelieve con una rosa hexapétala de hojas lanceoladas enmarcada por una cartela rebajada. El texto está grabado bajo ella, en una faja en relieve sin enmarcar, pudiendo responder a una reutilización. La parte inferior del soporte tiene grabados dos arcos ultrasemicirculares apoyados en columnas. Estas llamativas características remiten, según los criterios estilísticos empleados para datarlas, a dos momentos diferentes (Beltrán, 2016). La flor hexapétala, vinculada a estilos militares, se adscribe a mediados de s. I d.C. y los arcos al siglo II d.C. No obstante, destaca la ausencia de cualquier signo de delimitación o rebaje en la zona empleada como campo epigráfico, espacio que, si en origen sólo fuera una simple moldura, sería demasiado ancho en el tramo vertical, desviándose de la tendencia general. Por ello planteamos que, pese a su rareza, no fuera una reutilización. Consideramos que es posible la existencia de variantes inusuales que deriven de elecciones personales, ya sea por parte de la persona que realiza la inscripción –que no tiene por qué coincidir con el responsable de desbastar el bloque tras su extracción– o por parte de quienes efectúan el encargo. De hecho, la presencia de otro epígrafe en Rabanales que presenta únicamente los rasgos básicos de delimitación –n.º 26– sugiere la posibilidad de que efectivamente existiera un abastecimiento de los soportes sin trabajar desde las canteras a los asentamientos, siendo finalmente preparados en destino a elección de los interesados.

CC BY SA

A nuestro juicio, la propuesta de transcripción más sólida es *Balaeso / Abli · F(ilio)* (Abascal, 2019; Beltrán, 2016; Inv.06-1), descartando la variante *Dalaeso / Aoli F(ilio)* (Rodríguez Colmenero y Ferrer, 2007), ya que los trazos de las dos B en debate resultan claros (Lámina II).

4.7. Epitafio de *Aunia*

Aparecida al retirar el estuco de la pared interior septentrional de la iglesia en los años ochenta (Rivas, 1986), fue inventariada en los noventa (Inv.06-2). Es una estela en granito fragmentada en el arranque del extremo superior del campo epigráfico, cuya forma cruciforme o de 'esquinas dobladas' (Navascués, 2019) responde al marco arquitectónico simplificado referido *supra*. Sin embargo, el texto aún visible se localiza entre éste y el rebaje que enmarca la decoración de la cabecera. Esto nos lleva a plantear una reutilización o, al igual que en el n.º 6, que el soporte se produjera en una *officina* que no se encargó de grabar el texto. Otro hecho llamativo de este ejemplar es el motivo decorativo enmarcado en la cartela rebajada de la parte superior, un creciente semilunar en relieve con las puntas hacia abajo, muy poco habitual en el ámbito funerario del entorno (Lámina III). Sus medidas son 62 x 38 x (-) cm.

La inscripción es una de las más problemáticas del *corpus* de Rabanales. Repartida en dos líneas, la primera genera consenso en torno al término *Auniae*. El problema reside en que aparentemente los caracteres de la segunda línea se adaptan al espacio dejado por el rebaje inferior de la pieza. En este punto, existen dos vertientes interpretativas: la que plantea la continuación de un único término tras el *vacat* central y la que defiende que en realidad se trata de dos palabras.

Dentro de la primera, Beltrán y Romero (2013) y de nuevo Beltrán (2016) proponen *Auniae / Cas(s)i(a)e / ------*, valorando la posibilidad de que se trate de una inversión onomástica, o bien *Auniae / Casie/[ni f(iliae)]*. Posteriormente, Rodríguez Colmenero y Ferrer (2007) leen la misma versión del texto, pero sin la geminación de la S: *Auniae / Casi(a)e*. El principal problema de estas interpretaciones reside en que los autores no reconocieron un último carácter en la segunda línea.

Posteriormente, Abascal (2019) sugiere que se trate en realidad de dos palabras y sí consigue determinar la existencia de un trazo al final, que identifica con una R. Propone leer *Auniae / Câec(ili-) (vacat) <s>er(vae)? /------*.

Gracias a las visualizaciones derivadas de la captura fotogramétrica podemos confirmar que no existe rastro de un nexo AE antes del *vacat*. Con respecto al último trazo, creemos poder descartar que se trate de una R, y que más bien representa una A o una N, cuyo segundo trazo vertical es parcialmente visible. Aunque su apertura y dimensiones permiten reconocer la primera opción, la propia sintaxis del texto apunta hacia la segunda. *Casiea* supondría un antropónimo único en el Imperio y estaría declinado en nominativo singular, ejerciendo de sujeto de la acción y por tanto el que dedica el epitafio. Tampoco nos convence la posible existencia de un nexo final en AE, resultando el antropónimo *Casieâe*, forma aún más excepcional que *Casiea*.

Por tanto, y sin valorar el tercer carácter de la segunda línea como un error del lapicida, proponemos una lectura similar a la de Beltrán Ortega: *Auniae / Casien[---]*. En este punto,

el segundo antropónimo podría formar parte de una estructura binominal de inversión onomástica –*Auniae /Casien[ae]*–; ser el nombre único de la madre de *Aunia* –*Auniae /Casien[ae / f(iliae)]*– o el del padre –*Auniae / Casien[i / f(iliae)]*–. Las dimensiones del soporte y el módulo de las letras provocan que nos inclinemos por esta última hipótesis.

4.8. Epitafio de *Potitus*

Ya señalado por Gómez Moreno (1927), se ubica en la pared exterior norte de la iglesia de San Salvador. En muy buen estado de conservación, presenta una cabecera semicircular con moldura rebajada, un roleo de doce brazos dextrógiros y dos escuadras rehundidas en la mitad inferior de la cartela superior (Lámina III). El espacio rebajado del campo epigráfico contiene tres líneas de texto en capital cuadrada de buen trazo. Está realizada en granito, con unas medidas de 176 x 51 x (-) cm.

La transcripción que proponemos, con el apoyo del material gráfico generado, es la misma que Inv.06-9, Rodríguez Colmenero y Ferrer (2007) y Abascal (2019): *Potito / Alioni / f(ilio) an(norum)* XXC. Anteriormente, Gómez Moreno (1927) propuso *Potio* en la primera línea y un numeral distinto –VXC– en la tercera. Beltrán (2016) sí lee *Potito*, pero considera que la cifra es XVC.

4.9. Epitafio de *Cloutius*

Se halla en la misma pared que la anterior, pero a mucha mayor altura, a la izquierda de una ventana. Es también conocida desde inicios de siglo XX (Gómez Moreno, 1927). Conserva unas medidas de 78 x 57 x (-) cm, con tres líneas de texto y la mitad inferior de un roleo que originalmente presentaba 12 brazos dextrógiros. Resultan aun perceptibles restos del campo epigráfico.

La transcripción del texto ha sido unánimemente aceptada hasta fechas recientes: *Clovtio / Triti f(ilio) ân(orum) / XXIIII* (Beltrán, 2016; Gómez Moreno, 1927; Inv.06-11; Rodríguez Colmenero y Ferrer, 2007). Sin embargo, Abascal (2019) apunta a la existencia de una X al principio de la tercera línea, que expresaría por tanto 34 años. Las visualizaciones obtenidas nos permiten defender sin dudas la versión tradicional, descartando la de Abascal (Lámina III).

4.10. Epitafio de *Cadarnia*

Estela ubicada a ras de suelo en una pared de la calle Peñas y publicada por Martín Valls y Delibes (1981). Tiene unas medidas de 64 x 53 x (-) cm. Fabricada en granito, conserva sólo su parte superior, semiredondeada y con moldura, que contiene un roleo de 12 brazos levógiros y dos escuadras rehundidas. En la mitad inferior se percibe parte del campo epigráfico, rebajado y con forma de *tabula ansata*. En él aún son visibles dos líneas de texto, cuya erosión complica principalmente la lectura de la segunda línea (Lámina IV).

Se ha propuesto *Cadarnae* (Beltrán, 2016; Inv.06-14; Martín Valls y Delibes, 1981), *Adarnae* (Rodríguez Colmenero y Ferrer, 2007) y finalmente *Cadarniae* (Abascal, 2019). Opinamos, con Abascal, que se puede determinar el nexo NI, y que por tanto el nombre de la primera línea es, efectivamente, *Cadarnia*. La última línea conservada no ha generado

CC BY SA

dudas en la bibliografía precedente, por lo que su transcripción es: *Cadarniae / Elaesi f(iliae)*.

4.11. Epitafio a *Magilo*

Inscripción localizada en la pared exterior de la cabecera oeste de San Salvador, dada a conocer recientemente por Abascal Palazón (2019). Como es habitual, está realizada en granito, y sólo ha conservado la parte derecha y superior de la moldura que rodea el campo epigráfico (Lámina IV). Sus medidas son (79) x (40) x (-) cm.

Seguimos al pie de la letra la interpretación del autor, que lee en ella *Magilo / [C<a>]esari · f(ilius)/ [- - - - - -]*.

4.12. Epitafio de *Valerius Rufinus*

Quizá el epígrafe mejor conocido de Rabanales por su buena visibilidad –se ubica algo más abajo que el anterior–, por la colorida piedra de mármol de brecha en que está realizado y su buen estado de conservación. Fue parte del sumario de un pleito del siglo XIX (Cadiñanos, 1994; Esparza y Martín Valls, 1997), y recogido ya en el primer catálogo de Gómez Moreno (1927).

Con unas dimensiones de 154 x 45 x (-) cm, presenta una cabecera semicircular con moldura que contiene un roleo decorativo de 12 brazos levógiros apoyado sobre una peana y, a ambos lados, dos pequeños círculos en relieve (Lámina IV). El campo epigráfico está remarcado por una moldura con ángulos inversos, similar al presente en el soporte n.º 7. La decoración inferior consiste en un relieve con forma de arcada, compuesto por 3 arcos de herradura y dos columnas. La parte final está muy alterada, de tal manera que no se puede establecer la altura total de éstas. Los *Valerii Rufi/Rufinii*, y su relación con los *Attiani Rufi/Rufini* (Sastre, 2002), están bien documentados en territorio zoela (Sastre, 2002), destacando por su cercanía a *Valerius Rufus Attianus* y (*Valerius*) *Rufinus*, padre e hijo documentados en Duas Igrejas –*AE* 2008, 683–, y a *Attianus Rufus*, de Picote –*AE* 1987, 570–.

La transcripción es clara: *Val(erio) · Rufino / Attianus · Rûfus / patri* (Abascal, 2019; Beltrán, 2016; Gómez Moreno, 1927; Martín Valls y Delibes, 1981; Inv.06-5; Rodríguez Colmenero y Ferrer, 2007).

4.13. Epitafio de *Quintus*

Otro de los soportes ubicados en la pared exterior norte de San Salvador, dado a conocer por Gómez Moreno (1927). No conserva más que el campo epigráfico, sin señales de moldura, con unas medidas de 103 x 51 x (-) cm (Lámina V). Ha perdido tanto la cabecera como el pie, de tal manera que es imposible saber si contó con decoración en la parte superior.

La inscripción reza *Quinto/ Vibi f(ilio)/ An(norum) XXV* (Abascal, 2019; Beltrán, 2016; Gómez Moreno, 1927; Inv.06-6; Rodríguez Colmenero y Ferrer, 2007).

CC BY SA

4.14. Epitafio de *Aunia*

En la misma pared, e igualmente publicada por Gómez Moreno (1927), se trata de una estela funeraria de dimensiones 85 x 36 x (-) cm. La cabecera es semicircular y, al igual que en otras ocasiones, presenta una moldura rehundida que contiene un roleo dextrógiro de 12 brazos. El campo epigráfico está rebajado y delimitado por una moldura cuyas esquinas, a pesar de representar un ángulo recto canónico, se asemejan a un dintel simplificado junto al filete situado entre el límite inferior de la cartela superior y la medial. Contiene un elemento figurativo, no quedando claro si se trata de un équido o de un cérvido. Bajo este relieve se conserva una decoración formada por dos arcos ultrasemicirculares con columna central (Lámina V). Su inscripción dice *Auniâe Tu/rai f(iliae)/ an(norum) XXV* (Abascal, 2019; Beltrán, 2016; Gómez Moreno, 1927; Inv.06-8; Martín Valls y Delibes, 1981). Descartamos la variante propuesta por Rodríguez Colmenero y Ferrer Sierra (2007), que sugería XXIIII para el numeral.

4.15. Titulatura imperial

La última de las inscripciones conocidas del *corpus* de Rabanales se ubica en un lugar distante a las demás, en la calle la Feria, cerca ya de la salida de Rabanales en dirección Mellanes. Forma parte de la esquina de un inmueble en progresivo estado de ruina, y su soporte está realizado en granito rosa, con unas dimensiones de 42 x 28 x 25 cm. Sobre él, como señaló Abascal (2019), hay otro bloque del mismo material que podría pertenecer a la misma pieza.

Gómez Moreno (1927) destacó la presencia de este epígrafe, ya que a pesar de la humildad de su soporte supone la única referencia del *corpus* a la titulatura de un emperador. Este autor propuso, a través del texto conservado (Lámina V) –[…] *Câesa* […] / […]*F Aug*[…]–, la existencia de una hipotética P antes de la F, y por tanto de los apelativos *pius felix*, datables en el siglo III d.C. Martín Valls y Delibes (1981, p. 177) siguieron esta propuesta, ampliando su cronología al siglo II d.C., versión que se mantiene en el Inventario de 1995 (Inv.06-Dedicación Imperial) y en el estudio de Beltrán Ortega (2016).

Por su parte Rodríguez Colmenero *et al*. (2004) proponen que el epígrafe esté haciendo mención al propio Augusto. Interpretan *[Imperatori] / Câesar[i / Divi] f(ilio) / Aug[usto)* e hipotetizan que formara parte de una dedicatoria imperial o un pedestal.

Abascal (2019) descarta que formara parte de una inscripción honorífica basándose en su aspecto, sin aventurarse a asignarle otra tipología de manera definitiva. Creemos que la exigüidad del texto conservado y el estado de conservación del soporte no permiten establecer de manera segura un desarrollo de los términos, por lo que únicamente podemos insistir en la inexistencia de la P que propusiera Gómez Moreno, y que ha sido dada por segura por la mayoría de autores desde entonces. Por tanto, al igual que Abascal (2019), proponemos la siguiente transcripción: *[Imp(erator-)] Caesa[r-] / [Divi] f(ili-) · Aug[ust-] / [- - - - -]/ - - - - - -*.

4.16. Cabecera de estela

Martin Valls y Delibes (1981) dieron a conocer este soporte funerario anepigráfico, que aún permanecía en el mismo muro a mediados de los noventa (Inv.06-12). Perdida la pista desde entonces (Beltrán, 2016), Abascal (2019) la documenta en un domicilio particular, aunque considera que se trata de una estela inédita ya que la fotografía de referencia, la publicada en 1981, ciertamente genera dudas en contraste con el soporte en sí. Más aclaratoria resulta la instantánea inédita del Inventario, que ofrece una luz y un ángulo ligeramente diferentes (Figura 3 y Lámina VI). Además, el testimonio de los propietarios asegura que es la misma que dieron a conocer Martin Valls y Delibes (1981).



Figura 3. Diferentes capturas de la cabecera de estela n.º16. Fuentes: Fila superior, de izquierda a derecha: Martín Valls y Delibes (1981), Inventario arqueológico provincia de Zamora (1995), Abascal Palazón (2019). Fila inferior: autores. Montaje: elaboración propia.

Formalmente se trata de una cabecera de granito, fragmentada en el arranque del campo epigráfico, que presenta un roleo de seis brazos dextrógiros y el motivo de la peana. Ha perdido parte de la moldura en su parte superior. Las medidas, ya aportadas por Abascal, son 27 x 44 x 17 cm.

4.17. Cabecera de estela

Está situada a media altura de la fachada de una casa esquinera de la calle Peñas. Comparte pared con otra pieza en granito que no parece corresponder con el formato de estela, sino simplemente estar realizado en el mismo material. La pieza, fragmentada en el arranque superior del campo epigráfico, conserva únicamente el tramo de la moldura que lo separaba de la cabecera, donde todavía es perceptible un roleo de 12 brazos levógiros (Lámina VI). Sus dimensiones son de (47) x 39 x (-) cm.

4.18. Cabecera de estela

Se halla instalada en el interior de la iglesia de San Salvador, y sus dos fragmentos han sido unidos entre sí con cemento. Abascal (2019) relata que D. Ferrero la recuperó de un muro de finca, aunque antes formaba parte de un horno. Estos avatares explican el alto grado de degradación que presenta el granito. Sin embargo, Abascal consigue reconocer el motivo típico del roleo –levógiro de 6 brazos– y sugiere que contó también con el de la peana -que nosotros no somos capaces de determinar, aunque ciertamente hay espacio suficiente para ella- y bajo ellos el arranque del campo epigráfico (Lámina VI).

4.19. Cabecera de estela

Cabecera con abundante presencia de líquenes y bastante degradada, pero que aún permite reconocer un roleo de 8 brazos levógiros. Sus medidas son (28) x (36) x 12 cm. Llama la atención de Abascal (2019) que el roleo parece alcanzar el borde de la pieza, sin moldura, lo que la haría bastante peculiar (Lámina VII). Después de un análisis detallado de su morfología comprobamos que la moldura sí existió, conservándose únicamente en el lateral izquierdo. Efectivamente, la pieza está muy pulida por las zonas donde ha habido pérdidas, quizá por acción del agua, provocando la confusión.

4.20. Cabecera de estela

Última de las estelas publicadas por Martín Valls y Delibes (1981), y que permanece en el mismo lugar desde entonces. Se localiza sobre el marco de una ventana en la pared de la casa esquinera de la calle Peñas y la calle de la Quinta (Inv.06-15), aunque Abascal (2019) piensa que ha podido ser movida, al identificarla con el ignoto registro n.º 13 de Rodríguez Colmenero y Ferrer (2007), que habría estado a ras de suelo. Tallada en granito rosa y con dimensiones conservadas de 42 x 29 x (-) cm, está fragmentada en su parte superior izquierda y en el arranque del campo epigráfico (Lámina VII). Presenta un roleo de ocho brazos levógiros –de los que ha perdido tres–, unido por un rebaje vertical al motivo de la peana bajo ella, por encima del campo epigráfico. No se percibe ningún indicio de texto. Si Rodríguez Colmenero y Ferrer (2007) se refieren realmente a ella en su registro n.º 13, sugieren la presencia del texto *MAN*.

4.21. Cabecera de estela

Inventariada y fotografiada en 1995-1996 (Inv.06-3), no ha vuelto a documentarse desde entonces. Fallecido el propietario, A. Losada, sus herederos no han conseguido dar con ella, aunque sí se ha recuperado una basa de columna en una parcela de su propiedad en el Castrico, hallazgo relacionado con otros similares que ese vecino relató a los redactores de

la ficha del Inventario. Realizada en granito, conservaba moldura y un roleo de 12 brazos dextrógiros, partido por su parte inferior. Las medidas aportadas por la ficha son, (27) x (44) x 17 cm (Figura 4).



Figura 4. Cabecera de estela n.º 21, en la única imagen conocida. Fuente: Inventario arqueológico provincia de Zamora (1995).

4.22. Parte inferior de epígrafe

En la pared norte de la iglesia, entre la cabecera de la nave lateral y la central, vemos un sillar de granito que mide 56 x 50 x 23 cm. La pieza presenta tres acanaladuras de tendencia vertical que descienden paralelas a los laterales de la pieza. Los redactores del inventario (Inv.06-7) las identificaron como la parte baja de una estela (Lámina VII). Resulta perfectamente factible que estén representando un motivo decorativo de columnas, presente en otros soportes del *corpus* de Rabanales –n.ºs 4, 8 y 10–.

4.23. Cuerpo de epígrafe fragmentado

En la pared sur de la iglesia de San Salvador documentamos el cuerpo fragmentado de una estela en granito que sólo conserva el tramo medio y bajo (Lámina VIII). Aún resulta visible el campo epigráfico, formado por dos cartelas rebajadas, y el motivo decorativo inferior, consistente en dos arcos ultrasemicirculares y las columnas que los sostienen (Abascal, 2019; Beltrán, 2016; Gómez Moreno, 1927; Inv.06-4; Rodríguez Colmenero y Ferrer, 2007). Sus dimensiones conservadas son de 108 x 64 x (-) cm. Junto a él, a su izquierda, encontramos el elemento n.º 24. A su derecha, otro bloque de granito que Gómez Moreno (1927) creyó que pudo contener caracteres, extremo que descartamos tras el análisis detallado de la pieza.

CC BY SA

4.24. Fragmento de estela

Se ubica entre la n.º 23 y la ventana de la pared exterior sur de la Iglesia. Es mencionada en la ficha del Inventario pero no individualizada (Inv.06). Beltrán Ortega (2016) sí la destaca, sugiriendo que las dos escuadras rehundidas que conserva hoy en día podrían perfectamente corresponder a una estela funeraria (Lámina VIII). El análisis fotogramétrico no es capaz de revelar más restos de moldura o de inscripción, pero sí sus medidas, de (48) x 38 x (-) cm.

4.25. Cuerpo de estela

Gran bloque de granito ubicado en el pórtico de entrada a la iglesia, parcialmente tapado por un banco corrido. Está tan erosionado que sólo conserva los trazos más profundos del soporte, que componían los centrales de la rueda que adornaría el cuerpo superior (Lámina VIII). Fue advertida por Beltrán Ortega (2016), con unas medidas de (162) x (32) x (-) cm. Parece claro que ha sido empleado como dintel de puerta a juzgar tanto por el agujero de batiente que presenta en su tramo medio, como por el desgaste que muestra en el lateral.

4.26. Cuerpo de epígrafe

Soporte de granito careado hacia el norte, en la pared septentrional de San Salvador. Muestra únicamente dos campos rebajados, sin ningún resto de texto o de motivo decorativo en el campo superior. Gracias a las técnicas empleadas (Lámina VIII) visualizamos el arranque de la curvatura de la moldura excavada por la parte superior de la pieza, donde habitualmente se ubica un roleo, confirmando que estaba concebida para el uso funerario. No documentamos ningún tipo de decoración o inscripción, aparte de las molduras.

Sus dimensiones son 79 x 40 x (-) cm. Fue ya inventariado en los noventa (Inv.06-10) y analizado por Abascal (2019), que sugiere la posibilidad de que el texto estuviera pintado.

5. Reflexiones finales

El número de elementos del *corpus* de Rabanales asciende a 26, tan sólo tres más desde su última revisión. Ahora bien, Abascal (2019, nos 19-20) contabilizó dos presentados por Gómez Moreno (1927, nos 20 y 30) pero no tenidos en cuenta aquí por no haber sido vistos de nuevo; y duplicó el n.º 16 de nuestra relación (*vid. supra* Tabla 1). Realmente, presentamos tres estelas inéditas –nos 1, 2 y 3–; el estudio completo del ara –n.º 4–; y otra inscripción –n.º 5–, cuyo análisis exhaustivo ha sido ya objeto de otra publicación (Sánchez de la Parra Pérez et al., 2024). También, recopilamos con el conjunto del *corpus* los nos 21 y 22, hasta el momento sólo dados a conocer en trabajos divulgativos (Rivas, 1986) o recogidos en informes técnicos (Inv.06).

Además de presentar una imagen clara de la cantidad de elementos epigráficos documentados en Rabanales, gracias a la aplicación de la fotogrametría y los algoritmos SIG hemos podido aportar pruebas gráficas fiables y de calidad que permiten comprobar las propuestas interpretativas publicadas. Aunque existen variantes de lectura para prácticamente todas las inscripciones de Rabanales, destacamos concretamente el epitafio de *Aunia* –n.º 7–, ya que este método nos ha permitido observar un carácter únicamente intuido previamente (Abascal, 2019).

Por tanto, consideramos que la obtención de modelos 3D fotogramétricos y la aplicación de algoritmos SIG a las nubes de puntos generadas resultan de gran utilidad para analizar los caracteres inscritos en elementos graníticos, especialmente aquellos peor conservados. A diferencia de las fotografías tradicionales, la figura resultante puede ser analizada con otros tratamientos, quizás desarrollados en un futuro, que permitan al investigador realizar la autopsia de los soportes independientemente de dónde se localicen. Por su parte, el empleo de dron para tomar fotografías de las estelas ubicadas a alturas inaccesibles ha permitido obtener las medidas de cada pieza al escalar los modelos fotogramétricos con puntos de referencia conocidos, como la propia iglesia de San Salvador.

La alta concentración de soportes localizados en Rabanales datados a partir de la segunda mitad del s. I d. C. refuerza la idea de que el asentamiento con el que los asociamos, El Castrico, tuvo una relevancia destacada en el contexto del valle del río Aliste durante las reformas flavias (Orejas, 1996). No obstante, los materiales recuperados en el proceso de excavación hacen posible retrotraer su origen al cambio de era (González et al., 2024), unas fechas coincidentes con la datación de la inscripción que registra la titulatura imperial de Augusto –n.º15–.

Tras las guerras contra astures y cántabros, las *civitates*, entendidas como unidades jurídicas y tributarias más que como grandes urbes (Sastre *et al*. 2017), se extendieron por el Noroeste peninsular, configurando así el esquema rector de este territorio. La inexistencia de grandes centros urbanos previos a la conquista favorece la implantación de este modelo de poblamiento, protagonizado por varios núcleos de diferentes dimensiones con un carácter más descentralizado (Sastre *et al*. 2017). La vertebración de este espacio concreto debió estar influida por la *via XVII* del Itinerario de Antonino, si bien no directamente ya que discurre más al norte del valle (Loewinsohn, 1965; Moreno Gallo, 2011), quizás sí gracias a toda una red secundaria parcialmente atestiguada gracias a dos miliarios aparecidos en San Vitero (*HEp* 12, 2002, 544) y Gallegos del Campo (*HEp* 13, 2003-2004, 726). Además, se ha propuesto la existencia de una vía -*Carril Mourisco*- que articulaba la zona mirandesa hasta Rabanales, uniéndose desde él a la vía principal (Beltrán, 2016). En este esquema, el Castrico pudo haber desempeñado un papel notorio desde el surgimiento de las primeras estructuras romanas. Su posición, en el tramo medio del rio Aliste y conectado por esta red viaria al resto de yacimientos de la zona, puede explicar la vitalidad del enclave en época flavia. Tanto las excavaciones, aún en proceso, como la abundante epigrafía documentada así parecen hacer sugerirlo.

La onomástica de los 20 individuos hasta el momento documentados en Rabanales responde fundamentalmente a una condición jurídica peregrina. Registramos estructuras uninominales salvo en el caso del soporte nº 20 con *Valerius Rufinus* y *Attianus Rufus,* y el nº. 13 que parece enmascarar una posible estructura trinominal: quizás *[.] Vibius Quintus* y *Q. Vibius [.]* (Abascal, 2019). En total, se dan once antropónimos de carácter indígena y otros tantos latinos, si bien cuatro de estos últimos aluden a dos personajes: *Valerius Rufinus* y *Attianus Rufus*. Ambos pertenecieron a una familia que ejerció un papel preeminente en la zona (Abascal, 2019; Encarnação y Salgado, 2008; Sastre, 2002), como señalan diversos hallazgos epigráficos: *C. Attius Attianus Rufinus*, localizado en Queiruga –CIL II, 2562– y en Tomar –CIL II, 333–; *Valerius Rufinus Attianus*, de Duas Igrejas –AE 2008, 683–; *Attianus Rufus* y *Rufus Attianus*, ambos de Picote –AE 1987, 570 = *HEp* 3, 1993, 452; *EE* IX 292a–.

La aparición en Rabanales de antropónimos frecuentes en el territorio no debe extrañarnos, dado que gran parte son asiduamente empleados en la zona *astur* meridional, en tierras zoelas o próximas a ellas, como la parte norte de la actual provincia de Salamanca. Nos referimos a *Alionus*, *Aunia*, *Balaesus*, *Cloutius*, *Elaesus*, *Magilo* o *Tritius*. Especialmente destacable es el caso de *Caraucus*, por ser la primera atestiguación del mismo (Sánchez de

la Parra-Pérez et al., 2024), al igual que sucede con *Cadarnia* (Abascal, 2016). Además, el nuevo aparato gráfico aportado para el soporte n.º 7 permite confirmar la existencia del antropónimo *Casienus / -a*, ya planteado con la ocasión de un epígrafe –*CIRPZa* 34– procedente de Escuadro –Zamora– pero descartado posteriormente por suponer entonces un hápax (Beltrán, 2016).

En definitiva, los *tituli* de Rabanales siguen una relativa homogeneidad formal y de contenido. La morfología de los soportes responde a un modelo ampliamente estudiado y distribuido en el actual distrito de Bragança y la zona noroeste de Zamora (Abascal, 2019; Abásolo y García Rozas, 1990; Navarro, 1998; Navascués, 2019; entre otros). Por lo general, son elementos de tendencia vertical, cuya cabecera semicircular dispone una cartela rehundida que enmarca principalmente ruedas y molduras en forma de peana. Bajo ella se localiza el campo epigráfico, también enmarcado por una cartela excavada. En el tercio inferior del soporte se documentan motivos geométricos que recuerdan a elementos arquitectónicos simplificados. Por su parte, el contenido suele responder a la mención del difunto junto al familiar dedicante, cuya relación se expresa en fórmulas de filiación. En Rabanales las localizamos en todos los *tituli*, designando gracias al genitivo varios antropónimos probablemente en desuso en el momento en el que se produjeron, como sucede con *Caraucus* (Sánchez de la Parra-Pérez et al., 2024), *Tritius* o *Turaius* (Abascal, 2019).

El estudio de la expansión de la red de asentamientos en época romana en el noroeste zamorano y la importancia relativa de cada uno de ellos en ese esquema se ha apoyado hasta ahora de manera sustancial en la evidencia epigráfica disponible, combinada con la prospección superficial de los yacimientos asimilados a esta cronología. Por tanto, el peso que tiene la epigrafía en el análisis obliga a una constante revisión y actualización que incorpore nuevas adiciones (André y Redentor, 2023; Borges et al., 2022; Jordán y Carballés, 2023), y las contextualice, teniendo en cuenta tanto el avance de otras fuentes de información (arqueológicas) como el desigual grado de interés que cada enclave ha despertado por la investigación.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo ha sido generado en el marco del proyecto Castrum Zoelarum, desarrollado por la Asociación Científico Cultural Zamora Protohistórica en el municipio de Rabanales (Zamora), financiado regularmente por el Ayuntamiento de Rabanales y la Fundación Fomento Hispania. Además, la International Digital Epigraphy Association (IDEA) ha apoyado esta iniciativa en el marco del proyecto Tituli Zoelarum, financiado en la convocatoria *Small Grants 2023*.

Contribución específica de los autores

Prospección de campo, localización y documentación básica de epígrafes FJGF; metodología de captura fotogramétrica y ejecución XEC; autopsia, lectura e interpretación de inscripciones SSPP; procesado de modelos fotogramétricos y generación de ortofotos y Modelos Digitales de Superficie XEC; creación de figuras y láminas FJGF; contextualización historiográfica FJGF, SSPP, ORM.

Bibliografía

Abascal Palazón, J. M. (2019). *Estudios sobre el hábito epigráfico en Hispania citerior*. Libros Pórtico.

Abascal Palazón, J. M (2020). Algunas novedades epigráficas en el oeste de la provincia de Zamora (Hispania citerior). En C. Pérez González, P. Arribas Lobo y O. Reyes Hernando (eds.). *Anejos de Oppidum, n.º 7. Estudios y recuerdos in memoriam Prof. Emilio Illarregui Gómez* (pp. 161-168). IE Universidad e Instituto de Estudios Pisoraca. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/116819

Abásolo Álvarez, J. y García Rozas, R. (1990). Sobre las estelas zamoranas y su ornamentación. En *Primer congreso de Historia de Zamora: Tomo 2: prehistoria, mundo antiguo* (pp. 545-560). Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

Abásolo Álvarez, J. y García Rozas, R. (1991). Nuevas estelas romanas de la provincia de Zamora. *Zephyrus, 44, 565-577*. https://revistas.usal.es/uno/index.php/0514-7336/article/view/3441

André, C. y Redentor, A. (2023). Fragmento de ara anepígrafa de Donai (Bragança) (ciuitas Zoelarum, conuentus Asturum). *Ficheiro epigráfico, 247*, 3-7. https://www.uc.pt/fluc/iarq/pdfs_FE/FE_247_2023

Beltrán Ortega, A. (2016). *Epigrafía y territorio: las civitates de la Asturia meridional y la Lusitania nororiental. Anexo I*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. https://docta.ucm.es/entities/publication/c1be4313-5e7c-403d-91f7-4eda56290003

Beltrán Ortega, A. y Alonso Burgos, F. (2010). El contexto epigráfico de Pino del Oro, Zamora: escritura, símbolo y poder en el área transmontano-zamorano occidental. En I. Sastre Prats, y A. Beltrán Ortega (eds.). *El bronce de El Picón (Pino del Oro). Procesos de cambio en el occidente de Hispania* (pp.175-200). Junta de Castilla y León. https://patrimoniocultural.jcyl.es/web/jcyl/PatrimonioCultural/es/Plantilla100Detalle/1284217981403/Publicacion/1284223058927/Redaccion

Beltrán Ortega, A. y Romero Perona, D. (2013). Epigrafía y poblamiento en el Occidente de Zamora. Aliste y Alba. En R. M. Cid, E. B. García y J. Mangas (eds.). *Debita verba: estudios en homenaje al profesor Julio Mangas Manjarrés,* vol. 1 (pp. 247-272). Universidad de Oviedo.

Borges, A. S., Giarardello, B. M. y Redentor, A. (2022). Fragmento de estela funerária de Samil, Bragança (Civitas Zoelarum, Conventus Asturum, Hispania Citerior). *Ficheiro epigráfico, 232*, 1-16. https://www.uc.pt/fluc/iarq/pdfs_FE/FE_232_2022

Bragado Toranzo, J. M. (1991). *Fuentes literarias y epigráficas de la provincia de Zamora y su relación con las vías romanas de la Cuenca del Duero*. Tesis doctoral. Universidad de León.

Bragado Toranzo, J. M. (1996). Aportaciones a la epigrafía romana en Zamora. *Studia Zamorensia, 3*, 9-29. https://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/catalogo_imagenes/imagen.cmd?path=10062115&posicion=1

Cadiñanos Bardeci, I. (1994). Noticia de estelas romanas en tierra de Alcañices. *Anuario del Instituto de Estudios Zamoranos "Florián de Ocampo"*, 11, 321-327.

Encarnação, J. y Salgado, M. (2008). Inscrição funerária romana de Duas Igrejas. *Tierra de Miranda,* 3, 77-79. https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/10751

Esparza Arroyo, Á. (1983). Joyas celtibéricas de Zamora en el Museo Británico. *Boletín del Seminario de Arte y Arqueología, 49*, 39-46. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/12774

Esparza Arroyo, Á. y Martín Valls, R. (1997). Estelas romanas y otros vestigios arqueológicos de Zamora en un pleito antiseñorial del siglo XIX. *Boletín del Seminario de Arte y Arqueología,* 63, 253-277. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/9944

Gómez Moreno, M. (1927). *Catalogo monumental de España. Provincia de Zamora*. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

González de la Fuente, F. J. y García Queipo, G. (2018). Inventario de estelas y otros elementos en piedra. En Sastre Blanco, J.C. et al. *Memoria de la prospección arqueológica del Término Municipal de Rabanales (Zamora)*. Informe técnico depositado en la Junta de Castilla y León. Expediente 94/18/02.

González de la Fuente, F. J., Rojas Miguel, S., De la Vega Ramos, J. y Rodríguez-Monterrubio, Ó. (2024). Pieza de arnés de caballo recuperada en el yacimiento romano de El Castrico (Rabanales, Zamora). *Boletín del Museo Arqueológico Nacional* (43).

González de la Fuente, F. J. Sánchez de la Parra-Pérez, S., Eguilleor-Carmona, X. y Rodríguez-Monterrubio, Ó. (2024). The roman corpus of Rabanales (Zamora). Ortophotos and DSM. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.10509673

Inventario arqueológico de la Junta de Castilla y León. Provincia de Zamora (1995). Ficha 49.172-00005-06.

Jordán Lorenzo, Á. y Carballés, Á. (2023). Una nueva estela de Viñas de Aliste (Zamora). *Ficheiro epigráfico, 245*, 8-11. https://www.uc.pt/fluc/iarq/pdfs/Pdfs_FE/FE_245_2023_2

Lión Bustillo, C. (1990). Aspectos decorativos y onomásticos de las estelas funerarias del occidente de Zamora. En *Primer congreso de Historia de Zamora: Tomo 2: prehistoria, mundo antiguo* (pp. 561-569). Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

Loewinsohn, E. (1965). Una calzada romana y dos campamentos romanos del Conventus Asturum. *Archivo Español de Arqueología, 38*, 26–49.

Martín Valls, R. y Delibes de Castro, G. (1981). Hallazgos arqueológicos en la provincia de Zamora (VIII). *Boletín del Seminario de Arte y Arqueología, 47*, 153-186. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/12649

Matesanz Gascón, R. (2022). En torno al hallazgo y al lugar de procedencia del Tesoro de Ramallas (Zamora). *Anuario del Instituto de Estudios Zamoranos "Florián de Ocampo", 37, 57-75.*

Mattingly, H. (1935). A hoard or Roman denarii from Spain (Ramallas). *Numismatic Chronicle, 15*, 289-291. https://www.jstor.org/stable/42664365

Moreno Gallo, I. (2011). Vía de Astorga a Braga por Chaves. De Asturica a Veniatia. 117 km. *Vías romanas en Castilla y León*. Junta de Castilla y León.

Navarro Caballero, M. (1998). Las estelas en brecha de Santo Adrião: observaciones tipológico-cronológicas. *Boletín del Seminario de Estudios de Arte y Arqueología, 64,* 175-206. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/9979

Navascués, J. M. de. (2019). Caracteres externos de las antiguas inscripciones salmantinas. Los epitafios de la zona occidental. Su trascendencia epigráfica e histórica En J. de Santiago Fernández; J. M. de Francisco Olmos y E. Menor Natal (eds.). *Joaquín María*

de Navascués. Obra Epigráfica, vol. I (pp. 269-283). Grupo de Investigación-UCM: NUMISDOC. https://docta.ucm.es/entities/publication/ab69bf9e-df83-4885-a36f-a2c30e0d30bb

Orejas Saco del Valle, A. (1996). *Estructura social y territorio: el impacto romano en la cuenca noroccidental del Duero*. Anejos de AEspA 15. CSIC.

Rivas Blanco, J. (1986). *Aliste visto desde Rabanales*. Gráficas Heraldo.

Rodríguez Colmenero, A. y Ferrer Sierra, S. (2007). Rabanales de Aliste. ¿Curunda Cesarea? Diputación Provincial de Zamora. https://www.turismoenzamora.es/wp-content/uploads/2021/03/Curunda-Caesara.pdf

Rodríguez Colmenero, A., Ferrer Sierra, S. y Álvarez Asorey, R. (2004). *Miliarios e outras inscripcións viarias do Noroeste Hispánico*. Consello da cultura galega. http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_2004_Miliarios-e-outras-inscricions-viarias-romanas-do-noroeste-hispanico-conventos-bracarense-lucense-e-asturicense.pdf

Sánchez de la Parra-Pérez, S., Eguilleor-Carmona, X., Rodríguez-Monterrubio, Ó. y González de la Fuente, F. J. (2024). Estela de *Alionus*. Una inscripción inédita de Rabanales de Aliste (Zamora). *Lucentum, XLIII,* 275-281. https://doi.org/10.14198/LVCENTVM.24860

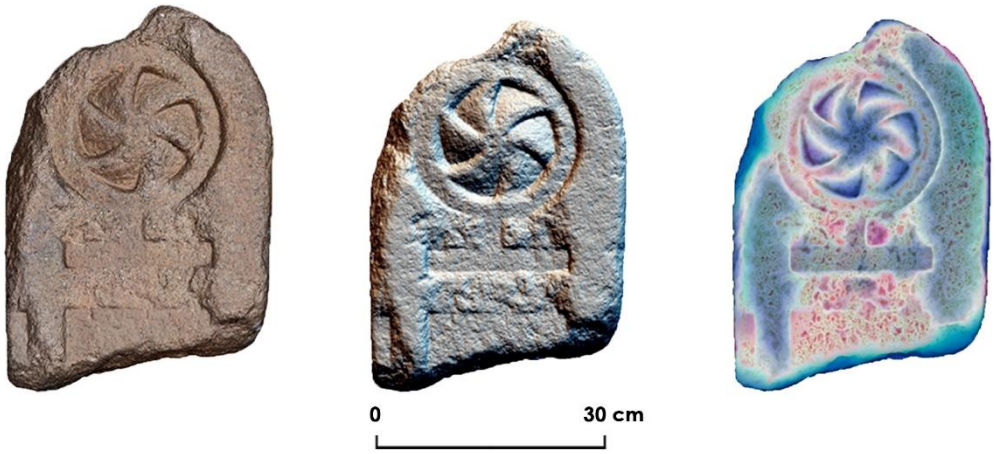
Sastre Prats, I. (2002). *Onomástica y relaciones políticas en la epigrafía del Conventus Asturum durante el Alto Imperio*. Anejos de AEspA, XXV. CSIC.

Sastre Prats, I., Orejas Saco del Valle, A., Currás Refojos, B. X. y Zubiaurre, E. (2017). La formación de la sociedad provincial en el Noroeste hispano y su evolución: "civitates" y mundo rural. *Gerión*, *35*(2), 537-552. https://doi.org/10.5209/GERI.59923

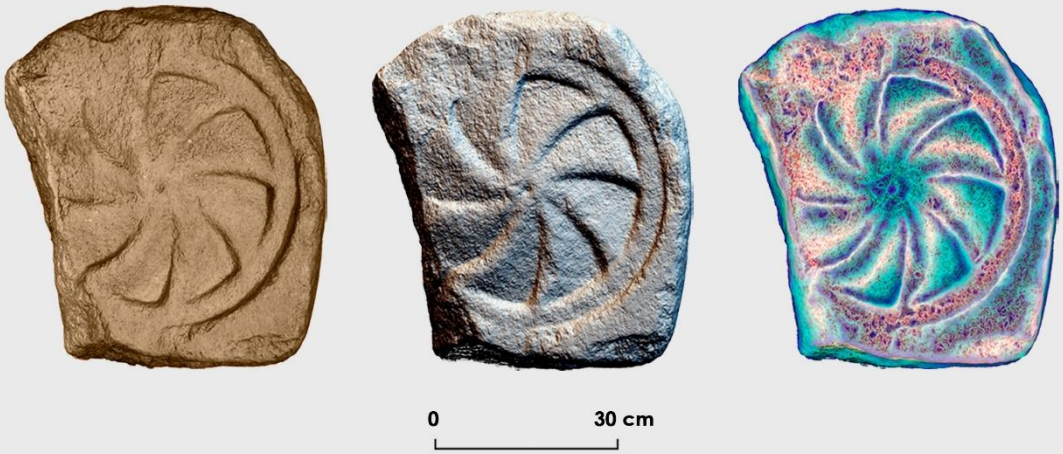
Sevillano Carbajal, V. (1978). *Testimonio arqueológico de la provincia de Zamora*. Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

Lámina I

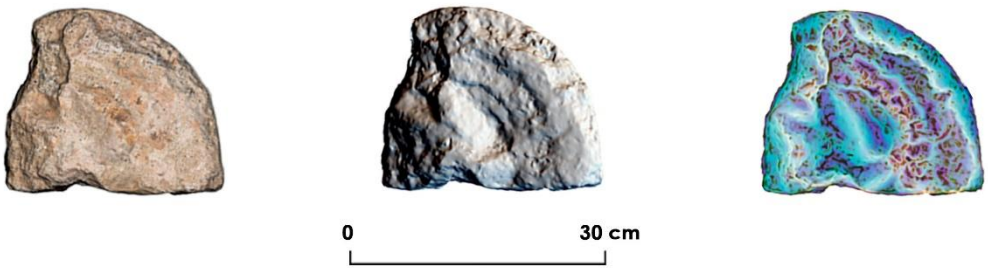
1. Cabecera de estela



2. Cabecera de estela



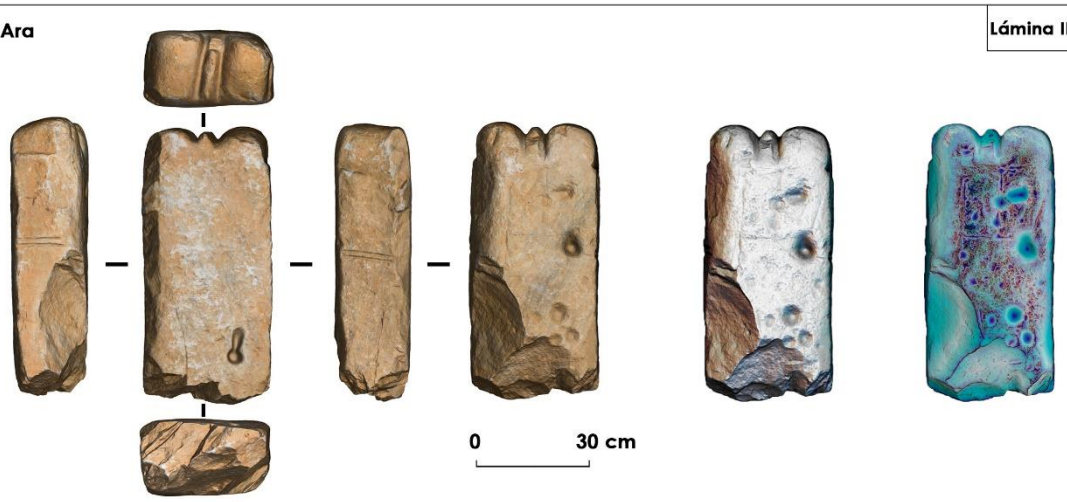
3. Cabecera de estela



CC BY SA

Lámina II

4. Ara



5. Epitafio de *Alionus*



6. Epitafio de *Balaesus*



CC BY SA

Lámina III

7. Epitafio de *Aunia*



8. Epitafio de *Potitus*



9. Epitafio de *Cloutio*



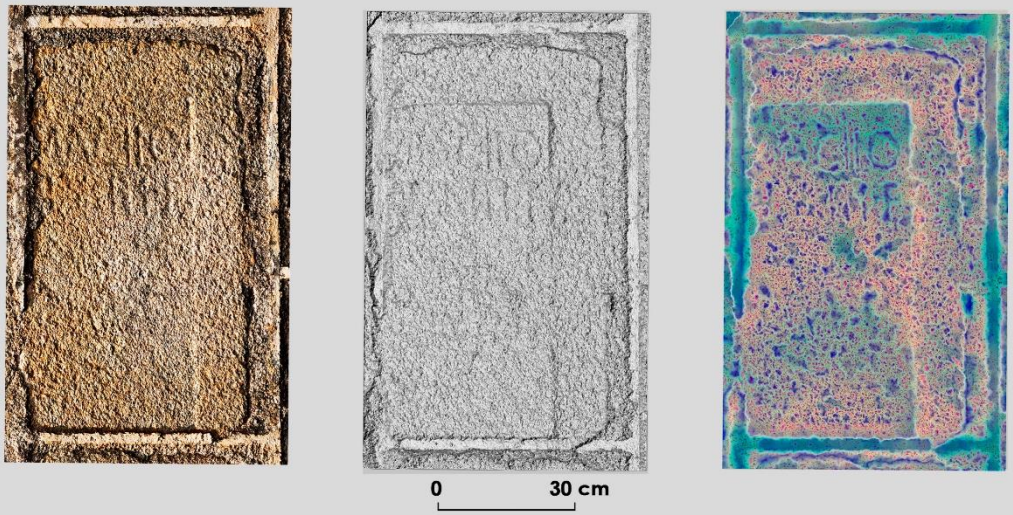
CC BY SA

10. Epitafio de *Cadarnia*

Lámina IV



11. Epitafio de *Magilo*



12. Epitafio de *Valerius Rufinus*

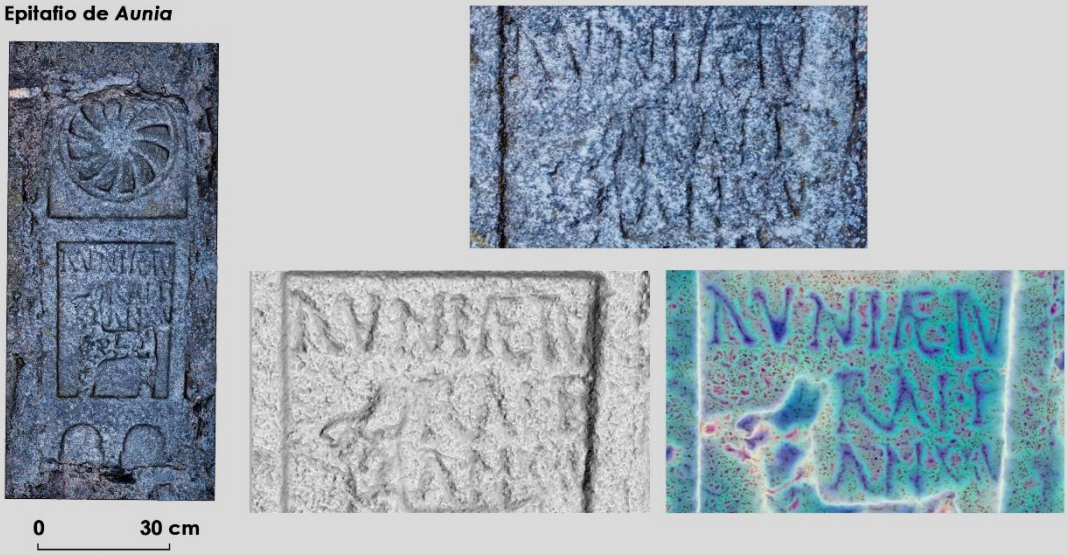


CC BY SA

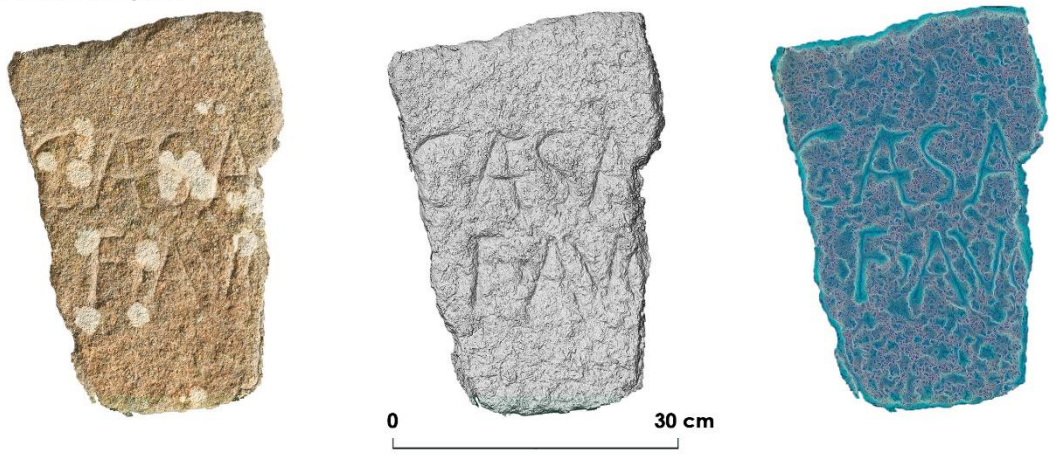
13. Epitafio de *Quintus* **Lámina V**



14. Epitafio de *Aunia*

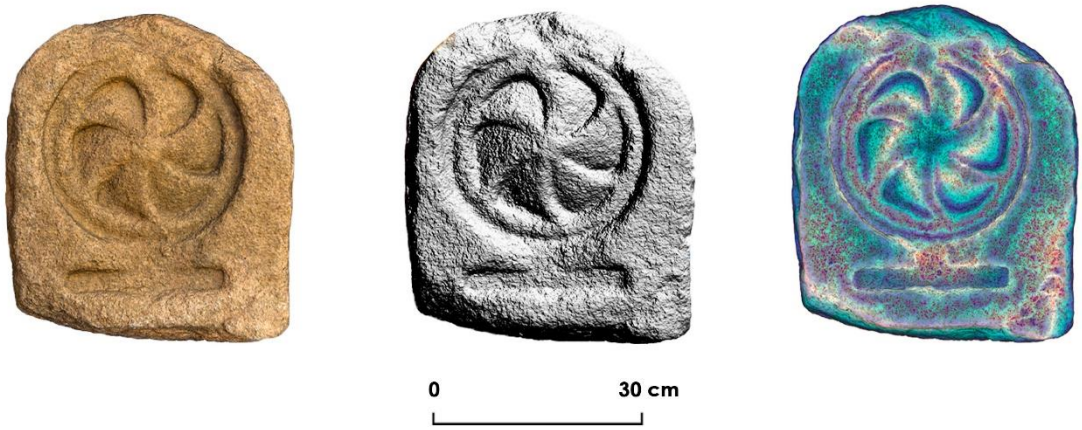


15. Titulatura Imperial

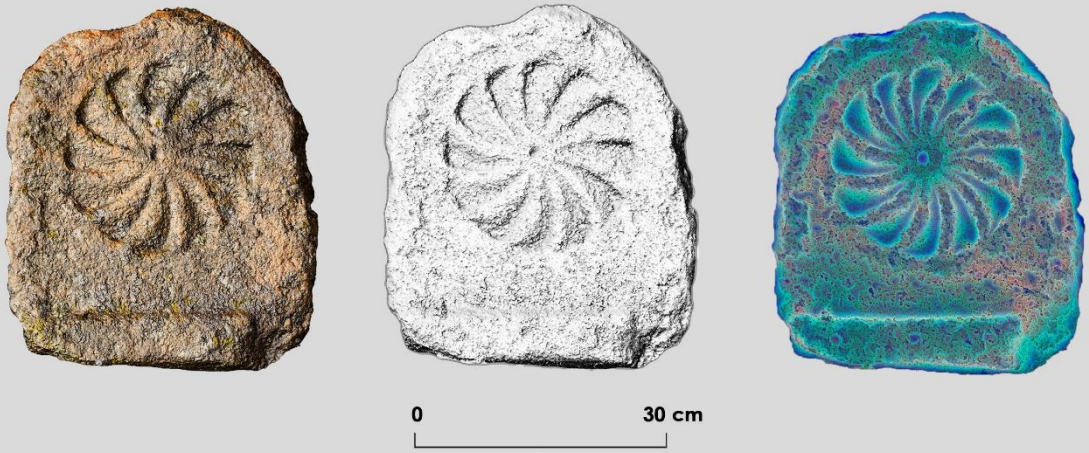


CC BY SA

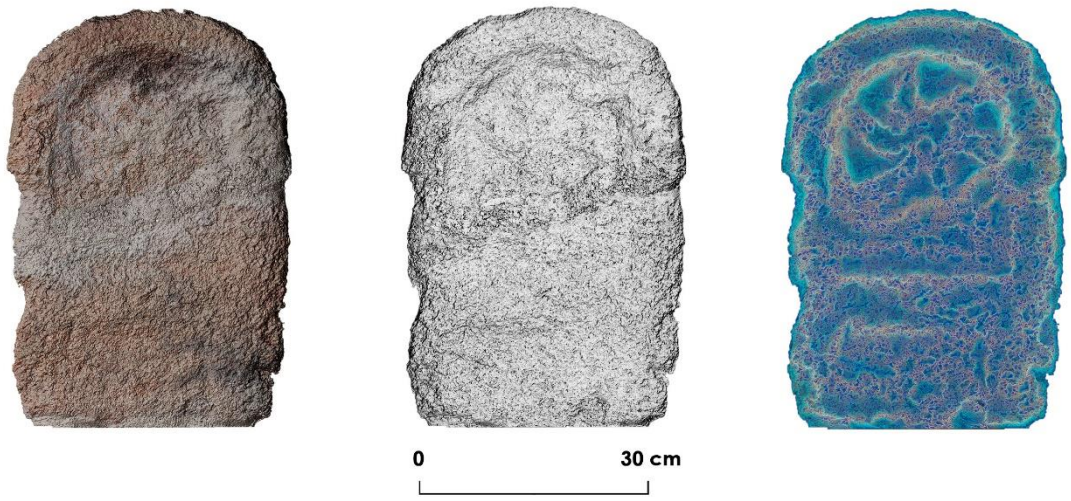
16. Cabecera de estela Lámina VI



17. Cabecera de estela

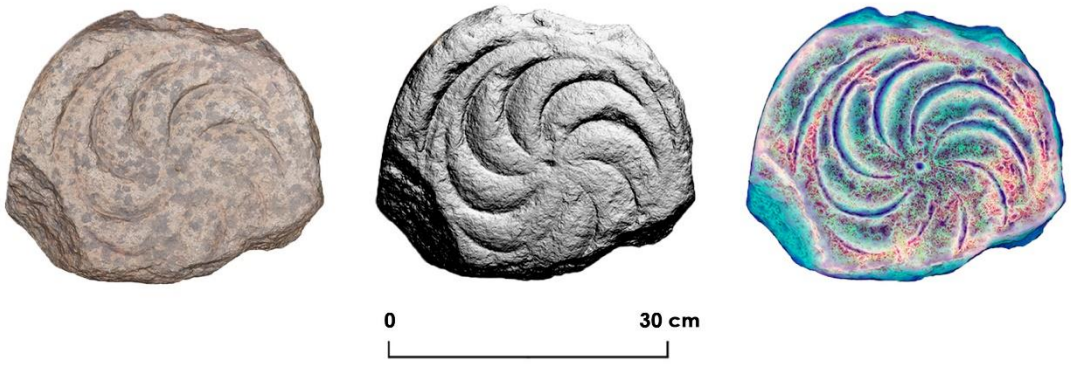


18. Cabecera de estela



CC BY SA

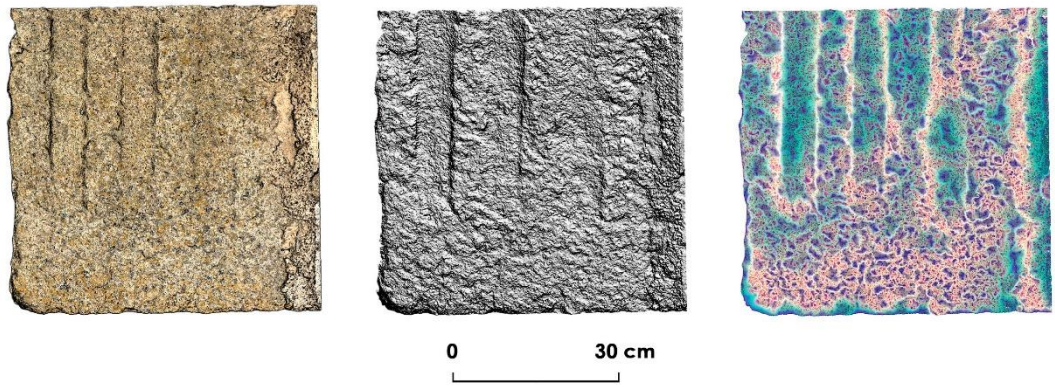
19. Cabecera de estela Lámina VII



20. Cabecera de estela



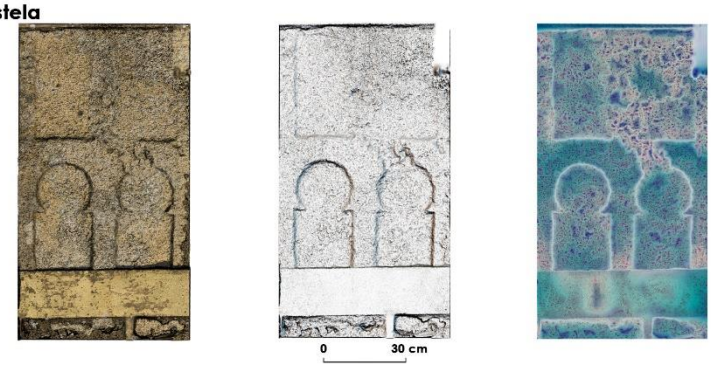
22. Pie de estela



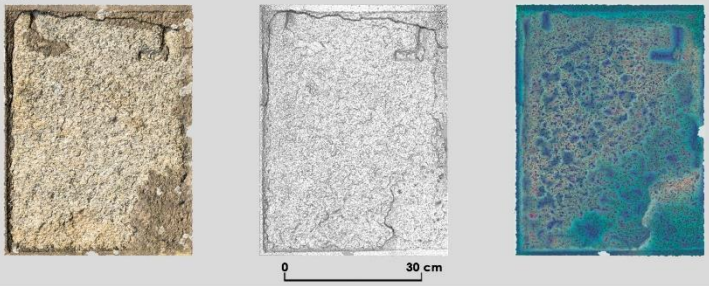
CC BY SA

Lámina VIII

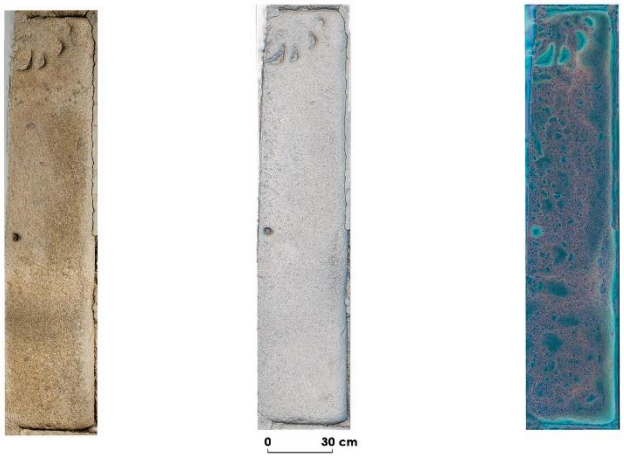
23. Cuerpo de estela



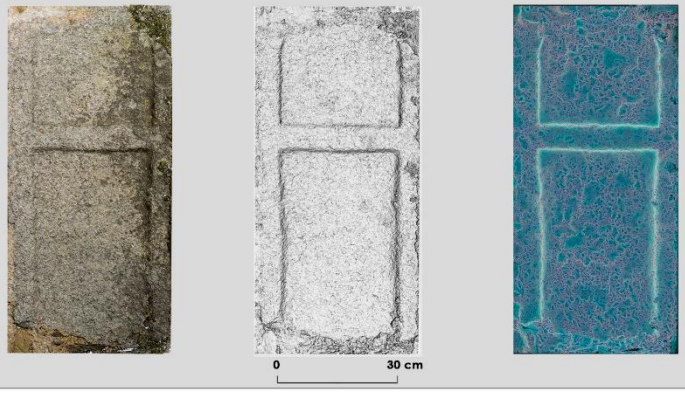
24. Cuerpo de estela



25. Cuerpo de estela



26. Cuerpo de estela



CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.651891

El confort de lo inhóspito. Historia medioambiental del monasterio de Skellig Michael (cdo. Kerry, Irlanda)

The comfort of the inhospitable. Environmental history of the monastery of Skellig Michael (co. Kerry, Ireland)

Emilio Velado Pérez
Universidad Politécnica de Madrid
e.velado@alumnos.upm.es
0009-0000-6712-2860

Recibido: 27/02/2025
Aceptado: 30/06/2025

Resumen
Skellig Michael es una inaccesible isla de la costa suroeste de Irlanda que alberga un monasterio altomedieval en excepcional estado de conservación. El conjunto, declarado Patrimonio Mundial, presenta numerosas barreras naturales que favorecen su aislamiento y su defensa dentro de unas condiciones extremas para la vida pero propicias para la espiritualidad. Sin embargo, los estudios arqueológicos y medioambientales han posibilitado una nueva interpretación de su arquitectura. La localización del monasterio, la disposición de sus edificios y la forma en la que estos están construidos revelan una intencionada y astuta búsqueda del bienestar, algo que contrasta con el ideal heroico (incluso de mortificación) tantas veces presentado por la literatura monástica. Estos parámetros, en ocasiones invisibles pero tangibles, han aportado una nueva capa medioambiental a la historia del monasterio, que ocultaba una isla climática dentro de la isla.

Palabras clave
Arqueología, arquitectura, Edad Media, medio ambiente, patrimonio cultural.

Abstract
Skellig Michael is an inaccessible island in the southwest coast of Ireland, home of a well-preserved early medieval monastery. This World Heritage Site provides numerous natural hazards that favour its isolation and defence in conditions that are extreme for life but conducive to spirituality. However, archaeological and environmental studies have enabled a new interpretation of its architecture. The location of the monastery, the arrangement of its buildings, and their construction method reveal a deliberate and astute search for well-being. This feature contrasts with the heroic ideal (even of mortification) so often presented in monastic literature. These parameters, sometimes invisible but tangible, have added a new environmental layer to the history of the monastery: a climatic island hidden within the island.

Keywords
Archaeology, architecture, Middle Ages, environment, cultural heritage.

Para citar este artículo: Velado Pérez, Emilio (2025). El confort de lo inhóspito. Historia medioambiental del monasterio de Skellig Michael (cdo. Kerry, Irlanda). *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 81-104. DOI: 10.6018/pantarei.651891

CC BY SA

1. Introducción

El monacato es uno de los fenómenos más importantes de la historia del cristianismo. Originado en Oriente Próximo, experimentó un rápido desarrollo y expansión entre los siglos IV y V, y, desde entonces, acompañó a la Iglesia en su implantación gradual como institución en Europa occidental (Rubenson, 2007; Sánchez Pardo et al., 2020). La cristianización siguió rutas ya consolidadas para el comercio y otros sectores (Brogiolo, 2013), y se apoyó en la instalación de una red de fundaciones eclesiásticas para establecer, además de un marco religioso, una estructura política y administrativa del territorio. Esta iniciativa partió tanto de obispos como de población local, y fue un proceso que, al menos en el Mediterráneo occidental, parece que partió desde las ciudades —hogar de los terratenientes— hacia el entorno rural —lugar de sus propiedades— (Chavarría Arnau, 2019). En el caso particular de los monasterios, mientras que las hagiografías y otros textos presentaban de manera retórica la selección de emplazamientos "desérticos", en los últimos años, la arqueología ha descubierto entre sus motivaciones estrategias políticas, de control territorial y de encaje en la red socioeconómica preexistente; de modo que primaba la cercanía a poblaciones, cultivos ya establecidos y vías de comunicación, así como la disponibilidad de agua potable, tierras fértiles y otros recursos naturales (Bowes, 2008; Brooks Hedstrom y Dey, 2020; Destefanis y Bully, 2020; López Quiroga, 2016; Pouyet, 2023; Sánchez Pardo et al., 2020). Con todo, no se puede obviar la componente simbólica en su implantación.

Las islas fueron una de las localizaciones que mejor encarnaron el ideal del *desertum*, descrito en la literatura monástica como un lugar aislado o alejado de otros asentamientos laicos, al que los santos fundadores se retiraban inspirados por los ascetas orientales (Colombás, 1974). El archipiélago de Lérins, en la costa francesa de Cannes, ejemplifica un panorama común a muchos monasterios insulares y mantiene cierta coherencia entre sus restos arqueológicos y lo relatado en las fuentes escritas: establecida hacia 410 por San Honorato de Arlés, fue una de las fundaciones más antiguas de Occidente, que comenzó como eremitorio de inspiración oriental y acabó siendo foco de experiencias cenobíticas en pocas décadas; reunió a personas de la alta sociedad —como el propio Honorato— dedicados al ascetismo, el estudio y la oración; sus monjes tuvieron una estrecha relación con la corona y las autoridades eclesiásticas, y algunos de ellos se convirtieron en obispos (Codou, 2013). Incluso en este conjunto, el propio concepto de desierto es algo relativo, pues se encuentra a escasa distancia de la costa y tenía influencia sobre lo que sucedía en el continente.

El fenómeno monástico insular fue una práctica extendida por muchos territorios del Mediterráneo occidental, desde las costas de Dalmacia e Italia, a la Galia e Hispania (Brogiolo, 2013; Destefanis y Bully, 2020), pero no son tantos los casos que se pueden corroborar con pruebas arqueológicas debido a que muchos de los señalados en los textos apenas dejaron huellas materiales y otros han reemplazado sus primeros vestigios con construcciones posteriores. A pesar de ello, hay conjuntos que han permanecido casi intactos y presentan un alto grado de autenticidad, como el monasterio de Skellig Michael, en la costa irlandesa de Kerry, uno de los mejor conservados y documentados de este tipo (Figura 1).

CC BY SA



Figura 1. Localización de Skellig Michael y otros asentamientos religiosos del condado de Kerry: (1) Bray Head, (2) Illaunloughan, (3) Church Island, (4) Ballinskelligs Abbey e (5) Innisfallen Abbey. Fuente: elaboración propia.



Figura 2. En primer plano, Skellig Michael vista desde el suroeste, con la costa de Kerry al fondo. Fuente: Gleann Fia <https://gleannfia.com/trips/skellig-islands?i=skellig> [consultado: 12 de febrero de 2025].

La relación entre Irlanda y el continente europeo ha sido caracterizada en hagiografías y otros textos como un fenómeno fértil que se manifestó desde una época temprana a través nuevas fundaciones monásticas, la creación de centros de estudios y la evangelización (Colombás, 1974). Sin embargo, en los últimos años se ha visto que esto se trata de una simplificación que, por un lado, creó falsas expectativas de encontrar "modelos importados" en la configuración y cultura material de ambos lugares —en realidad predominan métodos de construcción vernáculos locales y contemporáneos—, y por otro, llevó a sobredimensionar la influencia de figuras como San Columbano en la expansión de la regla de San Benito (Destefanis y Bully, 2020; Diem, 2022; Marron, 2018).

En Irlanda, la evidencia arqueológica actual indica que los primeros monasterios surgieron hacia el siglo VIII y que, dentro de su variedad de emplazamientos, ocuparon lugares visibles y cercanos a rutas transitadas para facilitar su acceso a los peregrinos (Brooks Hedstrom, 2019). Allí, muchos conjuntos eclesiásticos se sitúan en islas, sobre todo frente a la costa oeste, en "los confines de la tierra". La noción bíblica de que tras el Océano Occidental moraban los demonios y Satanás pudo justificar la erección de un monasterio en una isla tan alejada como Skellig Michael, un lugar idóneo para combatir las fuerzas del mal (Ó Carragáin, 2013) (Figura 2).

Skellig Michael, llamada Sceilg Mhichíl en gaélico irlandés (Roca de [San] Miguel), fue inscrita en la lista de Patrimonio Mundial de la UNESCO en 1996 por su singularidad dentro de los tipos de monasterios insulares y por su trascendencia simbólica como hito en la propagación de la cultura cristiana más allá de las fronteras del Imperio romano (UNESCO, s.f.). Según la organización, se trata del

> […] más espectacular de todos los emplazamientos monásticos insulares de la Alta Edad Media, […] cuya arquitectura milenaria, de piedra autóctona, permanece intacta y en un estado relativamente estable. Se aprecia una clara evolución de las técnicas de mampostería de piedra en seco, por lo que este yacimiento ofrece una documentación única del desarrollo de este tipo de arquitectura y construcción. Además, […] el monasterio, sus celdas y oratorios y las estructuras aún más escarpadas de la ermita del Pico Sur simbolizan tanto la llegada y propagación del cristianismo y la incipiente alfabetización de tierras tan remotas que se encontraban más allá de las fronteras del Imperio Romano como el alcance definitivo del monacato organizado, que se extendió desde Egipto por tierra y mar a través de Italia y la Galia hasta Gran Bretaña e Irlanda en apenas dos siglos (el V y el VI) (UNESCO, s.f., § 2, 5 y 6).

2. Marco teórico

El presente trabajo tiene dos vertientes. Por un lado, busca aportar algunas nuevas consideraciones de estudios recientes sobre los orígenes del monacato cristiano, y por otro, pretende ser una aproximación a la arquitectura monástica desde lo metabólico y la experiencia corporal, es decir, no solo como un objeto funcional y estético, sino también como elemento mediador entre las condiciones del hábitat en el que se ubica y las necesidades de bienestar de sus usuarios. En este sentido, el monasterio de Skellig Michael juega un papel arquetípico: reúne solo los elementos esenciales para la comunidad que lo habitó (comunes a la mayoría de los monasterios), y su primitiva construcción (temprana y sencilla), originaria de la arquitectura vernácula local, sugiere que no parte ni fue modificada por otros factores culturales "artísticos" de la arquitectura monástica "culta" posterior.

En las últimas décadas se han producido importantes avances en la arqueología medieval en cuanto a las relaciones de las iglesias y los monasterios con su contexto físico, económico, político, simbólico y paisajístico (Gilchrist, 2014; Sánchez Pardo et al., 2020). Asimismo, el acercamiento hacia la vida cotidiana y lo doméstico de las comunidades monásticas está revelando similitudes con sus homólogas laicas locales en términos, por ejemplo, de trabajo o dieta (Brooks Hedstrom, 2020). Esta labor, caracterizada por importantes estudios regionales, también ha dado cuenta de la diversidad morfológica (tipos) y contextual (emplazamientos) de los monasterios (Brooks Hedstrom y Dey, 2020), lo que ha alejado la idea de establecer un patrón común ante la complejidad su desarrollo (Rubenson, 2007; Sánchez Pardo et al., 2020). Por su parte, la interpretación conjunta de textos y restos materiales ha ayudado a determinar cuándo y dónde se construyeron algunos conjuntos (Brooks Hedstrom y Dey, 2020), y también —sobre todo en el caso de las reglas monásticas— a interpretar la composición y disposición de los espacios y elementos arquitectónicos (López Quiroga, 2016). Sin embargo, el tratamiento por vías separadas de ambas fuentes permite indagar en aquellos casos de monasterios sin un testimonio escrito asociado y, al mismo tiempo, sirve para desmentir algunos datos idealizados procedentes,

por ejemplo, de las hagiografías y narraciones de viajes (Bowes, 2008; Brooks Hedstrom, 2019).

La arqueología ha revelado también condiciones paleoclimatológicas y ambientales que, en combinación con herramientas informáticas de análisis aplicadas a la arquitectura, han desembocado en una nueva interpretación del hábitat original. De este modo, ha aparecido una capa más de información, una "historia medioambiental" que proporciona un entendimiento de la realidad próximo a cómo se percibe y se habita, y que permite ver la arquitectura desde conceptos menos canónicos que la forma, el espacio o el estilo (Prieto, 2019). Desde esta perspectiva, en la que se enmarca la presente investigación, el estilo de vida de esta comunidad monástica paleocristiana —sin restarle mérito ni habilidad— se aleja de la leyenda para acercarse a una realidad que, bajo el tamiz de los recursos materiales, el entorno y el confort, adquiere un aspecto más humano.

3. Metodología

3.1. Objetivos

Aunque la importancia de este asentamiento insular por sus valores patrimoniales y naturales ha quedado recogida en diferentes estudios, hasta el momento, no se ha aclarado lo suficiente cómo pudieron adaptarse los monjes a unas condiciones aparentemente tan adversas. Por ello, el objetivo de este artículo es entender, desde el punto de vista de la arquitectura y el entorno, cómo se pudo desarrollar la vida monástica en este lugar apartado e inhóspito. Con este fin, se recogen algunas variables que intervinieron en el proceso de implantación del monasterio y su materialización. De la elección del lugar, se verá cómo la ordenación de los edificios se hizo con criterios de orientación solar, exposición al viento, disponibilidad de agua y reserva de espacio para cultivos, además de para garantizar la defensa del sitio y el control visual de los alrededores. También se analizan las características constructivas de los edificios, su forma, materialidad y propiedades termodinámicas, y se explica el posible origen de este tipo de arquitectura.

Para tener una visión lo más completa posible, también se recogen los últimos resultados de estudios relacionados con la historia del monasterio: las teorías sobre su fundación, información sobre quiénes lo habitaron y durante cuánto tiempo, y qué circunstancias históricas, sociales, religiosas, económicas y climáticas lo rodeaban durante su ocupación. Como parte del enfoque medioambiental del trabajo, también se explican las características físicas y morfológicas de la isla, la influencia del clima estacional en ella y sus condiciones climáticas locales, así como un boceto de la procedencia de los recursos (materiales y alimentarios) y la posible distribución de los sistemas productivos en la isla.

3.2. Materiales y procedimientos

Este estudio se ha servido en gran medida de los informes arqueológicos y planes de conservación publicados por los ministerios de patrimonio y vivienda del gobierno de la República de Irlanda. En ellos se recopilan los principales datos históricos relacionados con la isla, la formación del monasterio, su cultura material y sus pobladores. Para los datos sobre el clima actual se han consultado los registros públicos del servicio meteorológico nacional Met Éireann, también de la República de Irlanda, mientras que para los de paleoclima se han utilizado artículos científicos. Estos, a su vez, se han combinado con otras

fuentes que hablan del contexto sociopolítico de Irlanda, la historia de la Iglesia y del monacato tardoantiguo y altomedieval. En cuanto a la arquitectura, se han consultado estudios tipológicos locales sobre construcción en piedra seca y sobre otros asentamientos monásticos de la zona, así como manuales de referencia del binomio arquitectura y clima.

En cuanto al material gráfico, este se ha elaborado para el artículo a partir de la consulta del material publicado en los informes arqueológicos ya citados (topografía, planos de excavaciones y fotografías) y de modelos fotogramétricos disponibles en el catálogo de Europeana.eu (modelos 3D de las celdas). Con ellos se han producido planos de arquitectura —tal vez los primeros que dan cuenta del estado real del yacimiento— y un modelo 3D simplificado de la isla sobre el que se han ejecutado los análisis de soleamiento y viento. Los planos han sido dibujados en AutoCAD y editados en Photoshop, mientras que los estudios de soleamiento y vientos se han realizado en Rhinoceros. Con estos nuevos documentos lo que se ofrece no es solo un análisis cuantitativo en términos energéticos, sino cualitativo, con vocación práctica; una representación de algunos de los parámetros que los monjes observaron e interpretaron de manera intuitiva y certera para construir su refugio.

4. Resultados y discusión

4.1. Hipótesis sobre el origen de la fundación monástica

A diferencia de otros monasterios, el asentamiento de Skellig Michael carece de una figura clara que haya motivado su fundación, por lo que los datos acerca del funcionamiento de la comunidad que habitó la isla no se pueden vertebrar a partir de hagiografías, sino de los restos hallados *in situ* y fuentes documentales menos directas. Los estudios arqueológicos publicados hasta 2011 señalan que el monasterio pudo tener su origen entre el final del siglo VII y el comienzo del VIII d.C., dos fechas delimitadas respectivamente por los análisis obtenidos por radiocarbono, que indican que no ha habido actividad humana anterior, y la referencia escrita más antigua en relación con una fundación eclesiástica en el lugar, que fue objeto de una incursión escandinava en 824 d.C. (Bourke et al., 2011).

Respecto al origen del establecimiento, se ha planteado que pudo estar motivado tanto por una figura religiosa como por la monarquía, incluso ambas. En el siglo VIII, el momento más probable de la fundación del monasterio, Skellig Michael y la mayor parte de la península de Iveragh pertenecían a una rama dinástica de la corona de Cashel (Ó Carragáin, 2013; Sheehan, 2009), la cual, pudo estar detrás de la concesión de los terrenos, la financiación de la comunidad y, sin duda, de su defensa (Bolger, 2011; Hayden, 2013). En este sentido, el nombre de la isla no arroja ninguna pista, pues está relacionado con el culto a San Miguel Arcángel —el encargado de conducir las almas hasta el Más Allá—; una dedicación producida entre 950 y 1044 d.C. en alusión a la leyenda de cómo este ayudó a San Patricio a expulsar a los demonios (Bolger, 2011) y que pudo convertir a Skellig Michael en el foco más importante de Irlanda para el culto a este santo (Ó Carragáin, 2013). Además, muchas veces se ha vinculado a este santo con lugares de topografía muy abrupta o islas, como la Sacra di San Michele, en la región italiana de Piamonte; el Mont-Saint-Michel, en la costa francesa de Normandía; o Saint Michael's Mount, en el condado inglés de Cornualles.

En cuanto a la relación del monasterio con San Finian el Leproso —que no debe confundirse con su contemporáneo San Finian de Clonard, uno de los padres fundadores del monacato en Irlanda—, el documento más antiguo encontrado al respecto es un relato sobre la historia del condado de Kerry publicado por Charles Smith en 1756 (Dunraven, 1875). Sin embargo, mientras que Smith recoge una especie de creencia popular, tiene mucho más interés la hagiografía del propio santo, que lo describe como uno de los más importantes

de Kerry, miembro de una tribu local y fundador del cercano monasterio de Inisfallen (*sic*), situado en una isla en el Lough Leane (Bolger, 2011) (Figura 1). Con todo, los textos antiguos omiten su relación con Skellig Michael, lo cual resulta extraño dada su probable importancia regional.

Por último, se ha sugerido una tercera opción de patronato fundacional con una figura mucho más desconocida pero que parece guardar relación con la isla en un momento temprano, Suibne de Skellig, un personaje referenciado como santo en dos martirologios de entre finales del siglo VIII y el siglo IX (Bolger, 2011; Henry, 1957). Debido a la escasez de información sobre Suibne, los vínculos poco claros con Finian el Leproso y el tono legendario del patronato de San Miguel, el origen religioso del monasterio de la gran roca frente a la península de Iveragh sigue siendo una incógnita.

4.2. Paleoclima y circunstancias históricas durante la ocupación de la isla

A grandes rasgos, lo que se conoce sobre el monasterio de Skellig Michael es que, como pronto, se erigió hacia finales del siglo VII y permaneció en uso por los monjes hasta al menos la segunda mitad del siglo XIII. Desde alrededor de esta última fecha, el peñón se utilizó solamente como lugar de peregrinación, primero bajo el control del monasterio de Ballinskelligs, hasta la segunda mitad del siglo XVI, y después en propiedad de la familia Butler, a quien se le expropió en el siglo XIX para construir dos faros (Bourke et al., 2011; Henry, 1957). Finalmente, con la isla ya en manos del Estado irlandés, se llevaron a cabo varias actuaciones de restauración que desembocaron en la protección integral de la isla como Patrimonio Mundial en 1996 y su apertura al público.

a. Contexto del establecimiento monástico insular

La evangelización de Irlanda fue un proceso largo que comenzó hacia el siglo V y que estuvo protagonizado por la acción de misioneros extranjeros; estos posiblemente priorizaron su acción sobre los centros de poder político existentes y las áreas relativamente densas con el objetivo de convertir a las élites —muchas de ellas receptivas a la nueva religión— y que estas, a su vez, les proporcionasen protección e influencia para poder predicar hacia el resto de la población (Harney, 2017). Por entonces, la estructura política local estaba organizada en pequeños reinos basados en una economía agraria de subsistencia, donde tenía gran peso la ganadería vacuna (Coyle McClung y Plunkett, 2020). Aunque Irlanda no fue romanizada, el uso de hornos de secado de cereales, la introducción del cultivo de centeno (Coyle McClung y Plunkett, 2020) y algunas costumbres funerarias y rituales de las élites (Harney, 2017) indican posibles contactos con el Imperio romano, por ejemplo, a través de Gran Bretaña.

Antes del establecimiento de los monjes en Skellig Michael a finales del siglo VII, todo el hemisferio norte terrestre estuvo sometido entre los años 536 y 660 a un enfriamiento sincrónico conocido como la Pequeña Edad del Hielo de la Antigüedad Tardía, debido a una serie de erupciones volcánicas ocurridas a principios del siglo VI (Brogiolo, 2013; Coyle McClung y Plunkett, 2020; O'Sullivan y McCormick, 2017). En ese periodo, el tipo de asentamiento dominante fue el fuerte circular (*rath*), un recinto utilizado desde la Prehistoria hasta la Alta Edad Media y formado por uno o varios muros concéntricos de piedra aparejada en seco (a veces zanjas también) que, además de tener un uso residencial y defensivo, también era utilizado para la agricultura y el pastoreo (Hedstrom y Dey, 2020; O'Sullivan y Downey, 2020). Esta arquitectura secular fue imitada y reocupada por las comunidades monásticas (Harney, 2017; Hedstrom y Dey, 2020).

CC BY SA

b. Contexto durante el uso del monasterio

Mientras que Europa vivió una fase de calentamiento (Brogiolo, 2013), en la transición del siglo VIII al IX se produjo en Irlanda un nuevo periodo de enfriamiento, esta vez acompañado de fuertes lluvias y nevadas que prolongaban los efectos del invierno hasta la primavera (Coyle McClung y Plunkett, 2020; O'Sullivan y McCormick, 2017). Esta, al igual que la anterior, también fue una época de malas cosechas y enfermedades, sin embargo, la producción de cereales cobró importancia, lo cual, unido a fenómenos como la introducción de la moneda de plata (Coyle McClung y Plunkett, 2020), sugiere un cambio en la producción agrícola hacia un modelo feudal en el que los intercambios económicos estaban controlados por la Iglesia y las autoridades seculares (O'Sullivan y McCormick, 2017). Entre los siglos X y XI se produjo además un cambio en el modelo urbano: se formaron las primeras ciudades vikingas, como Dublín, Cork y Limerick, que constituyeron asentamientos defendidos y estratégicamente situados en estuarios y ríos (O'Sullivan y McCormick, 2017).

Los únicos monjes insulares de los que se tiene noticias vivieron en ese periodo descrito, entre finales del siglo VIII y comienzos del XI. Gracias a los anales medievales que hablan del monasterio, nos han llegado los nombres de cuatro religiosos relacionados con el peñón: Étgal, Flann (abad del monasterio), Blathmac y Aed (sacerdote), todos fallecidos entre 824 y 1044 (Bolger, 2011; Henry, 1957; Paor, 1955). A ellos se podría sumar Suibne, nombrado anteriormente. A la vista de los enterramientos y de que solo hubo siete celdas-dormitorio, la comunidad pudo tener en torno a una decena de miembros formando un asentamiento de posible origen eremítico —similar a otros monasterios insulares irlandeses (Sheehan, 2009)— que, pese a su sensación de aislamiento (Figuras 2 y 3), permanecía en contacto con el continente para, como mínimo, importar recursos.



Figura 3. Skellig Michael. Vista desde el norte, 2017. Fuente: Unsplash <https://unsplash.com/es/@michael75> [consultado: 12 de febrero de 2025].

Mientras que algunos monasterios insulares irlandeses guardan los restos funerarios de su fundador bajo cruces u otro tipo de memoriales (Hayden, 2013; Hedstrom y Dey, 2020), estos todavía no se han identificado en Skellig Michael, donde, sin embargo, se han encontrado cuerpos de niños de entre 9 y 12 años que sugieren la presencia de novicios —al igual que en el asentamiento monástico de Illaunloughan, también en el condado de Kerry— (Bourke et al., 2011). En la Irlanda de principios de la Edad Media, donde la formación comenzaba en la infancia, era común que algunos monasterios acogieran y formasen tanto a niños como a niñas, ya fueran de ámbitos seculares o religiosos; una idea —la del monasterio como centro de estudio— reforzada por el hallazgo *in situ* de material de escritura similar al de otro yacimiento monástico contemporáneo en la isla escocesa de

Inchmarnock (Bourke et al., 2011). Además, este servicio pudo haber sido parte del intercambio económico con el continente, una especie de contrapartida por los recursos importados para la subsistencia de la comunidad mientras la isla estuvo en uso.

c. Proceso de abandono de la isla

A lo largo del periodo altomedieval, la cercana península de Iveragh tuvo importantes cambios en los patrones de asentamiento y subsistencia por factores económicos, políticos, sociales, el auge y la caída de las dinastías locales y regionales, y la presencia vikinga (Sheehan, 2009). Hasta el siglo XII, algunos asentamientos monásticos y eclesiásticos todavía concentraban un importante poder político y económico como centros de mecenazgo, educación y riqueza agrícola, con trabajadores a su cargo y extensas propiedades (O'Sullivan y McCormick, 2017). Sin embargo, la situación se vio alterada por las migraciones internas, que avanzaron hacia el suroeste presionando a la población ya asentada en la región (Sheehan, 2009) y que precedieron a la aparición de los nuevos centros urbanos vikingos (O'Sullivan y McCormick, 2017). En ese mismo periodo, el siglo XII, la Iglesia se sometió a un proceso de reforma que reemplazó la mayor parte del sistema monástico por el actual sistema diocesano y parroquial. El objetivo era que la Iglesia local funcionase según las mismas normas que en la Europa continental —las de Roma—, y para este fin se introdujeron nuevas órdenes religiosas, como los cistercienses o los agustinos, cuyas reglas —en especial la de San Agustín— fueron adoptadas por los monasterios preexistentes (Bolger, 2011).

Por su parte, el clima a nivel europeo experimentó una mejora general a partir del siglo X —alcanzando el óptimo en el siglo XII— que contrasta con el enfriamiento y el aumento de las tormentas en algunas zonas del Atlántico Norte (Brogiolo, 2013; Coyle McClung y Plunkett, 2020). En el suroeste de Irlanda, los registros paleoclimáticos ofrecen resultados contradictorios, si bien el *Old World Drought Atlas*, el más fiable según Coyle McClung y Plunkett (2020), señala condiciones más secas que persisten desde mediados del siglo IX hasta el siglo XII. A partir del siglo XIII se produce un empeoramiento de las condiciones que desemboca en una Pequeña Edad del Hielo en el siglo XIV, por lo que el frío, numerosas tormentas y los fenómenos extremos dificultaron la vida en la isla, y los traslados en barco se volvieron muy peligrosos (Bourke et al., 2011). Con todo, algunos autores consideran que, a largo plazo, los cambios en el clima no produjeron grandes cambios o, más bien, no perjudicaron la evolución cultural de estos periodos en comparación con otros factores (Coyle McClung y Plunkett, 2020; Stastney, 2014).

Ante tal cúmulo de circunstancias alrededor del abandono de la isla, ninguna debe considerarse excluyente de las demás. Lo más probable es que se dejase de utilizar de forma gradual hasta convertirse en un lugar de retiro temporal durante los meses de verano, pues se sabe que los monjes siguieron realizando obras importantes de conservación de los muros y terrazas del monasterio durante el final del siglo XII y principios del XIII (Bourke et al., 2011). Tal vez, la causa principal de su marcha fue el establecimiento del priorato agustino en Ballinskelligs hacia finales del siglo XII, una sede continental situada en la cercana costa de Kerry (Bolger, 2011; Sheehan, 2009). También puede que, con la consagración de la isla a San Miguel hacia el siglo XI, comenzaran a hacerse habituales las peregrinaciones y que los religiosos buscaran la tranquilidad en su nueva abadía continental, desde la que podían gestionar las visitas y obtener un beneficio con el que conservar las estructuras insulares (Bolger, 2011).

CC BY SA

4.3. Medioambiente insular

a. Localización, relieve y suelo

Skellig Michael es la mayor de la pareja de islas conocidas como Great Skellig y Little Skellig, pertenecientes al condado de Kerry, en la costa suroeste de Irlanda. Se trata de un afloramiento de roca arenisca roja formada en el periodo devónico —hace más de 360 millones de años— que emerge del océano Atlántico a casi 12 kilómetros al oeste de la península de Iveragh. Su escarpada topografía se debe a una deformación de origen tectónico que crea un desnivel de unos doscientos metros sobre el mar en una superficie de 21,9 hectáreas, lo que da lugar a un terreno peligroso por sus fuertes pendientes (Figura 4).

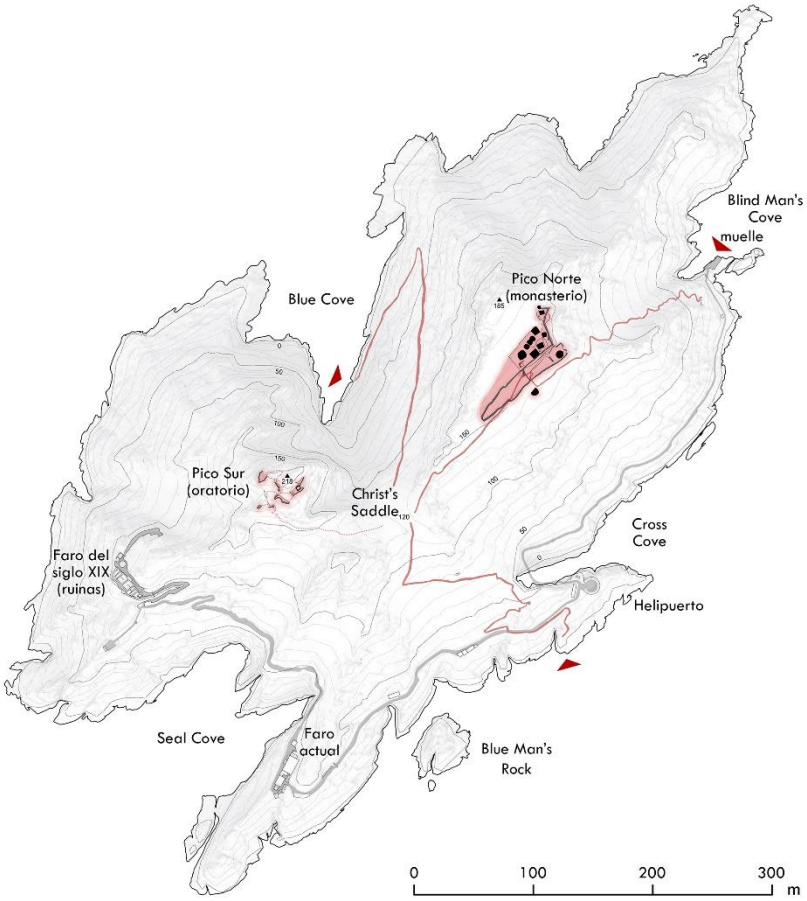


Figura 4. Topografía de Skellig Michael. Fuente: elaboración propia.

Esta deformación geológica hace que las capas de rocas sedimentarias de grano fino se alternen con planos más débiles, lo que posibilita que la piedra se pueda trabajar con herramientas pequeñas con relativa facilidad (O'Sullivan, 2011). Además de su enorme desnivel, lo que más caracteriza a la isla es una importante falla en dirección norte-sur que pasa casi por su centro y que crea una depresión que separa la cima en dos picos, North Peak y South Peak, los dos puntos donde se encuentran las construcciones monásticas. Entre medias de los picos se forma un valle en forma de U, Christ's Saddle, que se erosiona fácilmente en torno a la falla precisamente porque el lecho rocoso está dislocado y se vuelve quebradizo y desmenuzable (O'Sullivan, 2011). Este punto, que se puede traducir como el "Valle" o "Collado" de Cristo pero también "Silla de montar" por su geometría de doble curvatura, se encuentra a 130 metros sobre el nivel del mar, y supone una nada desdeñable meseta natural en la subida hasta cualquiera de los dos picos, que alcanzan los 185 metros en el norte y los 218 en el sur.

b. Clima actual y disponibilidad de agua potable

Por su posición en la costa y su relieve montañoso, la región de Kerry es una de las más lluviosas de Irlanda, ya que es de las primeras en recibir y retener los frentes de nubes arrastrados por los vientos dominantes procedentes del suroeste (Met Éireann, s.f. a). No obstante, por muy abundante que sea, la lluvia es la única fuente natural de agua potable en la isla (Bourke et al., 2011), por lo que sus habitantes supieron administrarla desde el comienzo de la ocupación, como se verá más adelante. El océano, además de ser el origen de la mayoría de las masas de nubes que nutren al peñón, es un factor determinante en el clima porque actúa como regulador de la temperatura al moderar sus fluctuaciones y valores extremos (Neila, 2013). A este efecto se suma la acción particular de la corriente del Atlántico Norte, una ramificación de la corriente del Golfo —de agua cálida— que fluye hacia el norte por la costa occidental de Irlanda y que suaviza las temperaturas respecto a otros puntos con esta misma latitud. Por esta razón, la erosión y las rocas meteorizadas visibles en la isla son debidas a la acción del sol, el viento y la lluvia, y no tanto a las heladas (Paor, 1955; UNESCO, s.f.).

Con los datos registrados por el servicio meteorológico irlandés, se puede trazar un esquema del clima estacional de la zona (Met Éireann, s.f. a, s.f. b, s.f. c). Aquí, al igual que en otras regiones con la misma latitud, se diferencian cuatro estaciones de tres meses. En la actualidad, los inviernos son frescos con temperaturas entre los 4,5 y 10°C, con vientos fuertes hacia el este y precipitaciones importantes, hasta 170 mm mensuales. En primavera es cuando hay menos precipitaciones (unos 100 mm mensuales), la temperatura aumenta lentamente porque el mar está en su punto más frío y, aunque se pueden alcanzar temperaturas de verano por el día, las noches son frías debido a los cielos despejados. En el verano las temperaturas son suaves (entre 12,5 y 18°C), hay vientos no muy fuertes del oeste que arrastran la nubosidad, la humedad y las precipitaciones del Atlántico. Según avanzan los meses, aparece rocío nocturno y tormentas hacia el final del verano que pueden ser muy fuertes aunque poco frecuentes. A finales de agosto comienzan a bajar las temperaturas y aparecen las primeras las nieblas matinales, que se hacen más persistentes según avanzan los meses. Durante el otoño, el viento arrecia y la lluvia gana intensidad.

Con esta información y los valores medios recogidos en la cercana estación meteorológica de Valentia (Kerry) se pueden extraer unas interesantes conclusiones. A lo largo del año, la región cuenta con temperaturas suaves y un salto térmico de tan solo 5,5°C —por la influencia de las corrientes marinas—, lo que la hace muy benigna en este sentido. La media anual de precipitaciones es muy abundante, en torno a los 1500 mm, por lo que la disponibilidad de agua de lluvia para el consumo en la isla parece garantizada. Sin embargo, la peor parte la aporta el viento, con rachas que superan en muchas ocasiones los 30 km/h alcanzando picos de 80 km/h, lo que imposibilita la navegación y causa daños en árboles y construcciones (Met Matters, s.f.). Por ello, la época más favorable para ir en barco hasta la isla es el verano. Con estos datos actuales se puede hacer una primera aproximación a cómo pudo ser la vida para los monjes, pero la roca de San Miguel guarda algunas características particulares que la hacen especial.

c. Condiciones climáticas locales

La zona en la que se asientan los edificios monásticos en el Pico Norte cuenta con un microclima más cálido y calmado que en el resto de la isla como resultado de un vórtice de sotavento que actúa en combinación con otros factores, como el soleamiento de la ladera orientada hacia el sureste (Figura 5) y la piedra local —relativamente oscura, que absorbe la radiación, se calienta y desprende el calor poco a poco— (Horn et al., 1990). Este fenómeno eólico crea una zona en calma rodeada de flujo turbulento, y se da cuando el viento oceánico, que se desplaza normalmente en horizontal, choca con un elemento de gran altura y no muy esbelto —en el Pico Sur, al ser más estrecho, no funciona de la misma manera—, ocasionando el desvío del flujo. El aire cambia de dirección y pasa a desplazarse verticalmente barriendo con fuerza la superficie sobre la que incide, y al sobrepasar la cumbre, se curva gradualmente hasta recuperar su curso horizontal por la presión del flujo que lo rodea y acompaña (Figura 6). Bajo esta curva, en la ladera opuesta a la que incide el viento, es donde se da la zona de aire en calma, un refugio climático donde está el monasterio: una isla de calor dentro de la isla.

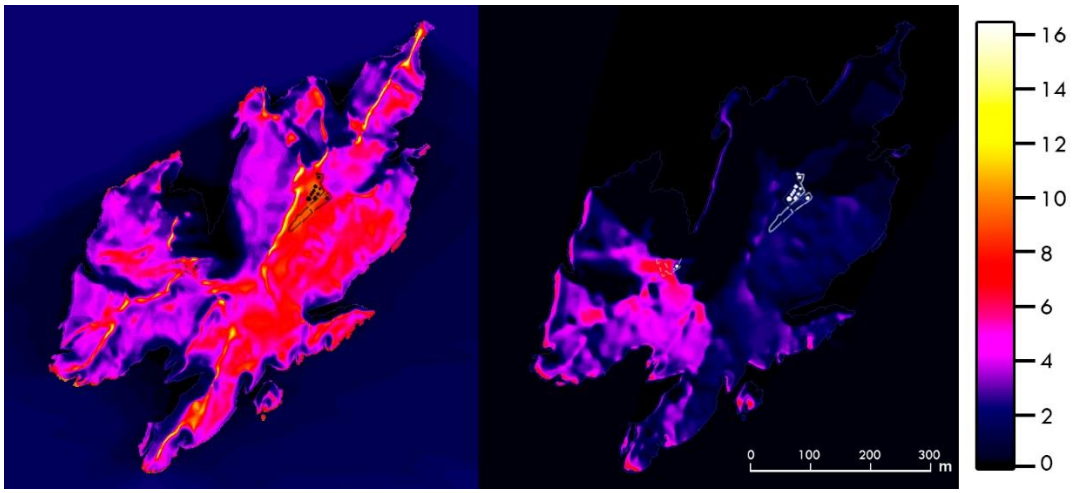


Figura 5. Horas de radiación solar directa recibidas en los solsticios de verano (izquierda) e invierno (derecha). Fuente: elaboración propia.

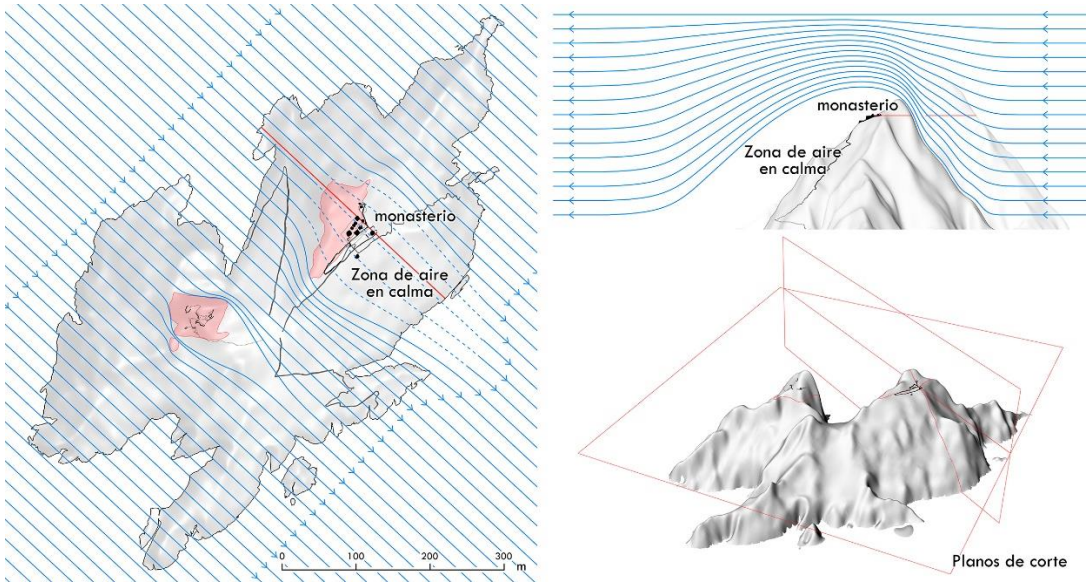


Figura 6. Efecto de una corriente de aire procedente del noroeste sobre la cumbre del monasterio. Fuente: elaboración propia.

CC BY SA

4.4. Arquitectura

a. Estructura del conjunto monástico

Cuando los religiosos se establecieron en esta isla de cumbre bífida, concibieron la arquitectura y su entorno natural como una sola entidad, y con su trabajo, convirtieron una agreste roca atlántica en un lugar habitable. Hicieron del mar un primer filtro y una fuente de alimento; de las faldas de la montaña, una zona de cultivo y penitencia; y de las cumbres, una fuente de agua, un refugio y un lugar de encuentro con Dios. Pero el resultado que hoy se puede contemplar nace de un proceso, de una serie de ensayos y observaciones del lugar previos al asentamiento definitivo de la comunidad.

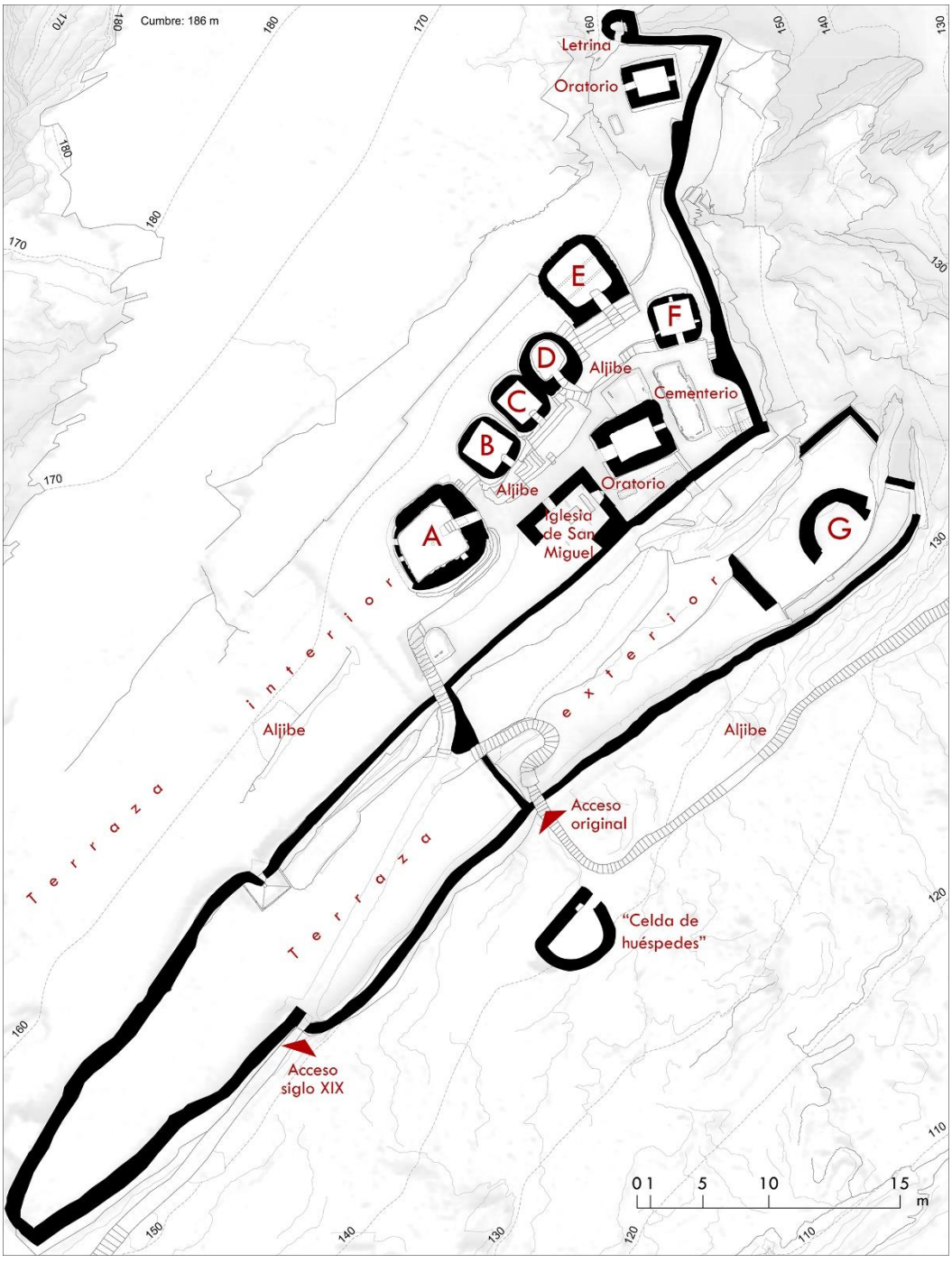


Figura 7. Edificios monásticos del Pico Norte. Fuente: elaboración propia.

En el Pico Norte —el más amplio— levantaron el monasterio propiamente dicho (Figura 7), con todos los componentes que caracterizan al ejemplo ideal: aislamiento, dificultad de acceso, espacios habitables, edificios para el culto y parcelas para la producción de alimentos (UNESCO, s.f.). Allí —nombrados según el mismo criterio de los arqueólogos de la Office of Public Works— crearon dos grandes terrazas amuralladas, una exterior que contuvo tierras aptas para el cultivo y una celda (celda G); y una interior con seis celdas (celdas A-F, nombradas de oeste a este), dos oratorios de diferente tamaño, una pequeña iglesia dedicada a San Miguel, un cementerio, tres aljibes e incluso una posible letrina (Bourke et al., 2011; Henry, 1957; Paor, 1955). Fuera de las murallas y próximos a una de las entradas, levantaron también una "celda de huéspedes" y otro aljibe. Aparte de edificios e infraestructuras, para marcar puntos de oración o enterramientos especiales, los monjes dispusieron en diferentes puntos de la isla numerosas cruces de piedra y *leachta* —*leacht*, en singular—, una especie de altares característicos de los monasterios irlandeses de este periodo y de áreas cercanas a la costa, con los que señalan recorridos de peregrinación o zonas sagradas (Bourke et al., 2011; O'Sullivan y Downey, 2020).

El Pico Sur, por el contrario, tuvo un uso menos claro. Es una de las zonas de más difícil acceso de la isla y se considera que pudo ser el hábitat de un ermitaño, una elaborada estación de peregrinación, un lugar de vigilancia e incluso un refugio ante las temidas incursiones vikingas (Bourke et al., 2011; Horn et al., 1990). En esta cima se situaron tres pequeñas terrazas, una que pudo contener un huerto o una cabaña, otra que tiene un oratorio y una tercera muy inaccesible que pudo servir de escondite en caso de peligro o para el control visual del mar (Figura 8).

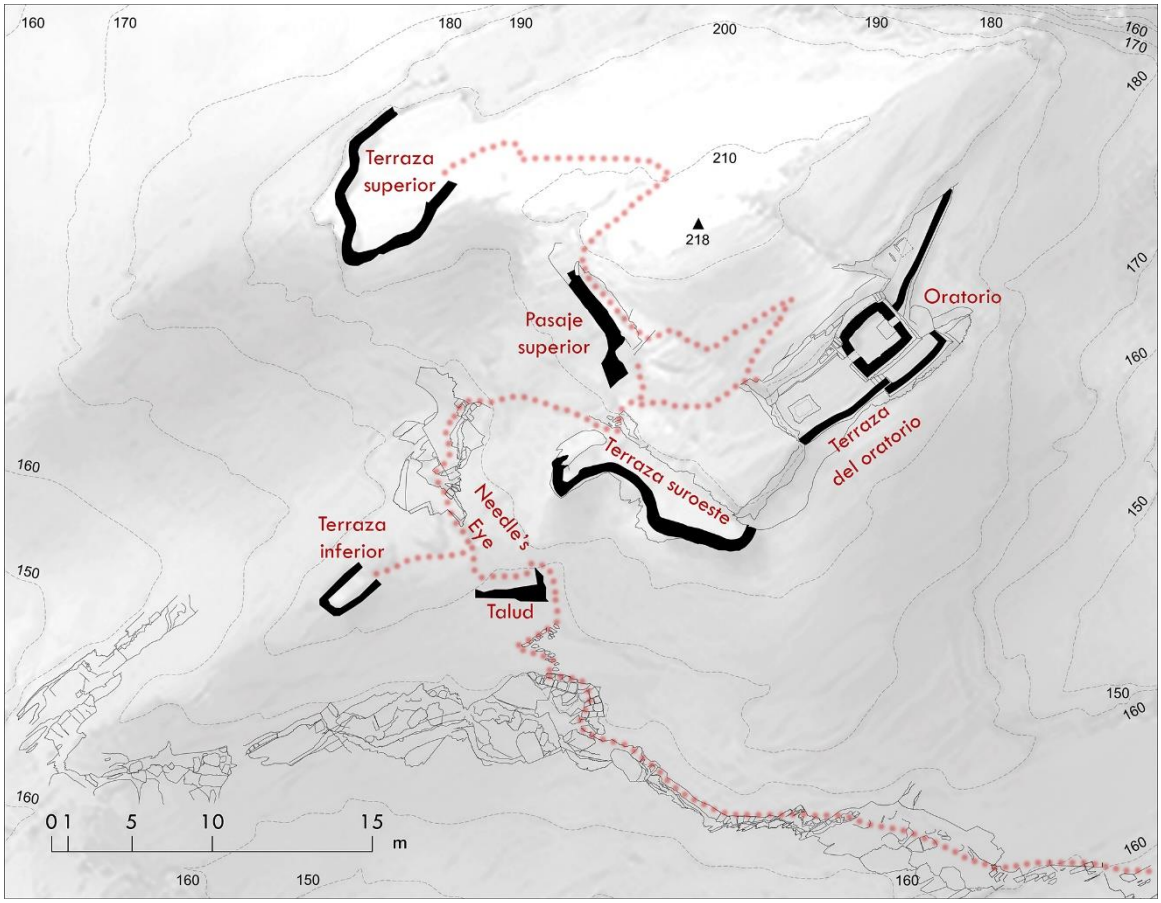


Figura 8. Estructuras del Pico Sur. Fuente: elaboración propia.

b. Criterios de disposición de los edificios

Aunque la isla tiene un borde irregular, se identifican en ella dos vertientes principales, la noroeste y la sureste, definidas por el eje que une los dos picos. Es en esta última en la que se disponen todos los edificios monásticos, tanto en el Pico Norte como en el Sur, ya que es la más favorable en términos de soleamiento según se aprecia en la figura 5. Dentro de esta superficie, los edificios se colocan paralelos a las curvas de nivel, buscando un terreno más o menos llano que se amplía de manera artificial mediante terrazas formadas por muros de contención de mampostería de piedra en seco. Todos los elementos se colocan en zonas altas como estrategia defensiva, de dominio del territorio, y para eludir el impacto de rocas que pudieran desprenderse, entre otros factores; sin embargo, la mayoría de los ellos mantiene una distancia prudencial respecto a la cresta superior debido a los fuertes vientos que se producen en esas divisorias (Figura 6). Este retranqueo respecto a la cima de los picos tiene dos grandes ventajas: por un lado, el terreno protege del viento y hace de muralla natural ante posibles incursiones; y por otro, el espacio situado a una cota superior a los edificios se utiliza como superficie de captación del agua de lluvia que, canalizada por la roca, se almacena protegida dentro del monasterio (Bourke, 2011). Solo la terraza norte del Pico Sur, que parece inacabada y de hecho presenta desprendimientos en el muro y arrastre de materiales, se coloca en una zona sombría y desprotegida de los vientos dominantes (Hayden, 2011; Horn et al., 1990).

Tras determinar los puntos más favorables en los que erigir los edificios, los monjes trazaron hasta ellos varias rutas desde los lugares donde las condiciones del mar y la forma de la costa les permitía atracar su barco. Estas rutas se fueron consolidando mediante escaleras para facilitar tanto el acceso a pie como el acarreo de materiales (Bourke et al., 2011). Mientras tanto, durante las obras de las plataformas sobre las que se asientan los edificios y hasta la creación de las primeras cabañas de piedra, los monjes probablemente habitaron en refugios temporales de madera, como sucedió en las cercanas Illaunloughan y Church Island (Hayden, 2013; Sheehan, 2009). Por el momento no se han podido establecer las fases constructivas que relacionen todas las partes del conjunto, pero sí una hipótesis de la génesis de las celdas monacales basada en su estratigrafía y en sus características formales y constructivas (Bourke et al., 2011). Aunque puede haber alguna leve divergencia en el criterio para ordenarlas —sobre todo con la celda E—, se considera que las más antiguas son las de planta circular, la G y la D —y tal vez la "casa de huéspedes", aunque en las descripciones arqueológicas no se le ha asignado un puesto dentro de la secuencia cronológica del resto de las celdas—. La siguiente más antigua sería la A, la sala común, seguida de la celda F, con la que comparte algún parecido constructivo. Después irían las celdas B y C, construidas casi a la vez tras el derrumbe de la celda D, y por último, la celda E.

Las seis celdas del recinto interior se alinean en torno a un eje noreste-suroeste de acuerdo con la topografía de la ladera, buscando una franja horizontal y a la misma cota pero, sobre todo, coincidiendo con una junta geológica en la que se retiene el agua de manera natural y que se aprovechó para construir las tres cisternas de esta parte del monasterio (Bourke, 2011). Las celdas A, B, C, D y F se encuentran al mismo nivel, mientras que la celda E, la que se considera más reciente, se tuvo que retranquear respecto a las demás tal vez para dejar paso hacia el oratorio menor y para no colocarse sobre la cisterna que hay a sus pies. Además, de forma bastante sutil, las seis forman un arco de circunferencia en torno al oratorio mayor y la iglesia de San Miguel, hacia el sureste (para aprovechar al máximo

la cantidad de radiación solar que reciben), donde había un espacio abierto antes de que se construyera la iglesia (Bourke et al., 2011; Henry, 1957). Con esta disposición, los edificios se orientan hacia la luz y el calor, dan la espalda a los vientos de invierno procedentes del oeste, se protegen mutuamente la zona de la puerta y, junto a la cresta de la cumbre, suman una barrera que cubre también el espacio abierto entre las celdas y la muralla, del mismo modo que esta última protege también a los posibles cultivos de la terraza situada a una cota inferior. Esta zona del recinto interior donde se ubican las celdas y los oratorios tuvo el suelo totalmente pavimentado con piedra al igual que el interior de las celdas, a las que se accedía por escalones para que no entrara el agua fácilmente (Bourke et al., 2011).

Todas las celdas tienen parcialmente enterrada en el talud una parte de la fachada (casi siempre el lado norte y parte del este y el oeste) hasta aproximadamente la altura de la puerta, con lo que reducen notablemente el área expuesta a la intemperie y que no recibe apenas luz directa. Con ello aumentan también la estanqueidad del interior en la altura habitable. De hecho, para conservar el calor y protegerse de las corrientes de aire, las celdas B-F no tienen más huecos que el de la puerta, que se coloca siempre hacia el sureste para recibir el mayor número de horas de luz (Figura 7). Solo los edificios de uso común tienen ventanas —la celda A, los oratorios y la iglesia—, las cuales, además de servir para ventilar, es posible que estén relacionadas con el control de los alrededores de la isla (en el caso de los oratorios) y para tener contacto visual entre las dos partes del monasterio —por ejemplo, para hacer o recibir señales de aviso con el Pico Sur— (Horn et al., 1990).

c. Características constructivas de los edificios

El Pico Norte cuenta con un total de ocho celdas, seis en el recinto interior del monasterio, una en el "huerto" inferior de los monjes y otra, extramuros, junto al último tramo de la escalera este. Todas ellas son construcciones de piedra originaria de la isla (Bourke et al., 2011), colocada a hueso y sin labrar en la mayoría de los casos, y algunas tienen una forma exterior parecida a un ovoide (Figura 9). El origen de este tipo arquitectónico es el *clochan* —*clochain* o *clochans*, en plural—, una construcción característica de Irlanda y muy abundante en la península de Iveragh, la cual era utilizada como vivienda al menos desde la Edad del Hierro, tanto de manera individual por pastores trashumantes como en agrupaciones en forma de "colmena" dentro de fuertes circulares, por lo que también se las conoce popularmente como *booley huts* o *beehive huts* (Hedstrom y Dey, 2020; Sheehan, 2009). Su principal ventaja es que se pueden erigir sin ayuda de medios auxiliares simplemente colocando las piedras para que tengan el mayor contacto entre ellas y procurando que las que dan al exterior viertan el agua hacia fuera. Cada hilada se va desplazando un poco hacia el interior, de tal manera que los muros se van cerrando hasta que ellos mismos forman la cubierta, una falsa bóveda (Paor, 1955). También se pueden desmontar fácilmente, lo cual es una ventaja importante para hacer reparaciones y adaptarse a movimientos del suelo, pero también las hace vulnerables a ser destruidas.

CC BY SA



Figura 9. Detalle de las celdas monásticas de Skellig Michael. Fotografía de Ronan Mac Giollapharaic, CC BY-SA 4.0. Fuente: Destination: History <https://destinationhistorypod.com/episodes/skelligmichael> [consultado: 12 de febrero de 2025].

En el caso de las celdas de Skellig Michael —descritas entre otros muchos por Paor (1955), Henry (1957) y en Bourke et al. (2011)—, el modelo de refugio más sencillo es el de planta circular, el que genera el volumen en forma de ovoide. Hay tres celdas de este tipo, la D, la G y la "casa de huéspedes", todas ellas parcialmente destruidas. A partir del modelo ovoidal se crea una variante que aprovecha mejor el espacio interior al emplear una planta rectangular o cuadrada por dentro mientras que fuera mantiene una planta casi circular o rectangular de lados curvos y esquinas redondeadas. Este tipo, a su vez, presenta otras dos variantes, una que mantiene un volumen exterior continuo y otra que diferencia entre el zócalo, de muros gruesos, y la cubierta, más delgada y ligera. Del primer caso hay dos ejemplos, las celdas B y C, cuyo volumen exterior es un ovoide adaptado a la planta cuadrada; y del segundo hay tres ejemplos, las celdas A, E y F, con escalonamientos en el exterior. Los oratorios también forman parte de este sistema y van un paso más allá. En ellos también se diferencia entre la cubierta y el zócalo, solo que en este último se parte directamente de una planta rectangular tanto en el perímetro interior de los muros como en el exterior, y sobre ellos se levanta una cubierta que hace de transición hacia el ovoide o que incluso presenta cuatro aguas separadas por aristas marcadas —como una barca puesta boca abajo—. Esta innovación de la planta cuadrangular aplicada a las iglesias vino de la mano del cristianismo, y fue aparentemente introducida desde la Europa continental hacia el siglo V (Hedstrom y Dey, 2020).

Desde el punto de vista del confort en el espacio interior, la forma de ovoide que caracteriza a estas construcciones de piedra en seco supone una ventaja en términos de factor de forma, ya que la superficie expuesta no es tanta en comparación con el volumen de aire que alberga, lo que reduce las pérdidas de calor (Prieto, 2019). Además, las celdas cuentan con gruesos muros levantados con la oscura piedra local, que aporta inercia térmica y favorece la absorción de radiación solar (Neila, 2013). Durante el día, esta piedra acumula energía que es liberada progresivamente en forma de calor, lo que tiene dos ventajas: por un lado, una temperatura más agradable en el interior de las celdas y en los espacios exteriores pavimentados de igual modo, y por otro, acelera la evaporación del agua de lluvia caída sobre las superficies de piedra, un detalle importante si se considera que la mayor parte de los frentes de lluvia —que entran por el suroeste— encuentran Skellig Michael como primer obstáculo.

4.5. Sistemas productivos y alimentación

La vida en la isla estaba sometida a unas condiciones difíciles que implicaban una buena planificación, el aprovechamiento eficaz de todos los recursos próximos y una relación estrecha con el continente para poder abastecerse de aquello que no podían obtener *in situ*. Dentro del islote, los monjes podían recolectar hierbas y frutos silvestres, cazar aves y otros animales salvajes, y criar especies domésticas pequeñas traídas de granjas próximas. También podían obtener pescado y moluscos de las inmediaciones, capturándolos desde la orilla de la isla o mediante embarcaciones. Por otro lado, se sabe que molían cereales allí, pero podían proceder tanto de cultivos del propio lugar como del continente. De este último sitio es, sin duda, de donde traían ya criados a los cerdos y las vacas que luego sacrificaban en la isla, además de una gran variedad de maderas utilizadas para la construcción y como combustible. De igual modo, podían recibir tributos, donaciones u ofrendas de penitencia en forma de alimentos o ganado (Murray et al., 2004).

En la época de ocupación monástica predominaba en la isla un paisaje de praderas abiertas parecido al actual, sometido a condiciones marítimas muy expuestas, limitado por zonas de roca o un suelo poco espeso, terrenos escarpados, nieblas salinas y fuertes vientos (Bourke et al., 2011). En este entorno local crecen de forma natural especies herbáceas, plantas perennes y plantas suculentas que necesitan poca agua, de las cuales, la más abundante es la *armeria maritima*, bajo cuyo manto se forma una sustancia combustible parecida a la turba (Paor, 1955). Además, aunque no se tiene constancia documental de que hayan crecido árboles, los análisis de polen y restos vegetales sugieren que pudo haber pequeñas agrupaciones de serbales de cazadores (*sorbus aucuparia*), una especie de alta montaña que crece en otras zonas de Irlanda, y que pudo tener interesantes beneficios para los habitantes de la isla (Bourke et al., 2011). El serbal es capaz de crecer en sustratos pobres y pedregosos, y sus raíces ayudan a retener el suelo y contrarrestar la erosión; su madera es trabajable y resistente, las ramas finas sirven para trabajos de cestería y la corteza para curtir pieles; su fruto es rico en vitamina C y en azúcares, tiene propiedades desinfectantes y, además, se utiliza como cebo para cazar aves desde la época romana (Real Jardín Botánico, 2023).

Los cultivos son una de las principales incógnitas que rodean al asentamiento monástico y sobre los que aún está por determinar de forma efectiva, a la espera de la publicación nuevos informes sobre la vegetación de la isla, todas las especies que los monjes cultivaban y qué distribución espacial tenían (*Sceilg Mhichíl*, 2019). Hasta entonces, se plantean tres posibilidades: que los monjes plantasen alimento dentro de la isla, que lo importasen del continente o que hicieran ambas cosas en función de la necesidad. Por los restos de polen y de macrofósiles encontrados, se sabe que los religiosos consumían cebada y avena en Skellig Michael, y que estos cereales se molían a mano dentro del monasterio (Bourke et al., 2011). Ambas especies fueron importantes alimentos a principios de la Edad Media, llegando a ser las dominantes en los yacimientos seculares contemporáneos porque podían soportar climas fríos y húmedos, así como los fuertes vientos costeros en el caso de la avena (Sheehan, 2009). Este último era además un cultivo barato, de fácil acceso y de alto valor nutritivo, con el que se podían hacer tortas planas (pan), gachas y cremas (Harney, 2015-16).

Tanto el Pico Norte como el Pico Sur cuentan con algunas terrazas, sostenidas por muros de contención, que no parecen haber albergado ninguna construcción y que podrían haberse

CC BY SA

utilizado como huertos o lugares para el cultivo de cereales o plantas medicinales (Bourke et al., 2011; Murray et al., 2004). Las más grandes son las del recinto exterior del monasterio, separadas en dos niveles, orientadas hacia el sur y protegidas del viento por las murallas. Ambas son aptas para el cultivo, y en ellas se encontraron restos de insectos que apuntan a que fueron abonadas con algas, excrementos humanos y huesos de aves y otros animales (Reilly, 2011). Además de las terrazas artificiales, otro punto que pudo servir para el cultivo durante la ocupación monástica es Christ's Saddle, una zona llana donde también se dan buenas condiciones de soleamiento y que, de hecho, fue utilizada con este fin por los operadores de los faros durante el siglo XIX (Ó Carragáin y Sheehan, 2022). Con todo, no conviene olvidar que otras especies vegetales comestibles de origen silvestre podían formar parte de la dieta monástica, al igual que otros restos orgánicos que, una vez secos, podrían emplearse como combustible.

En cuanto a la ganadería, tanto las cabras como las ovejas procedentes del continente podrían haberse criado en la isla; además, son los mamíferos de los que más restos se han encontrado (Bourke et al., 2011). Estos animales podían proporcionarles carne, leche y otros derivados. Por el contrario, el ganado porcino y vacuno era criado en el continente y se sacrificaba en la isla. También se consumía la carne y los huevos de aves silvestres que anidaban de forma estacional, las cuales se podían conservar en sal, encurtidas o ahumadas. La pesca, la caza de focas y la recogida de moluscos eran otros recursos alimenticios fundamentales, pero, curiosamente, la Iglesia consideraba que el delfín o la foca eran pescados y, por lo tanto, se podían consumir cuando no se permitía el consumo de carne (Murray et al., 2004). Muchas de estas actividades se podían hacer desde la isla o en sus proximidades con ayuda de una barca, pero también puede que se adentraran en altamar, ya que se han encontrado restos de bacalao, una especie que habita aguas profundas y frías. De todas formas, estos trabajos no tenían por qué ser necesariamente desempeñados por los monjes de la isla, también podían hacerlas otras personas en su nombre (Sheehan, 2022). En cuanto a sus proveedores, se piensa que el asentamiento medieval de Bray Head, en la cercana isla Valentia, pudo actuar de "casa madre" del monasterio insular de Illaunloughan y, tal vez, del de Skellig Michael, ya que en él se encontraron varios edificios, dos hornos de grano y extensos campos de cultivo de principios de la Edad Media (Bourke et al., 2011; Murray et al., 2004; O'Donnell, 2011).

Los restos hallados señalan que la alimentación en la isla era más variada que la de los ascetas orientales —marcada por ayunos y penitencias dietéticas, según los textos—; de hecho, era similar a la de otros conjuntos eclesiásticos de la zona (Sheehan, 2009). Sin embargo, aunque las dietas fueran frugales, eran equilibradas y acordes al esfuerzo físico, y también se contemplaban periodos de descanso (Murray et al., 2004). Asimismo se aprecian importantes lazos con el exterior, si bien cabe la duda de si elaboraban algún producto artesanal para el intercambio comercial, como se hacía en otros monasterios, o por el contrario, tenían otro sistema. Otra prueba de la relación del lugar con el exterior y de su posible importancia transfronteriza fueron son los restos cerámicos, fechados entre finales del siglo XII y principios del XIII, elaborados en Inglaterra y Francia (Bourke et al., 2011), así como otros de los siglos VI y VIII encontrados en la zona de Kerry (cerámica y símbolos cristianos) originarios del Mediterráneo oriental (Sheehan, 2009).

5. Reflexiones finales

A través de una aproximación gráfica e interdisciplinar, se ha revelado uno de los mayores secretos de Skellig Michael: el microclima local de su cumbre norte, donde se asientan los edificios principales del monasterio. No es algo fácilmente perceptible desde fuera ni que se pueda esperar a priori en un paisaje rocoso, húmedo, de fuertes vientos y mar embravecido la mayor parte del año. La elección del lugar posiblemente requirió numerosas observaciones antes del asentamiento definitivo, pero, gracias a su astucia, esta comunidad religiosa habitó bajo unas condiciones mucho más favorables que las de su entorno circundante, a cobijo de los fríos vientos del norte y bañados por el sol del sur. Además, esta posición alta les proporcionaba seguridad, por la dificultad de acceso, el control de las vistas del entorno y el menor riesgo de desprendimientos de roca. Incluso, para no tener que abandonar la protección de su recinto, se garantizaron el abastecimiento de agua potable recogiendo en cisternas las precipitaciones caídas en la cumbre.

En cuanto a los edificios, su disposición también busca la máxima exposición solar así como frenar el viento de otras direcciones colocando algunos de ellos como parapeto. Con excepción de la iglesia de San Miguel, tanto las terrazas como los edificios emplean conocimientos de edificación locales (la piedra en seco) tomados de la arquitectura rural ya existente por aquel entonces, el *clochan*. Este tipo de construcción en forma de ovoide o de barco invertido también tiene importantes propiedades térmicas asociadas a su bajo factor de forma y al espesor de sus muros, las cuales se refuerzan por el uso casi exclusivo de la piedra local, que, al ser oscura, se calienta con más facilidad por la acción del Sol, lo que permite apaciguar el frío y facilitar la evaporación del agua de lluvia.

Debido a la abrupta orografía de la isla, a las dificultades climatológicas y a las condiciones de aislamiento, esta comunidad religiosa destinaba gran parte de su tiempo al trabajo y al esfuerzo físico más que a la vida contemplativa, la penitencia o incluso la mortificación, en comparación con otros casos de Oriente Próximo. Por ello también seguían una dieta más variada de lo que se podía esperar, que aprovechaba los recursos locales y, sin duda, era más adecuada para su supervivencia.

Su aislamiento era relativo, condicionado al estado del mar, porque importaban alimentos, animales y otros recursos del continente, puede que incluso ya procesados, porque no se han encontrado hornos —ni de cerámica ni para cocer pan (o han desaparecido)—, así que dependían de los de fuera. Tampoco se ha encontrado un lugar específico para el almacenamiento de víveres, lo que sugiere que se empleaban las propias celdas y los recipientes que pudieran caber en ellas. En cualquier caso, no eran cantidades suficientes como para destinar un edificio completo al almacenaje, lo que redunda en una comunidad formada por no muchos miembros o en la ocupación de la isla por temporadas.

Por último, en cuanto a la economía, si los monjes insulares obtenían recursos procedentes del continente, debían ofrecer algo a cambio, bien un producto artesanal (de los que no hay ni un solo indicio), bien un servicio. Los servicios podían de ser de tipo pastoral, de tipo educativo o como mano de obra en función de con quien comerciaran. En cualquier caso, como ya han señalado varios investigadores y como sucedió en otros lugares, lo más probable es que los monjes de la isla fueran parte de una federación monástica con sede fija en el continente —que se encargaría de proveerles— y con delegaciones en otras islas cercanas.

Agradecimientos y financiación

Este artículo, financiado con los medios propios del autor, forma parte de su tesis doctoral titulada *Los orígenes del monacato cristiano. Arquitectura, medioambiente, producción*, que se desarrolla en la E.T.S. de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. El acceso a los repositorios de revistas científicas que requieren suscripción y la licencia de los programas informáticos utilizados han sido proporcionados por dicha universidad. Los agradecimientos principales son a la familia del autor y a los profesores Eduardo Prieto y Fernando Vela, por su apoyo y por la dirección del trabajo, respectivamente.

Contribución específica de los autores

Este trabajo ha sido realizado íntegramente por el autor.

Bibliografía

Bolger, T. (2011). The Early History of Skellig Michael. En E. Bourke, A. R. Hayden y A. Lynch (eds.), *Skellig Michael, Co. Kerry: The Monastery and South Peak. Archaeological stratigraphic report: excavations 1986-2010* (pp. 17-24). Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht.

Bourke, E. (2011). Cistern 3 (93E195). En E. Bourke, A. R. Hayden y A. Lynch (eds.), *Skellig Michael, Co. Kerry: The Monastery and South Peak. Archaeological stratigraphic report: excavations 1986-2010* (pp. 103-110). Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht.

Bourke, E., Hayden, A. R. y Lynch, A. (Eds.). (2011). *Skellig Michael, Co. Kerry: The Monastery and South Peak. Archaeological stratigraphic report: excavations 1986-2010*. Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht.

Bowes, K. (2008). Early Christian Archaeology: A State of the Field. *Religion Compass*, 2 (4), 575-619. https://doi.org/10.1111/j.1749-8171.2008.00078.x

Brogiolo, G. P. (2013). Le monachisme insulaire du IVe à la fin du XIe siècle: conclusioni. *Hortus Artium Medievalium*, *19*, 241-244 https://doi.org/10.1484/J.HAM.I.103582

Brooks Hedstrom, D. L. (2019). The Archaeology of Early Monastic Communities. En W. R. Caraher, T. W. Davis y D. K. Pettegrew (eds.), *The Oxford Handbook of Early Christian Archaeology* (pp. 147-165). Oxford University Press.

Brooks Hedstrom, D. L. (2020). The Archaeology of Monastic Households. En B. M. Kaczynski (ed.), *The Oxford Handbook of Christian Monasticism* (pp. 185-203). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199689736.013.23

Brooks Hedstrom, D. L. y Dey, H. (2020). The Archaeology of the Earliest Monasteries. En A.-I. Beach e I. Cochelin (eds.), *The Cambridge History of Medieval Monasticism in the Latin West* (pp. 73-96). Cambridge University Press.

Chavarría Arnau, A. (2019). Christian Landscapes in the Iberian Peninsula: The Archaeological Evidence (Fourth–Sixth Centuries). En W. R. Caraher, T. W. Davis y D. K. Pettegrew (eds.), *The Oxford Handbook of Early Christian Archaeology* (pp. 623-644). Oxford University Press.

Codou, Y. (2013). Aux origines du monachisme en Gaule (Ve-XIe s.) : les fouilles de l'église du Saint-Sauveur, Lérins, Île Saint-Honorat, Alpes-Maritimes. *Hortus Artium Medievalium*, 19, 63-71. https://doi.org/10.1484/J.HAM.1.103568

Colombás, G. M. (1974). *El monacato primitivo*. Biblioteca de Autores Cristianos. [Edición consultada: 2004].

Coyle McClung, L. y Plunkett, G. (2020). Cultural change and the climate record in final prehistoric and early medieval Ireland. *Proceedings of the Royal Irish Academy: Section C, Archaeology, Celtic Studies, History, Linguistics, Literature*, 120C, 129-158. https://doi.org/10.3318/priac.2020.120.04

Destefanis, E. y Bully, S. (2020). The Archaeology of the Earliest Monasteries in Italy and France (Second half of the Fourth Century to the Eighth Century). En A.-I. Beach e Isabelle Cochelin (eds.), *The Cambridge History of Medieval Monasticism in the Latin West* (pp. 232-257). Cambridge University Press.

Diem, A. (2022). Monastic landscapes: a new approach to Columbanian monasticism. *Symma. Revista de Cultures Medievals*, *20*, 70-96. https://doi.org/10.1344/Symma2022.20.6

Dunraven, Conde de. (1875-1877). *Notes on Irish Architecture* (2 vols.). George Bell and Sons.

Gilchrist, R. (2014). Monastic and Church Archaeology. *Annual Review of Anthropology*, 43, 235-250. https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102313-025845

Harney, L. (2015-16). Fasting and Feasting on Irish Church Sites: The Archaeological and Historical Evidence. *Ulster Journal of Archaeology*, 73, 182-197.

Harney, L. (2017). Christianising pagan worlds in conversion-era Ireland: archaeological evidence for the origins of Irish ecclesiastical sites. *Proceedings of the Royal Irish Academy: Archaeology, Culture, History, Literature*, *117*C, 103-130.

Hayden, A. R. (2011). The South Peak. En E. Bourke, A. R. Hayden y A. Lynch (eds.), *Skellig Michael, Co. Kerry: The Monastery and South Peak. Archaeological stratigraphic report: excavations 1986-2010* (pp. 162-321). Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht.

Hayden, A. R. (2013). Early medieval shrines in north-west Iveragh: new perspectives from Church Island, near Valentia, Co. Kerry. *Proceedings of the Royal Irish Academy: Archaeology, Culture, History, Literature, 113*C, 67-138 y 1-14.

Henry, F. (1957). Early Monasteries, Beehive Huts, and Dry-Stone Houses in the Neighbourhood of Caherciveen and Waterville (Co. Kerry). *Proceedings of the Royal Irish Academy: Archaeology, Culture, History, Literature*, *58*, 45-166.

Horn, W., White Marshall, J. y Rourke, G. D. (1990). *The Forgotten Hermitage of Skellig Michael*. University of California Press.

López Quiroga, J. (2016). Monasterios altomedievales hispanos. Lugares de emplazamiento y ordenación de sus espacios. En J. A. García de Cortázar y R. Teja (coords.), *Los monasterios medievales en sus emplazamientos: lugares de memoria de lo sagrado* (pp. 65-99). Fundación Santa María la Real del Patrimonio Histórico.

Marron, E. (2018). The communities of St Columbanus: Irish monasteries on the continent?. *Proceedings of the Royal Irish Academy*, *118*C, 1-28.

Met Éireann. The Irish Meteorological Service. (s.f. a). Climate of Ireland. https://www.met.ie/climate/climate-of-ireland [consultado: 12 de febrero de 2025]

Met Éireann. The Irish Meteorological Service. (s.f. b). Valentia 1961-1990 averages. https://www.met.ie/cms/assets/uploads/2024/07/Valentia-1961%E2%80%931990-averages.html [consultado: 12 de febrero de 2025]

Met Éireann. The Irish Meteorological Service. (s.f. c). Valentia 1981-2010 averages. https://www.met.ie/cms/assets/uploads/2024/07/Valentia-1981%E2%80%932010-averages.html [consultado: 12 de febrero de 2025]

Met Matters (Royal Meteorological Society). (s.f.). The Beaufort Wind Scale. https://www.rmets.org/metmatters/beaufort-wind-scale [consultado: 12 de febrero de 2025]

Murray, E., McCormick, F. y Plunkett, G. (2004). The Food Economies of Atlantic Island Monasteries: The Documentary and Archaeo-Environmental Evidence. *Environmental Archaeology*, *9*, 179-189.

Neila, F. J. (coord.). (2013). *Acondicionamiento ambiental y habitabilidad del espacio arquitectónico*. Munilla-Lería.

Ó Carragáin, T. (2013). The view from the shore: perceiving island monasteries in early medieval Ireland. *Hortus Artium Medievalium*, *19*, 21-33. https://doi.org/10.1484/J.HAM.1.103565

Ó Carragáin, T. y Sheehan, J. (2022). The Early Medieval Archaeology of Skellig Michael. En J. Crowley y J. Sheehan (eds.), *The Book of the Skelligs* (pp. 99-114). Cork University Press.

O'Donnell, L. (2011). Charcoal and Wood. En E. Bourke, A. R. Hayden y A. Lynch (eds.), *Skellig Michael, Co. Kerry: The Monastery and South Peak. Archaeological stratigraphic report: excavations 1986-2010* (pp. 3-4). Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht.

O'Sullivan, A. y McCormick, F. (2017). Early Medieval Ireland: Investigating Social, Economic and Settlement Change, AD 400-1100. En M. Stanley, R. Swan y A. O'Sullivan (eds.), *Stories of Ireland's Past: Knowledge Gained from NRA Roads Archaeology* (pp. 101-132). Transport Infrastructure Ireland.

O'Sullivan, M. (2011). Geology and topography. En E. Bourke, A. R. Hayden y A. Lynch (eds.), *Skellig Michael, Co. Kerry: The Monastery and South Peak. Archaeological stratigraphic report: excavations 1986-2010* (pp. 3-4). Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht.

O'Sullivan, M. y Downey, L. (2020). Early Ecclesiastical Sites in Ireland. *Archaeology Ireland*, *34*(2), 43-46.

Paor, L. (1955). A Survey of Sceilg Mhichíl. *The Journal of the Royal Society of Antiquaries of Ireland*, *85*(2), 174-187.

Pouyet, T. (2023). Topography and Development of the Medieval Monasteries of the Loire Valley near Tours. *Journal of Medieval Monastic Studies*, *12*, 53-76.

Prieto, E. (2019). *Historia medioambiental de la arquitectura*. Cátedra.

Real Jardín Botánico (CSIC). (2023). Sorbus aucuparia, serbal de cazadores. En *ArbolApp*. CSIC-RJB-FECYT. https://www.arbolapp.es/especies/ficha/sorbus-aucuparia/ [consultado: 12 de febrero de 2025]

Reilly, E. (2011). The insect remains. En E. Bourke, A. R. Hayden y A. Lynch (eds.), *Skellig Michael, Co. Kerry: The Monastery and South Peak. Archaeological stratigraphic report: excavations 1986-2010* (pp. 399-420). Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht.

Rubenson, S. (2007). Asceticism and monasticism, I: Eastern. En A. Casiday y F. W. Norris (eds.), *The Cambridge History of Christianity* (pp. 637-668). Cambridge University Press.

Sánchez Pardo, J. C., Marron, E. H. y Țiplic, M. C. (2020). Introduction: Towards an Archaeological Study of Medieval Ecclesiastical Landscapes in Europe. En J. C. Sánchez Pardo, E. H. Marron y M. C. Țiplic (eds.), *Ecclesiastical Landscape in Medieval Europe. An archaeological perspective* (pp. 1-4). Archaeopress.

Sceilg Mhichíl World Heritage Property Management Plan 2020-30. (2019). Department of Housing, Local Government and Heritage.

Sheehan, J. (2009). Early Medieval Iveragh, AD 400-1200. En J. Crowley y J. Sheehan (eds.), *The Iveragh Peninsula: A Cultural Atlas of the Ring of Kerry* (pp. 113-121). Cork University Press.

Sheehan, J. (2022). The Monastic Community's Diet. En J. Crowley y J. Sheehan (eds.), *The Book of the Skelligs* (pp. 117-118). Cork University Press.

Stastney, P. (2014). *Examining the relationships between Holocene Climate Change, hydrology, and human society in Ireland*. Tesis doctoral. Universidad de Reading.

UNESCO World Heritage Convention. (s.f.). Sceilg Mhichíl. Versión inglesa. https://whc.unesco.org/en/list/757 [consultado: 12 de febrero de 2025]

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.648621

Personajes icónicos medievales, multiperspectiva y género en los libros de texto de primaria

Iconic medieval characters, multiperspective and gender in primary school textbooks

Nayra Llonch-Molina
Universitat de Lleida
nayra.llonch@udl.cat
0000-0002-3145-684X

M.ª Teresa Carril-Merino
Universidad de Valladolid
mteresa.carril@uva.es
000-0001-8296-6922

José Ignacio Ortega-Cervigón
Universidad Complutense de Madrid
joseignacio.ortega@edu.ucm.es
0000-0002-2520-7329

Mercedes de la Calle-Carracedo
Universidad de Valladolid
mercedes.calle@uva.es
0000-0002-4039-6893

Recibido: 10/02/2025
Aceptado: 26/06/2025

Resumen

El objetivo del artículo es analizar la representación de los personajes de la Edad Media que aparecen en los libros escolares de la LOMLOE para determinar qué valores transmiten. Se ha analizado comparativamente los manuales de 5.º curso de tres editoriales de Castilla y León, Cataluña y Madrid. La metodología es de tipo mixto explicativo secuencial. Se ha empleado ATLAS.ti como software para la codificación y sistematización de los datos. Los resultados presentan un variado tapiz social y cultural integrando los grupos sociales tanto de la cultura cristiana como musulmana y judía, con una dinámica de personajes individuales marcada por las peculiaridades regionales según comunidades, por la diversidad según editoriales y por la disparidad de menciones entre personajes masculinos y femeninos. Se evidencian avances en la incursión de la multiperspectiva y la perspectiva de género, si bien todavía queda margen de mejora.

Palabras clave

Periodos históricos, Libros de texto, Edad Media, Educación Primaria, Enseñanza de la historia.

Abstract

The aim of this article is to analyse the representation of characters from the Middle Ages that appear in LOMLOE school books to determine what values they convey. The 5th grade textbooks from three publishers from Castilla y León, Catalonia and Madrid have been comparatively analysed. The methodology is of a mixed explanatory sequential type. The ATLAS.ti software has been used for coding and systematising the data. The results present a varied social and cultural tapestry, integrating the social groups of Christian, Muslim and Jewish cultures, with a dynamic of individual characters marked by regional peculiarities according to communities, by diversity according to publishers and by the disparity of mentions between male and female characters. Progress is evident in the incursion of multi-perspective and gender perspective, although there is still room for improvement.

Keywords

Historical periods, Textbooks, Middles Ages, Primary education, History education.

Para citar este artículo: Llonch-Molina, Nayra; Carril-Merino, M.ª Teresa: Ortega-Cervigón, José Ignacio; De la Calle-Carracedo, Mercedes (2025). Personajes icónicos medievales, multiperspectiva y género en los libros de texto de primaria. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 105-129. DOI: 10.6018/pantarei.648621

1. Introducción

La "lista de los reyes godos" como tópico de la enseñanza de la historia de España está todavía presente en la memoria vivida o en la memoria transmitida, y suele ser empleada como ejemplo de enseñanza memorística. Una memorización de personajes y fechas que se vincula a conceptos de primer orden, pero sin conexión profunda con los de segundo orden, reivindicados en las investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje de la historia del siglo XXI (Arias y Egea, 2022; Domínguez, 2015; Gómez et al., 2014; Lévesque, 2008; Seixas, 2006).

En investigaciones anteriores sobre iconos culturales medievales en los libros de texto de la LOMLOE de 5.º de primaria (Carril-Merino et al., 2024), se establecieron tres categorías de análisis: elementos, eventos y personajes. La categoría personajes representó más de un tercio de los códigos y frecuencias, de manera que sigue siendo un referente en la enseñanza de la Historia. En primer lugar, se detectó que los personajes colectivos aparecían con mayor frecuencia que los individuales, reflejando un cambio de enfoque, de uno político a otro más social, en el que pueblos, estamentos y profesiones predominan sobre personajes individuales, presentes en alguna editorial y comunidad autónoma. En segundo lugar, se corroboró un cambio en cuanto a la multiperspectiva histórica (Stradling, 2003), lejos de una visión cristiana monolítica (Quinteros, 2011), ya que los manuales destacan la diversidad cultural y religiosa de la Edad Media con un notable protagonismo de personajes vinculados a la Península Ibérica musulmana. Otro elemento interesante que muestran hace referencia a la perspectiva de género, cuya presencia es todavía muy insuficiente, con la ausencia de personajes femeninos en algunas editoriales (Carril-Merino et al., 2024; López-Navajas, 2014; Muñoz y Jiménez, 2022; San Martín y Castrillo, 2024). El objetivo principal de la investigación es analizar qué personajes individuales y colectivos destacan como iconos históricos y culturales de la Edad Media en los libros escolares de Castilla y León, Cataluña y Madrid y cómo se presentan y contextualizan para determinar qué valores o enseñanzas se transmiten a través de esta representación. Se analizan 9 unidades didácticas de libros de 5.º de primaria (curso en que la LOMOLOE aborda la Edad Media) de 3 comunidades autónomas. (Castilla y León, Cataluña y Madrid) y tres editoriales destacadas en estudios previos (Carril-Merino et al., 2024): Anaya, Santillana y Vicens Vives.

2. Marco teórico

Los iconos culturales pueden ser objetos, instituciones o personajes —ficticios o históricos— que encarnan la identidad de una comunidad o cultura históricamente acotada (Ortuño et al., 2024). Funcionan como símbolos colectivos con un rol capital en la construcción de significados en la sociedad actual (Alexander, 2010). Los iconos históricos, generados como intérpretes del pasado, suelen incluir personajes o eventos seleccionados para su consumo masivo fuera del ámbito académico, acompañados de valores específicos que quienes construyen los discursos históricos desean transmitir (Rüsen, 2005).

El relato histórico se forja a partir de factores culturales, donde grupos sociales valoran positivamente su pasado y presente, generando identificación con acontecimientos y héroes propios (Carretero et al., 2013). La transmisión de la cultura histórica, mediada por iconos culturales, es clave en la construcción de identidades, imponiendo modelos según culturas y contextos (Sant y Pagès, 2015). Estudios previos han evidenciado que la formación del profesorado mantiene una visión estereotipada de la historia, protagonizada por personajes masculinos, principalmente políticos y militares vinculados con los valores de poder y logro (Ortuño et al., 2024), lo que redunda en la persistencia, por parte de los docentes en formación, de una narrativa histórica maestra superficial que perpetúa una imagen distorsionada de la historia con un peso importante de los personajes individuales (Arias-Ferrer y Egea-Vivancos, 2019). Además, las fuentes de información y el acceso a iconos culturales compartidos son clave para la construcción de narrativas históricas (Arias et al., 2024; Martín-Antón et al., 2024), donde la educación formal convive con la influencia de la familia y el entorno social (Miguel-Revilla et al., 2024). Entre el profesorado, predominan personajes históricos conectados con la identidad nacional o regional, utilizados como referentes positivos o negativos de valores democráticos (Martínez-Rodríguez et al., 2024).

Desde el siglo XIX, la escuela y los manuales escolares devienen esenciales para esta transmisión de iconos compartidos, siendo objeto de numerosas investigaciones en Ciencias Sociales (Prats y Valls, 2011). Algunas de estas investigaciones sobre iconos culturales en libros de texto revelan la tendencia a generar identidades eurocéntricas propensas a prejuicios excluyentes en el alumnado (Atienza y Van Dijk, 2010).

Otras investigaciones han analizado la estructura, los contenidos (Bel y Colomer, 2017), las imágenes (Bel, 2017; Bel et al., 2019; Gómez y López, 2014; Luna et al., 2023) y las actividades de los manuales (Bel et al., 2019; Sáiz y Colomer, 2014). En un estudio reciente sobre manuales de Geografía, Historia y Ciencias Sociales Bel (2022) identifica cuatro enfoques principales: estudios críticos, históricos e ideológicos de los contenidos; estudios sobre su adecuación didáctica; estudios sobre las políticas culturales, editoriales y económicas, y estudios sobre el papel de los manuales en la cultura escolar. Estas investigaciones destacan la complejidad de niveles y papeles que tienen los distintos sujetos e imaginarios en el desarrollo de las identidades colectivas y nacionales, evidenciando el importante papel del libro de texto en este proceso (Fabian, 2022; Gómez y López, 2014; Gómez et al., 2019; Gómez et al., 2014; López, 2020; Valls, 2008). Además, evidencian cómo los libros de texto transmiten estereotipos y narrativas que refuerzan identidades nacionales homogéneas. Tanto desde perspectivas críticas como explicativas, estos textos arrojan luz para conocer el tratamiento de ciertos temas dentro de la escuela (Sáez-Rosenkranz y Prats, 2018).

La Edad Media en la Península Ibérica fue crucial para formar identidades territoriales como Andalucía, Aragón, Castilla, Cataluña, León o Navarra (Carril-Merino et al., 2024). Sin embargo, los contenidos históricos propuestos aún priorizan hitos y narrativas clásicas, presentando un relato centrado en la transformación política del territorio peninsular en el que los cristianos consiguieron reconquistar "sus" tierras bajo dominio musulmán y dar paso al nacimiento de unos reinos que acabaron unificándose en el germen de la España actual (López, 2008). Esta visión identitaria con narrativas nacionales sigue presente en los manuales escolares de educación primaria (Rodríguez y Simón, 2014), reforzada por conmemoraciones y tradiciones festivas (Toro-Pérez y Parra, 2022). La importancia del

CC BY SA

periodo medieval en la configuración de identidades y de iconos culturales se evidencia en el interés de diversos autores por analizar los contenidos de los libros de texto de este periodo (Ortega, 2014; Sáiz, 2012; San Martín y Castrillo, 2024).

Finalmente, la enseñanza de la perspectiva de género en los libros de texto, iniciada por Fernández (2004), ha ganado protagonismo en la investigación (Castrillo et al., 2021; López-Navajas, 2014; Muñoz y Jiménez, 2022; Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022). El análisis de género en los manuales evidencia un sesgo androcéntrico predominante hasta la LOMLOE (Bel, 2016; Castrillo et al., 2023; Subirats, 2022), reflejado en imágenes y contenidos con una infrarrepresentación femenina y estereotipos erróneos (San Martín y Castrillo, 2024). Otros estudios vindican la necesidad de ofrecer una pluralidad de los sujetos que han sido parte de la historia en los manuales, incorporando la dimensión de género, la vida cotidiana o el patrimonio material e inmaterial (Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022). Esto parece estar cambiando en los libros de primaria de la LOMLOE, donde los iconos culturales se centran más en el patrimonio que en personajes y eventos, con énfasis en la vida cotidiana (Carril-Merino et al., 2024).

3. Metodología

3.1. Objetivos

Partiendo de investigaciones previas, nos plantemos profundizar en el análisis de la representación de la categoría "personajes" como iconos culturales de la Edad Media en los libros de texto de educación primaria de la LOMLOE. El objetivo general es analizar qué personajes individuales y colectivos destacan como iconos históricos y culturales de la Edad Media en los libros escolares de Castilla y León, Cataluña y Madrid y cómo se presentan y contextualizan para determinar qué valores o enseñanzas se transmiten a través de esta representación. Se han concretado dos objetivos específicos: 1) comparar la representación y enfoque de los personajes de la Edad Media en los libros de texto de las tres comunidades autónomas y de las editoriales objeto de estudio para determinar hasta qué punto reflejan una narrativa histórica y cultural compartida o diversa, y 2) analizar la representación y el rol atribuido a las mujeres en la sociedad medieval según los libros de texto estudiados.

3.2. Contexto y muestra

Este estudio se basa en investigaciones previas sobre iconos culturales de la Edad Media en los libros de texto de primaria bajo la LOMLOE. Tras analizar 8 unidades didácticas de cuatro editoriales de dos comunidades autónomas, se demostró una priorización de elementos materiales ("monumentos", "obras de arte", "objetos" …) sobre personajes ("individuales" o "colectivos") y eventos históricos ("acontecimientos", "batallas" y "procesos") (Carril-Merino et al., 2024). Sin embargo, la relevancia de los personajes en la enseñanza de la historia y el acento de otras investigaciones en este aspecto (Martínez-Rodríguez et al., 2024; Ortuño et al., 2024) nos ha llevado a ahondar en el análisis de los personajes medievales como iconos culturales en los manuales escolares. Enfoque pertinente, pues dicho periodo ha sido clave en la configuración de identidades culturales, políticas y territoriales en la Península Ibérica. En línea con el Real Decreto 157/2022, se seleccionaron manuales de 5.º curso de Conocimiento del medio o de Ciencias Sociales de tres editoriales relevantes en España y ampliamente analizadas en investigaciones precedentes (Atienza y Van Dijk, 2010; Bel, 2016, 2017; Carril-Merino et al., 2024; López y Cuenca, 2011;

CC BY SA

Ortega, 2015; Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 202) como son Anaya, Santillana y Vicens Vives.

La técnica de muestreo utilizada en esta investigación es de tipo no probabilístico, seleccionada intencionalmente en función de criterios predefinidos. Estos criterios se establecieron con base en las características del estudio y guiaron la elección de las comunidades autónomas y editoriales objeto de análisis (Bisquerra, 2004; Creswell, 2014). Para enriquecer el análisis, se realizó una doble comparativa (editoriales/comunidades autónomas) entre tres comunidades autónomas — Castilla y León, Cataluña y Madrid— siguiendo el enfoque de investigaciones previas (Atienza y Van Dijk, 2010; Carril-Merino et al., 2024; López y Cuenca, 2011; Ortega, 2015). Esta selección permite comparar territorios con características similares durante la Edad Media (Castilla y León y Cataluña, con identidades territoriales definidas y en expansión) con territorios con una identidad menos definida en ese período (Madrid), y examinar, al mismo tiempo, las actuales diferencias culturales e identitarias (Castilla y León/Madrid y Cataluña) con territorios más homogéneos en estas cuestiones (Castilla y León y Madrid).

La muestra final abarca 9 unidades didácticas de las editoriales mencionadas. A diferencia de otros trabajos, se analizaron y compararon las mismas editoriales en distintas comunidades autónomas para identificar similitudes y diferencias. Ello ha puesto de manifiesto, en algunos casos, versiones casi idénticas entre Castilla y León y Madrid, mientras que las versiones de Cataluña mostraban variaciones, especialmente en el idioma, al estar en catalán.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación sigue un enfoque explicativo secuencial, característico de los métodos mixtos, que combinan procesos sistemáticos, empíricos y críticos de recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos para una interpretación más profunda del fenómeno estudiado. En una primera fase, se recopilan datos cuantitativos para examinar los libros de texto y determinar los personajes más relevantes de la Edad Media según la frecuencia de sus menciones en la muestra seleccionada. Se realiza una segunda fase cualitativa destinada a interpretar estos resultados numéricos. De esta manera, los datos cuantitativos proporcionan una imagen general de lo que se quiere investigar que se complementa y refina en una segunda fase a través de la exploración cualitativa (Creswell, 2014; Hernández-Sampieri, 2014).

3.4. Procedimiento y categorías de análisis

El sistema de categorías en esta investigación distingue entre personajes individuales y colectivos, con subcategorías que facilitan su clasificación, siguiendo estudios previos (Carril-Merino et al., 2024). Por un lado, los personajes individuales se clasifican según su género (masculinos, femeninos o ambos, cuando se menciona de manera conjunta a dos personajes de diferente género) y función social (política, religiosa o cultural). Para identificarlos se estableció un sistema de categorías emergentes que ha permitido detallar a todos los personajes mencionados en los manuales. Por otro lado, los personajes colectivos se agrupan en pueblos (visigodos, musulmanes, etc.) y en estamentos o profesiones (nobles, campesinos, etc.). También aquí se ha tenido en cuenta la perspectiva de género, ya que se han utilizado las categorías de masculino, femenino o ambos cuando se percibió una intención inclusiva, como, por ejemplo, “campesinos y campesinas” o “personas nobles”.

El procedimiento de codificación se ha realizado tras la digitalización de las unidades didácticas seleccionadas, utilizando el software ATLAS.ti para sistematizar los datos y analizar con rigor las semejanzas y diferencias entre manuales (Pérez, 2023). La codificación del texto de las unidades se ha llevado a cabo por los autores del estudio de manera conjunta, lo que ha permitido unificar criterios de análisis aportando consistencia al proceso (Creswell y Guetterman, 2021) y reducir posibles sesgos en la interpretación de las categorías aplicadas (Flick, 2014). El análisis de datos resultante fortaleció la fiabilidad del estudio, minimizando omisiones y asegurando la coherencia del proceso (Gibbs, 2012).

4. Resultados

En este apartado exponemos, primero, los resultados generales de corte cuantitativo respecto a la distribución de categorías y subcategorías de los personajes del periodo medieval recogidos en los manuales analizados. En segundo lugar, se presentan los resultados específicos, con un enfoque mixto, de la comparativa entre comunidades autónomas y editoriales. Por último, se pone el foco en la representación y el papel atribuido a las mujeres en la sociedad medieval según los libros de texto estudiados.

4.1. Perspectiva general

Con la finalidad de obtener una fotografía general antes de entrar a analizar cada categoría de manera pormenorizada, la tabla 1 presenta los resultados cuantitativos globales.

Tabla 1

Distribución del icono personajes en categorías y subcategorías

Categoría nivel 1	Subcategoría nivel 2	Subcategoría nivel 3	Códigos	%	Freq.	%
Individuales	Género	Masculino	44	38,6	200	17,3
		Femenino	9	7,9	26	22,3
		Ambos	1	0,9	13	1,1
	Subtotal género		54	47,4	239	20,7
	Función	Religiosa	10	8,8	73	6,3
		Política	37	32,5	151	13,1
		Cultural	7	6,1	15	1,3
	Subtotal función		54	47,4	239	20,7
Subtotal	Individuales*		54	47,4	239	20,7
Colectivos	Pueblos		24	21	375	32,4
	Estamentos/ profesiones		36	31,6	543	46,9
Subtotal	Colectivos		60	52,6	918	79,3
Total			114	100	1157	100

Nota: *La suma de cifras de la subcategoría "género" es igual a la suma de la categoría "función" y es la misma que la del "subtotal individuales". Fuente: elaboración propia.

Los personajes se clasifican en dos categorías principales: "individuales" y "colectivos". Los primeros se subdividen en subcategorías por género y función, mientras que los segundos se agrupan según pueblos y estamentos/profesiones. Los datos que se recogen incluyen el número de códigos (con un total de 114) y frecuencia de sus menciones (con un total de

1157) para cada categoría y subcategoría (Tabla 1). En relación con las dos categorías, los personajes "colectivos" son los que tienen un mayor número de códigos (60) y una mayor frecuencia (918), frente a los 54 códigos de la categoría "individuales", con un valor de frecuencia de 239. Mientras que el porcentaje del número de códigos es prácticamente similar (47,4% "individuales" y 52,6% "colectivos"), la frecuencia de menciones es notablemente mayor en los colectivos (79,3%), respecto a los individuales (20,7%).

La categoría de personajes "individuales" se ha analizado según las subcategorías de género y función (Tabla 2). En cuanto al género, el 81,5% de los códigos están asociados al masculino, solo el 16,7% están relacionados con el femenino y el 1,8% a ambos géneros. Los porcentajes de frecuencia incrementan todavía más la desproporción entre género masculino (83,7%) y femenino (10,9%), si bien el único código que se aplica a ambos géneros recibe hasta un 5,4% de menciones. Al analizar la subcategoría función de personajes "individuales", la política tiene el mayor porcentaje de códigos (68,5%) y citas (63,2%), seguida de la función religiosa, con un 18,5% en códigos y un 30,5% en menciones, y la función cultural con un 13% de códigos y un 6,3% de menciones.

Tabla 2

Distribución de la subcategoría género y función de la categoría "individuales"

Categoría nivel 1	Subcategoría nivel 2	Subcategoría nivel 3	N.º de códigos	%	Freq.	%
Individuales	Género	Masculino	44	81,5	200	83,7
		Femenino	9	16,7	26	10,9
		Ambos	1	1,8	13	5,4
Total			54	100	239	100
Categoría nivel 1	Subcategoría nivel 2	Subcategoría nivel 3	N.º de códigos	%	Freq.	%
Individuales	Función	Religiosa	10	18,5	73	30.5
		Política	37	68,5	151	63,2
		Cultural	7	13	15	6,3
Total			54	100	239	100

Nota: El análisis se realiza considerando cada una de las dos subcategorías (género y función) como un conjunto completo en sí mismo, es decir, tomando sus componentes como si representaran el 100%. Fuente: elaboración propia.

Por último, los códigos de la categoría "colectivos" (Tabla 3) se dividen en pueblos (40%) y estamentos/profesiones (60%), siendo prácticamente idénticos a los porcentajes de frecuencia. Se observa, por tanto, mayor presencia de personajes "colectivos" vinculados a estamentos/profesiones que los asociados a pueblos.

Tabla 3

Distribución de la categoría "colectivos"

Categoría nivel 1	Subcategoría nivel 2	N.º de códigos	%	Freq.	%
Colectivos	Pueblos	24	40,0	375	40,8
	Estamentos/ profesiones	36	60,0	543	59,2
Total		60	100	918	100

Fuente: elaboración propia.

CC BY SA

4.2. Análisis comparado por comunidades autónomas y editoriales

Basándonos en los datos cuantitativos obtenidos, se procede a realizar un análisis mixto de los mismos teniendo en cuenta las principales variables de estudio de esta investigación: las comunidades autónomas y las editoriales, permitiendo una visión integral de cómo se representan y valoran las figuras históricas en distintos contextos y territorios. Se han organizado los resultados en cuatro ámbitos, que responden a las cuatro subcategorías de nivel 2: a) Personajes "colectivos" vinculados a estamentos/profesiones; b) Personajes "colectivos" vinculados a pueblos; c) Personajes "individuales" según función, y d) Personajes "individuales" según género.

a. Personajes "colectivos" vinculados a estamentos/profesiones

Iniciamos el análisis con los personajes "colectivos", los más numerosos tanto en códigos como en menciones (tabla 1), y, en concreto, con la subcategoría estamentos/profesiones. Los resultados muestran la división en tres estamentos que configuraban la sociedad feudal: nobiliario, religioso y pueblo llano. Según orden de menciones, los códigos más numerosos son los que hacen referencia al pueblo llano (262), seguidos de cerca por los vinculados a la nobleza (235), en último lugar, a mucha distancia, está el clero (47 citas) (Figura 1). La comunidad autónoma con más referencias a personajes estamentos/profesiones es Madrid (262), seguida por Castilla y León (234), mientras Cataluña contiene muchas menos referencias (47) (Figura 1, izquierda). Por editoriales, Santillana es la que presenta más menciones (240), a poca distancia está Vicens Vives (223); Anaya se descuelga, con 80 menciones (Figura 1, derecha).

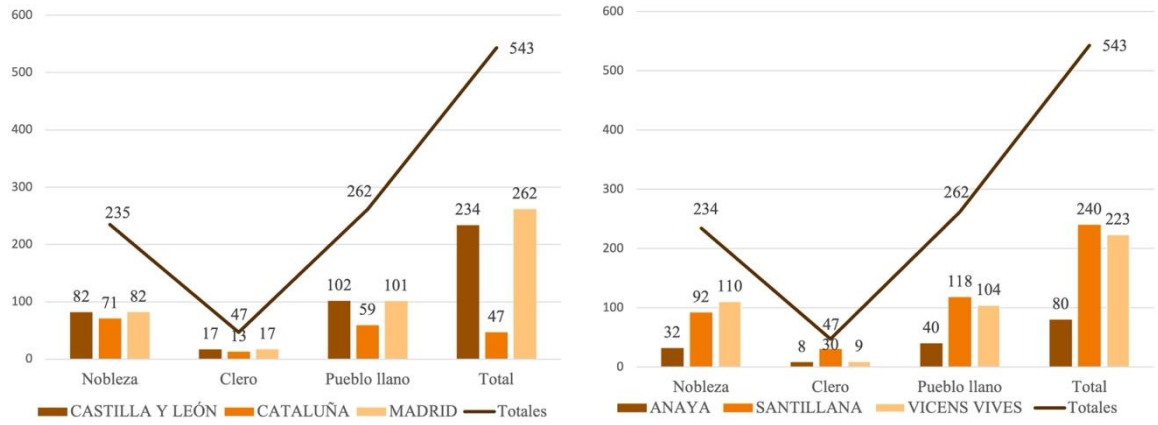


Figura 1. Distribución de personajes "colectivos" vinculados a estamentos/profesiones por comunidades y editoriales. A la izquierda, los estamentos/profesiones por comunidad autónoma. Fuente: elaboración propia. A la derecha, los estamentos/profesiones por editoriales. Fuente: elaboración propia. Montaje: elaboración propia.

Analizando con detalle el estamento nobiliario, comenzando por la cúspide de la pirámide estamental: de los *gobernantes cristianos* y *musulmanes* de reinos, califatos y emiratos que coexistieron en la Península Ibérica, las menciones a los *monarcas cristianos* superan en 17 a las de *reyes nazaríes, califas y emires*. La disparidad en la representación de las máximas autoridades de ambas culturas es notable: los *gobernantes cristianos* suman el 61% de códigos (46 menciones) y los *líderes musulmanes* el 39% (29 menciones).

Atendiendo a su distribución por editoriales, en los libros de texto de Santillana, destaca una mayor presencia —en ocasiones única en esta editorial— de los códigos *reyes cristianos, reyes nazaríes, califa* y *emir*. Y, por comunidades, un dato que llama la atención

CC BY SA

es la mención a los *reyes de Aragón*, únicamente en los manuales catalanes, resaltando así una peculiaridad regional en la representación histórica de las autoridades.

Tras la élite gobernante, el grupo predominante en las unidades didácticas de la Edad Media es el resto de la *nobleza feudal* (*nobles, condes, señores feudales, caballeros* y *damas*). Llama la atención la ausencia de la *nobleza árabe*. Entre los personajes de la *nobleza cristiana*, las 4 menciones del código *condes* se encuentran exclusivamente en los manuales catalanes, realzando la historia e identidad de la región en relación con condados emblemáticos como el de Barcelona. La importancia histórica de estas figuras y su presencia en este nivel académico refuerza su estatus de icono cultural en esta región.

Avanzando en la jerarquía social, se identifican los códigos relacionados con el estamento religioso: *clero, obispo, abad, sacerdote* y *monje*. Al igual que con la nobleza, se observa que las referencias a personajes religiosos "colectivos" se limitan exclusivamente a los pertenecientes a la comunidad cristiana, no a la musulmana.

En nuestro análisis, destacan los siguientes personajes religiosos "colectivos": en primer lugar, el *clero*, como categoría que abarca diferentes roles y funciones, con el mayor número de menciones (11 en Castilla y León y 11 en Madrid, y 9 en Cataluña); los códigos relativos a miembros del clero secular, como *obispo* y *sacerdote*, se mencionan una sola vez en cada una de las tres comunidades autónomas objeto de estudio; y, por último, lo mismo sucede con el clero regular o monástico, donde *abad* recibe una sola cita en cada una de las comunidades y *monje* tres menciones en Castilla y León y Madrid y una en Cataluña.

Se observa el uso de un personaje religioso general, *clero*, que ayuda a simplificar conceptos en una etapa educativa en la que los estudiantes están construyendo la base de su conocimiento. Mencionar *clero* con mayor frecuencia permite abarcar todos los aspectos de la vida religiosa de la época sin entrar en detalles específicos que serán tratados en niveles educativos superiores: "El clero se ocupaba del culto a Dios y de la vida espiritual de los feligreses". [Vicens Vives: Castilla y León y Madrid] También, y como parte de esa visión general de la historia que tienen que construir, se recogen menciones de esta categoría religiosa que reflejan el poder de la Iglesia en la Edad Media, como es el caso de la siguiente cita: "El rey entregaba a nobles y clérigos grandes extensiones de tierra que constituían un feudo". [Vicens Vives: Castilla y León y Madrid]

Finalmente, en la base social, se recogen códigos de personajes "colectivos", tanto de la comunidad musulmana como de la cristiana: *pueblo llano*, *burgués*, *artesano*, *mercader*, *maestro*, *campesino*, *vasallo*, *siervo*, *esclavo* o *mendigo*… La distribución de estos códigos por comunidad autónoma es similar, destacando con un mayor número de citas *artesano*, *mercader* y *campesino* (23, 28 y 55, respectivamente). Si bien es cierto, hay personajes que tienen presencia en algunas comunidades, como Castilla y León y Madrid, pero están ausentes en Cataluña, como juglares y trovadores. Si atendemos a su reparto por editoriales, destaca un mayor número de menciones de los códigos *burgués* y *campesino* en la editorial Vicens Vives: 9 menciones a *burgués* frente a las 3 de Anaya y Santillana, y 33 menciones a *campesino* frente a las 7 y 15 de Anaya y Santillana, respectivamente.

Los resultados de este apartado indican que el segundo personaje "colectivo" de la subcategoría estamentos/profesiones con más menciones (55) son los *campesinos* o *campesinos y campesinas*, superando al *rey* (41 menciones); si bien es cierto que el más mencionado es el de *nobles* (75), un estamento que ha protagonizado tradicionalmente,

CC BY SA

junto con el de *rey*, la enseñanza-aprendizaje de este período histórico. Las clases populares destacan con 19 códigos, en contraste con los otros estamentos (gobernantes, nobleza y clero) que suman entre 5 o 6 cada uno. Además, concentran la mitad de las menciones (252) frente a la suma de los otros 3 grupos (272). Ello, pone de manifiesto la voluntad de representar esta masa social, cultural y económica habitualmente infrarrepresentada.

b. Personajes "colectivos" vinculados a pueblos

La segunda categoría de personajes "colectivos", los pueblos, se presenta en los libros de texto como grupos que comparten características culturales, religiosas o sociales. Por esta razón, los hemos categorizado como personajes "colectivos", cuyo papel es fundamental y recurrente en la narrativa de estos manuales. Se han identificado 24 códigos asociados a esta categoría, con un total de 375 citas (tabla 3). Para el análisis se seleccionaron aquellos con más de 30 menciones en las 9 unidades didácticas analizadas. Siguiendo un orden cuantitativo de menor a mayor, los pueblos identificados son: el pueblo judío, el pueblo cristiano, el pueblo germánico, el pueblo visigodo y el pueblo musulmán.

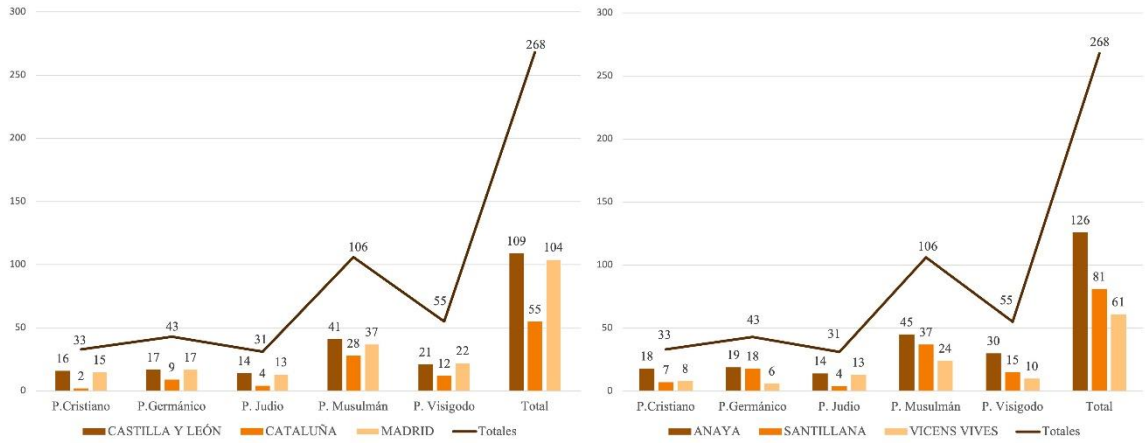


Figura 2. Distribución de pueblos por comunidades y editoriales. A la izquierda, los pueblos por comunidades. Fuente: elaboración propia. A la derecha, los pueblos por editoriales. Fuente: elaboración propia. Montaje: elaboración propia.

En la distribución de esta categoría por editoriales (Figura 2, derecha), Anaya supera en citaciones a Vicens-Vives y Santillana, algo sorprendente, puesto que esta editorial, en Cataluña, limita los contenidos sobre Edad Media a dos páginas. Esta abundancia de citas a pueblos podría indicar un enfoque específico de Anaya hacia la diversidad cultural. Con 106 menciones, el pueblo musulmán es el más referenciado en los libros de texto, reflejando la importancia de Al-Ándalus en la historia medieval de la Península Ibérica con un impacto histórico significativo. Por comunidades, Castilla y León y Madrid (Figura 2, izquierda) muestran una tendencia a mencionar con mayor frecuencia todos los pueblos, mientras que Cataluña presenta cifras menores en algunas categorías.

c. Personajes "individuales" según función

En este apartado se analizan los personajes "individuales" según su función, estructurada en tres subcategorías de nivel 3: religiosa, política y cultural. La más numerosa, tanto en códigos como en frecuencias, es la función política (tablas 1 y 2), seguida de la religiosa y, por último, de la cultural, por lo que comenzamos el análisis por la primera. En cuanto a los

personajes "individuales" políticos, los resultados revelan diferencias en su mención por editoriales y comunidades. Analizados por editoriales se percibe una disparidad que se refleja en la Figura 3, donde hemos cruzado los datos de editoriales con los de las comunidades autónomas. Anaya tiene la mayor cantidad de menciones (85), seguida de Santillana (36) y Vicens Vives (30). Estas menciones varían según la comunidad autónoma. Así, por ejemplo, se observa en la editorial Anaya un mayor número de citas en Castilla y León (36) y Madrid (35) en comparación con las 14 de Cataluña. Esto se debe, como se ha comentado, a que el proyecto de Cataluña solo incluye dos hojas de contenido textual sobre la Edad Media. En la de Santillana, el número de menciones a personajes políticos es el mismo en todas las comunidades. Sin embargo, en Vicens Vives destaca la ausencia total de citas a personajes políticos en los proyectos de Castilla y León y Madrid, frente a las 30 menciones a estos personajes en Cataluña.

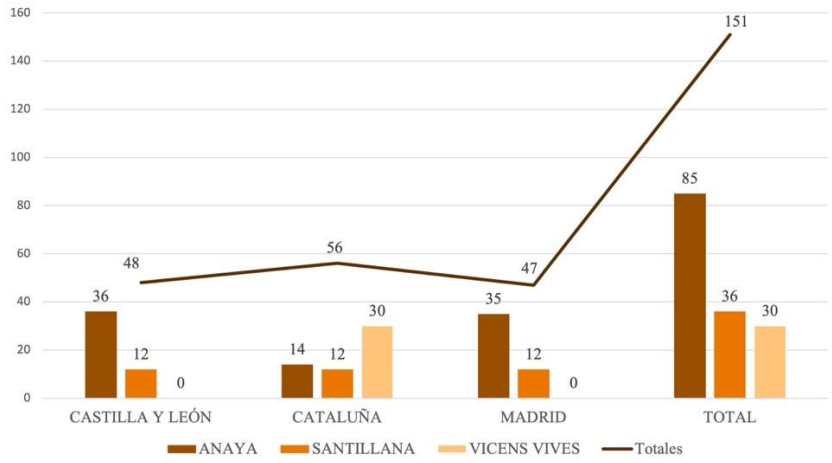


Figura 3. Distribución de los personajes políticos por editorial y comunidad autónoma. Fuente: elaboración propia.

Ello pone de manifiesto la peculiaridad regional en la elección de personajes políticos medievales en el contexto de los libros de texto de educación primaria, entendiendo como "peculiaridad regional" la forma en que cada región destaca sus propias figuras históricas para reflejar su identidad y patrimonio cultural. Y, efectivamente, estas particularidades distintivas son claramente evidentes en nuestro análisis. Así, por ejemplo, encontramos citas a personajes políticos en los libros de texto catalanes que no tienen ninguna mención ni en Castilla y León ni en Madrid. Es el caso de Guifré el Pilós (7 menciones) y Borrel II (2 menciones), figuras emblemáticas en la historia de Cataluña que serán recordadas por sus esfuerzos para consolidar y defender los territorios catalanes de los ataques musulmanes y la independencia de estos respecto al control franco. Algo parecido sucede con Ramón Berenguer IV, su esposa, Petronila, y el hijo de ambos, Alfonso I, con 8, 6 y 1 mención, respectivamente. En Cataluña estos personajes son clave para la comprensión de su historia y, por ello, refuerzan la identidad de la región, lo que se recoge muy bien en las siguientes citas:

> A començament del segle XII, el comte de Barcelona Ramon Berenguer IV va contraure matrimoni amb Peronella, hereva del regne d'Aragó. Aquesta unió matrimonial va ser l'origen d'un nou regne: la Corona d'Aragó. Alfons I, fill de Ramon Berenguer IV i Peronella, en va ser el primer rei i va inaugurar la dinastia catalanoaragonesa. [...] [Vicens Vives: Cataluña]

> Tot i que tots dos estats van conservar les llengües, les lleis i les institucions pròpies, els descendents de Peronella i Ramon Berenguer van ser alhora comtes de Barcelona i reis d'Aragó [Anaya: Cataluña].

Se presentan, pues, en el libro de texto, como figuras políticas destacadas que no solo representan una unión dinástica, sino también una consolidación político-militar que fortaleció la posición de Cataluña en la Edad Media.

En los libros de texto de Castilla y León y Madrid la situación es similar en lo que se refiere a la mención y tratamiento de figuras políticas con entidad nacional. Al igual que ocurre con algunos personajes catalanes, estos solo son mencionados en los libros de texto de sus respectivas comunidades, sin ninguna referencia en los manuales catalanes, es el caso de Fernando I de León, Sancho I, Alfonso VI, Urraca I de León o el Cid. Así, Fernando I de León (con 1 mención en cada comunidad autónoma) unificó León y Castilla y consolidó el poder cristiano en el noroeste de la Península Ibérica, marcando el inicio de la hegemonía de León y Castilla en la Reconquista. Sus hijos también aparecen mencionados: Sancho I (2 menciones por comunidad autónoma) y Alfonso VI (4 citas en Castilla y León y 6 en Madrid), este último expandió las fronteras cristianas hacia el sur, logrando la conquista de Toledo. Continuaría su hija, Urraca I de León (con 2 menciones en cada comunidad autónoma), con un reinado marcado por conflictos internos y externos y por tensiones con su esposo, Alfonso I de Aragón, el cual, y siguiendo la orientación de estos manuales, recibe una cita en un libro de texto catalán y ninguna en los de Castilla y León y Madrid.

Cabe mencionar que, de 37 códigos identificados vinculados a personajes "individuales" de carácter político, solo 3 son musulmanes (Abderramán I, Abderramán III y Almanzor).

En cuanto a los personajes "individuales" religiosos, a diferencia de lo que ocurría con los personajes "colectivos" vinculados al clero (apartado 4.2.a), el mayor número de citas lo reciben protagonistas del mundo musulmán. Un claro ejemplo es la frecuencia con la que se mencionan figuras del islam, como Mahoma y Alá, con 24 y 17 citas respectivamente, en relación con Dios y Jesucristo, en el cristianismo, con 11 y 10 menciones en la misma secuencia. La importancia de la Edad Media peninsular como una sociedad plural a nivel cultural y religioso también se evidencia con la mención a Yahvé (2 citas de Vicens Vives, una en Castilla y León, la otra en Madrid).

Si realizamos una comparación de estas figuras principales según su pertenencia al islam o al cristianismo por editoriales y comunidades, se observa que por comunidad autónoma (Figura 4, izquierda), Castilla y León y Madrid arrojan un resultado similar, mientras que Cataluña reduce sus menciones a la mitad. Esto se debe al diferente formato del proyecto Barcanova de Anaya en Cataluña, con tan solo dos hojas de contenido para analizar. En cuanto a la comparativa por editoriales (Figura 4, derecha), Vicens Vives incluye 14 citas de figuras cristianas frente a 5 del islam, mientras que Anaya y Santillana registran 18 figuras del islam cada una, frente a 7 citas de figuras cristianas en Anaya y ninguna en Santillana.

CC BY SA

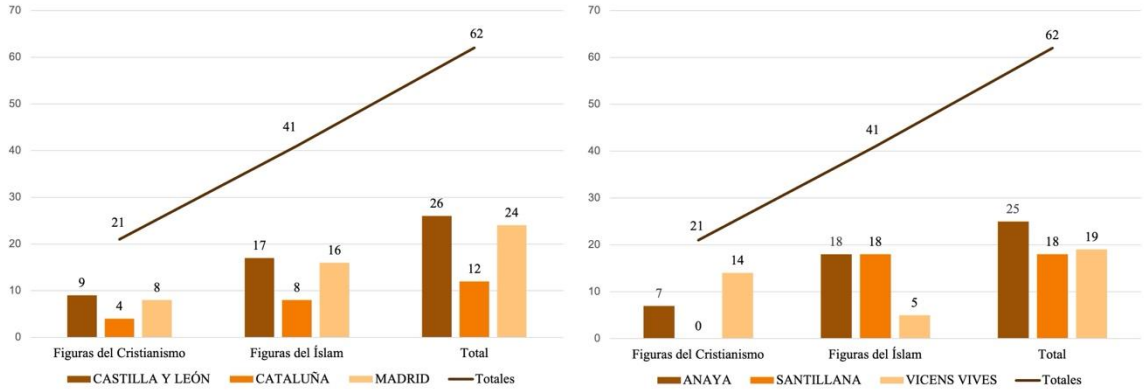


Figura 4. Distribución de las figuras centrales del islam y el cristianismo por comunidades y editoriales. A la izquierda, las figuras centrales del islam y el cristianismo por comunidades. Fuente: elaboración propia. A la derecha, las figuras centrales del islam y el cristianismo por editoriales. Fuente: elaboración propia. Montaje: elaboración propia.

En cuanto a los personajes "individuales" culturales (la categoría menos representada, con solo 7 personajes), los dos más mencionados son Averroes y Maimónides: con 3 citas cada uno concentradas en los manuales de Santillana de las 3 comunidades autónomas. El mundo cultural musulmán está representado por Averroes y Aixa Bint Ahmed. La cultura judía lo está por Maimónides y el mundo cultural cristiano está representado por Hildegarda von Bingen, Leonor López de Córdoba, Tirant Lo Blanch y Jaume Huguet, estos dos últimos presentes solo en los manuales de Cataluña y en concreto de la editorial Vicens Vives.

d. Personajes "individuales" según género

Respecto al análisis de personajes "individuales" según género, el principal resultado es la disparidad de menciones entre personajes masculinos y femeninos, tanto en la distribución por comunidad autónoma como a la realizada por editoriales (Figura 5). Predominan los personajes "masculinos" con un total de 200 menciones, sumando tan solo 26 menciones los "femeninos". Los personajes clasificados como "ambos" están representados exclusivamente por los Reyes Católicos, con 13 menciones, siendo Cataluña la comunidad con menos menciones y Vicens Vives la editorial que menos los cita.

En la distribución por comunidad autónoma, las 3 comunidades autónomas tienen un número similar de personajes masculinos (entre 65 y 69). Si nos referimos a los personajes femeninos, los resultados son similares: Castilla y León y Madrid 6 menciones cada una, Cataluña 7 referencias. Por editoriales, Anaya anota un mayor número de personajes, tanto masculinos (65), como femeninos (14). Santillana y Vicens Vives tienen un número menor en figuras masculinas (30 y 24, respectivamente); en femeninas, Santillana no refleja ninguna mención y Vicens Vives 5 citas.

CC BY SA

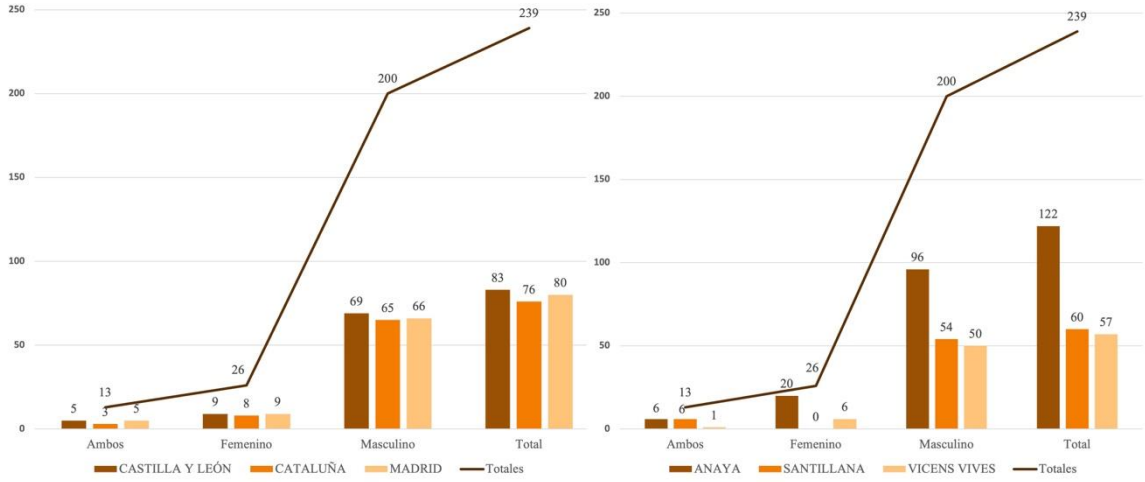


Figura 5. Distribución de los personajes por género, comunidad y editoriales. A la izquierda, los personajes por género y comunidad. Fuente: elaboración propia. A la derecha, los personajes por género y editorial. Fuente: elaboración propia. Montaje: elaboración propia.

4.3. El rol de las mujeres

Dado el especial énfasis que tiene para nuestro estudio analizar la representación y el rol atribuido a las mujeres en la Edad Media según los manuales estudiados, en este apartado se ahonda en el análisis comparativo de las comunidades autónomas y de las editoriales en clave de género.

Así, pues, profundizando en los personajes "individuales", y ampliando el apartado 4.2.d., como ya se ha dicho, la representación femenina es realmente escasa en comparación con la masculina, reflejando una falta de equidad en la representación de personajes "individuales" en relación con el género en los libros de texto de educación primaria. En el aspecto político, aparecen algunas mujeres cuya influencia y contribución fue significativa en la historia de la Península Ibérica, como la ya mencionada anteriormente reina Petronila de Aragón, y otras como Urraca I de León y Castilla, la reina Baddo, esposa del rey Recaredo, Berenguela de Barcelona, Isabel I de Castilla o bien su hija, Juana I de Castilla. Sin embargo, las menciones que se realizan en el texto de Isabel I de Castilla se suelen hacer junto a Fernando de Aragón con la denominación de los Reyes Católicos: "Solo permaneció durante doscientos años, el reino nazarí de Granada, que fue conquistado por los Reyes Católicos en 1492" [Anaya: Castilla y León y Madrid]. Y, cuando se trata de referencias individuales, principalmente de la editorial Anaya en Castilla y León y Madrid, se ubican en bocadillos o viñetas a la derecha del texto con la indicación de "Toma nota", sin estar plenamente incorporadas en la narrativa histórica de la unidad didáctica.

En el campo cultural, los personajes "individuales" son escasos en general: 6 menciones a figuras femeninas y 9 a figuras masculinas, por lo que hay cierta equiparación. De las primeras, Aixa Bint Ahmed, Hildegarda von Bingen y Leonor López de Córdoba tienen dos menciones cada una repartidas entre Castilla y León y Madrid, sin ninguna cita en los libros de Cataluña. Por editoriales, Anaya es la única que incluye personajes femeninos culturales, con dos menciones para cada una de las tres figuras femeninas mencionadas. Además, mientras que Santillana presenta la mayor cantidad de personajes masculinos individuales con 3 menciones a Averroes, Maimónides y Tirant Lo Blanch, Anaya no registra ninguno. Esto sugiere un enfoque más inclusivo hacia la representación de mujeres en comparación con Vicens-Vives y Santillana, que no mencionan a ninguna fémina.

También en el ámbito religioso las figuras femeninas son anecdóticas, con una única mención (Vicens Vives, en Cataluña), a la Virgen María, como personaje femenino individual, frente a los 9 códigos masculinos identificados. Igualmente, si analizamos los personajes "colectivos" femeninos relacionados con estamentos/profesiones vinculados a la religión, en este caso al estamento clero, las menciones son escasas, con una mención a *abadesas* y *monjas*, en Santillana, como se ejemplifica en la siguiente cita: "El clero estaba formado por obispos, sacerdotes, abades y abadesas, monjes y monjas [...]" [Santillana: Castilla y León, Cataluña y Madrid].

Continuando con la representación de las mujeres como personajes "colectivos", si nos centramos en los estamentos/profesiones de la nobleza, en concreto de la élite, son pocas las menciones a *reinas*. Un ejemplo interesante para destacar, a pesar de no haber codificado imágenes, es una de Anaya, tanto en Madrid como en Castilla y León, que presenta una pirámide social con personajes masculinos y femeninos, algunos de los cuales "hablan" a través del recurso de bocadillos. En la cúspide se encuentran entronizados el rey y la reina, destacando la figura de la reina, de la que emana el único bocadillo de este estamento: "Soy dueña de todo, hasta de la vida de mis súbditos". Se trata de un ejemplo bastante anecdótico, dado que, al proseguir con los códigos de estamentos/profesiones, predominan las referencias en masculino (*condes*, *señor feudal* y *caballero*), si bien con un uso genérico del término *nobles*. En cambio, las menciones específicas al género femenino se limitan a las referencias a *damas*, con 6 citas en Vicens Vives y 6 en Santillana en las tres comunidades autónomas.

Continuando con la manera en que se aborda el género en este nivel de la pirámide social, resulta interesante la atención prestada a dar visibilidad a las mujeres, sobre todo desde un punto de vista social, en la editorial Santillana en las tres comunidades autónomas. Se observa un desdoblamiento de género en términos como *campesinos* y *campesinas*, *siervos* y *siervas*, *burgués* y *burguesa* o *artesanos* y *artesanas*. En esta línea, se utiliza en numerosas ocasiones el concepto "*personas*" para referirse a quienes cultivan, trabajan o son esclavos, abarcando a ambos, hombres y mujeres. Además, se describe específicamente el trabajo que realizaban las mujeres campesinas y artesanas: "En el campo, las mujeres labraban la tierra igual que los hombres. En las ciudades, algunas trabajaban en los talleres de sus padres o maridos" [Santillana: Castilla y León, Cataluña y Madrid].

La editorial Vicens Vives, en general, utiliza el masculino genérico en sus textos, como en la expresión "*campesinos andalusíes*" [Vicens Vives: Castilla y León]. En contraste con la editorial Santillana, la voluntad de visibilizar a las mujeres es menos cuidada, ya que no se menciona de manera específica a hombres y mujeres. Aun así, la editorial utiliza términos genéricos como *burguesía*, referido a toda la clase social, o bien expresiones como *población campesina*, que abarca tanto a los hombres como a las mujeres que trabajan en actividades agrícolas y que residen en zonas rurales. No obstante, esta editorial emplea personajes individuales, masculinos y femeninos, cotidianos en la descripción de la vida en las ciudades cristianas y musulmanas de la Edad Media, como recurso didáctico para fomentar la empatía del alumnado hacia las personas y sus roles en dichas ciudades: "Yasira y Abdul son dos jóvenes campesinos andalusíes. Hoy nos reciben en su alquería, la casa de campo donde viven." [Vicens Vives: Castilla y León y Madrid] o "La Beatriu i en Ramon són dos joves que viuen al feu. En Ramon és un noble al servei del comte Ramir, el senyor del castell." [Vicens Vives: Cataluña]

CC BY SA

5. Discusión

En este apartado se interpretan los resultados en relación con los objetivos del trabajo. En cuanto al objetivo general sobre identificar qué personajes individuales y colectivos destacan como iconos históricos y culturales de la Edad Media en los libros escolares de Castilla y León, Cataluña y Madrid y cómo se presentan y contextualizan para determinar qué valores o enseñanzas se transmiten a través de esta representación, como ya se avanzaba en trabajos previos (Carril-Merino et al., 2024), predominan las menciones a personajes "colectivos" (casi 80%) sobre las menciones a "individuales". De este modo, parece que de manera tímida se van superando enfoques tradicionales basados en listados de figuras históricas. Los libros de texto van virando hacia un enfoque más social de la historia, existente pero todavía muy residual en los manuales de leyes educativas precedentes (LOE y LOMCE) (Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022), lo que está en sintonía con algunas tendencias recientes hacia una didáctica basada en la historia social y cultural centrada en las mentalidades y representaciones de las personas comunes como sujetos históricos (Bassanezi et al. citado por Chaparro et al., 2020).

Esta mayor apertura desde el punto de vista de la multiperspectiva histórica se detecta también en cuanto a la representatividad de otras culturas distintas a la cristiana, si bien todavía presenta matices y posibilidades de mejora y ampliación en algunas tipologías de personajes. Así, en la subcategoría de pueblos dentro de los personajes "colectivos", el icono cultural por antonomasia es el pueblo musulmán, de manera que se reconoce el impacto significativo de la Península Ibérica musulmana y se superan, en parte, discursos monolíticos en pro de una apertura a la multiperspectiva histórica y al reconocimiento de la diversidad religiosa y cultural, lo que corrobora resultados alcanzados previamente (Carril-Merino et al., 2024). Esto viene corroborado también, en las figuras "individuales", puesto que los personajes más icónicos son representativos de las tres culturas de la Península Ibérica medieval, con igualdad de personajes musulmanes y cristianos (y un personaje judío), pero con superioridad de citas para los personajes musulmanes. En cambio, existe una ausencia de iconos asociados a estamentos religiosos islámicos, a la nobleza islámica y a personajes "individuales" políticos islámicos. Esta ausencia es reminiscencia, en aras de ser superada, de una omisión del mundo islámico medieval por parte de la historiografía, que durante mucho tiempo consideró extranjeros a los hispanomusulmanes practicantes del islam en los libros de historia del periodo que va de 711 a 1614 (Chalmeta, 1982); una omisión reproducida en los manuales escolares (Quinteros, 2011). La presente investigación muestra un punto de inflexión paulatino apuntado ya en trabajos previos (Carril-Merino et al., 2024; Sáiz, 2012).

Así, pues, los personajes identificados como icónicos en los manuales analizados presentan, en diversos aspectos, un cierto viraje respecto a investigaciones recientes en las que se detecta una pervivencia de las narrativas nacionales tradicionales en la transmisión y comprensión del pasado (López, 2020), si bien en otros aspectos perviven estos discursos, como lo demuestra el hecho que existe una distinción entre comunidades autónomas a la hora de destacar unos u otros personajes, como se ha mencionado en los resultados y se indicará más adelante.

Por último, cabe mencionar que, de las figuras individuales con mayor número de citas, que ya indicamos que eran personajes masculinos, hay una excepción: los Reyes Católicos, único código de la subcategoría "ambos". Y solo estos, los Reyes Católicos, o de manera

individualizada, la reina Isabel I de Castilla, coinciden con los personajes identificados como iconos culturales por parte del profesorado en activo (Martínez-Rodríguez et al., 2024; Ortuño-Molina et al., 2024).

En cuanto al primer objetivo específico, analizar posibles diferencias y similitudes en la representación y enfoque de los personajes de la Edad Media en los libros de texto de las tres comunidades autónomas para determinar hasta qué punto reflejan una narrativa histórica y cultural compartida o diversa, las diferencias entre comunidades autónomas reflejan un enfoque adaptado a cada contexto regional.

Los manuales de Cataluña presentan más menciones a personajes individuales que el resto de comunidades autónomas, además las referencias a personajes colectivos son menores, lo que situaría los libros catalanes en una cierta línea continuista de reproducción de narrativas nacionales y exaltación de personajes individuales. Así, pues, la investigación pone de manifiesto que existen importantes similitudes entre los libros de texto de Castilla y León y Madrid, con proyectos prácticamente idénticos en la mayoría de las editoriales, mientras que los manuales de Cataluña presentan diferencias significativas respecto a las otras dos comunidades autónomas. Esta distribución desigual entre comunidades destaca tanto las variaciones regionales como los enfoques editoriales particulares, subrayando una vez más el papel clave de los libros de texto en la construcción de una memoria educativa diversa, pero aún con claros retos en términos de equidad de género y representación cultural inclusiva.

Así, en los manuales catalanes se incluyen diferencias regionales que se ponen de manifiesto en las menciones al personaje colectivo *condes* en libros de Cataluña, puesto que hace referencia a la institución emblemática del Condado de Barcelona, un icono histórico de esta región.

Igualmente, la convivencia entre cristianos, musulmanes y judíos en la Península Ibérica se refleja de manera desigual en las comunidades autónomas. Mientras que en Castilla y León y Madrid se registra una representación más equilibrada de colectivos estamentos/profesiones como artesanos, filósofos-pensadores, juglares y trovadores, en Cataluña se observa una representación menor, con especial ausencia de juglares y trovadores.

Ello se refleja también en la aparición en los libros catalanes de personajes históricos regionales de tipo individual como Ramón Berenguer IV y Petronila, o cuando se menciona a los *reyes de Aragón,* mientras que Castilla y León y Madrid presentan figuras más asociadas a la narrativa nacional, como Fernando I de León y Alfonso VI. Estas variaciones sugieren una construcción de identidad histórica que responde tanto a las particularidades regionales como a las decisiones editoriales, que se plasma sobre todo en los personajes políticos. Asimismo, si bien algunas figuras individuales se mencionan en todas las comunidades autónomas, hay otras de marcado corte regional que solo se mencionan en Cataluña, como Tirant lo Blanch o Jaume Huguet.

Finalmente, respecto a los personajes individuales con función religiosa, las diferencias entre comunidades y editoriales son notorias, con más presencia islámica en Castilla y León y Madrid, mientras que en Cataluña las menciones son menores, posiblemente por el enfoque del proyecto Barcanova de Anaya.

CC BY SA

El segundo objetivo específico pretendía analizar la representación y el rol atribuido a las mujeres en la sociedad medieval según los libros de texto estudiados, con el fin de identificar avances y limitaciones en la construcción de una narrativa histórica inclusiva.

Por un lado, en cuanto a los personajes colectivos, se observa un esfuerzo por emplear términos—como "*campesinos y campesinas*", "*siervos y siervas*", "*burgués y burguesa*" o el término *personas*— para visibilizar el rol de las mujeres en la sociedad, superando paulatinamente limitaciones detectadas en estudios previos (Castrillo et al., 2021). Esta representación equilibrada en los roles colectivos sugiere un enfoque que intenta reflejar una igualdad de género en los grupos sociales de base, aunque esta paridad es menos frecuente en los niveles sociales superiores. Por lo tanto, aunque la narrativa histórica sigue estando mayormente centrada en figuras masculinas, las editoriales muestran una cierta preocupación por ofrecer una perspectiva que incluya el aporte femenino, contribuyendo a una representación más completa de la sociedad medieval, si bien todavía están lejos de presentar un enfoque claro e inequívocamente inclusivo.

A pesar de este tímido intento de dar visibilidad a las mujeres en el ámbito colectivo, en los libros de texto de 5.º de primaria de Castilla y León, Cataluña y Madrid, las mujeres como personajes individuales tienen una presencia reducida, especialmente en el ámbito del poder, con solo 9 códigos frente a 44 masculinos, reflejando una desigualdad más que una omisión intencionada, pero sumamente significativa, dado que, es un indicador de la falta de atención que se ha dado tradicionalmente al género femenino y a sus contribuciones en los libros de texto, frente a una mayor presencia de los logros del hombre en el poder. Así, su inclusión en los libros de texto es todavía muy anecdótica.

En todo caso, el hecho que aparezcan figuras femeninas, diversas de aquellas asociadas al poder, supone una mejora respecto a los resultados obtenidos por San Martín y Castrillo (2024) y Castrillo et al. (2021). Las editoriales intentan compensar esta desigualdad mediante recursos pedagógicos que promueven la visibilidad femenina. Por ejemplo, en el ejercicio "¿Quién es quién?" de Anaya, se presenta a mujeres relevantes de la época, como Urraca I de León, Aixa Bint Ahmed y Leonor López de Córdoba junto a figuras masculinas como Abderramán III, el Cid y la figura mixta Reyes Católicos, lo que contribuye a un intento por incluir a figuras femeninas, si bien todavía está alejado de una verdadera comprensión más inclusiva de la historia. Sin embargo, en otras investigaciones que analizan los iconos del imaginario de los docentes en ejercicio y en formación (Martínez-Rodríguez et al., 2024; Ortuño et al., 2024) la figura de los Reyes Católicos quedaba diluida y superada por la importancia dada a la de la reina Isabel I de Castilla o Isabel la Católica.

Así, pues, pese a que, como se ha mencionado, la inclusión de personajes cristianos y musulmanes refleja una apertura hacia la diversidad en los libros de texto, la escasa representación de mujeres en estos iconos históricos, especialmente en los de corte religioso, evidencia un enfoque eurocéntrico y masculino, predominante en la narrativa histórica de la Edad Media, con una representación limitada a la Virgen María en Vicens Vives y a algunas menciones colectivas a abadesas y monjas.

Finalmente, si analizamos la perspectiva de género según editoriales, Anaya destaca por incluir personajes femeninos, especialmente individuales y vinculados al poder y las élites. Santillana, por su parte, enfatiza la representación social de la mujer mediante el desdoblamiento de género en sus descripciones, mientras que Vicens Vives muestra menor sensibilidad en este aspecto.

CC BY SA

Por último, cabe mencionar que se identifican algunas mejoras respecto a los resultados del trabajo de San Martín y Castrillo (2024), quienes detectan algunas funciones estereotipo reflejadas en los libros, ya que en los manuales analizados en el presente trabajo se intuye una cierta voluntad por ampliar la presencia de las mujeres, especialmente relacionadas con la política y el liderazgo; algunos incluyen personajes culturales femeninos; no se ha detectado asociación clara entre ámbito doméstico-labor reproductiva y mujeres, y no aparecen estas de manera especialmente pasiva. Ahora bien, los manuales tienden a dejar de lado temáticas emanadas de la historia de las mujeres del periodo que podrían incluirse como contenidos escolares. Por lo tanto, podemos hablar de intentos de mejora, pero los sesgos de género siguen presentes, sobre todo a nivel de elección temática por parte de los manuales escolares.

6. Reflexiones finales

Este trabajo ofrece una visión crítica sobre la construcción de la identidad histórica en educación primaria, destacando los valores y enseñanzas transmitidas a través de los libros de texto. La investigación sobre los manuales de tres comunidades autónomas evidencia un enfoque pedagógico más social de la Edad Media, presente en anteriores estudios (Carril-Merino et al., 2024), centrado en colectivos como pueblos y estamentos, en lugar de enfocarse en figuras individuales, lo cual enriquece la enseñanza al fomentar la comprensión de valores sociales y culturales. Además, la multiperspectiva se evidencia también en la inclusión como iconos históricos de personajes tanto individuales como colectivos representativos del mundo islámico y judío de la Península Ibérica medieval, corroborando trabajos previos (Carril-Merino et al., 2024), e indica que los manuales de estas comunidades buscan equilibrar la transmisión de valores e identidad histórica con una mayor inclusión de la diversidad cultural y religiosa.

No obstante, persisten limitaciones en cuanto a la perspectiva de género, con una representación femenina significativamente menor que la masculina, lo cual destaca en las figuras históricas individualizadas, si bien es superior a la detectada en estudios previos (Bel, 2016; Castrillo et al., 2021; López-Navajas, 2014; Sáez-Rosenkranz y Martínez-Gil, 2022; San Martín y Castrillo, 2024; Subirats, 2022). En este sentido, resulta fundamental ampliar todavía más la representación de personajes históricos diversos, especialmente mujeres, para proporcionar una visión más equilibrada de la Edad Media que contribuya a una comprensión más profunda y matizada del pasado. Los libros de texto desempeñan un rol importante en la formación de identidades culturales, y una narrativa inclusiva y diversa es clave para que los estudiantes capten la complejidad histórica en su totalidad y se desarrolle en ellos una identidad cultural más abierta y diversa. Por ello, la investigación resalta la importancia de mejorar la representación de las mujeres en los textos escolares, no solo para visibilizar sus contribuciones históricas, sino también para promover una educación más igualitaria que valore el rol de las mujeres en la historia. En este sentido, parece que los libros de la LOMLOE incluyen algunos de los aspectos de mejora sugeridos por San Martín y Castrillo (2024) y Castrillo et al. (2021), como, por ejemplo, la inclusión de más mujeres con poder o a mujeres como creadoras de cultura. Si bien todavía hay poca representación de los oficios propiamente femeninos o de las funciones sociales específicas que ejercían las mujeres, además de temáticas vinculadas a la historia de las mujeres de la Edad Media que rehúyan o presenten una alternativa o contrapunto a las temáticas tradicionales que exacerban el papel de las figuras masculinas.

CC BY SA

Desde el punto de vista de las editoriales, el trabajo pone de manifiesto algo ya detectado por Rosenkranz y Martínez (2022): la importancia en su elección. De las editoriales estudiadas, Anaya es la que presenta más oportunidades para los docentes interesados en trabajar el vector de la perspectiva de género.

En cuanto a la comparativa entre comunidades autónomas, se evidencia una gran similitud entre los resultados de Castilla y León y de Madrid, hasta el punto de presentar proyectos editoriales clónicos que reflejan una narrativa histórica y cultural compartida, que se identifica en parte con la historia de Castilla. Mientras que Cataluña presenta multitud de aspectos diferenciadores, lo que indica una voluntad de destacar sus propias figuras históricas para reflejar su identidad, muy arraigada a sus orígenes medievales, y patrimonio cultural.

Además de todo lo indicado, consideramos como una de las aportaciones más importantes de este trabajo el hecho de contribuir a aumentar el número de investigaciones sobre libros de texto de educación primaria, todavía escasas (González-González et al., 2024), y sumar resultados a otros estudios de manuales focalizados en la Edad Media. Supone, a su vez, uno de los primeros trabajos de análisis de libros de la LOMLOE, dado su reciente publicación. Asimismo, ilumina un período histórico cuyos personajes parecen no detectarse como especialmente icónicos para la historia peninsular, según la percepción de estudiantes y profesorado (Martínez-Rodríguez et al., 2024).

En cuanto a las limitaciones del estudio, como suele ocurrir en las investigaciones sobre libros de texto, el no poder analizar todas las editoriales de todas las comunidades autónomas supone que los resultados y conclusiones no son representativos de todas las realidades y territorios. Ello marca, a su vez, posibles líneas de investigaciones futuras sobre el análisis de la multiperspectiva histórica tanto vinculada a personajes como a otros elementos icónicos históricos del mundo medieval o de otros períodos, en otras comunidades autónomas, en otras editoriales, en educación primaria u otros niveles educativos.

Agradecimientos y financiación

El trabajo presenta resultados de una investigación financiada vinculada al proyecto “Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica”, del Ministerio de Ciencia e Innovación. Programa estatal de I+D+i 2020 (PID2020-114434RB.100).

Contribución específica de los autores

El proceso completo ha sido realizado por los cuatro autores, desde el diseño de la investigación, la recolección, categorización y sistematización de datos, hasta la redacción de los apartados del artículo, que se ha llevado a cabo de manera colaborativa.

Bibliografía

Alexander, J. (2010). The Celebrity Icon. *Cultural Sociology, 4*(3), 323-336. https://doi.org/10.1177/1749975510380316

Atienza, E. y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de ciencias sociales. *Revista de Educación*, *353*, 67-106. http://hdl.handle.net/10230/23844

Arias, L. y Egea, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Editorial Síntesis.

Arias, L., Egea, A. e Ibáñez, F. J. (2024). ¿De dónde vienes, Clio? Los futuros docentes y su percepción sobre las fuentes de información de su conocimiento histórico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(2), 67-80. https://doi.org/10.6018/reifop.599731

Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal, 16*(2), 322-339. https://doi.org/10.18546/herj.16.2.11

Bel, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula, 22*, 219-233. https://doi.org/10.14201/aula201622219233

Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación, 377*, 82-112. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354

Bel, J. C. (2022). Las investigaciones sobre libros de texto de Geografía e Historia: estado reciente de la cuestión y campos de estudio en España. En A. J. Farrujia (Ed.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 33-50). Octaedro.

Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1, 22*(1), 353-374. https://doi.org/10.5944/educXX1.20008

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.

Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa, 39*(1), 13-23. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041710003

Carril-Merino, M. T., Llonch-Molina, N., De la Calle-Carracedo, M. y Ortega-Cervigón, J. I. (2024). Explorando iconos culturales medievales en Educación Primaria: comparativa en manuales escolares de Cataluña y Castilla y León. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(2), 35-50. https://doi.org/10.6018/reifop.601331

Castrillo, J., Gillate, I. y Apaolaza-Llorente, D. (2023). Otra Edad Media: La Querella de las Mujeres como recurso para abordar las desigualdades de género ayer y hoy en el aula de historia. *Perfiles Educativos, 45*(179), 146–162. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60928

Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N. y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: Crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa, 51*, e07313. https://doi.org/10.1590/198053147313

Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. Sage.

Creswell, J. W., y Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson Education Limited.

Chalmeta, P. (1982). Historiografía hispana y arabismo: biografía de una distorsión. *Revista de información de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO*, 3, 53-62. http://hdl.handle.net/11162/95638

Chaparro, A., Felices, M. M., y Triviño, 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*, *14*(2), 93–147. https://doi.org/10.6018/pantarei.445541

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Fabian, J. (2022). Los manuales de Historia como formadores de identidad nacional hasta mediados del siglo XX. El caso de la primera invasión inglesa. *Clio & Asociados, 34*, https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11306

Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico; género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *18*, 5-24. https://doi.org/10.7203/dces.2898

Flick, U. (2014). *La gestio□n de la calidad en investigacio□n cualitativa*. Morata.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

González-González, J. M., Bel, J. C., Colomer, J. C., y Rivero, P. (2024). La investigación sobre el uso del libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 35*(2), 293-306. https://dx.doi.org/10.5209/rced.85747

Gómez, C. J., y López, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 13*, 17-29. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324143972003

Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, 6*(11), 5-27. https://doi.org/10.5965/2175180306112014005

Gómez, C. J., Vivas, V., y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cad. Pesqui,* 49/172, 210-234. https://doi.org/10.1590/198053145406

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° Ed.). McGraw-Hill.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21th Century*. University of Toronto Press.

López, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia. 1970-2008. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria, 27*, 171-193. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/2010

López Rodríguez, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *14*(2), 149–166. https://doi.org/10.6018/pantarei.445731

López, I., y Cuenca, J. M. (2011). El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. En P. Miralles, S. Molina, y A. Santisteban (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. II) (pp. 160-168). AUPDCS.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada. *Revista de educación, 363*, 282-308. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188

Luna, U., Gillate, I., Castrillo, J., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Patrimonio y enseñanza de la historia: análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *44*, 71-84. https://doi.org/10.7203/dces.44.26446

Martín-Antón, J., Pérez-Fernández, F., Valdés-González, A., y Fernández-Alonso, R. (2024). Ficción y medios tecnológicos en la construcción cultural de personajes históricos. Un estudio con profesores en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(2), 51-65. https://doi.org/10.6018/reifop.602061

Martínez-Rodríguez, R., López-Torres, E., Sánchez-Agustí, M., y Miguel-Revilla, D. (2024). Personajes históricos en la Educación Primaria: ¿quiénes y para qué? La visión de los profesores en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(2), 19-33. https://doi.org/10.6018/reifop.604501

Miguel-Revilla, D., López-Torres, E., Ortuño-Molina, J., & Molina-Puche, S. (2024). Cultural heritage and iconic elements for history education: a study with primary education prospective teachers in Spain. *Humanit Soc Sci Commun*, *11*, 1590. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04123-w

Muñoz, M. G. y Jiménez, E. (2022). Didáctica de la Igualdad: el tratamiento histórico de las mujeres en los libros de texto de ayer y hoy. En J. C. Bel, J. C. Colomer, y N. de Alba (eds.). *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (Vol. 1) (pp. 573-580). Tirant lo Blanch.

Ortega, J. I. (2014). Identidades medievales: conceptos y tópicos en los libros de texto de Educación Primaria. En J. Prats, I. Barca, y R. Facal (orgs.), *Historia e identidades culturales. Atas: V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educaçao Histórica* (pp. 363-371). Universidade do Minho.

Ortega, D. (2015). *Didáctica de la Historia y construcción de la identidad cultural iberoamericana en el currículo y libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria españoles* [Tesis doctoral, Universidad de Burgos]. RIUBU Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos.

Ortuño, J., Molina, S., y Maquilón, 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

Pérez, R. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en Ciencias Sociales. Nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Revista Perspectivas Metodológicas*, *23*, 1-10. https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324

Quinteros, J. (2011). De la Prehistoria a la Edad Media en los libros de texto para 5.º de Primaria: la historia enfrentada. En P. Miralles, S. Molina, y A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Vol. II) (pp. 225-232). AUPDCS.

Rodríguez, R., y Simón, M. del M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29*(1) 101-113. https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/502

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghan Books.

Sáez-Rosenkranz, I., y Prats Cuevas, J. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales y libros de texto. *Didacticae, 4*, 2-8. https://doi.org/10.1344/did.2018.4.2-8

Sáez-Rosenkranz, I., y Martínez-Gil, T. (2022). Apéndices de la historia reciente: sujetos, patrimonio y vida cotidiana en libros de texto. En A. J. Farrujia (Ed.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 69-87). Octaedro.

Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 70*, 67-77.

Sáiz, J., y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *CLIO. History and History teaching, 40*, 1-19. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4927075&orden=1&info=link

San Martín, A., y Castrillo, J. (2024). Las mujeres en la Edad Media: análisis comparativo de su representación en los libros de texto y de conocimiento. *Revista Española de Educación Comparada*, *45*, 324-342. https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.37181

Sant, E., y Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía, 27*(69-70), 88-99. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340207

Seixas, P. (2006). What Is Historical Consciousness? In R.W. Sandwell (ed.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada* (pp. 11-22). University of Toronto Press.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe. https://tinyurl.com/57kr7b93

Subirats, M. (2022). Libros de texto: una cultura androcéntrica. En A. J. Farrujia (Ed.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 17-32). Octaedro.

Toro-Pérez J.J., y Parra D. (2022). Celebrar la identidad: enseñanza de la historia y conmemoraciones en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación, 33*(3), 511-520. https://doi.org/10.5209/rced.74524

Valls, R. (2008). *Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Libros del Zorzal.

Fuentes

García, M., y Gatell, C. (2019). *Projecte Zoom. Medi Social i cultural. 5 educació primària*. Vicens Vives.

Gatell, C., y Cabañero, V.M. (2022). *Ciencias Sociales 5. Comunidad Zoom*. Vicens Vives.

Gatell, C., y Cabañero, V.M. (2022). *Ciencias Sociales 5 Comunidad de Madrid. Comunidad Zoom*. Vicens Vives.

Grupo Promotor. (2022). *Ciencias Sociales 5.° Primaria. Construyendo mundos. Madrid*. Santillana.

Grupo Promotor. (2022). *Coneixement del Medi. 5 primària. Projecte construint mons*. Santillana.

Grupo Promotor. (2023). *Ciencias Sociales 5.° Primaria. Construyendo mundos. Castilla y León*. Santillana.

Kelliam, J., Bustos, A., Cáceres, D., Cano, J.A., Fernández, E., García, A., y Portillo, R. (2022). *5 primaria Ciencias Sociales. Operación Mundo. Castilla y León*. Anaya Educación.

Kelliam, J., Bustos, A., Cáceres, D., Cano, J.A., Fernández, E., García, A., y Portillo, R. (2022). *5 primaria Ciencias Sociales. Operación Mundo. Madrid*. Anaya Educación.

Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), número 3/2020, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 23 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Montero, D., y Reula, J. (2022). *Coneixement del medi. Coneixements 5 educació primaria. Programa Experimenta*. Barcanova Innova.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.647961

Representaciones sociales sobre Hernando de Magallanes y el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano en futuros docentes chilenos de historia

Social representations about Hernando de Magallanes and the historical legacy of the Magellan-Elcano expedition in future Chilean history teachers

Manuel Mieres-Chacaltana
Universidad Católica de Temuco
mieres@uct.cl
000-0002-6284-6162

Jorge Oyarce-Salamanca
Universidad Católica de Temuco
joyarce@uct.cl
0000-0003-0857-7288

Juan Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco
jmansilla@uct.cl
0000-0001-8175-7475

Recibido: 31/01/2025
Aceptado: 02/06/2025

Resumen

El artículo analiza las representaciones de futuros docentes sobre la figura de Hernando de Magallanes y el legado de la primera expedición que circunnavegó la Tierra. La muestra incluyó estudiantes de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales (n=87; edad=21,86), de una universidad localizada en La Araucanía, Chile. El estudio se constituyó bajo un diseño básico de estudio de caso, con una propuesta multimétodo que consideró la aplicación de redes semánticas naturales, grupo de discusión y cuestionarios de respuesta abierta. Los resultados evidencian el predominio de representaciones de carácter eurocéntrico, que enaltecen la figura de Magallanes como ícono cultural y el legado positivo de su viaje. Emergieron también visiones críticas que enlazaron al personaje y su expedición con las secuelas más negativas de la conquista y colonización española en América. Se discuten las implicancias de estos relatos en la formación del profesorado desde un entramado discursivo postmoderno localmente situado.

Abstract

This article examines the representations held by prospective teachers regarding the figure of Hernando de Magallanes and the legacy of the first circumnavigation of the Earth. The sample comprised 87 undergraduate students in history, geography, and social science education (mean age = 21.86), enrolled at a university located in the Araucanía region of Chile. The study followed a basic case study design and employed a multimethod approach, incorporating natural semantic networks, focus group discussions, and open-ended questionnaires. The findings reveal a predominance of Eurocentric representations that exalt Magallanes as a cultural icon and portray his voyage in a positive light. However, critical perspectives also emerged, linking the figure and expedition to the more detrimental consequences of Spanish conquest and colonization in the Americas. The article discusses the implications of these narratives for teacher education, framed within a locally situated postmodern discursive context.

Palabras clave
Análisis cualitativo, Formación del profesorado, historia, Enseñanza de la historia, Historia de América.

Keywords
Qualitative analysis, teacher education, history, history education, American history.

Para citar este artículo: Mieres-Chacaltana, Manuel, Oyarce-Salamanca, Jorge, y Mansilla Sepúlveda, Juan (2025). Representaciones sociales sobre Hernando de Magallanes y el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano en futuros docentes chilenos de historia. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 131-157. DOI: 10.6018/pantarei. 647961

1. Introducción

Desde 1990, con el retorno a la democracia, el Estado chileno implementó reformas educativas que buscaron sintonizar con las estrategias de desarrollo del país. Empero, este proceso edificado sobre una institucionalidad política heredada de la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1989), como señalan Arredondo et al. (2021), tuvo su correlato educativo en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18.962, 1990). Durante dos décadas, esta orientó la política educativa (Decreto N.° 40, 1996; Decreto N.° 232, 2002) e imposibilitó la implementación de reformas educativas estructurales (Bellei y Muñoz, 2023). Recién con la dictación de la Ley General de Educación (LGE) en 2009, se produjo una reformulación de los principios y fines de la educación (Ley 20.370, 2009).

En este contexto, la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en primaria se enfocó en desarrollar capacidades para comprender la realidad social contemporánea y formar una ciudadanía crítica y responsable (Decreto N.° 433, 2012). En los últimos niveles de primaria (7.° y 8.°) y los primeros de secundaria (1.° y 2.°), el objetivo fue promover la comprensión del presente y su relación con el pasado y el futuro (Decreto N°369, 2015). Por su parte, el ciclo final de secundaria (3.° y 4.°) puso énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y la ciudadanía tanto local como global (Decreto N.° 876, 2019).

La nueva configuración de la asignatura ha respondido también a demandas sociales y políticas surgidas de los cambios y necesidades experimentados por la sociedad chilena (Aceituno y Collao, 2023). Entre los ejes centrales destacan el fomento de los derechos humanos (Bustos et al., 2021; Rubio y Valle, 2021), la valoración de la historia reciente (Carrasco, 2023; Soto y González, 2023), el abordaje del fenómeno migratorio y la inclusión educativa (Aguayo-Fernández et al., 2023; Buratovich, 2023), la mejora de la convivencia y el clima escolar (Bravo-Sanzana et al., 2022; Bravo-Sanzana et al., 2023), la incorporación de la perspectiva de género (Barrientos et al., 2022) y la promoción de la educación intercultural (Quezada-Carrasco, 2022; Quintriqueo et al., 2022). Estas tendencias han impactado tanto el currículo escolar como la formación inicial docente y las prácticas pedagógicas (Aguayo et al., 2022; Chihuailaf-Vera et al., 2022; Ferrada et al., 2021).

Aunque las propuestas educativas actuales para la enseñanza de la historia destacan los procesos sociales, la influencia de los personajes históricos —especialmente europeos—

sigue siendo significativa (Mieres-Chacaltana et al., 2022). Estas figuras actúan como llaves que abren nuevas perspectivas sobre la historia y permiten explorar las memorias históricas de individuos y colectivos (Castro et al., 2024; Martínez-Rodríguez et al., 2024; Sabido-Codina et al., 2022). Como íconos culturales y referentes históricos, encarnan atributos y valores que inspiran, cuestionan, movilizan o contradicen los proyectos del presente a través de la construcción y deconstrucción de representaciones sociales (Ibagón y Miralles, 2021; Muñoz-Muñoz et al., 2024).

La construcción de significados compartidos en torno a figuras, instituciones y artefactos culturales constituye un eje central en el estudio de la conciencia histórica y la identidad sociocultural. Su importancia en la educación histórica radica en su impacto sobre la memoria colectiva y la configuración de identidades (Castro y Rodríguez, 2023; Ibagón y Miralles, 2021; Ortuño-Molina et al., 2024). De forma paralela, las tendencias educativas actuales resaltan el pensamiento histórico como un componente esencial en la formación docente, considerándolo un proceso creativo, analítico y ético que sustenta la construcción del conocimiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2018). Este pensamiento requiere aprender tanto conceptos de primer orden (personajes, fechas, sucesos) como de segundo orden (metaconceptos), lo cual favorece la reflexión sobre el papel de los personajes históricos en la configuración de la cultura histórica de una sociedad (Mieres-Chacaltana et al., 2022; Miralles, 2022; Molina Puche y Salmerón Ayala, 2020; Reyes-Parra et al., 2024).

La figura de Hernando de Magallanes sigue presente en los textos escolares chilenos actuales como un referente de los viajes de exploración emprendidos por España en la época moderna. En consonancia con ello, la expedición Magallanes-Elcano (1519-1522) se destaca como un hito en la exploración del mundo y una hazaña de la humanidad (Fernández y Giadrosić, 2015; Flores y Luque, 2020; Flores et al., 2023; Silva y Ramírez, 2009). Esta valoración ha sido respaldada por investigaciones recientes, desarrolladas en el contexto de la conmemoración de los quinientos años de la primera circunnavegación de la Tierra (Castro y Jaksic, 2022; Hugh, 2020; Rodríguez-Ponga, 2022; Salazar, 2021).

Sin embargo, algunos críticos consideran que destacar figuras y hechos de este tipo responde a una narrativa eurocéntrica y monoperspectivista, que promueve visiones unilaterales de los procesos históricos y, al mismo tiempo, invisibiliza o deslegitima relatos alternativos (Felix et al., 2024; Ibagón y Minte, 2019; Molina Puche y Salmerón Ayala, 2020; Santisteban, 2010). Otros van más allá y plantean su reemplazo, apoyándose en enfoques agrupados bajo el rótulo de descolonizadores (Felix et al., 2024; Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023).

En el marco de esta polémica y ante la reciente conmemoración de los 500 años de la primera circunnavegación de la Tierra, este trabajo levanta las siguientes interrogantes: ¿cómo perciben futuros docentes de historia —situados en un contexto específico del «Nuevo Mundo»— la figura de Hernando de Magallanes como ícono cultural y personaje histórico? ¿Qué potencial analítico presenta la figura de un personaje como Hernando de Magallanes para promover el desarrollo de pensamiento histórico en quienes se forman como profesores de historia?

2. Marco Teórico

Una representación social se entiende como un sistema de pensamiento práctico, construido y compartido socialmente, que estructura el sentido común de un colectivo cultural o social (Jodelet, 2020a). Su formación se inicia en la socialización primaria, durante la infancia, y continúa en la socialización secundaria, donde se internalizan esferas de sentido sustentadas en estructuras institucionales (Berger y Luckmann, 2021). La consolidación de estas representaciones, junto con sus prácticas asociadas, facilita la interacción humana con el entorno (Riffo-Pavón, 2022). Este proceso se manifiesta en dinámicas cotidianas que configuran representaciones en un marco histórico, influyendo en la continuidad o transformación de esas prácticas (Calixto-Flores, 2021).

Así, las representaciones sociales constituyen tanto contenido como producto del entorno intelectual y de las formas de pensamiento de cada época, incluyendo ideas, opiniones, juicios predominantes (Jodelet, 2020b) y componentes afectivos (Gutiérrez-Vidrio, 2020). Su reproducción, anclada en las redes sociales existentes, tiende a favorecer las lógicas de sentido dominantes en la sociedad (Bourdieu y Passeron, 2018). Dentro de este marco, la escuela, como institución encargada de transmitir cultura, contribuye a perpetuar esas articulaciones (Bourdieu, 2008), aunque también pueden surgir resistencias a través de prácticas y racionalidades contrahegemónicas que busquen instaurar nuevas formas de supremacía (Mouffe, 2014). De ahí el carácter dinámico de la cultura.

En este contexto, la historia, como saber central de la cultura, opera como capital simbólico que otorga sentido a un colectivo social y actúa como andamiaje de la identidad grupal y personal (Liu y Hilton, 2005). Aporta significado tanto a la existencia individual como colectiva (Florescano, 2012) y legitima el orden social (Fontana, 2013). Estas funciones activas han acompañado la trayectoria latinoamericana desde su independencia de España, e incluso antes. Las élites criollas que lideraron los procesos emancipatorios impulsaron una institucionalización que asoció civilización con occidentalización (Martuccelli, 2020). A pesar de las dificultades históricas, "los latinoamericanos no han dejado de sentirse y anhelarse occidentales" (Martuccelli, 2020, p. 224). En el caso de Chile, la construcción estatal se apoyó en el discurso de Estado-Nación, un binomio que articuló política e identidad cultural.

Por esta razón, los grupos que conformaron la base del nuevo Estado nacional debían estar preparados para comprender el *ethos* que se buscaba construir (Mansilla Sepúlveda et al., 2016; Metzeltin, 2011). En este proceso, la educación se consolidó como uno de los mecanismos más eficaces para alcanzar el pleno desarrollo de una sociedad civilizada y occidentalizada (Llancavil-Llancavil et al., 2015; Mieres-Chacaltana et al., 2021). Europa occidental se erigió como el modelo a seguir (Serrano et al., 2012). Esta herencia, aún visible, se manifiesta en representaciones sociales que destacan a personajes europeos, algunos de los cuales llegaron a constituirse en íconos culturales (Mieres-Chacaltana et al., 2022). Dentro de este imaginario compartido, Hernando de Magallanes ocupa un lugar como uno de esos íconos.

Como representación social, los íconos culturales emergen en contextos históricos, sociales y culturales específicos; comunican valores culturales particulares y los personifican (Truman,

2017). En el ámbito histórico, un ícono cultural resulta de una narración que busca comprender y reinterpretar el pasado, generalmente asociada a personajes que, situados en contextos históricos concretos, alimentan y actualizan la identidad cultural de un país (Adorno, 1996; Ortuño-Molina et al., 2024). Así, estos íconos se producen y perpetúan como vehículos de contenidos culturales, sedimentándose en las memorias colectivas al quedar anclados en una épica generada a partir de hechos concretos (Adorno, 1996).

Los personajes históricos, en su calidad de íconos culturales, forman parte del saber histórico oficial transmitido principalmente a través de los textos escolares (Wineburg, 2018). Estos textos configuran imaginarios, discursos, identidades y representaciones sobre figuras históricas, elementos fundamentales para desarrollar conceptos y habilidades clave del pensamiento histórico y crítico en los estudiantes (Huidobro Salazar y Vásquez Leyton, 2025; Turra-Díaz y Ajagan, 2024).

El pensamiento histórico se concibe como un proceso cultural que favorece competencias para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, mediante la articulación de conceptos de primer orden (fechas, personajes, hechos) y metaconceptos (Miralles, 2022; Wineburg, 2001, 2010). En este marco, el análisis de las representaciones sociales de personajes históricos se vincula al desarrollo del pensamiento histórico, a partir de metaconceptos como la significancia histórica, el uso de fuentes y evidencias, la perspectiva histórica, la empatía histórica y la dimensión ética (Ibagón y Minte, 2019; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001; Yilmaz, 2007).

3. Metodología

El estudio tuvo un encuadre metodológico multimétodo con predominio del enfoque cualitativo, dado su propósito por captar significados producidos intersubjetivamente (Ruiz Olabuénaga, 2012). Se estructuró bajo un diseño de estudio de caso de carácter transeccional descriptivo, en virtud de su consideración "como una descripción del estado actual […] de un problema en un emplazamiento" (Flick, 2015, p. 119). Más particularmente, un caso único cuyo propósito fundamental procuraba comprenderlo (Stake, 2020), en razón del valor atribuido por la institución en el que dicho caso está integrado. En consecuencia, su designación obedeció a razones instrumentales (Simons, 2011). Así, se escudriñaron las representaciones iniciales respecto de Hernando de Magallanes y el legado de la primera expedición que circunnavegó el globo que tenía un grupo de estudiantes de un programa universitario específico. Por ende, se trabajó con una muestra no probabilística de carácter intencional. Se respetó el anonimato de los participantes, y se los identificó y codificó desde P1 (Participante 1) hasta P87 (Participante 87).

3.1. Objetivo

Este trabajo busca analizar la figura de Hernando de Magallanes como ícono cultural y como personaje histórico en una muestra de estudiantes universitarios que se forman como profesores de historia en un lugar del «Nuevo Mundo», actualmente atravesado por representaciones y posturas contrapuestas que se disputan los espacios sociales y teóricos asociados con la enseñanza de la historia. Desde esta perspectiva, se propone examinar tanto las representaciones sociales vinculadas al personaje y su legado como su potencial analítico en relación con el desarrollo del pensamiento histórico.

3.2. Método

Para recabar los datos se apeló a un diseño de métodos múltiples. En primer lugar, se utilizó el método de redes semánticas naturales, el que resulta especialmente útil para examinar las palabras que caracterizan un concepto, considerando el valor, la intensidad, la relevancia o la densidad que una población determinada atribuye a la formación de un concepto aprendido (Ortega-Bastidas et al., 2023). Así, Figueroa et al. (1981) han afirmado que la información albergada por la memoria de largo plazo se organiza en forma de redes. En éstas, "las palabras o eventos forman relaciones, las cuales, en conjunto, dan el significado de un concepto" (Valdez Medina, 1998, p. 60). Este significado surge mediante un proceso de reconstrucción de la información albergada en la memoria (Figueroa et al., 1981) que recupera esos conocimientos acumulados (Cuevas Muñiz y Arellano Ceballos, 2022).

Cabe agregar que no todas las palabras empleadas para definir o dar sentido a un concepto tienen la misma jerarquía; las de mayor relevancia semántica captan con más precisión el significado que un grupo atribuye a una palabra estímulo (Nieto-Súa et al., 2024). A partir de estos postulados teóricos, el procedimiento establecido para la generación de las redes semánticas naturales prescribe dos instrucciones básicas. Primero, se pide a los sujetos que generen una lista de palabras que definan o resulten más representativas de un concepto nodal; y, luego, que las ponderen (Valdez Medina, 1998).

En segundo lugar, se determinó la aplicación de cuestionarios. A través de este método de recolección de datos, se dispusieron preguntas abiertas para así amparar la coherencia con el enfoque metodológico elegido. Es decir, se utilizó el cuestionario con una perspectiva epistemológica cualitativa (Rodrigues de Andrade, 2023). Asimismo, este instrumento permitió inducir la producción de respuestas que permitieran ahondar en percepciones, sentimientos y proyecciones referidas al fenómeno social inquirido (Silva Arciniega, 2016).

Por último, se realizó un grupo de discusión en función de dos razones. Primero, porque dicho método viabiliza una mayor apertura a la experiencia subjetiva. Segundo, permite acceder a tópicos usualmente desatendidos, pero que pueden conectarse con temas sensibles y activar perspectivas que reflejan preocupaciones importantes y emergentes (Barbour, 2014). Por consiguiente, la aplicación de estos métodos buscó, también, acceder a dos tipos de conocimiento, el semántico-conceptual y el narrativo-episódico. Cada uno implicó un abordaje teórico distinto lo que posibilitó la triangulación de perspectivas teóricas (Flick, 2014). Y, por añadidura, se realizó una triangulación de métodos y datos (Flick, 2014).

3.3. Contexto y Participantes

La muestra se compuso de 87 estudiantes de ambos sexos (51% hombres y 49% mujeres) de una edad promedio de 21,86 años, que cursaban un programa de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Este programa de formación docente fue creado y aprobado en 2008 y comenzó a funcionar en 2009. En la actualidad, cuenta con cohortes en sus cinco niveles (primero a quinto año de estudios) que suman 118 estudiantes. Asimismo, el programa se encuentra adscrito a la Facultad de Educación de una universidad situada

en la Región de La Araucanía, en Chile. La Casa de Estudios fue fundada el 8 de septiembre de 1959 y cuenta con plena autonomía a partir de 1991. El sistema de selección para posibilitar el ingreso a la Universidad se rige principalmente por la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), que corresponde a una evaluación aplicada en todo el país.

En ese contexto, un 35% de los participantes en el estudio, declaró pertenecer a la etnia indígena mapuche, lo que resulta cercano al 33% que este pueblo alcanza en La Araucanía en relación con la población total de dicha región. Así, la mayoría de los estudiantes del programa reside en la propia Región de La Araucanía (76%) y el 91% proviene de instituciones escolares subvencionadas por el Estado. En consecuencia, los saberes de historia que los participantes han recibido formalmente de la escuela han sido entregados por establecimientos públicos o subvencionados por el Estado. Mientras que el 69% declara un ingreso familiar inferior o igual al salario mínimo, lo que revela una frágil situación socioeconómica y la pertenencia a un entorno social altamente vulnerabilizado. De este modo, para cursar sus estudios, el 95% de los estudiantes recibe recursos del Estado.

Respecto a los contextos de socialización que, según los participantes, ejercieron mayor influjo en su aprendizaje de la historia, la mayor proporción (44%) correspondió a la universidad como primera elección. El 25% otorgó más relevancia a la escuela. Sumadas ambas proporciones, se obtiene que más de dos tercios de los participantes (69%) atribuyeron la mayor importancia para su aprendizaje de la historia a una institución educativa. De esta manera, por sí sola, la universidad reunió el 68% de las dos primeras opciones (Figura 1).

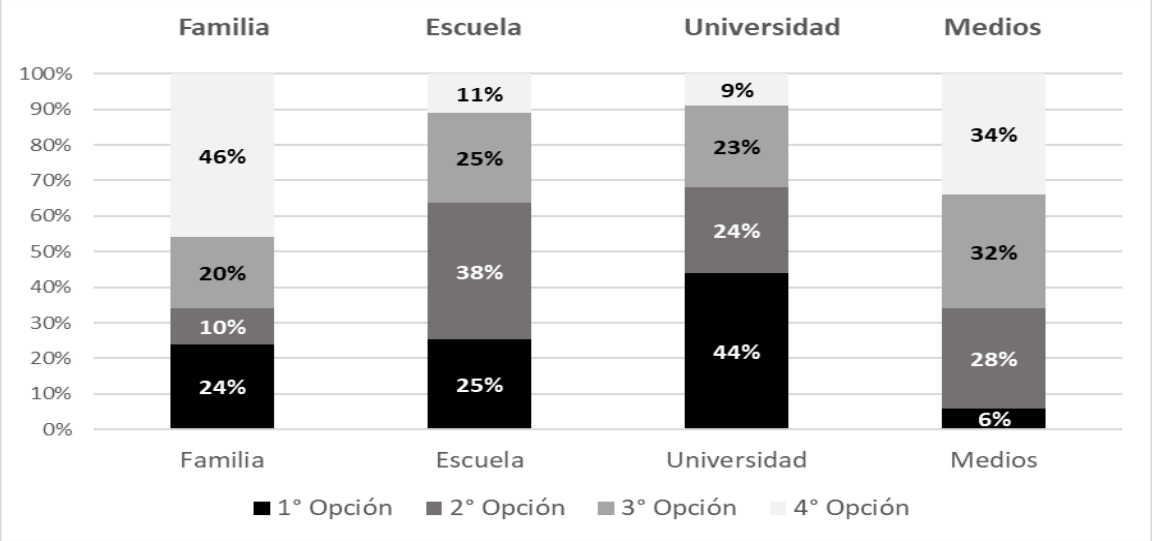


Figura 1. Relevancia de contextos en el aprendizaje de la historia. Fuente: elaboración propia.

3.4. Instrumentos

En conformidad con las orientaciones del método de redes semánticas naturales, el primer instrumento aplicado a 79 estudiantes se compuso de dos secciones. La primera, inquirió información sociodemográfica y aquella referida a los contextos que, según los participantes, incidieron más decisivamente en sus conocimientos de historia. La segunda, desplegó los siguientes reactivos: "Para mí, Hernando de Magallanes representa…" y "Para mí, el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano ha sido…". Las expresiones estímulo fueron acompañadas de una instrucción en la que se solicitó construir

dos listas. Una, con las cinco palabras que para cada participante representaba la figura de Hernando de Magallanes. La otra, del mismo tipo, pero con los cinco términos que para cada participante tenía el legado o herencia histórica de la expedición marítima que Magallanes comandó entre 1519 y 1521, y que concluyó bajo el liderazgo de Sebastián Elcano, en 1522. Una vez confeccionadas, se solicitó que jerarquizaran ambas listas, asignando números del 1 al 5; considerando el 1 como el más importante y el 5 el menos importante.

En ese contexto, el segundo instrumento, el cuestionario, presentó una serie de reactivos abiertos y tuvo por foco que los 79 participantes profundizaran las opiniones que fundamentaron sus elecciones. Especialmente, de aquellas palabras que situaron como las más relevantes de cada lista. Interesaba, fundamentalmente, acceder a aquellas representaciones que cobraban mayor jerarquía y las especificidades de su significancia desde el lenguaje propio de las personas. Con este fin, el cuestionario inquirió las siguientes preguntas: ¿Cuál concepto representa mayormente la figura de Hernando de Magallanes?, ¿Cuál concepto representa mayormente el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano? En estos casos, se solicitó a cada participante fundamentar su punto de vista.

Por su parte, el grupo de discusión, aplicado a ocho estudiantes, estuvo compuesto por cuatro reactivos, cuyo propósito fue indagar en los saberes, juicios y opiniones sobre el tema. Importaba, primero, explorar el nivel de conocimiento que los participantes manejaban de los temas, para luego acceder a las representaciones que emergían de sus respuestas y, desde dicho piso discursivo, inducir su posicionamiento en términos de una tensión reflexiva grupal. Los nodos temáticos que articularon la indagación pivotaron en torno a tres tópicos: las figuras de Hernando de Magallanes y Sebastián Elcano y el legado histórico de la primera circunnavegación del planeta. De este modo, el grupo de discusión se orientó en función de las siguientes preguntas: ¿Qué saben de la figura de Hernando de Magallanes? ¿Qué saben respecto de la expedición de Magallanes-Elcano?, ¿Qué representa para ustedes las figuras de Magallanes y Elcano? ¿Qué representa para ustedes la expedición de Magallanes-Elcano? Y ¿Cuál creen que es el principal legado histórico que tuvo esta expedición?

3.5. Procedimiento de recogida y análisis de los datos

La invitación a participar y su naturaleza voluntaria quedaron respaldadas a través de un consentimiento informado. Los datos se recogieron a principios de abril de 2023, apenas iniciado el primer semestre académico. Posteriormente, el procesamiento de las respuestas asociadas a reactivos abiertos se realizó durante los meses de mayo y junio de 2023.

La estructura del análisis de redes semánticas se fundamentó en cuatro valores. El valor J, que da cuenta del número total de definidores distintos presentes en cada una de las dos redes que se han configurado. Este valor es un indicador de la riqueza semántica de la red, ya que un mayor número de palabras indica una mayor riqueza (Ortega-Bastidas et al., 2024). El valor M, correspondiente al peso semántico, resultado del producto de la frecuencia de un término por su valor semántico (definido en una escala del 1 al 5). El grupo SAM, que muestra los 15 conceptos de mayor peso semántico con relación a cada frase o pregunta estímulo. El conjunto SAM (Memoria de Asociación Semántica), representa el

núcleo esencial de la red semántica, es decir, el punto central donde se agrupan los significados vinculados al concepto de estímulo (Ortega-Bastidas et al., 2024). Y, el valor FMG da cuenta de la brecha semántica, referenciada como una puntuación porcentual que parte desde el límite del 100%, concedido al concepto con mayor peso semántico. En algunos casos, se registraron expresiones diversas, pero equivalentes, para referirse a una misma idea (por ejemplo, eurocentrismo, fue identificado, igualmente, con el término eurocéntrico). En virtud de ello, siguiendo las orientaciones propuestas por Zermeño et al. (2005), se desarrolló un proceso de normalización, que consistió en integrar estas expresiones equivalentes en una sola.

Respecto de los relatos generados a partir de los cuestionarios y el grupo de discusión, se desplegó una codificación guiada por los datos (Gibbs, 2012). Esta se realizó siguiendo un "eclecticismo pragmático" (Saldaña, 2013) que, entre otros tipos, incluyó la codificación de atributos, bajo la forma de "códigos tópicos" (Bernard, 2006). Este tipo de codificación, llamada también descriptiva, reduce en una palabra o locución breve el tema primordial de un trozo de datos cualitativos (Saldaña, 2013). Así, las categorías quedaron instituidas a partir de la textualidad que los sujetos relevaron y jerarquizaron, mientras que sus rasgos coligados se codificaron a través de descriptores tópicos. De este modo, en el caso de Hernando de Magallanes, fue "visionario" y "aventurero". Y, respecto del legado de su viaje, fue "importante" y representó "progreso". Para facilitar que los participantes comprendieran la estructura de las redes se generaron redes esquemáticas. Cada una de éstas se articuló a partir de los ejes reactivos que encadenaron su gestación. Esta labor se apoyó con el uso del Software MAXQDA (2020). Además, la triangulación metodológica incluyó un análisis de los textos escolares/libros de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales aprobados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

4. Resultados

Los resultados obtenidos con los dos reactivos aplicados mediante el método de redes semánticas, representados en los conjuntos SAM (*Semantic Association Memory*), se presentan en la Tabla 1 y la Tabla 3. Las narrativas recogidas a través de los cuestionarios y el grupo de discusión se resumen en dos mapas esquemáticos (Figuras 2 y 3), que muestran la estructura de redes formada por los núcleos de significado emergentes. Estas narrativas también se integran en la Tabla 2 y la Tabla 4, donde se sistematiza la matriz de análisis de las categorías y subcategorías de las representaciones sociales del profesorado en formación.

4.1. Representaciones sobre la figura de Hernando de Magallanes

En las representaciones sobre Hernando de Magallanes, las palabras utilizadas destacan atributos, movilizan valores y vinculan su figura con procesos históricos contemporáneos y posteriores. Entre los atributos, se mencionan los términos *explorador, navegante, aventurero, personaje histórico* y *visionario*. En cuanto a los valores, la *valentía* (primer núcleo figurativo) fue el más relevante para los participantes, seguido de la *inteligencia*, la *perseverancia* y la *audacia*.

Por su parte, las narrativas extraídas de los cuestionarios y grupo de discusión muestran que los conceptos expresados respecto a Hernando de Magallanes (Figura 2) son los

siguientes: inteligencia, astucia, aventura, visión, decisión descubrimiento y valentía. Así, en el centro del mapa se resaltan los procesos históricos asociados: circunnavegación, descubrimientos geográficos, conquista, civilización, matanza de indígenas, colonización, conocimiento geográfico, comercio mundial. Por otra parte, los valores que aparecen son la laboriosidad, paciencia, valentía, dedicación, ambición, perseverancia, autonomía, poder, esfuerzo y superación.

Tabla 1

Conjunto SAM referido a representaciones sobre Hernando de Magallanes

Hernando de Magallanes representa… (J=129)			
N	Palabra definitoria	M	FGM
1	Valentía	111	100%
2	Explorador	103	93%
3	Navegante	91	82%
4	Aventurero	64	58%
5	Descubrimiento	63	57%
6	Liderazgo	49	44%
7	Historia	35	32%
8	Inteligencia	31	28%
9	Personaje histórico	31	28%
10	Curiosidad	30	27%
11	Visionario	29	26%
12	Colonización	24	22%
13	Conquista	24	22%
14	Perseverancia	24	22%
15	Audacia	19	17%

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, la Tabla 2 sintetiza las categorías de análisis cualitativo sobre la figura de Hernando de Magallanes, a partir de los datos recogidos en el cuestionario y grupo de discusión. Es así como la categoría I, *Figura de Hernando de Magallanes,* se compone de tres subcategorías (atributos, procesos históricos asociados y valores) con sus indicadores respectivos.



Figura 2. Red semántica natural de la figura de Hernando de Magallanes. Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Categorías de análisis cualitativo vinculado a instrumentos de recogida de datos sobre la figura de Hernando de Magallanes

Categoría I	Subcategoría	Indicadores	Textualidades extraídas del cuestionario	Textualidades extraídas del grupo de discusión
Figura de Hernando de Magallanes	1. Atributos	Inteligente Astuto Aventurero Visionario Valiente Descubridor Decidido	"Magallanes rompe primero un paradigma para aquellos que todavía pensaban que el planeta Tierra tenía un límite, barranco, o que era plano. Pero, además, modifica todo lo que nosotros pensamos de la navegación, hasta el día de hoy" (P23)	"Para mí siempre va a ser un personaje europeo, por ende, tiene esta conciencia y este bagaje, ya que recordemos era portugués" (GD-P3) "Está la imagen del explorador extranjero que llega a este nuevo territorio, que llega a América" (GD-P4)
			"Magallanes era un visionario, porque él sabía, ya, que no podía existir solo una ruta hacia este lugar, y por eso él igual se animó a esta otra, a esta expedición, como un visionario" (P82)	"No es cualquier persona que llegó y se atrevió a hacer un viaje que diera la vuelta al mundo, sino que, demuestra, el conocimiento geográfico que tuvo" (GD-P6)
	1.Procesos históricos asociados	Circunnavegación Descubrimientos geográficos Conquista Civilización	"Para mí siempre va a ser el navegante, ya que él terminó sus días dedicado a esta expedición, a dar la vuelta al mundo, a	"Intentó hacer una expedición para dar la vuelta al mundo en respuesta a que no podía navegar hacia el

	Matanza de indígenas Colonización Comercio mundial Conocimientos geográficos	encontrar la ruta que diera la vuelta al mundo" (P83) "Comenzó a explorar específicamente la parte de Sudamérica, y allí es donde encontraron el Estrecho de Magallanes y luego el Océano Pacífico, porque encontró que era pacífico en relación al horror que había experimentado en el Estrecho de Magallanes" (P8)	Este cruzando África debido a un tratado que tenía con España y Portugal" (GD-P1) "Hace algunos años se está dando una resignificación de los personajes históricos, se está cambiando, por ejemplo, el concepto del descubridor de América (GD-P3)
2.Valores	Laboriosidad Paciencia Valentía Dedicación Ambición Perseverancia Superación Esfuerzo Poder Autonomía	"En esa época no existan flotas o barcos como los que existen ahora, entonces es arriesgarse a una aventura que no se sabe si tendrá retorno" (P84) "No es como la mayoría de los conquistadores que podemos decir que cometieron un genocidio, tengo entendido que Magallanes en ningún momento se bajó del barco y mató a los patagones" (P30)	"Él terminó sus días dedicado a esta expedición, a dar la vuelta al mundo, a encontrar la ruta que diera la vuelta al mundo" (GD-P3) "Hernando de Magallanes era un militar y aparte era un noble, entonces estaba preparado, él sabía de navegación, no todos sabían de navegación" (GD-P7)

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Representaciones del legado de la expedición Magallanes-Elcano

En cuanto al legado de la expedición Magallanes-Elcano, los términos recurrentes se agrupan en dos tipos. Por un lado, surgieron núcleos figurativos que remiten a procesos históricos genéricos vinculados por los participantes a la expedición y su herencia, representados en palabras como *descubrimiento* (segundo núcleo figurativo), *geografía, colonialismo, globalización* y *conectividad*. Por otro, aparecieron valoraciones asociadas al legado de la expedición, donde destacó el término *importante*, identificado como el primer núcleo figurativo. Esta valoración del patrimonio expedicionario se amplió con otras

palabras que también resaltaron su impacto positivo, como *histórica*, *relevante*, *trascendental, interesante, progreso, revolucionaria* y *determinante*, todas otorgando matices y fortaleciendo una percepción benefactora de su legado.

Tabla 3

Conjunto SAM referidos a la expedición de Magallanes-Elcano

El legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano ha sido… (J=169)			
N	Palabra definitoria	M	FGM
1	Importante	88	100%
2	Descubrimiento	71	81%
3	Histórica	63	72%
4	Conocimiento	45	51%
5	Relevante	37	42%
6	Trascendental	34	39%
7	Interesante	28	32%
8	Geografía	24	27%
9	Progreso	22	25%
10	Colonialismo	21	24%
11	Revolucionaria	20	23%
12	Globalización	18	20%
13	Conectividad	17	19%
14	Sabiduría	17	19%
15	Determinante	15	17%

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en la figura 3 "Legado histórico expedición Magallanes-Elcano" respecto a la subcategoría 1 "procesos históricos" se relevaron los siguientes términos: descubrimientos geográficos, ampliación geográfica, nuevas rutas de comercio marítimo, comercio mundial, conexión mundial, europeización y progreso. Mientras que, la subcategoría 2 "valoración" la integran los siguientes términos: determinante, importante, influyente, trascendental, increíble, admirable, hazaña, revolucionaria e histórica.

Asimismo, la Tabla 4 expone las categorías de análisis cualitativo sobre el legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano, a partir de los datos recogidos en el cuestionario y grupo de discusión. Así la categoría II, *Legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano*, se compone de dos subcategorías (procesos históricos y valores) y sus indicadores respectivos.



Figura 3. Red semántica natural Legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano. Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Categorías de análisis cualitativo vinculado a instrumentos de recogida de datos sobre el legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano

Categoría II	Subcategoría	Indicadores	Textualidades extraídas del cuestionario	Textualidades extraídas del grupo de discusión
Legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano	1. Procesos históricos	Descubrimientos Geográficos Ampliación geográfica Nuevas rutas de comercio marítimo Comercio mundial Conexión mundial Europeización Progreso	"Fue trascendental, para la época y para la actualidad, conectó dos mundos y generó conocimiento geográfico" (P29) "Yo siento que esa idea de los bárbaros todavía está presente, todavía yo siento que los europeos siguen viendo desde esa perspectiva, de que son importantes Magallanes, Colón, etc., porque vinieron a descubrir algo que no existía" (P3)	"Empezaron a explorar la parte de Sudamérica, luego el Estrecho de Magallanes y el Océano Pacífico" (GDP1) "La misión realmente no era darle la vuelta al mundo, sino que era descubrir la ruta de las especias y volver, porque si iba directamente a darle la vuelta al mundo iba en contra del tratado de Tordesillas" (GD-P1) "Es la primera vuelta al mundo de la cual se tenga registro, pero, por ejemplo, quizá pueblos ancestrales

				también lo hicieron, de los que no se tienen un registro" (GD-P6)
	2. Valoración	Determinante Importante Influyente Trascendental Increíble Admirable Hazaña Revolucionaria Histórica	"Su expedición fue un hito para nuestra historia, marcó un hito, razón por la que seguimos estudiando su viaje (P32) "Lograron algo increíble con la expedición que llegó a un lugar alejado de la mano de Dios y cruzando una zona desolada y logrando atravesarla" (P18)	"Viajar en barco en esa época era absolutamente miserable y un riesgo de la expedición, ya que fue un viaje que duró tres años y volvieron menos de 20 personas" (GD-P1) "Nosotros acá tenemos el Estrecho de Magallanes, entonces creo que Magallanes igual descubre a los patagones, en el sentido de que hace un primer contacto con ellos" (GD-P5) "Tenemos una región que se llama Magallanes, y un estrecho que lleva el mismo nombre, entonces al menos en nuestro país, hay un legado y una identidad" (GD-P8)

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

Esta investigación se propuso analizar la figura de Hernando de Magallanes desde una doble perspectiva: como ícono cultural y como personaje histórico, a partir de una muestra de estudiantes universitarios. Desde estos enfoques, se examinan tanto las representaciones sociales asociadas al personaje y su legado como su valor analítico en el desarrollo del pensamiento histórico.

De acuerdo con los planteamientos teóricos previos, la construcción de la figura de Magallanes ha adoptado diversas formas de expresión, determinadas por múltiples factores (Calixto-Flores, 2021), que han configurado un entramado de opiniones, esquemas intelectivos, valores (Jodelet, 2020b) y dimensiones emotivas (Gutiérrez-Vidrio, 2020). Estas dimensiones se organizan en lógicas de sentido estructuradas y sedimentadas mediante sucesivos procesos de socialización (Berger y Luckmann, 2021). Dentro de estos procesos, la institución escolar—entendida en su acepción más amplia—ha tenido un rol central en la

disposición y transmisión de las representaciones sobre Magallanes (Arredondo et al., 2021; Bourdieu, 2008; Bourdieu y Passeron, 2018; Decreto N°40, 1996; Decreto N°232, 2002; Ley 18.962, 1990).

En esa perspectiva, los hallazgos revelan, en primer lugar, aproximaciones semánticas entre las representaciones emergidas de los participantes con los significados movilizados por la historia presente en el curriculum escolar. Así, por ejemplo, las representaciones del profesorado en formación sobre Hernando de Magallanes como un personaje histórico valiente, explorador, navegante, aventurero y descubridor, se condicen con la relevancia histórica que adopta la figura de Magallanes en los textos escolares, quién lideró la primera circunnavegación del mundo y abrió nuevas vías comerciales y transportes marítimos al "descubrir" el Estrecho que lleva su nombre (Fernández y Giadrosić, 2015; Flores y Luque, 2020; Flores et al., 2023; Silva y Ramírez, 2009). Asimismo, las representaciones del profesorado en formación sobre la expedición Magallanes-Elcano, comprendida como un descubrimiento histórico, importante y trascendente es concordante con el relato histórico ofrecido por los textos escolares sobre la expedición. Este relato destaca los logros de la expedición Magallanes-Elcano referidos a la confirmación de la redondez de la Tierra, el establecimiento de nuevas rutas comerciales y la ampliación del horizonte geográfico europeo, a la vez que narra las penurias y vicisitudes que sufrió el propio Magallanes y los miembros de la expedición (Fernández y Giadrosić, 2015; Flores y Luque, 2020; Flores et al., 2023).

Esa narrativa también es concordante con investigaciones históricas recientes que, en el contexto de los quinientos años de circunnavegación del globo, han problematizado la figura de Magallanes y ampliado la comprensión de las características y los logros la expedición. Así, los recientes estudios históricos sostienen que la expedición Magallanes-Elcano confirmó la redondez de la Tierra, impactó en la colonización de América y Oceanía, marcó el inicio de la mundialización de la historia y proporcionó valiosos registros para comprender la biodiversidad y geografía americana (Castro y Jaksic, 2022; Hugh, 2020; Rodríguez-Ponga, 2022; Salazar, 2021).

En parte, estas representaciones se conectan con una herencia de larga data que remite a los ecos de las élites decimonónicas que edificaron el proyecto de Estado-Nación (Llancavil-Llancavil et al., 2015; Mansilla Sepúlveda et al., 2016; Mieres-Chacaltana et al., 2021; Metzeltin, 2011; Serrano et al., 2012). Al mismo tiempo, exhiben la pervivencia del viejo sueño latinoamericano de una modernidad europea, sinónimo de modernización y adelanto (Martuccelli, 2020). En otras palabras, constituyen representaciones compartidas en la urdimbre simbólica de la semiosis socio-histórica (Riffo-Pavón, 2022). En este espacio, las voces disidentes, que movilizan discursos contrahegemónicos resultan escasas. Aun, cuando los participantes identificaron varios procesos históricos con el personaje y la expedición que comandó, sus discursos connotaron más sus secuelas favorecedoras. Palabras como *importante*, *progreso*, *conocimiento* y *conectividad* -extraídas de las redes semánticas- matizaron esta visión positiva de fenómenos tan dramáticos como la conquista y colonización posteriores.

La perspectiva occidental compone el correlato de una memoria histórica anclada en una figura icónica, cuyo carácter contribuye a la creación de un sentido de pertenencia identitaria (Sabido-Codina et al., 2022). Su remisión a un pasado originario deviene en

plataforma sobre la que se asienta un colectivo nacional en el presente (Florescano, 2012; Liu y Hilton, 2005). Y, por ende, vindica un orden social (Fontana, 2013). Inclusive, algunas expresiones parecieran ser portavoz de aquella Europa cristiana en la que vivió el propio Magallanes (por lo que dicen algunos libros de historia) las que, de paso, evocan un sentido de pertenencia a occidente "por la religión, los idiomas, las instituciones políticas" (Martuccelli, 2020, p. 224).

Destaca el hecho de que las representaciones sociales sobre Hernando de Magallanes se centran en atributos personales y valores positivos de su figura como icono cultural en el contexto de los viajes de exploración europea. Es así como dentro de sus particularidades se recalcan su *valentía*, *liderazgo* e *inteligencia*. Locuciones como la antedicha se complementan con otros semblantes altamente valorados por los futuros docentes, como el liderazgo y el carácter visionario del personaje.

Estas expresiones se condicen con los libros de texto, en tanto principales insumos en la enseñanza de la historia (Duarte, 2024), que realzan la figura de Hernando de Magallanes como un hombre valiente, audaz y pionero en la exploración de nuevos espacios geográficos que se añadieron paulatinamente al imperio español (Fernández y Giadrosić, 2015; Flores y Luque, 2020; Flores et al., 2023; Silva y Ramírez, 2009). Esta concordancia refleja el peso del currículo oficial, libros de texto y el influjo del marcado legado europeo en las representaciones (Hernández, 2019; Paraskewa, 2016; Quilaqueo y Torres, 2024) como resultado de la enseñanza de la historia desde enfoques historiográficos que han enfatizado el desarrollo histórico latinoamericano bajo la perspectiva europea (Gerbaldo y Gerbaldo, 2019; Osorio y Balbuena, 2013).

En tanto, el rol histórico de Hernando de Magallanes se asocia al viaje de circunnavegación del globo y a los procesos de exploración y conquista de nuevos territorios y poblaciones durante la época moderna. Al respecto, un participante expresó que Magallanes se asocia al establecimiento de relaciones mundiales de comercio y al descubrimiento de nuevas regiones y espacios geográficos, puesto que estas narrativas reflejan la influencia de los personajes históricos -especialmente, europeos- en la enseñanza y aprendizaje de la historia (Mieres-Chacaltana et al., 2022) y que han condicionado el estudio y la enseñanza transmisiva de las dinámicas históricas de las sociedades latinoamericanas, para algunos desde la monoperspectividad histórica (Duarte, 2024; Ibagón y Minte, 2019; Santisteban, 2010).

De modo concomitante, Magallanes como personaje se constituye en ícono cultural que, surgido de un contexto histórico, social y cultural determinado (Truman, 2017), contribuye a la reactualización de la identidad cultural de la sociedad (Adorno, 1996). En ese marco, las representaciones sociales de los futuros docentes sobre él y el legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano se nutren de los íconos culturales, modelos de pensamiento y valores sociales que han recibido a través de la tradición, el sistema escolar y los medios de comunicación (Jodelet, 2020a), y que han forjado su identidad cultural. De este modo, las representaciones sociales de Magallanes y de la expedición Magallanes-Elcano expresan la eficacia de la educación como un medio civilizatorio para occidentalizar a la sociedad con miras a alcanzar el desarrollo político, económico y social de Europa (Llancavil-Llancavil et al., 2015; Mieres-Chacaltana et al., 2021; Serrano et al., 2012).

Pese a lo anterior, es indispensable reconocer la existencia de otros espacios sociales desde los cuales emergen distintas lógicas de sentido. Algunas de estas se alinean con los discursos institucionales de la escuela, mientras que otras adoptan una postura crítica o incluso antagónica (Mouffe, 2014), lo que evidencia la disputa de representaciones y enfoques teóricos en torno a la enseñanza de la historia dentro del territorio en el que se insertan los participantes (Felix et al., 2024; Ibagón y Minte, 2019; Molina Puche y Salmerón Ayala, 2020; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023; Wineburg, 2018). Lo anterior, se explica desde la bidimensionalidad de las representaciones sociales; por un lado, constituyen el contenido del clima intelectual, cultural y social predominante en un momento histórico y, por otro, son su resultado, es decir un sistema de ideas que orienta las posiciones del público (Jodelet, 2020b). Además, es importante señalar que estas son abundantes dentro del ámbito social y no se distribuyen de manera uniforme entre todos los integrantes de la sociedad (Riffo-Pavón, 2022). De ello derivan las concordancias y discrepancias manifestadas en los discursos de los participantes respecto a la naturaleza y alcance de sus conceptualizaciones (Cuevas Muñiz y Arellano Ceballos, 2022; Nieto-Súa et al., 2024; Ortega-Bastidas et al., 2023; Ortega-Bastidas et al., 2024; Rodrigues de Andrade, 2023).

Lo anteriormente descrito, explica el creciente cuestionamiento de diversos actores al currículum de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, pese a sus sucesivas renovaciones a partir de la promulgación de la LGE (Decreto N°433, 2012; Decreto N°369, 2015; Decreto N°876, 2019; Ley 20.370, 2009). Esta situación, como resultado de la emergencia de nuevas demandas sociales y la transformación cultural y valórica, en concordancia con los desafíos que impone el fenómeno migratorio, la calidad educativa y la inclusión educativa (Aguayo-Fernández et al., 2023; Arredondo et al., 2021; Bellei y Muñoz, 2023; Buratovich, 2023) y una educación basada en derechos humanos (Bustos et al., 2021; Rubio y Valle, 2021) y en perspectiva de género (Barrientos et al., 2022). Sus miradas implican la interpelación a un currículum escolar que desde la empatía y la multiperspectiva histórica (Stradling, 2003; Yilmaz, 2007) contribuya en una reinterpretación de la historia reciente (Aceituno y Collao, 2023; Carrasco, 2023; Soto y González, 2023) y la promoción de la educación intercultural (Aguayo et al., 2022; Chihuailaf-Vera et al., 2022; Ferrada et al., 2021; Quezada-Carrasco, 2022; Quintriqueo et al., 2022) y que favorezca a la mejora de la convivencia en la escuela y la sociedad (Bravo-Sanzana et al., 2022; Bravo-Sanzana et al., 2023).

6. Reflexiones finales

La investigación de estas representaciones, situadas en un contexto temporal y territorial específico, fundamenta el diseño de investigación elegido. Se trata, por un lado, de una expresión localizada (Flick, 2014, 2015; Ruiz Olabuénaga, 2012; Stake, 2020) y, por otro, del reflejo de un fenómeno más amplio que la trasciende (Marradi et al., 2007; Neiman y Quaranta, 2006). El objetivo es generar conocimiento instrumental (Simons, 2011) que permita retroalimentar los procesos de formación inicial docente en el campo del estudio y la enseñanza de la historia.

Para abordar la complejidad del fenómeno, se adoptó una estrategia multimétodo que combinó redes semánticas (Cuevas Muñiz y Arellano Ceballos, 2022; Figueroa et al., 1981;

Nieto-Súa et al., 2024; Ortega-Bastidas et al., 2023; Valdez Medina, 1998; Zermeño et al., 2005), cuestionarios (Rodrigues de Andrade, 2023; Silva Arciniega, 2016) y grupos de discusión (Barbour, 2014). Además, la triangulación metodológica se fortaleció mediante un sistema de codificación basado principalmente en los datos de los participantes y en las narrativas de los textos escolares o libros de estudio (Bernard, 2006; Gibbs, 2012; Saldaña, 2013).

En esa perspectiva, no deja de llamar la atención que un saber histórico de cobertura menor en el curriculum -como el referido a Magallanes y su expedición- manifieste tanta relevancia cualitativa, especialmente, en términos de los valores que moviliza. Si se permite la analogía, el tamaño de dicho contenido en el curriculum total -en cuanto número de palabras- puede ser comparable al de la nave *Victoria* con relación a la dilatada extensión oceánica que surcó. Pese a ello, aún hoy, Magallanes guía esa pequeña embarcación y logra -sin querer y sin saberlo- poner proa y navegar en esa otra insondable vastedad que es la del tiempo histórico. Y, desde aquel inaudito "océano", se erige como referente de saber desde una triple dimensión: la del personaje histórico, la del ícono cultural y, por último, la imagen especular del ser humano que busca abrirse paso en el mundo de la vida.

En consecuencia, el estudio de personajes históricos e íconos culturales, como Hernando de Magallanes, constituye un aspecto fundamental para el desarrollo de competencias históricas en el profesorado en formación orientadas a la comprensión y análisis de relevancia histórica, pese a un proceso creciente de resignificación y reinterpretación decolonial del relato histórico oficial (Felix et al., 2024; Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023). Lo anterior, por cuanto favorece la contextualización y la empatía con actores históricos pretéritos, sin imponerles juicios descontextualizados y códigos éticos-morales contemporáneos (Ibagón y Minte, 2019; Reyes-Parra et al., 2024; Wineburg, 2018; Yilmaz, 2007).

Finalmente, las limitaciones del estudio estuvieron dadas por el tamaño muestral y la recogida de datos en un solo contexto de formación profesional. Así, futuras investigaciones podrían ampliar la participación de otros actores del medio educativo para la pesquisa de las representaciones sociales sobre personajes y procesos históricos. En este sentido, se podría ahondar en las representaciones del profesorado en desempeño profesional respecto a estos objetos de estudio, a partir de sus discursos y experiencias subjetivas e intersubjetivas. Lo anterior, permitiría comprender cómo las representaciones del profesorado respecto al estudio y la enseñanza de determinados saberes históricos influye a nivel discurso y a nivel de prácticas pedagógicas, y avanzar en propuestas que apunten a un fortalecimiento de la formación didáctica del profesorado en historia, desde una perspectiva situada en un contexto de postmodernidad.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación se ha realizado gracias al financiamiento recibido mediante la Beca de Doctorado Nacional, Folio 21242304, por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

Contribución específica de los autores

Manuel Mieres-Chacaltana [Autor 1]: Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Metodología – Supervisión – Visualización – Redacción-borrador original – Redacción-revisión y edición.

Jorge Oyarce-Salamanca [Autor 2]: Conceptualización – Investigación – Curación de datos – Redacción-borrador original – Redacción-revisión y edición.

Juan Mansilla Sepúlveda [Autor 3]: Conceptualización – Metodología – Redacción-borrador original – Redacción-revisión y edición.

Bibliografía

Aceituno, D. y Collao, D. (2023). El pasado y el presente en conflicto: El profesorado y el desafía de enseñar la historia reciente chilena. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *17*, 119-13. https://doi.org/10.6018/pantarei.508941

Adorno, R. (1996). La estatua de Gonzalo Guerrero en Akumal: íconos culturales y la reactualización del pasado colonial. *Revista Iberoamericana, LXII* (176–177), 905–923.

Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P. y Mora-Olate, M. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: Un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21*(2), 1–24. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5447

Aguayo, T., Contreras-Salinas, S. y Giebeler, C. (2022). Educación intercultural bilingüe en Chile: El desafío de una educadora tradicional. *Revista Educación, 46*(2), 133–148. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47915

Arredondo, E., Ugarte, M. y Muñoz, M. (2021). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Práxis Educativa, 16*, 1-18 https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.117368.034

Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.

Barrientos, P., Montenegro, C. y Andrade, D. (2022). Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 11*(1), 235–255. https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013

Bellei, C. y Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change, 24*(1), 49-76. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1

Berger, P. y Luckmann, T. (2021). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. AltaMira Press.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.

Bravo-Sanzana, M. Bangdiwala, S. I. y Miranda, R. (2022). School violence negative effect on student academic performance: a multilevel analysis. International Journal of Injury Control and Safety Promotion, *29*(1), 29–41. https://doi.org/10.1080/17457300.2021.1994615

Bravo-Sanzana, M. V., Varela, J., Terán-Mendoza, O. y Rodríguez-Rivas, M. E. (2023). Measuring school social climate in Latin America: the need for multidimensional and multi-informant tests – A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1190432. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190432

Buratovich, P. (2023). Derecho a la educación de la población migrante en Argentina y en Chile. *Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana, 31*(69), 153–174. https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006910

Bustos, C., Castillo, S., Mayo, S. y Soto, J. (2021). Hacia una Transformación de Espacios Relacionales: Estudio de Caso de una Experiencia en Educación en Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 19*(1), 5–24. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.001

Calixto-Flores, R. (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental, *Educação e Pesquisa*, *47*: e234768. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147234768

Carrasco, K. (2023). Incorporación de la Historia Reciente en la Enseñanza Escolar Chilena. *Educação & Realidade, 48,* 1-19. https://doi.org/10.1590/2175-6236122720vs01

Castro, S. y Jaksic, F. (2022). El primer viaje de circunnavegación global Magallanes-Elcano: comentarios a los iniciáticos encuentros con la biodiversidad sudamericana. *Magallania, 50*(5), 1-23. https://doi.org/10.22352/MAGALLANIA202250005

Castro, A. y Rodríguez, R. (2023). Análisis de íconos históricos-culturales y representaciones sociales desde la perspectiva del profesorado de educación primaria. En J. Domínguez, M. Alvarado y H. Torres (eds.), *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos* (pp. 505-518). Astra.

Castro, A., Latapí, P. y Martínez-Rodríguez, R. (2024). Personajes históricos y pasados controvertidos: análisis desde la perspectiva del profesorado de educación primaria en México. *Clío. History and History teaching*, *50*, 19-41. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010715

Chihuailaf-Vera, M. L., Concha, R., Prat, A. y Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos, 45*, 786–795. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022

Cuevas Muñiz, A., y Arellano Ceballos, A.C. (2022). Redes Semánticas Naturales en el estudio de la percepción del riesgo ante caída de ceniza volcánica en Tonila, Jalisco, México. *Revista Geográfica De Chile Terra Australis*, *58*. https://doi.org/10.23854/07199562.2022581.Cuevas11

Decreto Supremo de Educación N.°40/1996, de 24 de enero, Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas para su aplicación. Ministerio de Educación de Chile, de 03 de febrero de 1996. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=8043

Decreto Supremo de Educación N.°232/2002, de 17 de octubre, Modifica Decreto Supremo de Educación N.°40 de 1996, modificado por decreto supremo de educación n°240 de 1999, que sustituyo su anexo que contiene los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica y fija normas generales para su aplicación. Ministerio de Educación de Chile, de 24 de abril de 2003. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=209600&idVersion=2003-04-24

Decreto Supremo de Educación N°433/2012, de 08 de octubre, Establece Bases Curriculares para la Educación Básica en asignaturas que indica. Ministerio de Educación de Chile, de 19 de diciembre de 2012. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1047359

Decreto Supremo de Educación N°369/2015, de 01 de septiembre, Establece Bases Curriculares desde 7° año básico a 2° año medio, en asignaturas que indica. Ministerio de Educación de Chile, de 02 de diciembre de 2015. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1084868&idParte=9654113

Decreto Exento N°876/2019, de 12 de septiembre, Aprueba planes de estudio de Educación Media, en cursos y asignaturas que indica. Ministerio de Educación de Chile, de 24 de septiembre de 2019. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=113665

Duarte, O. (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. https://doi.org/10.6018/pantarei.606991

Felix, E., Huaca, C. y Ostos de la Cruz, F. (2024). Enseñanza histórica desde la pedagogía decolonial. Una crítica al qué se enseña en el Perú. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* 32(125), 1-20. https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204350

Fernández, C. y Giadrosić, G. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante.5.°* Básico. Editorial SM.

Ferrada, D., Jara, C. y Seguel, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 25*(3), *7–27*. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455

Figueroa, J. G., González, E. G. y Solis, V. M. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología, 13*(3), 447–458.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Flores, P. y Luque, D. (2020). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 5.° Básico. Editorial SM.

Flores, P. y Luque, D., Mallegas, M.P., Olate, J. y Riquelme, S. (2023). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 5. ° Básico. Editorial SM.

Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. Fondo de Cultura Económica.

Fontana, J. (2013). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Austral.

Gerbaldo, J. y Gerbaldo, G. (2019). Reproducción de una lógica eurocéntrica: la periodización histórica en la práctica docente. *KIMÜN – Revista Interdisciplinaria de Formación Docente, 5*(8), 277–297. https://www.ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/149

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Gutiérrez Vidrio, S. (2020). El componente afectivo de las representaciones sociales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, *15*(29), 123-151.

Hernández, I. (2019). Hacia un currículum feminista decolonial. *Nomadías, 28*, 43–63. https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/57452

Huidobro Salazar, M. G. y Vásquez Leyton, G. (2025). Mujeres en la enseñanza de la historia: presencias y ausencias femeninas en los textos escolares chilenos. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *19*. https://doi.org/10.6018/pantarei.615311

Hugh, T. (2020). *El Imperio español. De Colón a Magallanes*. Booket.

Ibagón, N. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima, 31*, 107–131. https://doi.org/10.14482/zp.31.370.7

Ibagón, N. y Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. Memorias: *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe,* (44), 37-65. https://doi.org/10.14482/memor.44.986.1

Jodelet, D. (2020a). Las representaciones sociales: un recurso para indagar la complejidad psicosocial: el caso de la Vejez, *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, *7*(1): 64-75.

Jodelet, D. (2020b). Sobre el Espíritu del tiempo y las representaciones sociales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, *15*(29), 19-36.

Ley 18.962/1990, de 07 de marzo, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Diario Oficial de la República de Chile, de 10 de Marzo de 1990. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330

Ley 20.370/2009, de 17 de agosto, Establece la Ley General de Educación (LGE). Diario Oficial de la República de Chile, de 12 de septiembre de 2009. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Liu, J. H. y Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology, 44,* 537–556. https://doi.org/10.1348/014466605X27162

Llancavil-Llancavil, D., Mansilla-Sepúlveda, J., Mieres-Chacaltana, M. y Montanares-Vargas, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales, 28,* 117–135. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n28-07

López-García, A. y Miralles-Martínez, P. (2024). ¿Uso o abuso de la memoria? Beneficios de la enseñanza del pensamiento histórico e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(3), 243–257. https://doi.org/10.6018/reifop.620471

Mansilla Sepúlveda, J., Llancavil Llancavil, D., Mieres Chacaltana, M. y Montanares Vargas, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Revista Educação e Pesquisa, 42*(1), 213–228. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

Martínez-Rodríguez, R., López-Torres, E., Sánchez-Agustí, M. y Miguel-Revilla, D. (2024). Personajes históricos en la Educación Primaria: ¿quiénes y para qué? La visión de los profesores en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(2), 19–33. https://doi.org/10.6018/reifop.604501

Martuccelli, D. (2020). *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Siglo XXI editores.

Metzeltin, M. (2011). *La construcción discursiva de la República de Chile. Boletín de Filología, 46*(1), 239–253. https://revistas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18041

Mieres-Chacaltana, M., Llancavil-Llancavil, D. y Mansilla-Sepúlveda, J. (2021). Biopolítica y gubernamentalidad en el Wallmapu (Araucanía) desde el nivel del sujeto. Manuel Manquilef y la 'Jimnasia Nacional' en los albores del siglo XX. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local, 13*(26), 73–104. https://doi.org/10.15446/historelo.v13n26.80637

Mieres-Chacaltana, M., Mansilla-Sepúlveda, J. y Oyarce-Salamanca, J. (2022). Representaciones sociales sobre personajes históricos relevantes en futuros profesores chilenos de historia. *Revista Brasileira de Educação, 27*, 1-26. http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270016

Miralles, P. (2022). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de Pedagogía, 537*, 16-24.

Molina Puche, S. y Salmerón Ayala, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei: revista digital de*

Historia y didáctica de la Historia, *14*(1), 129-153. https://doi.org/10.6018/pantarei.444761

Muñoz-Muñoz, P., Molina-Puche, S. y Ortuño-Molina, J. (2024). La relevancia histórica en perspectiva de género según el alumnado de educación secundaria y bachillerato de Murcia (España). *Educacão & Sociedade, 45*, 1-20. https://doi.org/10.1590/ES.276942

Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213–237). Gedisa editorial.

Nieto-Súa, D.L., Gómez-Velasco, N.Y., Torres-Rojas I.S. (2024). Semantic networks and scientific knowledge: A comparative analysis across disciplines. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, *8*(8), 6409. https://doi.org/10.24294/jipd.v8i8.6409

Ortega-Bastidas, J., Baquedano-Rodríguez, M., Bastías-Vega, N., Pérez-Villalobos, C., Schilling-Norman, M. J., Parra-Ponce, P., Martín, R. A.-S., Hechenleitner-Carvallo, M., Ríos-Teillier, M. I., Paredes-Villarroel, X., Peralta-Camposano, J., Ricouz-Moya, A., Soto-Faúndes, C., & Williams-Oyarce, C. (2024). Natural Semantic Networks: The Concept of Mistreatment and Good Treatment in Students of Health Careers. *Behavioral Sciences*, *14*(11), 1072. https://doi.org/10.3390/bs14111072

Ortega-Bastidas J., Martín-Casas P., Collado-Vázquez, S., Estrada-Barranco, C., Sanz-Esteban, I., Pinzón-Bernal, M.Y., Ortega-Bastidas, P., Cano-de-la-Cuerda, R. (2023). Natural Semantic Networks of the Neurorehabilitation Concept by Spanish Physiotherapists—A Qualitative Phenomenological Representational Study. *Behavioral Sciences*, *13*(12), 972. https://doi.org/10.3390/bs13120972

Ortuño Molina, J., Molina Puche, S. y Maquilón Sánchez, J. J. (2024). Íconos 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

Osorio, L. y Balbuena, C. (2013). Latinoamérica vista desde el paradigma eurocéntrico: Un análisis de los textos escolares de historia universal. *Tiempo y Espacio, 23*(60), 39–58. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-94962013000200004&lng=es&tlng=es

Paraskewa, J. (2016). Desterritorializar: hacia a una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 30(1)*, 121–134.

Quezada-Carrasco, P. (2022). Educación intercultural: Una alternativa a la educación monocultural en contexto Mapuche. *CUHSO, 32*(2), 285–311. https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2502

Quilaqueo, D. y Torres, H. (2024). School contextualization with indigenous group's socio-educational methods and pedagogies. *Frontiers in Education*, 9, 425-464. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425464

Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Sáez, D. y Morales, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis Educativa, 26*(1), 1–23. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260119

Reyes-Parra, P. A., Navarro-Roldán, C. P. y Santisteban Fernández, A. (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. https://doi.org/10.6018/pantarei.611711

Riffo-Pavón, I. (2022). Imaginarios sociales, representaciones sociales y re-presentaciones discursivas, *Cinta de Moebio, 74*, 78-94, https://doi.org/10.4067/S0717-554X2022000200078

Rodrigues de Andrade, F. M. (2023). El cuestionario en una investigación cualitativa: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, *11*(26), 28–49. https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.467

Rodríguez-Ponga, R. (2022). Cómo entenderse en la Primera Vuelta al Mundo: las lenguas a bordo y en Oriente. *ICE, Revista De Economía*, 927, 11-21. https://doi.org/10.32796/ice.2022.927.7460

Rubio, G. y Valle, X. (2021). Trabajos de memoria en el aula para la comprensión de las políticas de terrorismo de Estado y de deshumanización en Chile. Clepsidra. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Sobre Memoria, 8*(16), 86–103. https://ojs.ides.org.ar/index.php/Clepsidra/article/view/149

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Sabido-Codina, J., Sáez-Rosenkranz, I., Yáñez de Aldecoa, C. y Sabrià, B. (2022). La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia, 16,* 163-189. https://doi.org/10.6018/pantarei.509021

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados: La Historia Enseñada, 14*, 34–56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Salazar, M. (2021). Magallanes: Imaginario histórico y percepciones políticas de una protoglobalización. En M. Jara, *El Estrecho de Magallanes. Imágenes y percepciones de cinco siglos* (pp. 255-278). LW Editorial.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.

Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. Educational *Philosophy and Theory, 49*(6), 593–605. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363

Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F., Mayorga, R., Hevia, P., Concha, A., Silva, J., Núñez, I., Gajardo, J., Cano, D., Correa, A., Perl, M., Vicuña, P., Loyola, C. y Lira, R. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Taurus.

Sher, B. R. y Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31*(47). https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621

Silva Arciniega, M. (2016). *Dimensiones psicosociales de la pobreza: percepción de una realidad recuperada*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Silva, V. y Ramírez, F. (2009). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 8.° Básico. Mare Nostrum.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Software, V. (2020). *MAXQDA Analytics Pro*. VERBI Software.

Soto, G. y González, F. (2023). Narrativas históricas de jóvenes e historia reciente en Chile: Aproximaciones deshistorizadas, fragmentadas y polarizadas en la escuela pública. *Tempo e Argumento, 15*(38), 1–36. https://doi.org/10.5965/2175180315382023e0103

Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.

Turra-Díaz, O. y Ajagan, L. (2024). *Profesorado, textos pedagógicos e ideología. Lectura crítica del discurso pedagógico de la historia*. RIL Editores.

Truman, E. (2017). Rethinking the Cultural Icon: Its Use and Function in Popular Culture. *Canadian Journal of Communication, 42*(5), 829–849. http://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n5a3223

Valdez Medina, J. (1998). *Las redes semánticas naturales: usos y aplicaciones en psicología social*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnaturals Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago University Press.

Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher, 40*(3), 331-337. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/215643395_Historical_Empathy_and_Its_Implications_for_Classroom_Practices_in_Schools

Zermeño, A. I., Arellano, A. C. y Ramírez, V. A. (2005). Redes semánticas naturales: Técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas, XI* (22), 305–334.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.648361

National historical narratives in online newspapers: collective memories of troubled colonial past in Spain

Narrativas históricas nacionales en periódicos digitales: memorias colectivas sobre el pasado conflictivo colonial en España

César López Rodríguez
Universidad Autónoma de Madrid
cesar.lopez@uam.es
0000-0003-4616-8602

Germán Dorado Cazorla
Universidad Autónoma de Madrid
gdoradocazorla@gmail.com
0000-0002-3906-391X

Received: 05/02/2025
Accepted: 12/05/2025

Resumen

Las narrativas nacionales juegan un papel central en el conocimiento histórico, planteando normalmente una visión moral favorable de la nación. Este estudio analiza narrativas producidas sobre el denominado Descubrimiento y Conquista de América en los cuatro periódicos digitales más leídos en España. Usando un análisis de contenido, se examinaron 200 artículos. El estudio examina el rol de la nación como sujeto histórico, los juicios morales, y las estrategias de exoneración empleadas para justificar sus acciones. La nación aparece como el principal sujeto histórico, reforzando una visión esencialista. Los resultados revelan diferencias morales en función de la orientación política del medio. Los periódicos vinculados a una ideología conservadora mostraron una narrativa nacional tradicional, con un predominio de visiones positivas y una presencia de estrategias de exoneración que favorecen la imagen de la nación. Finalmente, se discute el papel que estas representaciones pueden jugar en el aprendizaje y enseñanza de la historia.

Palabras clave

Memoria colectiva, Identidad nacional, ideología, Enseñanza de la historia, Análisis cualitativo.

Abstract

National narratives play a central role in historical knowledge. These narratives usually convey a favourable moral view of the nation's actions in the past. This study analyses the narratives produced about the so-called Discovery and Conquest of America, through Spain's four most-read online newspapers. Using content analysis, a sample of 200 articles was examined. This study investigated the nation's role as a historical subject, the moral judgments involving the nation, and the exoneration strategies used to justify misdeeds. The nation appeared as the main historical subject, reinforcing an essentialist conception. Results revealed differences in judging the nation depending on the political orientation of the media. Conservative newspapers associated with a conservative political ideology displayed a traditional national narrative, with a predominance of positive views and frequent exoneration strategies to bolster the nation's image. Finally, the role of these representations in teaching history and developing historical thinking is discussed.

Keywords

Collective memory, national identity, ideologies, history education, qualitative analysis.

To cite this paper: López Rodríguez, César; Dorado Cazorla, Germán (2025). National historical narratives in online newspapers: collective memories of troubled colonial past in Spain. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 159-179. DOI: 10.6018/pantarei.648361

CC BY SA

1. Introduction

How we remember the past has a substantial impact on the present and future of our societies. Frequently, the past is the centre of controversies beyond the academic sphere, including social, political, and media agents (Macintyre and Clark, 2013). A good example is the protests arising from the Black Lives Matter movement on statues of historical figures linked to the colonisation of America. On both sides of the Atlantic, numerous statues of Christopher Columbus and other protagonists of the so-called Discovery of America have been painted, beheaded or removed due to their links with the oppression of Afro-American and indigenous groups.

These debates are especially relevant when they involve historical events central to national identity, as is the case of Spain and the so-called Discovery and Conquest of America. In this regard, an article in one of the most widely read online newspapers in Spain noted, "The conquistadors brutally subjected the indigenous people to violence. They forced them to convert to Christianity, took away their lands and natural resources, and even traded them as slaves" (Fernández, 2018, para. 8). In contrast, a very different view of the Spanish conquerors was displayed in another leading newspaper of the country:

> At the bottom of all the stereotypes of the Black Legend, we find nothing but theological hatred toward the religion that we Spaniards brought to the New World, the religion that freed them from Moctezuma and his boys, those "kind savages" who ripped out beating hearts and drank blood from the carotids of their victims (de Prada, 2019, para. 4).

These two fragments convey very different moral narratives of the same historical event. Representations of the national past produced in the media play an essential role in the construction of collective memory, but their influence also impacts the processes of teaching and learning history within the classroom (Berger et al., 2008; Billig, 1995; Yadgar, 2002). In this article, representations linked to the national narrative of the Discovery and Conquest of America transmitted from the four most-read Spanish online newspapers will be analysed. Specifically, the study will focus on analysing the different moral judgments regarding this historical period. Likewise, it will examine possible differences as a function of the political orientation of the medium. For this, we will draw from sociocultural psychology and history education studies on national narratives' role in understanding the past and constructing collective memory.

2. Theoretical Framework

2.1. Collective memory and national narratives

Collective memory has been defined as "a representation of the past shared by the members of a group, such as a generation or a nation-state" (Wertsch, 2008. p. 120). This shared representation does not seek to achieve a historiographical understanding of the past but rather to strengthen an identity project of the group. Social groups do not possess memory in the same way individuals do. Instead, collective memory is socially constructed and distributed across various artifacts of memory, such as rituals, monuments, or texts (Wertsch, 2008). As renowned scholars in the field of collective memory – such as Paul

CC BY SA

Ricoeur (1991), Maurice Halbwachs (2020), and Jens Brockmeier (2002)- have pointed out, narratives constitute a key cultural mediator for developing collective identities. Collective identities, such as national identity, are far from being natural or innate entities and therefore need to be learnt -and taught- in a specific socio-cultural context. It is in this sense that narratives are central to imagine the nation (Anderson, 2006).

From the beginning of history as a modern discipline at the end of the 18th century, historians from around the world developed, in a strong nationalist context, a specific national narrative to collect the past of each nation-state (Balibar, 1991; Berger and Lorenz, 2010; Lowenthal, 1998). These narratives, with a strong ideological character and based more on myths and legends than on historiographic analysis, have played a vital role in the development of national identities, both in the formal educational sphere and outside of schools (Barton & Levstik, 2004; Van Alphen & Wagoner, 2021; Van Sledright, 2008; Wertsch, 2021).

Although these national narratives depend on the sociocultural context in which they were developed, it is possible to find some common characteristic features (Carretero and Bermúdez, 2012). The nation and national identity concepts constitute the backbone of these narratives, projecting themselves into the past as natural and timeless entities. Thus, the nation and its inhabitants constitute the main historical subject of the narrative, establishing clear differences between a national "us" and a foreign "them". Finally, the actions carried out by the national group are usually judged positively, in contrast to the actions of other groups.

Key authors on nationalism have stressed the modern and imagined character of nations demystifying primordialist and nationalistic approaches that see nations as natural and timeless units in which societies are organized (Anderson, 2006; Connor, 2004; Hobsbawm, 2012). Modernist historians argue that nations and national identities did not emerge before the French Revolution and the nationalist context of the nineteenth century, when nation-states were consolidated. Thus, applying these concepts to historical events prior to this period—such as those related to the so-called "Discovery and Conquest of America"—would be anachronistic. Nevertheless, nationalist interpretations of the past, like those found in the national narratives constructed by modern states as Spain, project these concepts backward in time to forge an identity-based connection between present-day citizens and historical actors.

Modern historiographical approaches challenge the very core of nationalistic national narratives. Along these same lines, the vigorous globalisation movements seemed to relegate nationalism to oblivion. However, nationalism remained strong at the end of the 20th century and in the present century it seems that its presence, far from diminishing, is increasing. In recent decades, there has been a strong interest within the educational field in deconstructing these narratives and developing critical historical thinking. However, various studies have shown that young adults' narratives about the past still rely heavily on the official national narrative (Bilali, 2013; López et al., 2015).

The influential work of Michael Billig (1995), titled "Banal Nationalism", has constituted a reference that, from the perspective of social psychology, can help us to understand the survival of national narratives. Billig's work focuses on social practices and discourses transmitted daily and consumed thoughtlessly by citizens. Thus, the banal nature of the processes of transmission of nationalism is emphasised:

CC BY SA

> Banal nationalism has a discreet and sober tone. In routine practices and daily discourses, especially in the mass media, the idea of nationality is regularly raised. (…) Through this rise, established nations are reinforced as nations, and their citizens are unconsciously reminded of their national identity. (p. 154)

The media, especially the press, constitute one of the main tools through which nations are imagined (Anderson, 2006). In this sense, it becomes necessary to analyse how the media transmit narratives about the nation's past that citizens subsequently consume.

2.2. Glorifying and exonerating the nation, fostering national identity

One of the main objectives of national narratives is to promote national identity (Berger and Lorenz, 2010; Carretero, 2011). These narratives show the great deeds of the past from a national perspective, contributing to creating a positive image of the group. Often, less complacent views are ignored. As Renan pointed out, oblivion and even historical error are essential factors in the creation of a nation (2013). Several studies indicate how moral judgments about our nation are strongly influenced by our social belonging (László, 2013). For example, Bilali (2013), in a study with Turkish students, found how participants tended to minimise the responsibility of their nation in the Armenian genocide.

When we confront immoral actions committed by our group, the moral image of the group is threatened. These threats need to be mitigated (Castano, 2008). In his Theory of Moral Disconnection, Bandura pointed out the main cognitive strategies used to justify our group behaviour when it conflicts with our moral principles (2017). For example, misdeeds are accepted as a necessary means to achieve a greater goal through moral justification. Dehumanising the victims or holding them responsible for causing the misdeed are other mechanisms that reduce feelings of discomfort. Many acts of war are justified by these mechanisms (Castano, 2008). Other strategies focus on minimising the consequences of misbehaviour, considering the consequences as exaggerated or making advantageous comparisons, by which the severity of the actions is minimised when comparing them with others of greater severity committed by others.

National narratives usually show the nation's actions as morally virtuous to serve as a moral guide to present citizens. However, historical contents sometimes become problematic, and alternative narratives arise that confront a pleasant vision of the national past (López & Márquez, 2021).

2.3. The so-called Discovery and Conquest of America as a troubled narrative

Historian John Elliott (2002) notes that at the end of the fifteenth century, the territory now known as Spain was divided among various Christian kingdoms, with the Kingdom of Castile taking the lead in the early colonization of America—even barring participation from inhabitants of other kingdoms, such as the Crown of Aragon. Consequently, neither Spain as a state nor as a nation existed at that time. However, the so-called Discovery and Conquest of America have become one of the central events in the Spanish national narrative. This narrative is deeply embedded in collective memory and can be observed in museums, memorials, media, and also in schools.

The traditional narrative created by the Spanish state and transmitted through school textbooks has been characterized by an emphasis on its civilizing role. This narrative

CC BY SA

emphashised the historical achievements of Spain in transmitting culture, language and religion to the American continent, carried out heroically and, on many occasions, reflecting a pejorative vision of indigenous peoples (Osorio, 2020; Sánchez et al., 2016). However, since the 1980s, history textbooks research shows a progressive questioning of this "narrative of civilisation", incorporating other perspectives that challenge a complacent view of these events (Valls, 2013). As Bermúdez and Argumero (2018) point out in a recent analysis of textbooks in Spain and Colombia, currently, this narrative of civilisation is increasingly absent. These authors found new approaches that incorporate different degrees of recognition of the violence exercised by Spaniards and position indigenous peoples as victims. These new narratives open room to question the role of the Spanish nation in a shifting past from glorious to controversial and problematic.

A good example is the voices raised to confront the official narrative of the so-called Discovery and Conquest of America. The demand for apologies for the actions committed during the conquest requested by the former president of Mexico, López Obrador, both to King Felipe VI of Spain and Pope Francis, led to a heated political debate in Spain. Thus, while right-wing political parties praised the nation's actions in the past, appealing to feelings of national pride, some left-wing leaders asked forgiveness for the abuses committed (Minder and Malkin, 2019). These confrontations reveal the political uses of the past and their influence on moral valuations.

From an educational perspective, these historical events align with what Santiesteban and González-Monfort (2019) identify as relevant social issues. Its analysis and discussion in the classroom can foster dialogue that challenges the traditional national narrative while promoting skills such as multiperspectivity, historical empathy, and the ethical dimension of historical thinking (Seixas & Morton, 2013).

Previous studies conducted with Spanish university students showed that their narratives often follow highly simplified structures of confrontation between a national 'us' and a foreign 'them.' Consequently, an essentialist and timeless view of the concepts of nation and national identity remains prevalent in their representations (López et. al., 2015). However, research also reveals an emotional ambivalence regarding how students evaluate these events, with emotions such as pride and admiration intertwined with shame and guilt (López & Márquez, 2021).

In this regard, it is worth questioning what kinds of discourses about these events are being conveyed in digital newspapers, what impact they may have on the students' representations, and how these debates can be incorporated into the classroom.

3. Method

3.1. Objetives

The main objective of the present work was to analyse the narratives about the so-called Discovery and Conquest of America present in the most read online newspapers in Spain. In doing so, the study aims to gain knowledge about the dominant discourses surrounding the collective memory of these historical events, which play a key role in shaping citizens' representation. The following specific objectives were proposed:

CC BY SA

1. Examine the presence or absence of the Spanish nation as a historical subject in these events that took place before the emergence of the Spanish nation itself[1];

2. Analyse the judgments on the actions attributed to the Spanish nation;

3. Identify the type of strategies used to exonerate the misdeeds of the nation; and

4. Analyse the judgments toward the actions of other historical subjects opposed to the Spanish nation, specifically the indigenous people.

When studying these elements, the analyses focused on identifying possible differences based on the newspapers' political orientation.

3.2. Sample

The four most-read online newspapers in Spain according to the General Media Study of 2020 were selected: *El País*, *El Mundo*, *La Vanguardia* and *Abc*. Regarding political orientation, *El País* is usually described as a centre-left newspaper, while *El Mundo* has a conservative political orientation but reflects a liberal approach in its editorial line and is commonly described as centre-right. *Abc* is considered a conservative and monarchic newspaper. Finally, *La Vanguardia* is difficult to classify, as pointed out by Romero-Frías and Vaughan (2012) due to its Catalan regional approach. These authors classify *La Vanguardia* as left-wing, but it is also commonly described as Liberal-conservative.

From each newspaper, the last 50 articles related to the Discovery and Conquest of America were selected. The articles were published between November 8, 2017, and June 17, 2020. This period was chosen due to the heated socio-political debates that arose both in Spain and Latin America after the demands for forgiveness by the former president of Mexico Lopez Obrador in 2019 which still resonate today. *Abc*, *El País* and *El Mundo* have a section of their newspaper library dedicated to the Discovery of America, from which the 50 most recent articles were selected. For *La Vanguardia*, the newspaper's web search engine was used to search for the Discovery of America articles. Key word search terms were "Discovery of America" and "Conquest of America" in *La Vanguardia* search engine. Due to their content, articles unrelated to these historical events were not included in this study.

3.1. Data analysis

Content analysis was used to perform an in-depth analysis of the narratives presented in the articles and determine the presence of categories regarding our four specific objectives: Examining the *historical subject*, identifying *judgments about the nation*, *strategies for the nation's misdeeds exoneration*, and *judgements about the other*. Content analysis is fundamental to communication research and specifically appropriate for identifying the intentions and revealing patterns in communication content. Furthermore, it allows for both quantitative and qualitative analysis, which are necessary for statistically comparing articles from different political orientations (Berelson, 1952). Inductive and deductive coding of the narratives was conducted to develop our categories (see appendix A for a detailed description of the categories for each analysed dimension). To

[1] Given that the terms 'Spanish nation' and 'Spain' are frequently used in the historical narrative under analysis, these terms will be employed throughout the text without reiterating their anachronistic nature each time, in order to avoid disrupting the readability of the text.

conduct the analysis and quantify the presence of categories, sentence was used as the level of analysis. Both authors performed a rigorous and in-depth reading of the articles. For the inductive coding, emerging categories were identified until saturation was reached, and no new categories emerged from the texts.

To validate the categories, an interrater analysis was performed for all dimensions. Two judges independently categorised 25 per cent of the total articles. The kappa agreement index surpassed 0.85 in all cases. The discrepancies found were used to improve the definition of the categories.

Regarding the *historical subject,* a deductive coding analysis was carried out to identify to what extent the nation constituted the historical subject of the narrative or if, on the contrary, other types of political organisations existing at the time were acknowledged (Table A1).

Concerning the *judgments about the nation*, judgments that expressed a positive (great feat, good treatment of the natives, positive personal traits, civilizing zeal, promote miscegenation) or negative view (abuse of indigenous peoples, greed, religious imposition) of the actions carried out by the national group were identified. These judgments were inductively coded to identify recurring themes until saturation was reached for both positive judgments (Table A2) and negative judgments (Table A3).

An inductive coding analysis was performed to identify the *strategies for the nation's misdeeds exoneration* (Black legend, denial of crimes, advantageous comparations, displacements of responsibility, moral justification). This analysis allowed us to identify the most common arguments and themes used in the articles to exonerate the nation (Table A4).

Finally, concerning the *judgements about the other* dimension, inductive coding was used to identify emerging categories concerning the judgments presented in the online newspapers regarding the indigenous people (cultural inferiority, violence and tyranny). It was relevant to examined not only how the nation's actions were displayed in the articles but also how the other is portrayed. This analysis allowed us to identify the content of judgments made about a key historical subject opposed to the national group (Table A5).

4. Results

4.1. Historical subject

A key aspect of narratives about the past is who constitutes the subject of the narrative. In the articles analysed, despite being a historical period long before the emergence of the Spanish nation, Spain and the Spaniards appeared as the predominant protagonists of the narrative.

> In addition, in exchange for tyrannical, theocratic and devastating pre-Hispanic cultures for the native, Spain populated the American continent with hospitals, schools, universities, temples, roads and cities. (*Abc*)

> The thirst for gold moved the Spaniards in America. Such is the most widespread Black Legend thesis. However, not all Spaniards were looking for gold - the reader should note the significant presence of clergymen - nor were the Spaniards the only ones dazzled by the metal. (*El Mundo*)

CC BY SA

The national label is the most frequently applied to the protagonists, appearing on 584 occasions. Less frequent (80) are allusions to non-national political entities existing at the time, such as the Christian kingdoms of Castile or Aragon.

> Castile (in its comprehensive concept that it was at that time after bringing together or being heir to so many kingdoms, such as Asturias, Galicia, León, Seville, Jaén, Murcia, Granada..., or the lordships such as that of Vizcaya) led at first the protagonism, supported later by the Crown of Aragon, where there was also that of Valencia, Mallorca, and the Catalan counties. (*El Mundo*)

Only 17 allusions explicitly addressed the problem of projecting the concept of nation to this period and questioned a timeless view of this concept.

> To think that institutions and nations do not vary, that they are eternal and identical over time, is so elementary, so rudimentary, that it is scary to see a large part of the world's population believing these fallacies. Neither "Spain" nor "France" nor "Mexico" nor "Russia" are immutable abstractions. (*El País*)

Table 1 shows the frequencies found for the "Historical subject" dimension in each newspaper.

Table 1

Frequencies for Historical Subject

	Abc	El Mundo	El País	La Vanguardia	Total
	n	*n*	*n*	*n*	
National historical subject	236	139	87	122	584
Non-national historical subject	52	6	11	11	80

Source: self-elaboration.

This study found that the national historical subject was statistically significantly more frequent compared to other non-national political entities (t (199) = 10.919, $p < 0.01$).

4.2. Judging the nation

a. Positive judgments

From an inductive analysis, five categories were derived: great feat, good treatment of natives, positive personal traits, civilising zeal and promoting miscegenation.

Posing the actions of the Spaniards as a "great feat" is the most frequent category.

> Instead of being puffed up by our audacity and courage and instilling in our children the pride of belonging to this heroic homeland, we ask for forgiveness. (…) Humanity has had three great epics: the discovery of America, the first voyage around the world and landing on the Moon. Two of them carried our flag, damn it. (*Abc*)

> Nao Santa María is one of the most famous ships of humanity. On October 12, 1492, under the command of Christopher Columbus, "she starred in one of the most important milestones in history, the discovery of America." (*La Vanguardia*)

In the same way, some judgments defended the "Good treatment of natives" by the Spaniards and their rulers.

> Isabel "La Católica" also ordered "to treat these Indians very well and with affection and to refrain from doing them any harm, providing that both peoples should converse and be intimate and serve each other in everything they can." (*Abc*)

> "The survival of the Indian races in North America, without prejudice to the fact that there were individual abuses, is due to the missions, the parishes and the laws to protect the Indians that Spain started", says the president of the Hispanic Civilisation Foundation. (*Abc*)

Other favourable judgments frequently found in the articles extol the "positive personal traits of Spaniards", such as courage, defend the "civilising zeal" of the endeavour or highlight the "promotion of miscegenation" with native peoples.

> They would be heroes who put an end, facing infinitely superior forces with courage, worthy of all kinds of praise, to those savages. (*Abc*)

> What we Spaniards brought to the "original peoples" of America was an idea that represents the greatest advancement in civilisation in the history of humanity. (*Abc*)

> However, Spain Romanized America and did something else because Rome did not have a surplus of people to mix, and Spain did, creating with the natives a new mestizo race, the Hispanic, and a whole civilisation, (...), forming one of the great cultures of the Western world. (*Abc*)

Table 2 shows the frequencies found for each category of positive judgments about the nation in each newspaper.

Table 2

Frequencies for positive judgments about the nation

	Abc	El Mundo	El País	La Vanguardia	Total
	n	*n*	*n*	*n*	
Great feat	43	41	11	21	116
Good treatment of the natives	73	27	3	5	108
Positive personal traits	12	17	5	16	50
Civilising zeal	21	18	6	2	47
Promote miscegenation	12	12	4	8	36
Total	161	115	29	52	357

Source: self-elaboration.

Overall, there was a statistically significant difference between groups as determined by one-way ANOVA (F (3,196) = 11.079, $p < .001$). *A Tukey's post hoc* test revealed that *Abc* presented statistically significantly more positive judgments than *El País* (p <.001) and *La Vanguardia* (p <.001) but not compared to *El Mundo* (p = .275).

El Mundo displayed statistically significantly more positive judgments than *El País* (p = .005) but not compared to *La Vanguardia* (p = .068). There was no statistically significant difference between *El País* and *La Vanguardia* (p = .804).

b. Negative judgments

Three categories were derived that reflect negative judgments about the actions of the Spaniards: abuse of indigenous peoples, greed and imposition of religion.

The most frequent negative judgments pertain to the "abuse of indigenous peoples" by the conquerors:

> The conquerors subjected the indigenous people to brutal violence. They forced them to convert to Christianity, took away their lands and natural resources, and even traded them as slaves. (*La Vanguardia*)

> Christopher Columbus arrived in America seeking the riches of the East Indies and ended up causing one of the greatest massacres in history. (*La Vanguardia*)

To a lesser extent, there are negative judgments that emphasise the "Greed" of the Spaniards for gold and economic resources and the "religious imposition" on the native inhabitants:

> When the conqueror Andrés Barrientos entered the thick jungles of Central America in search of the desired gold—the obsession of the Spaniards for this metal went beyond what was imaginable—his small expedition was surrounded by hundreds of indigenous people. (*El País*)

> The children were given to the friars for their education, while 60 girls fed the nunneries of Mexico City, and they never saw their families again. (*Abc*)

Table 3 shows the frequency for each category of negative judgments about the nation's actions in each newspaper.

Table 3

Frequencies for negative judgments about the nation

	Abc	El Mundo	El País	La Vanguardia	Total
	n	*n*	*n*	*n*	
Abuse of indigenous peoples	24	60	50	42	176
Greed	3	6	10	5	24
Religious imposition	4	7	3	7	21
Total	31	73	68	54	226

Source: self-elaboration.

There was no statistically significant difference in the frequency of negative judgments between newspapers as determined by one-way ANOVA (F (3,196) = 2.071, p = .105).

It was relevant to compare the differences between negative and positive judgments about the nation made by each newspaper. *Abc* displayed statistically significantly more positive than negative judgments (t (49) = 5.458, p < .01). In contrast, the articles published by *El País* contained statistically significantly more negative than positive judgments (t (49) = -2.356, p = .023). For *El Mundo*, there was no statistically significant

CC BY SA

difference between the number of positive and negative judgments (t (49) = *1.615*, p = .113), nor for *La Vanguardia* (t (49) = -.114, p = .910).

4.3. Exonerating the nation

An important aspect in the analysis of the articles was to examine the existence of exoneration strategies and moral justifications for the harmful actions carried out by the nation.

From an in-depth reading of the articles, five categories emerged that reflected these strategies: Black Legend, denial of crimes, advantageous comparisons, displacement of responsibility and moral justification.

The most frequent defence of the nation's actions revolves around the construction of the so-called "Black Legend". The idea of the Black Legend is based on the idea that it was the rival European powers of Spain who invented and constructed a negative view of Spanish colonisation. Throughout the articles, frequent references to this idea appeared:

> Hiding or falsifying the past of a nation, as is the case with the Hispanic world, is to steal its identity, its soul (...). It is time for the Spaniards and Hispanic states to shed the poisonous ballast of the Black Legend, which has the dubious quality of disunity, and dedicate resources to disseminate the truth of the honourable and great Hispanic Memory, which has the virtue of unity. (*Abc*)

It is also common to find a "Denial of crimes" strategy, stating that there was no genocide or that the death toll is exaggerated.

> Fray Bartolomé de Las Casas uses in his texts numbers of dead Indians that are implausible with the chronicles and the information that he or any of his contemporaries could access. (*Abc*)

> "Columbus never caused a genocide. Neither would his ethics have allowed it... nor is there historical evidence to support it. (…) It has no historical basis. He did not dedicate himself to killing Indians. He was a discoverer, an explorer... (*El Mundo*)

A commonly used strategy to defend the actions of Spaniards is the use of "advantageous comparisons" with those committed by other groups.

> Of course, abuses were committed. However, if we compare our ancestors with others such as the English or the Belgians, we shine in humanitarian matters far above... (*El Mundo*)

> And the Indians? What happened to the Indians under English rule? (…) The numbers cannot be argued: when Spain and England landed in the United States, there was a million Indians. When they left, there were 500,000 remaining, almost all of them in the Spanish areas of the West and almost none in the English areas of the East. (*Abc*)

Finally, other strategies of exoneration that emerged from the inductive analysis of the texts were the "displacement of responsibility", focused primarily on blaming the spread of diseases for the deaths of natives, and "moral justification" of actions for the sake of achieving a greater good.

CC BY SA

> It was not the weapons of the Spaniards but the diseases they brought there, such as smallpox or the flu, that decimated the local population (…). America was being devastated not by the conquerors but by something that even they did not know they had brought: smallpox. (*El Mundo*)

> It is undeniable that the conquest had gruesome and bloody episodes. However, what happened next? The answer is three centuries of political stability, peaceful coexistence and economic prosperity in which there was great demographic growth thanks, among other things, to the globalisation of trade. However, that last part does not seem to interest anyone. (*El Mundo*)

Table 4 shows the frequencies of each category regarding the nation's exoneration strategies in each newspaper.

Table 4

Frequencies for exonerating the nation

	Abc	El Mundo	El País	La Vanguardia	Total
	n	*n*	*n*	*n*	
Black Legend	52	36	13	2	103
Denial of crimes	31	20	2	9	62
Advantageous comparisons	20	19	4	0	43
Displacement of responsibility	17	6	0	2	25
Moral justification	0	12	1	0	13
Total	120	93	20	13	246

Source: self-elaboration.

There was a statistically significant difference between newspapers concerning the dimension "exoneration of the nation", as determined by one-way ANOVA (F (3,196) = 5.660, p = .002). A Tukey *post hoc* test revealed that *Abc* published statistically significantly more exoneration strategies than did *El País* (p = .014) and *La Vanguardia* (p = .007) but not compared to *El Mundo* (p = .869). No other statistically significant differences were found between the other newspapers.

4.4. Judging the other

National narratives focus primarily on constructing a positively biased narrative of the group. However, on many occasions, the image and identity of the group are constructed in contrast to the other. For this reason, the type of judgments that the articles transmitted about the other, specifically about the native inhabitants of the American continent, become relevant.

Through an inductive analysis, two main categories emerged that reflected negative judgments toward Native Americans. The first was "cultural inferiority", which often emphasised aspects that dehumanise the group.

> It is assumed that "Amazonas" and "city" do not belong in the same sentence. We all know that the inhabitants of that region lived in the Stone Age until the whites arrived (…), the same human beings that Fawcett called "savage

CC BY SA

> villains, horrible ape-men with pig's eyes" and whom we can only imagine as cannibals or living in perfect harmony with Mother Nature, but not building cities. (*El Mundo*)

> Let us say, before continuing, that cannibalism was practised to a lesser or greater extent by many American peoples: from the Redskins of Canada to the Patagonians of Argentina, through the Chichimecas of northern Mexico, the Aztecs at the centre, the Mayans of Yucatan, the Tupinambas of Brazil and the Guarani of Paraguay. It could be explained, although it has no excuse, that the colonists and explorers who discovered such horrors were not inclined to be pious toward cannibals but considered them vermin in human form. (*El Mundo*)

Another category that emerged from the analysis of the articles was emphasising "violence and tyranny" as characteristics of native societies.

> The Amerindians were found under totalitarian, tyrannical and theocratic regimes. If no European country had colonised them, the indigenous people of America, of submissive condition, would have suffocated for millennia by successive tyrannical dynasties, of which the terrible Aztecs and Incas were simply the last. (*Abc*)

> As soon as he had landed in Mesoamerica, Cortés understood the political reality of the region: the Aztecs had tyrannised other peoples by demanding high taxes and subjecting them to bloody sacrifices. (*El Mundo*)

Table 5 shows the frequency of these categories in each newspaper.

Table 5

Frequencies for judgments toward indigenous peoples

	Abc	El Mundo	El País	La Vanguardia	Total
	n	*n*	*n*	*n*	
Cultural inferiority	17	37	4	2	60
Violence and tyranny	11	12	1	0	24
Total	28	49	5	2	84

Source: self-elaboration.

There was a statistically significant difference between the newspapers regarding the number of negative judgments about indigenous people as determined by one-way ANOVA (F (3,196) = 6.489, p <.001). *A Tukey post* hoc test indicated that *El Mundo* published a significantly higher number of negative judgments than *El País* (p = .002) and *La Vanguardia* (p = .001). There was no statistically significant difference between the other newspapers.

5. Discussion

An important result of this study is establishing the nation's role as a historical subject of the narrative. National narratives seek to establish a link between the past and the present in national terms, and for this, they tend to "nationalise" groups and historical figures before the emergence of the nation (Berger and Lorenz, 2010; Wertsch, 1997). In

CC BY SA

the four online newspapers analysed, Spain is the omnipresent subject of the narrative, and the label of Spaniards is applied to the main protagonists. Thus, an essentialist and timeless conception of the nation and national identity is transmitted. These conceptions are fundamental to establishing an identity link with the past and significantly impact moral evaluations (Bilali, 2013; López & Márquez, 2021). Modern historiographic approaches that pose the recent and constructed character of national identities and criticise their use to allude to groups from a past before the emergence of nations have an anecdotal presence in the articles (Anderson, 2006; Hobsbawm, 2012; Smith, 1991). This atemporal and static conception of the Spanish nation as a historical subject aligns with other cultural tools that shape collective memory in Spain, such as the 12 October celebrations. 12 October celebrations commemorate the arrival of Christopher Columbus to America and currently is the Spanish National Day, explicitly emphasizing an atemporal link between the current Spanish nation and the so-called Discovery of America.

The results reveal how moral elements play a central role in the transmission of historical narratives. *Abc* and *El Mundo* published significantly more positive views, such as presenting the nation's actions as incredible feats or emphasising the good treatment of indigenous peoples, something that is practically absent in *El País* or *La Vanguardia*. Interestingly, a newspaper associated with the centre-left, such as *El País*, globally displayed a morally negative view of the Discovery and Conquest of America, as negative judgments were dominant in its articles. The opposite was observed for *Abc*, for which positive views predominated. These differences highlight the political uses of the past and the existence of conflicting visions based on political orientation.

The present study showed some interesting connections with the current Spanish political scenario where political parties are reacting in different ways regarding social debates linked to the colonial past of the Spanish Empire. Far-right political party *Vox* and center-right *Popular Party* have supported the role of the Spanish nation during the Conquest of America against demands of forgiveness by former Mexican president Lopez Obrador and Claudia Sheinbaum, current president. In contrast, left-wing political leaders tend to transmit a less complacent view of the Spanish role in the conquest (Minder and Malkin, 2019). *Abc*, a conservative and monarchic newspaper, portrays a glorifying narrative of the Spanish past, often defending the role of the Catholic Monarchs as morally virtuous. The results found in *El País* and *La Vanguardia* are in line with a less complacent view. However, it is worth noting that *La Vanguardia*, although read nationwide, is a newspaper based in Barcelona and focused on Catalonia. Thus, it is important to consider that in the Spanish state, there is not only Spanish nationalism but also other nationalisms, such as Basque and Catalan nationalism. Therefore, it seems reasonable that *La Vanguardia* does not support the traditional Spanish national narrative due to the political conflicts between the Catalan and Spanish governments.

The results from the present study also reveal essential differences regarding exonerating the nation and morally valuing the other. *Abc* and *El Mundo* used arguments more frequently to justify the nation's misdeeds. The strategies were in line with the "Theory of moral disconnection" postulated by the social psychologist Bandura, who proposed that individuals and groups tend to justify acts committed even when they go against their own moral system (2017). These strategies of moral disconnection have been frequently used to justify actions of war (Aquino et al., 2007). In-group glorification and a negative valuation of the outgroup play a determining role in using these strategies (Castano 2008).

CC BY SA

The results show that both *Abc* and *El Mundo* still produce a national narrative with a sturdy moral vision favouring the Spanish nation. These types of approaches that seek to glorify the past of the nation support what Billig (1995) called "banal nationalism" and play an essential role in understanding the past and constructing collective memory (Wertsch, 2008). These two newspapers' moral position supports a nationalistic narrative that traditionally played an important role in formal education (Foster, 2011).

However, *El País* and *La Vanguardia* transmit a different narrative in terms of moral evaluations, even publishing, in the case of *El País*, a greater number of negative than positive judgments about the nation. These newspapers show narratives that are not so complacent with the nation, reflecting a problematic past that should remain open to question and produce diverse moral responses in the citizens who consume it. As mentioned above, a recent study conducted with young Spanish adults also showed that it is common to find conflicting moral emotions such as pride, gratitude, shame and guilt about these events, reflecting the conflictive nature of the existing collective memory in Spain (López & Márquez, 2021).

6. Final Reflection

The present study has important implications for the field of history education and its link to national identity construction. There is an emphasis on studies that analyse the role of national narratives in the formal educational context, both through textbooks analysis and the narratives that the students themselves generate (López, 2020). Still, research on these narratives in informal settings, such as the one carried out in this study, are much scarcer. Students not only consume historical narratives in school but also outside of it. Moreover, the growing use of the internet, social media, and artificial intelligence necessitates taking into account the narratives conveyed by these media, which are subsequently brought into the classroom by students. Recent studies on how Spanish history textbooks display these events have revealed a departure from the Spanish nationalist 'narrative of civilisation' in favour of perspectives that acknowledge the violence exercised by the conquerors (Bermúdez and Argumero, 2018). Other studies indicate that these events are losing space and relevance in textbooks, offering a simplistic view that avoids controversy (Reyes Soto & García Fernández, 2023). However, the present study demonstrates both the persistence of that Spanish nationalist narrative and the emergence of less accommodating moral perspectives depending on the political orientation of the medium.

In line with critical literacy, it is pertinent to introduce classroom activities that encourage reflection on the intentionality of discourses, distinguish facts from opinions, evaluate the reliability of sources, and give voice to silenced perspectives (Santiesteban and González-Monfort, 2019). The inclusion, evaluation, and critical reflection of materials like those analyzed in this study in the classroom can help students think critically about relevant social issues.

The advances promoted from the academic field to develop historical thinking and question national narratives in history education are becoming very influential (Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2001). However, as the present study reveals, national narratives still have a predominant presence in the informal sphere, transmitting biased moral approaches already discredited in academic environments. More studies focused on the production of national narratives in the informal sphere are needed since people bring these narratives and moral positions to the classroom. This study aims to give visibility to

the influence of national narratives produced in informal contexts and better grasp their role in understanding the national past and constructing collective memory.

Acknowledgements and funding

This work has been possible because of the support of the project www.makinghistories.eu from the EU (Marie Curie Staff Exchanges Project 10108606), coordinated by M. Carretero (UAM). The views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.



This work has also received the support of the Agencia Estatal de Investigación (Spain), project PID2021-127529OB-I00.

Specific contribution of the authors

César López Rodríguez: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Writing – Original Draft, Writing – Review & Editing.

Germán Dorado Cazorla: Methodology, Formal analysis, Investigation, Writing – Review & Editing.

References

Aquino, K., Reed, A. II, Thau, S., & Freeman, D. (2007). A grotesque and dark beauty: How moral identity and mechanisms of moral disengagement influence cognitive and emotional reactions to war. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*(3), 385–392. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.013

Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (2nd ed.). Verso.

Balibar, E. (1991). The nation form: History and ideology. In I. Wallerstein & E. Balibar (Eds.), *Race, nation, class: Ambiguous identities* (pp. 329–361). Verso.

Bandura, A. (2017). Mechanisms of moral disengagement. In G. Cromer (Ed.), *Insurgent terrorism* (pp. 85–115). Routledge.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.

Berger, S., & Lorenz, C. (2010). *Nationalizing the past*. Palgrave Macmillan.

Berger, S., Eriksonas, L., & Mycock, A. (2008). *Narrating the nation: Representations in history, media and the arts*. Berghahn Books.

Bermúdez, A., & Argumero, D. (2018). The narrative framing of violence in teaching resources about the Spanish conquest of America. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 12*, 93-118. https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/5

Bilali, R. (2013). National narrative and social psychological influences in Turks' denial of the mass killings of Armenians as genocide. *Journal of Social Issues, 69*(1), 16–33. https://doi.org/10.1111/josi.12001

Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Sage.

Brockmeier, J. (2002). Remembering and forgetting: Narrative as cultural memory. *Culture & Psychology*, *8*(1), 15-43. https://doi.org/10.1177/1354067X0281002

Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching of history and memories in global worlds*. Information Age Publishing.

Carretero, M., & Bermúdez, A. (2012). Constructing histories. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625–648). Oxford University Press.

Castaño, E. (2008). On the perils of glorifying the in-group: Intergroup violence, in-group glorification, and moral disengagement. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(1), 154–170. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00040.x

Connor, W. (2004). The timelessness of nations. *Nations and Nationalism, 10*, 35–47.

de Prada, J. M. (2019, March 30). Odio teleológico [Teleological hatred]. *ABC*. https://www.abc.es/opinion/abci-odio-teologico-201903300006_noticia.html

Elliott, J. H. (2002). *Imperial Spain 1469-1716*. Penguin UK.

Fernández, A. (2018, October 10). Los imperios perdidos de Sudamérica [The lost empires of South America]. *La Vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20181010/452270650964/civilizaciones-precolombinas-imperio-azteca-inca-maya.html

Foster, S. J. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry, 2*(1), 5–20. https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21959

Halbwachs, M. (2020). *On collective memory*. University of Chicago Press.

Hobsbawm, E. (2012). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. Cambridge University Press.

László, J. (2013). *Historical tales and national identity*. Routledge.

López, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *14*(2), 149–166. https://doi.org/10.6018/pantarei.445731

López, C., Carretero, M., & Rodriguez-Moneo, M. (2015). Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*, *24*(2), 252–285. https://doi.org/10.1080/10508406.2014.919863

López, C., & Márquez, M. G. (2021). Proud but ashamed: narratives and moral emotions about the troubled national past in Spain. *International Journal of Heritage Studies*, *27*(2), 200–215. https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1781680

Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.

Macintyre, S., & Clark, A. (2013). *The history wars*. Melbourne University Publishing.

Minder, R., & Malkin, E. (2019, March 27). Mexican call for conquest apology ruffles feathers in Spain. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2019/03/27/world/americas/mexico-spain-apology.html

Osorio, L. F. (2020). Los mitos latinoamericanos: Vigencia de la obra del Buen Salvaje al Buen Revolucionario. *Telos, 22*(2), 310–324. https://doi.org/10.36390/telos222.05

Renan, E. (2013). What is a nation? In H. K. Bhabha (Ed.), *Nation and narration* (pp. 8–22). Routledge.

Reyes Soto, R., & García Fernández, G. A. (2023). Enseñanza de la conquista española en América en los libros de texto de historia: dos estudios de caso en Perú y España (2019-2020). *Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, *57*, 1–16.

Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, *35*(1), 73. https://doi.org/10.5840/philtoday199135136

Roediger III, H. L., & Wertsch, J. V. (2022). *National memories: Constructing identity in populist times*. Oxford University Press.

Romero-Frías, E., & Vaughan, L. (2012). Exploring the relationships between media and political parties through web hyperlink analysis: The case of Spain. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 63*(5), 967–976. https://doi.org/10.1002/asi.22625

Sánchez, R., Arias, L., & Egea, A. (2016). The perduration of master narratives: The discovery, conquest and colonization of America in the Spanish history textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 13*(2), 127–137. https://doi.org/10.18546/herj.13.2.13

Santisteban, A., & González-Monfort, N. (2019). Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar. *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?*, 91–103.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education

Smith, A. D. (1991). *National identity*. Penguin.

Valls, R. (2013). Iberoamérica en la enseñanza española de la historia. *Práxis Educativa (Brasil), 8*(2), 351–374. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.8i2.0001

van Alphen, F., & Wagoner, B. (2021). Reconstructing the 'Reconquista': Students' negotiation of a Spanish master narrative. *Memory Studies*, *16*(5), 1156-1172. https://doi.org/10.1177/17506980211033325

VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education, 32*(1), 109–146. https://doi.org/10.3102/0091732x07311065

Wertsch, J. V. (1997). Consuming nationalism. *Culture and Psychology, 3*, 461–471. https://doi.org/10.1177/1354067X9734002

Wertsch, J. V. (2008). The narrative organization of collective memory. *Ethos, 36*, 120–135. https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00007.x

Wertsch, J. V. (2021). *How nations remember: A narrative approach*. Oxford University Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.

Yadgar, Y. (2002). From the particularistic to the universalistic: National narratives in Israel's mainstream press, 1967–97. *Nations and Nationalism, 8*(1), 55–72. https://doi.org/10.1111/1469-8219.00038

Appendix

Nominal categorisation performed for the analysed dimensions

Table A1

Categorisation of the historical subject

Category	Description of the category
National historical subject	The terms 'Spain' or 'Spaniards' are used to refer to the protagonists.
Nonnational historical subject	Terms such as Castile, Aragon or other medieval and modern kingdoms are used to refer to the protagonists.

Table A2

Categorisation of positive judgments about the nation

Category	Description of the category
Great feat	The actions or events carried out by the Spanish are described as feats or great achievements.
Good treatment of the natives	The Spanish protagonists or their rulers and laws protect and care for the interests of indigenous peoples.
Positive personal traits	Positive characteristics are applied to Spaniards, such as bravery, determination, intelligence and courage.
Civilising zeal	The actions of the Spanish have made cultural, historical, scientific or religious contributions to the American continent.
Promote miscegenation	The Spaniards promoted cultural union and miscegenation with indigenous peoples.

Table A3

Categorisation of negative judgments about the nation

Category	Description of the category
Abuse of indigenous peoples	Actions by Spaniards such as deception, rape, assassinations, enslavement or looting of indigenous peoples are mentioned.
Greed	The greed of the Spanish for gold, spices or other treasures is noted.
Religious imposition	Spanish actions linked to the evangelisation and forced conversion of indigenous populations are noted.

CC BY SA

Table A4
Categorisation of the nation's exoneration strategies

Category	Description of the category
Black Legend	The negative views of Spanish actions were constructed, invented or disseminated by rival foreign powers. The existence of a black legend is mentioned.
Denial of crimes	It is argued that the Spanish were not violent or murderers, that there was no genocide or that the number of victims was exaggerated.
Advantageous comparisons	The actions of the Spaniards are compared with others of greater severity committed by other countries or groups to conclude that the behaviour by Spain was much better.
Displacement of responsibility	The focus of responsibility for the large number of victims among indigenous peoples is on the spread of contagious diseases rather than on intentional deaths.
Moral justification	Spaniards' misdeeds are justified as actions to achieve a greater good, such as ending the inhumane actions committed by the indigenous peoples, civilising them, evangelising them or freeing them from their oppressive leaders.

Table A5
Categorisation of judgments toward indigenous peoples

Category	Description of the category
Cultural inferiority	Practices such as cannibalism, religious sacrifices or technological inferiority are emphasised.
Violence and tyranny	Indigenous peoples are described as violent or their rulers as tyrannical and oppressive.

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.615311

Mujeres en la enseñanza de la historia: presencias y ausencias femeninas en los libros de textos chilenos

Women in the teaching of history: female presences and absences in Chilean school textbooks

María Gabriela Huidobro Salazar
Universidad Andrés Bello
mhuidobro@unab.cl
0000-0001-9980-6175

Gabriela Vásquez Leyton
Universidad Andrés Bello
gabriela.vasquez@unab.cl
000-0002-5633-7572

Recibido: 13/05/24
Aceptado: 19/03/24

Resumen

En las últimas décadas, la historiografía ha avanzado en la consideración de las mujeres como sujetos y objetos de estudio fundamentales para la comprensión del pasado. Ante ello, cabe preguntarse sobre el impacto que dichos avances han alcanzado en los relatos que dominan la enseñanza de la historia en el contexto escolar. El artículo ofrece los resultados de una investigación que analiza los discursos e imágenes que sostienen la enseñanza de la historia en los textos escolares de Historia vigentes para la Enseñanza Básica y Media chilena. La investigación se plantea desde una perspectiva crítica historiográfica y una metodología de estudio documental de frecuencias, que demuestra la persistencia de un enfoque tradicional de la historia que perpetúa una representación de las mujeres como sujetos subordinados, pasivos y secundarios. El propósito consiste en promover la reflexión sobre la necesidad de fortalecer la inclusión femenina en la enseñanza escolar de la historia chilena.

Palabras clave

Enseñanza de la historia escolar, mujeres, Chile, libro de texto, perspectiva de género.

Abstract

In recent decades, historiography has advanced in the consideration of women as fundamental subjects and objects of study for the understanding of the past. Given this, it is worth asking about the impact that these advances have had on the stories that dominate the teaching of history in the school context. The article offers the results of a research that analyses the discourses and images that support the teaching of history in current History textbooks for Chilean Basic and Secondary Education. The research is presented from a critical historiographic perspective and a documentary frequency study methodology, which demonstrates the persistence of a traditional approach to history, which perpetuates a representation of women as subordinate, passive and secondary subjects. The purpose is to promote reflection on the need to strengthen female inclusion in school history teaching of Chilean history.

Keywords

Teaching of history, women, Chile, school textbook, gender issues.

Para citar este artículo: Huidobro Salazar, María Gabriela; Vásquez Leyton, Gabriela (2025). Mujeres en la enseñanza de la historia: presencias y ausencias femeninas en los libros de textos chilenos. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 181-203. DOI: 10.6018/pantarei.615311

CC BY SA

1. Introducción

La investigación sobre las mujeres como sujetos históricos se ha constituido en una tendencia historiográfica desde mediados del siglo XX. En un contexto marcado por profundos cambios ideológico-culturales, que intensificaron los discursos asociados a los valores democráticos, las estructuras sociales y los derechos humanos, el paradigma historiográfico tradicional, definido desde una matriz cronológica, euro y androcéntrica enfocada en el acontecer político y militar del pasado, ha ido quedando atrás para abrirse a una diversidad temática y teórica dispuesta a adoptar nuevos enfoques para el conocimiento de fenómenos y sujetos históricos (Sánchez y Miralles 2014; Vega 2006, 14). Entre estos temas, destaca el caso de las mujeres y las perspectivas femeninas para una comprensión más compleja y completa del pasado, línea que se ha nutrido desde la historiografía de género a partir de trabajos emblemáticos de historiadoras como Joan W. Scott y Michelle Perrot, para constituirse, actualmente, en uno de los campos históricos de mayor crecimiento (Ramos 1999).

Así mismo, los avances en la disciplina histórica se han desarrollado a la par de los esfuerzos por promover la equidad de género y erradicar la discriminación contra las mujeres, situación que ha generado múltiples esfuerzos entre organizaciones políticas y civiles a nivel internacional, los cuales se han traspasado también al mundo educacional escolar, incluyendo el caso de Chile. Sin embargo, los esfuerzos expresados a nivel de políticas públicas requieren de prácticas, estrategias y recursos que medien su implementación didáctica para la comprensión profunda de los aprendizajes. Se trata de un desafío mundial que alcanza las prácticas docentes y los usos de materiales didácticos, entre ellos, los textos o manuales escolares, pues, son considerados como uno de los principales recursos de la mediación del aprendizaje escolar, depositarios del conocimiento legítimo y medios de validación del conocimiento (López-Navajas, 2014).

Los libros de textos escolares pueden incidir en la construcción de imaginarios relativos a identidades y roles de género, muchas veces reforzando creencias sobre la posición social de hombres y mujeres (Fernández 2010; Mills y Mustapha 2015). De manera particular, los textos de la asignatura de Historia actúan como herramientas culturales y vehículos de legitimación del conocimiento sobre el pasado (Chiponda y Wassermann 2011; Ortega-Sánchez y Olmos 2019), ya que su contenido se cuestiona poco y sus subtextos pueden influir en el entendimiento y valoración sobre los roles sociales e históricos de las y los sujetos.

Por esto, en un contexto político, social y cultural global que aboga por el fortalecimiento de la equidad de género, que se ha acompañado de avances historiográficos, y que desde los procesos de aprendizajes buscan la promoción del pensamiento histórico para la formación ciudadana y democrática, es relevante preguntar cómo las mujeres se han integrado o podrían mantenerse excluidas de los relatos históricos dispuestos en los textos escolares de nuestra disciplina.

En esta línea, la pregunta de investigación que guía este artículo es: ¿la historia de las mujeres se ha abierto espacios en el discurso didáctico-pedagógico textual e iconográfico de los libros de texto chilenos? Por ello, el objetivo de esta investigación consiste en analizar las representaciones textuales e iconográficas de mujeres en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a partir de la revisión de los discursos e

imágenes contenidos en los textos escolares chilenos de la asignatura para la Enseñanza Básica (primaria) y Media (secundaria), vigentes y dispuestos por el Ministerio de Educación de Chile.

Con este propósito, el estudio se ordenó a partir de los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar, cuantificar y clasificar personajes femeninos incluidos en los libros de textos, mediante un estudio de frecuencias de tipo numéricos e identitarios de menciones de personajes (individual, colectivo, anónimo, reconocido), su nombre o etiqueta, género, tipo de incorporación (textual o iconográfico), función didáctica, ubicación en la página, tipo de proceso histórico asociado e intencionalidad didáctica para promover perspectivas de género, distinguiendo los periodos y sociedades enseñados, así como los niveles escolares.

2. Identificar, cuantificar y clasificar personajes masculinos incluidos en los libros de textos, mediante un estudio de frecuencias de tipo numéricos e identitarios de menciones de personajes (individual, colectivo, anónimo, reconocido), su nombre o etiqueta, género, tipo de incorporación (textual o iconográfico), función didáctica, ubicación en la página, tipo de proceso histórico asociado e intencionalidad didáctica para promover perspectivas de género, distinguiendo los periodos y sociedades enseñados, así como los niveles escolares.

3. Comparar los resultados obtenidos para los casos femeninos y masculinos a través de perspectivas de análisis cuantitativas y cualitativas.

Nuestra hipótesis plantea que, si bien los relatos históricos han integrado a las mujeres en los contenidos de los libros de textos escolares chilenos, su mención y análisis son minoritarios y relativos, ya que en la medida que se mantengan enfoques historiográficos tradicionales, priorizando hitos y procesos políticos y militares por sobre ámbitos socioculturales, se mantendrá una perspectiva historiográfica androcéntrica. Esta práctica solo abre espacios a las mujeres en una condición secundaria, colectiva, marginal o de excepción, que puede estar inserta en la descripción de fenómenos, pero es invisibilizada en sus acciones individuales como agentes de procesos históricos.

Por ello, es importante relevar que desde la perspectiva de la historia del libro (Escolano Benito, 1997; Tosi, 2011), un libro de texto está compuesto por narrativas, estructuras e imágenes que reflejan modos situados de comprensión histórica y que inciden en la construcción de nuevos sentidos. Después de todo, las ideas y los textos nunca trascienden desprendidos de su materialidad, sino que residen en soportes y modalidades que determinan la comprensión e interpretación de los significados del relato histórico (Chartier, 2005; McKenzie, 2005). Considerando este enfoque, proponemos un estudio de carácter didáctico, histórico e historiográfico sobre material escolar, considerado como una fuente documental, basado en las categorías de análisis e interpretación que la historia de las mujeres puede ofrecer.

CC BY SA

2. Marco Teórico

2.1. Una mirada desde la historiografía chilena

En el contexto de los estudios de la historia de las mujeres y de género, estos han ido adquiriendo complejidad a medida que se han ido incorporando temas, problemáticas y situaciones que revindican y valoran la actuación de estas en los procesos históricos. Desde la perspectiva histórica chilena se reconocen algunas aproximaciones de carácter anecdótico o esporádico a la historia de las mujeres desde finales del siglo XIX y principios del XX (José Toribio Medina, 1923; Vicente Grez, 1878). Sin embargo, las investigaciones sistemáticas y con perspectiva de género se iniciaron hacia la segunda mitad del siglo XX, abordando su participación en los procesos de la historia reciente y los fenómenos contemporáneos, destacando el trabajo reivindicativo de estas (Klimpel, 1962), los estudios sobre los roles de mujeres, sus problemáticas sociales y el feminismo (Covarrubias y Franco, 1978), así como también las indagaciones que ampliaron su consideración hasta la búsqueda del pasado femenino en el mundo colonial (Santa Cruz et al., 1978).

En diálogo con el contexto político nacional, que a fines de la década de 1980 se encaminaba hacia la recuperación de la democracia, los estudios históricos feministas y de género cobraron impulso, proponiendo una historia desde nuevas fuentes para descubrir a las mujeres, por ejemplo, desde la voz epistolar (Aylwin et al., 1986; Gaviola et al., 1986; Vergara, 1987).

No obstante, esta línea historiográfica recién ha cobrado mayor fuerza en las últimas tres décadas (Iglesias 2007), considerando la participación de las mujeres como autoras en revistas científicas y con presencia en la disciplina histórica, propiciando nuevos caminos y el fortalecimiento de las perspectivas de género (Cabrera y Errázuriz 2015). Se trató, asimismo, del primer momento en que surgieron instancias de formación disciplinar para los estudios de género (Pérotin-Dumon, 2001), ampliándose enfoques y perspectivas que consideraron el análisis de las mujeres del bajo pueblo y del mundo indígena (Araya, 1999; Bengoa 1992; Figueroa, 1998; Montecino, 1991; Salazar, 1992). De esta forma, los focos de análisis se abrieron a las problemáticas políticas y socioculturales de las mujeres en Chile, como parte del desarrollo de una historia social que contemplaba su rol como sujeto histórico como eje clave para su comprensión (Eltit, 1994; Veneros, 1997).

Las primeras décadas de este siglo han impulsado investigaciones colectivas sobre la historia de las mujeres en Chile, inspirados por los cambios culturales y políticas públicas que han promovido la equidad de género y las reivindicaciones femeninas (Fermandois y Stuven, 2011; Montecino, 2012). Así, han surgido los intentos por mirar el pasado desde una relectura de sus claves en femenino (Cumplido, 2019) y aproximaciones orientadas a rescatar los aportes y perspectivas propias de mujeres en diversas áreas (literatura, arte, modas, guerra, educación o periodismo, entre otras). Igualmente, se ha continuado y profundizado a la historia de las problemáticas que las mujeres -desde posiciones marginales- han debido enfrentar, reconstruyendo el discurso desde las perspectivas de género (Brito, 2005; Huidobro, 2024).

Aun cuando, proporcionalmente, la historia de las mujeres continúa siendo un campo secundario en la historiografía chilena, los aportes de estos y otros estudios han

contribuido a renovar los enfoques y relatos historiográficos en el medio académico nacional. Por esta razón, es válido preguntar por el impacto historiográfico que se ha generado en los relatos históricos de los manuales escolares que orientan la enseñanza de los contenidos de Historia en Chile. Una problemática que se abordado en diversos países, mayoritariamente, desde los marcos epistemológicos del análisis crítico del discurso o de la sociología de la educación, pero no desde una mirada historiográfica o didáctica, en función de los aprendizajes de conceptos de primer y segundo orden que propician el pensamiento histórico escolar (Seixas y Morton, 2015).

2.2. Una mirada desde la perspectiva didáctica

A nivel internacional, las primeras investigaciones referidas a los discursos de género en los textos escolares y, en particular, en los de Historia, se remontan a la década de los setenta, destacando los trabajos norteamericanos (Chick, 2006). En particular, cabe mencionar el estudio de Janice Trecker (1973). A fines de los setenta y hacia la década de los ochenta, los esfuerzos se multiplicaron, especialmente, en Estados Unidos y Europa. En Bélgica, la problemática fue abordada por colectivos femeninos como la *Maison des femmes de Bruxelles* (1977) y el grupo de reflexión *Changeons les libres scolaires* (1979).

En el caso español, destaca como uno de los primeros estudios el realizado por Amparo Moreno (*El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*, 1986) y la investigación de Maribel García, Helena Troiano, Miquel Zaldívar y Marina Subirats (*El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores,* 1993). Actualmente, investigaciones en estas líneas encontramos en países como Inglaterra, Francia, Rusia, Sudáfrica y Taiwán.

En las indagaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia, un primer acercamiento a los estudios con perspectiva de género corresponde a los aportes de Antonia Fernández Valencia (2010; 2014), quien revindicó el rol de las mujeres como agentes históricos, manifestando abiertamente la importancia de la lucha a favor de la igualdad. Asimismo, la autora expresó la necesidad de ofrecer referentes históricos y valores femeninos a la sociedad, destacando la importancia de afrontar los sesgos patriarcales existentes en la manera de entender el mundo, considerando la perspectiva del feminismo social y la visibilización de prácticas y políticas igualitarias (Díez Bedmar y Fernández Valencia, 2019).

En este mismo sentido, los trabajos de Díez Bedmar (2019; 2020) enfatizan que en enseñanza de la historia es necesario incluir la dimensión de la perspectiva de género, evidenciando las desigualdades históricas, muchas de las cuales siguen estando presente. De esta manera, ha relevado una Educación histórica con perspectiva de género desde una mirada ciudadana, la cual considera estrictamente necesario que debe permear la formación inicial del profesorado para la construcción de un futuro más crítico e igualitario (Díez Bedmar, 2019). Estas ideas coinciden con García Luque (2016), quien ha reflexionado sobre las causas y consecuencias de la omisión de las mujeres en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Desde el análisis de libros de textos, destacan los trabajos de López Navajas (2014; 2016), quien revisa críticamente desde una metodología mixta, la ausencia de las mujeres en los manuales escolares de educación secundaria. En ellos, destaca una escasa

CC BY SA

presencia de mujeres en los contenidos textuales de estos recursos educativos, permeando una transmisión cultural incompleta, ya que se presentan los procesos históricos omitiendo y desconociendo las aportaciones de las mujeres al desarrollo de la Historia, considerándolas como ciudadanas de segunda categoría.

Estos resultados coinciden con otras propuestas que analizan el rol de las mujeres en el devenir histórico por medio de las narraciones e ideas de los profesores en formación, mostrando, por ejemplo, cómo las mujeres consideradas relevantes como figuras históricas son seleccionadas por otras mujeres, que también priorizan su papel como cuidadoras, resaltando cualidades como la empatía (Molina Puche et al., 2024). De esta forma, el análisis sobre íconos culturales de la historia de España destaca una visión estereotipada de la historia, protagonizada por personajes masculinos, políticos y militares, vinculados con los valores de poder y logro (Ortuño-Molina et al., 2024).

Este tipo de resultados coincide con los trabajos de Arias et al. (2013) quienes destacaron la pervivencia de determinadas interpretaciones históricas en el saber y discurso histórico popular asentados en el pensamiento histórico del alumnado. En esta misma línea, Ortuño Molina y Alvén (2021) consideran que, a pesar de algunas diferencias significativas en cuanto al sentido del tiempo en la historia, entre las narraciones analizadas en docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género, predomina una falta de identificación de la capacidad de acción de las personas (especialmente resistencia de las mujeres a las asimetrías de poder operadas en el pasado), y un débil análisis del pasado desde la perspectiva de género que ayude a comprender el problema presente.

Estas visiones se condicen con la narrativa de la historiografía tradicional, que muestra a las mujeres como un apéndice de la historia androcéntrica, un añadido que las convierte en un colectivo al margen de los acontecimientos narrados, sin un papel activo en los mismos. Ideas que también se presentan en estudiantes de secundaria y bachillerato cuando se analiza la relevancia histórica en perspectiva de género, considerando una visión estereotipada de la Historia donde predominan narrativas tradicionales protagonizadas por personajes masculinos, adscritos a una tipología político–militar asociados a la meritocracia. Por tanto, la agencia histórica se ve comprometida por estos rasgos que distancian a los individuos de una ciudadanía responsable y democrática (Muñoz et al., 2024).

En Chile, algunas investigaciones han contribuido al análisis de los temas de género en los textos escolares, aun cuando se trata de un área de incipiente desarrollo. Los estudios orientados a analizar la presencia y ausencia de mujeres, así como las representaciones femeninas en los textos escolares chilenos, han comenzado a desarrollarse en la última década. Tal como en los casos extranjeros, predominan propuestas teóricas y metodológicas desde las Ciencias Sociales y la educación para abordar textos de Historia y Ciencias Sociales (Sepúlveda, Muñoz, Puebla y Camacho, 2013) o analizar transversalmente las asignaturas (Covacevich y Quintela-Dávila 2014). Todos ellos han advertido, en términos generales, que los esfuerzos por incorporar perspectivas de género en la educación escolar han tenido bajo impacto (Francke y Ojeda 2013).

En el caso de los textos de Historia, constituyen un aporte relevante los estudios de María Cecilia Fernández (2010) sobre la representación de las mujeres en los discursos de textos escolares de Historia de Chile publicados en las décadas de 1980, 1990 y 2000, donde la autora propone una mirada social de las representaciones de género en el

discurso pedagógico de la Historia, revelando en ellos el resultado de selecciones culturales que invisibilizan y ocultan el rol de las mujeres en la construcción de la historia. Su trabajo ha avanzado recientemente en la profundización de algunos ámbitos, como la revisión de la perspectiva androcéntrica con la que suele identificarse el trabajo en los textos escolares, marginando a la mujer a un lugar pasivo, secundario y de indefensión (Fernández et al., 2018).

Por su parte, el trabajo de Andrea Minte y Eurídice González (2015) ofrece un análisis hermenéutico del discurso sobre diez textos escolares de Historia chilenos y cinco cubanos, publicados entre 1996 y 2009. El estudio conduce a constatar el alto grado de invisibilidad de las mujeres y su permanente asociación a roles tradicionales y estereotipados, lo que reflejaría una posición acrítica de la sociedad, así como una visión de mundo androcéntrica que se mantienen.

Valentina Errázuriz y Fernanda Rojas ofrecen estudios recientes en la obra compilatoria *Nunca más mujeres sin historia* (2018) de la Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres. El estudio de Errázuriz se plantea desde la perspectiva de género, para analizar en los textos y programas escolares de Historia chilenos, cómo se construye el género mujer. Rojas, por su parte, realiza un ensayo reflexivo sobre los aspectos positivos y negativos de la presencia de las mujeres en la narrativa de un texto escolar de Historia de III Medio, destacando que el espacio para su consideración se esté ampliando, pero manteniendo para ellas un protagonismo estático. De esta forma, la evolución en las investigaciones sobre los textos escolares de Historia revela a la historiografía escolar como un área desafiante, tanto para la Didáctica de la disciplina, Historia de la educación como para los estudios sociales, históricos, pedagógicos y políticos (Repoussi y Tutiaux-Guillon, 2010). En las últimas décadas, pueden reconocerse importantes avances, que no sólo abordan el texto como un producto, sino como un objeto de recepciones, compuesto por diversos ámbitos -imágenes, actividades, recursos, bibliografías- que exigen abordarlo desde una perspectiva multidisciplinaria y que requieren establecer un diálogo de la educación, la lingüística y la sociología con la historia.

3. Metodología

La revisión y análisis indicados se aplicaron sobre un corpus de textos escolares aprobados por el Ministerio de Educación de Chile desde los años 2019 y 2020, vigentes en su uso escolar para el año 2023. Dicho corpus comprendió dos textos de dos editoriales por nivel educacional y abarcaron desde Tercer Año Básico hasta Segundo Año Medio, lo que equivale a ocho niveles de formación.

El criterio de definición de esta muestra consideró que los contenidos de Historia son abordados en dicho período escolar, mientras que, durante los años previos y posteriores, los planes y programas educativos consideran temáticas y aprendizajes referentes a Geografía, Formación Ciudadana y Economía, ya que desde el 2019 el currículo escolar chileno considera la Asignatura de Historia obligatoria hasta 2°año de la enseñanza secundaria (Vásquez, 2019). Sobre los textos y niveles seleccionados, se analizaron las unidades didácticas referidas a los contenidos históricos, los cuales se vinculaban con los procesos históricos de Europa occidental (legado greco-romano, época medieval, y mundo moderno), de América latina (pueblos originarios) y Chile (Independencia, República y siglo XX).

El criterio de selección de dichas unidades se fundamenta en el propósito del presente estudio, que persigue conocer y analizar las presencias y ausencias femeninas en los relatos históricos escolares y que subyacen en la enseñanza de la historia. En este sentido, interesa abordar las materias historiográficas, motivo por el cual se ha decidido marginar de los análisis aquellas unidades didácticas que se centran en contenidos geográficos, económicas o cívicas, separadas de sus contextos históricos, ya que, por lo general, estas suelen constituir una unidad diferente y única en cada texto escolar.

Tabla 1

Listado de textos escolares y temas considerados

Nivel	Curso	Editorial	Año	Temas históricos
Primaria (Educación Básica)	3°	Santillana	2022	Mundo Greco-Romano y legado histórico-cultural
	4°	Santillana	2022	Civilizaciones originarias de América: Aztecas, Mayas e Incas; Características históricas y presencia en el presente
	5°	SM	2019	Impacto proceso de Expansión Europea en América; Formación de la Sociedad colonial
	6°	Santillana	2020	Proceso de independencia nacional, construcción y organización republicana; Chile en el siglo XX: democratización de la sociedad chilena; Quiebre y recuperación de la democracia
	7°	SM	2019	El legado de las civilizaciones clásicas; Civilización europea occidental; Herencia de las civilizaciones americanas
	8°	SM	2019	Cambios y continuidades del mundo moderno; Impacto de la colonización española en América y Chile; Procesos revolucionarios de Europa, América y Chile
Secundaria (Educación Media)	1°	Santillana	2022	Estado nacional y liberalismo en Europa y América; Las contradicciones del progreso; ¿De qué manera afectaron a la población las políticas estatales de expansión?
	2°	SM	2021	Chile y el mundo en el siglo XX; Historia reciente de Chile desde 1973: dictadura, transición política y sociedad actual

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Procedimiento

La investigación supuso una primera etapa de trabajo histórico heurístico, recopilatorio y descriptivo, que requirió del diseño de una parrilla de análisis de contenidos o tabla de criterios para la revisión de cada texto escolar seleccionado, los que se encuentran detallados en los referentes bibliográficos. Los criterios definidos para la identificación, cuantificación y clasificación de los personajes femeninos y masculinos presentes en los textos escolares correspondieron a los siguientes:

CC BY SA

Tabla 2

Criterios, categorías y definición de análisis

Criterio	Categoría	Definición
Tipo numérico e identitario de las menciones	Individual con nombre	El personaje se reconoce de forma particular con su nombre, apellido o apodo.
	Individual anónimo	El personaje se menciona sin su identificación, sino a través de propiedades genéricas.
	Colectivo con nombre	Los personajes constituyen una agrupación que se identifica con un nombre en particular (ejemplo: partido político, club deportivo, sindicato).
	Colectivo anónimo	Un grupo de personajes se incorpora sin una identificación, sólo a través de propiedades genéricas.
Género	Masculino	El o los personajes se distinguen como varones con claridad.
	Femenino	La o las personajes se distinguen como mujeres con claridad.
	Sin identificar	No es posible identificar el género del o de los personajes observados.
Nombre del o los personajes identificados	Nombre de pila	Identificación singular de un personaje con nombre o apellido.
	Etiqueta o nombre de fantasía	Identificación colectiva de un grupo de personas.
Tipo de incorporación	Textual	Se lee el nombre del personaje o autor en formato textual.
	Iconográfica pictórica	Se observa al personaje en una obra pictórica.
	Iconográfica fotográfica	Se observa al personaje en una fotografía.
	Iconográfica ilustrativa	Se observa al personaje representado mediante una ilustración.
	Iconográfica escultórica	Se observa al personaje en un retrato escultórico.
Función discursiva	Informativa	El o los personajes son mencionados como parte de los contenidos enseñados en una unidad didáctica.
	Didáctica	El o los personajes son mencionados como parte de una actividad didáctica.
	Testimonial	El o los personajes son mencionados como autor o contenido de una fuente histórica.
	Bibliográfica	El nombre corresponde a un autor o autora de bibliografía incluida en el texto.
Ubicación en la página	Principal	La imagen ocupa la página o su lugar central con un tamaño grande a mediano. En el caso del texto, el individuo o colectivo es el protagonista u objeto central de atención del relato.
	Secundaria	La imagen posee un tamaño de 1/4 de página o acompaña un texto. En el caso del texto, son

		individuos o colectivos que se mencionan como participantes o ejemplos de un proceso en un rol secundario o complementario.
	Terciaria	Imagen pequeña o texto marginal, que no participa directamente de los procesos del relato.
Tipo de proceso histórico asociado	Político	El nombre del personaje o autor se incluye en el marco de materias cuyo principal asunto refiere a procesos políticos, como organizaciones de estado, tomas de decisión gubernamentales, políticas públicas, disputas por el poder, procesos de colonización.
	Cultural	El nombre del personaje o autor se incluye en el marco de materias cuyo principal asunto refiere a procesos culturales, como manifestaciones artísticas, prácticas cotidianas y costumbres, obras intelectuales y actividad científica.
	Social	El nombre del personaje o autor se incluye en el marco de materias cuyo principal asunto refiere a procesos sociales, como actividades gremiales y sindicales, organización de las sociedades y definición de roles al interior de ellas.
	Económico	El nombre del personaje o autor se incluye en el marco de materias cuyo principal asunto refiere a procesos económicos, como actividades comerciales y financieras, generación de mercados, emprendimiento y trabajo.
	Militar	El nombre del personaje o autor se incluye en el marco de materias cuyo principal asunto refiere a procesos militares, como conflictos armados, guerra y prácticas diplomáticas.
Perspectiva de género	Sí	Mediante la mención del personaje u autor, se constata o se infiere una intencionalidad explícita por generar reflexión o aprendizajes relativos a perspectivas de género.
	No	Mediante la mención del personaje u autor, no se constata ni se infiere una intencionalidad explícita por generar reflexión o aprendizajes relativos a perspectivas de género.

Fuente: Elaboración propia.

La parrilla de análisis permite visualizar cuantitativamente la presencia y categorías a partir de las cuales se incluye a las mujeres en los textos escolares, así como realizar una evaluación valorativa de la información, mediante escalas de apreciación que determinan el carácter del mensaje y la frecuencia de las menciones. Dichos criterios consideraron la revisión y análisis de los personajes varones y de los atributos de lo masculino, en la medida en que lo femenino suele definirse en su oposición y contraste.

A partir de la revisión, cuantificación y clasificación de los personajes incluidos en los textos escolares, la metodología de trabajo se orientó a una segunda fase, de tipo

hermenéutico y de interpretación de significados (Ferraz, 2005), basado en una descripción cualitativa de los elementos identificados. El análisis del discurso histórico pedagógico textual busca definir la representación de las mujeres en los procesos históricos analizados, en una comparación con los discursos historiográficos como referencia (Cárdenas y Rivera, 2006). Por esto, el análisis buscó determinar los contenidos conceptuales asumidos a partir de criterios como la organización de la información, las jerarquías y los elementos seleccionados, para apreciar si se expone como eje vertebral de la narrativa, una actitud crítica respecto a la representación femenina.

En cuanto al análisis de la información histórica de carácter icónico definida por el tipo de imagen (ilustraciones, fotografías, pinturas y esculturas) y la función dentro del texto (motivación, ilustración gráfica y ejemplificación de caso, hecho o proceso histórico), se buscó relacionar los tipos de imágenes con los procesos expresados en los textos, para comprender si el trabajo a partir de ellas permite la construcción de conocimiento de la representación femenina en los procesos históricos analizados. De particular preocupación resultó constatar si los contenidos y actividades se orientaban a desarrollar perspectivas críticas con enfoque de género. Para eso, se analizaron los contenidos discursivos que enmarcaron la mención de nombres femeninos y masculinos, identificando el objetivo de aprendizaje subyacente y distinguiendo si éste se orientaba a promover una reflexión sobre el lugar de las mujeres en la historia o sobre las inequidades o injusticias acontecidas en ese sentido en el pasado o en comparación con el presente.

4. Resultados

La revisión, cuantificación y clasificación de los personajes femeninos y masculinos mencionados en forma textual o incluidos de manera iconográfica en los textos escolares analizados, da cuenta de una amplia diferencia numérica y cualitativa entre la inclusión de mujeres y la de varones en el relato histórico y en los roles y protagonismos asignados a cada uno. En todos los casos, la mención de personajes masculinos es muy superior a la de personajes femeninos. Dichas diferencias se acentúan a lo largo de los niveles escolares, siendo mayores en el ciclo escolar secundario -comprendido entre Séptimo Básico y Segundo Año Medio-, etapa durante la cual se abordan contenidos vinculados a la historia política moderna y a los períodos más recientes de la historia. En este sentido, mientras que, en el primer ciclo, la diferencia cuantitativa entre menciones masculinas y femeninas es de un 74,04% y 25,96% respectivamente, en el segundo ciclo, la diferencia se amplía en rangos de 80,85% para hombres y 19,15% para mujeres. El nivel escolar que ofrece una mayor brecha es Octavo año Básico, donde la presencia masculina alcanza el 84,5%, mientras la femenina se queda en un 15,5%.

4.1. Menciones de personajes masculinos y femeninos por tipo y nivel escolar

La revisión realizada en los libros de textos arrojó como resultado promedio que la mención de personajes masculinos -textual e iconográfica- constituye el 79% de la consideración total de personajes, mientras que la mención de mujeres alcanza el 21%. Al dividir el análisis en los ciclos formativos primario y secundario, se constata una progresiva acentuación de dichas diferencias, aumentando en forma gradual la mención de personajes varones. Mientras en el ciclo primario, las menciones masculinas constituyen un 74% y las femeninas, un 26%, en el ciclo secundario, las primeras aumentan a un 81%. La

brecha más significativa se produce en los textos escolares de 8° Básico, donde se abordan contenidos del mundo moderno, procesos de colonización y revolución en Europa y América (s. XV y XVIII) y la mención de varones alcanza un 84,5%, mientras las mujeres son mencionadas como personajes en un 15,5%.

Las diferencias no son sólo numéricas, sino que subyacen brechas cualitativas dadas por la naturaleza de los personajes incorporados y su identificación. En este sentido, al revisar sólo a los personajes históricos individualizados y reconocidos por su nombre, se observa que un 85,5% corresponde a varones y sólo el 14,5% son mujeres. En cambio, cuando se trata de los personajes clasificados como colectivos anónimos, representados de manera iconográfica, la distribución resulta un poco menos desigual: un 61,8% son hombres y el 38,2% es femenino.

En este sentido, existe una disparidad evidente en la consideración de hombres y mujeres, así como la participación que se les reconoce en los procesos históricos. Del total de los personajes masculinos contabilizados en forma textual e iconográfica, el 83,9% comprende a sujetos identificados con su respectivo nombre, siendo la mayoría de ellos, -82,4%- individuos. En el caso de las mujeres, en cambio, la distribución entre personajes individuales y colectivos, así como identificados y anónimos, evidencia mayor dispersión. Mientras los personajes reconocidos con nombre alcanzan un 56,2% y las mujeres individualizadas sólo constituyen el 51,9% de todos los personajes femeninos incluidos, los sujetos anónimos alcanzan un 43,8%, representado en su mayoría por colectivos, tal como puede apreciarse en la Figura 1.

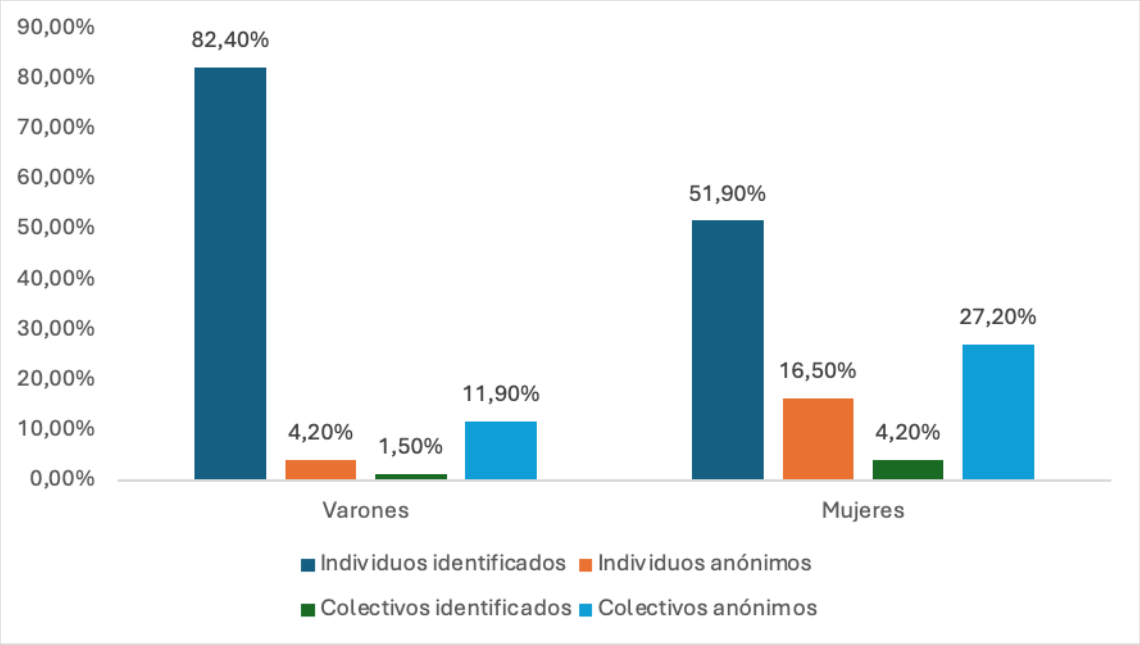


Figura 1. Tipos de personajes masculinos y femeninos incluidos en los textos escolares Fuente: Elaboración propia.

La discrepancia observada responde, al menos en parte, a la naturaleza de la incorporación de los personajes en los textos revisados. Los varones, en su mayoría, son mencionados en forma textual y explícita, lo que facilita su enunciación e identificación con sus nombres, mientras que la integración de mujeres se distribuye en forma similar entre formas textuales e iconográficas. En estas últimas, no siempre se establece una identificación explícita de los sujetos representados. En el caso de los personajes masculinos, el 78,3% son incorporados en enunciaciones textuales y su incorporación

iconográfica se reduce a un 21,7%. En tanto, para las mujeres, el porcentaje de enunciaciones textuales y explícitas, con la identificación de sus nombres, disminuye a un 54,8%. Sus incorporaciones iconográficas alcanzan el 45,2%.

Los resultados sugieren que el reconocimiento de los roles y de la participación de hombres y mujeres en los procesos históricos resulta desigual. Al identificarse más individuos masculinos, se les asigna una participación más evidente y activa en los acontecimientos relatados, mientras que, al integrarse en mayor número de manera colectiva y anónima, sin la explicitación de nombres identificables, las mujeres tienen una mayor tendencia a recibir menor reconocimiento, relegándose a una participación testimonial, secundaria o marginal de los mismos procesos históricos. Por lo general, se les asignan roles de apoyo o de colaboración. Así, por ejemplo, al tratarse la temática relativa al proceso de independencia de Chile, se menciona la acción de mujeres de manera adicional, como colaboradoras secundarias en los acontecimientos (Garrido y Olate, 2022). De la misma forma, su participación en los relatos acerca de los procesos de democratización del siglo XX se establece como un recurso o contenido anexo, referido al impacto que tuvo su acción sobre ellas mismas al alcanzar el derecho a sufragio y no como uno de los hitos principales asociados a estas materias (Flores et al., 2021).

4.2. Participación masculina y femenina según la tipología temática de los procesos históricos

En cuanto a las temáticas y perspectivas abordadas en los libros de textos para la exposición de los procesos y acontecimientos históricos, la investigación estableció una tipología de cinco ámbitos: procesos histórico-culturales, económicos, militares, políticos y sociales. Antes de analizar el grado de incorporación de personajes según su género en cada tipo de proceso histórico, se realizó una revisión transversal para conocer las tendencias temáticas de los contenidos desarrollados. Los resultados reflejan que, en promedio y considerando todos los niveles desde 3° Básico hasta 2° Medio, los procesos más desarrollados son de tipo cultural y político (35,2% y 35% respectivamente, de los contenidos totales). Los procesos sociales, en cambio, se abordan en un 15,7%, en tanto que los procesos de tipo económico y militar son escasamente desarrollados, ocupando un 7,4% y 6,7% respectivamente.

La distribución, de todos modos, no es homogénea a lo largo de estos niveles escolares. Para el ciclo primario, se observa que la enseñanza prioriza los procesos culturales y sociales, que se abordan en un 48,1% y 27,1%, mientras que las materias políticas se desarrollan en un 18,9%. El orden se invierte para el ciclo secundario, donde cobran protagonismo las materias políticas con un 41,1%, mientras que los ámbitos culturales y sociales disminuyen un 30,3% y 11,4% respectivamente.

Se trata de variaciones que impactan en la incorporación de personajes masculinos y femeninos, pues la participación de mujeres tiende a hacerse más evidente en los ámbitos cultural y social, mientras que el protagonismo se hace notar en las materias políticas. Aun cuando en cada tipo de proceso se observa una mayoría masculina, las diferencias resultan más evidentes en los ámbitos político, económico y militar, tal como se observa en la Figura 2.

CC BY SA

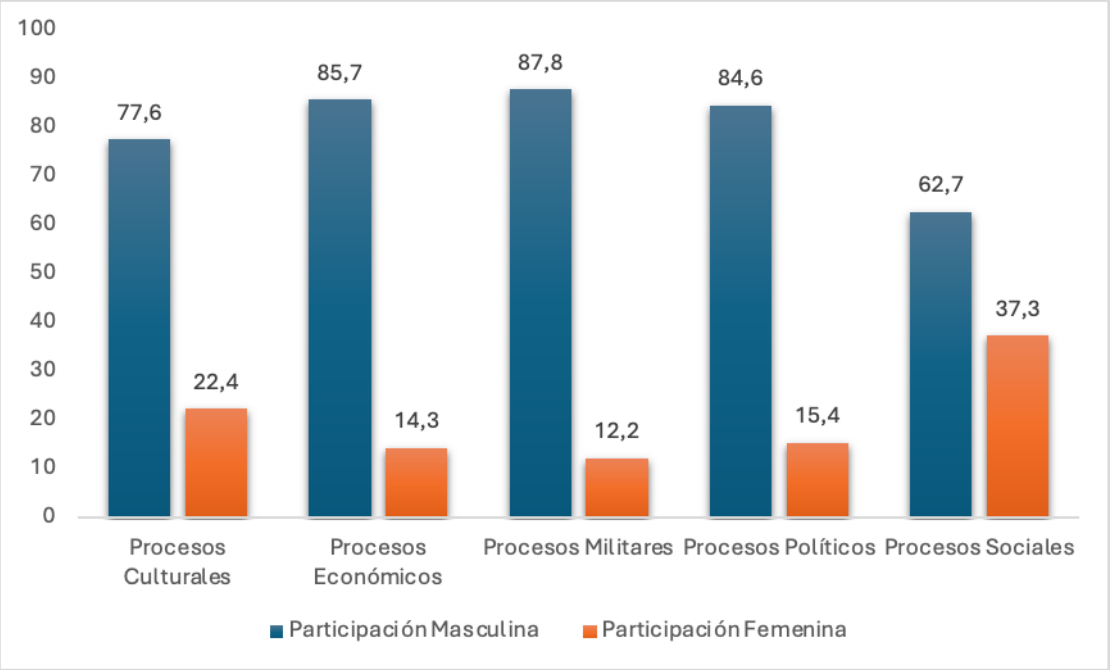


Figura 2. Participación masculina y femenina según tipo de proceso histórico. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos para este segundo criterio -participación según tipo de proceso histórico- explica, en buena medida, aquellos obtenidos para el primer criterio -tipos de mención-, cuando se observa la acentuación de las diferencias entre géneros hacia el ciclo secundario. En la medida en que las temáticas abordadas se concentran en los procesos políticas en detrimento de las materias sociales, se acentúan los protagonismos masculinos e individuales, ampliándose la brecha entre el reconocimiento de mujeres y hombres en los procesos y acontecimientos de la historia. Mientras los hombres destacan en roles de gobernantes políticos, líderes militares, expedicionarios, descubridores, conquistadores y colonizadores, la mayoría de las mujeres -a excepción de las reinas Isabel de Castilla e Isabel I- son mencionadas en forma colectiva como víctimas de los procesos colonizadores o en roles de apoyo como acompañantes, mediadoras y colaboradoras de los procesos de conquista, colonización, defensa militar y organización política.

4.3. Presencia femenina y masculina según función textual

El análisis contempló la cuantificación y clasificación de nombres y personajes incorporados en la totalidad de cada texto, contabilizando las menciones asociadas al relato -contenidos o materias-, así como también a sus soportes y anexos (fuentes, actividades y bibliografía).

En cuanto a la bibliografía, el 77,6% de los autores corresponde a varones, mientras que el 22,4% son autoras. La diferencia, nuevamente, es mayor cuando se trata de los autores aludidos en los textos de secundaria, cuando también aumenta la cantidad de referencias bibliográficas. Así, en primaria, la bibliografía compuesta por 166 referencias se distribuye entre un 74,1% de autores varones y un 26,9% de autoras, y en secundaria, la bibliografía que comprende 624 nombres se reparte entre un 78,5% de referencias masculinas y un 21,5% femeninas. Junto con ello, se hace notar que parte importante de las mujeres mencionadas en la bibliografía ejercen el rol de coautoras. A modo de ejemplo, para los textos de 2° Medio, se cita el nombre de 31 autoras, la mayoría historiadoras y sociólogas, de las cuales 16 figuran en calidad de coautoras de obras

elaboradas con varones que figuran como primer autor (Sally Winkle, Mabelin Garrido, Liza Aceves, Patricia Clavin, Tania Harmer, Ruth Puffer, Karin Morrison, Dominique Hachette y Bárbara Stallings).

En cuanto al relato histórico, los personajes masculinos ocupan un 80,4% de las menciones. Si se los desglosa entre su presencia textual e iconográfica -que reconoce tipos pictóricos, fotográficos, escultóricos e ilustrativos-, atendiendo sólo a las figuras identificadas de manera individual, la diferencia en los casos textuales se reitera. Los personajes masculinos nombrados en el contenido alcanzan el 90,2%, mientras que las mujeres sólo se mencionan en un 9,8%. En la iconografía, en cambio, el contenido distribuye la individualización de personajes masculinos y femeninos entre un 80,4% y 19,6%, respectivamente.

Finalmente, se consideran las fuentes utilizadas como parte de los contenidos de los textos, y las diferencias se mantienen de forma similar a las observadas en las menciones textuales, con un 89% para testimonios de personajes masculinos y un 11% a mujeres. Al analizarse la enseñanza secundaria, la brecha se acentúa con una consideración de personajes femeninos que se reduce al 9,5%. La mayor diferencia se observa en los textos de 5° y 8° Básico, donde las menciones de mujeres sólo alcanzan el 4% y 5%.

Tabla 3

Porcentaje de menciones textuales masculinas y femeninas en los contenidos y fuentes por nivel escolar.

Nivel escolar	3.°B	4.°B	5.°B	6.°B	7.°B	8.°B	I.°M	II.°M
Hombres	77,9%	75,9%	95,6%	83,9%	95%	93,3%	88%	84,8%
Mujeres	22,1%	24,1%	4,4%	16,1%	5%	6,7%	12%	15,2%

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión de resultado: Protagonismos masculinos ¿y femeninos?

La tendencia observada en los textos escolares chilenos de Historia vigentes y validados por el Ministerio de Educación de Chile registran tendencias similares a las observadas en investigaciones realizadas en los últimos 30 años en otros países, como Estados Unidos (Chick, 2006), Francia (Berton-Schmitt, 2005), España (Bel, 2016), Rusia (Muravyeva, 2006), Sudáfrica (Schoeman, 2009) y Taiwán (Ya-Chen, 2007), por mencionar algunos. En todos, la preeminencia masculina ronda entre el 75% y 90%.

En términos generales, el análisis de los textos refleja que el currículo escolar favorece una enseñanza de la Historia sobre la base de relatos que abordan procesos y la caracterización de fenómenos colectivos, dando menor cabida a los protagonismos individuales, así como a la definición de hitos y fechas. Esto podría explicarse porque las indagaciones en didáctica propician ir más allá de aprendizajes de memorización o reproducción, relevando los contenidos de primer orden por los estratégicos o de segundo orden (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2014; Ibagón y Minte, 2019;). Sin embargo, los contenidos de los libros de texto analizados no favorecen las competencias de

pensamiento histórico, pues no promueven la visibilización de personajes históricos -varones y mujeres- que protagonizaron acontecimientos emblemáticos del pasado.

Con todo, el análisis dio cuenta de una disparidad evidente entre la cantidad de personajes masculinos y femeninos reconocidos como actores clave en los procesos históricos, así como en los roles que se les asignan. Se trata, nuevamente, de una diferencia tanto numérica como cualitativa. Situación que no deja de ser significativa, ya que se evidencia la misma tendencia en trabajos similares en otros contextos geográficos (López Navaja, 2016; Margarito Gaspar, 2022; Muñoz, Molina-Puche y Ortuño-Molina, 2024).

En el caso de los hombres, los personajes identificados con su nombre y destacados en roles protagónicos son relevados en tres o cuatro textos escolares, alcanzando una cantidad de menciones que puede superar las cincuenta referencias. En dicha condición se encuentran los protagonistas de la conquista de América, Cristóbal Colón, Hernán Cortés y Diego de Almagro, así como los líderes de la emancipación chilena e hispanoamericana, Bernardo O'Higgins y Simón Bolívar. En el caso de la Historia europea, destaca Napoleón Bonaparte. Sus nombres se reiteran, sobre todo, en forma textual y se mencionan desde el ciclo primario al secundario.

En concordancia con otros estudios (Díez, 2019; García Luque, 2016; Molina Torres y Marques Alves, 2021; Ortuño-Molina et al., 2024), sus protagonismos se agregan a los de sujetos que protagonizaron la historia europea y chilena en el siglo XX, pero cuyas menciones se concentran únicamente en los textos escolares de 1.° ó 2.° Medio, tales como Adolf Hitler, Benito Mussolini, Iosif Stalin, Augusto Pinochet y Salvador Allende. Este último alcanza las 42 menciones en un solo texto –2° Medio-, mientras que los dictadores europeos superan las 20 menciones cada uno. Se acompañan, además, de incorporaciones fotográficas.

En cuanto a las fuentes, constituyen las principales referencias masculinas Claudio Gay, Pedro Subercaseaux, Luis de Valdivia y Felipe Guamán Poma de Ayala, cuyas obras escritas y/o artísticas, son citadas y expuestas en textos de tres o cuatro niveles escolares y superan las 15 referencias para cada uno.

Muy diferente es el caso de las mujeres, pues ningún sujeto histórico femenino es mencionado más de tres veces a lo largo de todos los textos revisados, a excepción de personajes asociados a los imaginarios religiosos y mitológicos, como la Virgen María y las diosas Venus o Afrodita, Atenea e Ixchel. Las mujeres que destacan como protagonistas de algún proceso histórico son Michelle Bachelet e Isabel la católica, que registran tres menciones por editorial a lo largo de los textos escolares revisados. Los roles secundarios se evidencian a través de sólo dos menciones textuales o iconográficas, principalmente, a Javiera Carrera, Amanda Labarca, Eloísa Díaz, Margaret Thatcher, Carmela Jeria, Sofonisba Anguisola, Violeta Parra y Elena Caffarena, aun cuando todas estas mujeres tuvieron una participación muy relevante en distintos procesos históricos y socioculturales, que permiten entender la forma en que se construye la sociedad chilena en la actualidad.

Junto con ello, se ha constatado en los textos revisados la ausencia de algunos personajes emblemáticos de la historia europea y americana, como Cleopatra y Juana de Arco, o

Inés Suárez y Gabriela Mistral, lo que se condice con investigaciones de otros contextos (Molina Torres y Marques Alves, 2021; Muñoz et al., 2024).

6. Reflexiones finales

Pese a los avances historiográficos en materias de historia de las mujeres y con perspectiva de género, y la relevancia de favorecer aprendizajes de segundo orden para promover el pensamiento histórico, los libros de textos escolares han mantenido un relato tradicional de la historia que reconoce un número superior de personajes masculinos como protagonistas de los procesos del pasado, sobre todo en los ámbitos político, económico y militar.

En ese sentido, en la enseñanza primaria, donde hay mayor espacio a las materias de historia cultural y social, se contribuye a visibilizar más y mejor a las mujeres como protagonistas o participantes de los procesos históricos. No obstante, es una tendencia que no se sostiene en la progresión escolar hacia la Enseñanza Media. Es más, la brecha entre presencias masculinas y femeninas se intensifica, relegando los relatos asociados a mujeres a un lugar marginal o terciario, que las representa en forma anecdótica o anexa.

Aun cuando es posible reconocer también un esfuerzo por parte de los autores y equipos editoriales de los textos escolares, por incorporar reflexión crítica con perspectiva de género y recursos didácticos que tiendan a promover dicho enfoque, la mención de mujeres del pasado se integra en espacios adicionales, segmentados de los relatos principales y de los procesos históricos que dan sentido al presente. De esta manera, su incorporación genera una intención forzada o, aún, artificial. Por tanto, su visibilidad como agentes participantes de procesos históricos sigue siendo una materia para desarrollar y un desafío para la formación de una ciudadanía crítica y responsable para el cuidado de la sociedad democrática.

Las diferencias observadas y la falta de espacios que den cuenta de la contribución femenina activa a los procesos históricos constituyen un problema a resolver. En la medida en que los relatos tradicionales se mantengan en los textos escolares, se tenderá a perpetuar un imaginario histórico protagonizado casi en forma exclusiva por varones, que no reconoce la participación de mujeres en la construcción de las sociedades y que tiende a sugerir que, en el pasado, ellas se mantuvieron silenciadas y pasivas, al margen de la acción. Los esfuerzos por incorporar enfoques de género y promover la reflexión crítica en los textos escolares constituyen un avance, pero deben conformar sólo un primer paso en un trabajo hacia el reconocimiento de la relevancia de las mujeres a lo largo de la historia, lo cual favorecerá, además, las habilidades de pensamiento histórico relacionadas con significancia y perspectiva histórica.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo es resultado del Fondo Interno Investigación con Enfoque de Género, Universidad Andrés Bello, DI-03-23/PG, “Mujeres y género en la enseñanza de la Historia en Chile: una problemática histórica educacional a la luz de los textos escolares actuales”, Chile, 2023-2024.

CC BY SA

Contribución específica de los autores

María Gabriela Huidobro Salazar ha llevado a cabo las tareas de construcción de la introducción y marco teórico (Historia de las mujeres, perspectiva historiográfica), además del diseño del apartado metodológico y la sistematización, análisis de datos e Interpretación de la información.

Gabriela Alejandra Vásquez Leyton ha realizado la revisión marco del bibliográfico de las investigaciones en didáctica de la historia y las ciencias sociales, ha contribuido a la discusión y reflexiones finales, ha realizado el diseño de gráficos y ha llevado a cabo el proceso de revisión de las normas de citación y de los aspectos formales del trabajo.

Bibliografía

Araya, A. (1999). Cuerpos aprisionados y gestos cautivos: El problema de la identidad femenina en una sociedad tradicional (Chile 1700-1850). *Nomadías*, *1*, 71-84.

Arias Ferrer, L., Sánchez Ibáñez, R. y Martínez Nieto, A. (2014). Los estereotipos de la historia en el alumnado universitario. En J. Prats Cuevas, I. Barca y R, López-Facal (eds.), *Historia e identidades culturales* (pp. 787-798). Universidade do Minho.

Aylwin, M., Correa, S. y Piñera, M. (1987). *Percepción del rol político de la mujer: una aproximación histórica*. Santiago: Instituto Chileno de Estudios Humanísticos.

Bel, J. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, *22*, 219-233. https://doi.org/10.14201/aula201622219233

Bengoa, J. (1992). Mujer, tradición y shamanismo: relato de una machi Mapuche. *Proposiciones*, *21*, 132-155.

Berton-Schmitt, A. (2005). *La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire*. Observatoire de la Parité Institut d'Etudes Politiques de Grenoble.

Brito, A. (2005). *De mujer independiente a madre. De peón a padre proveedor. La construcción de identidades de género en la sociedad popular chilena. 1880-1930*. Escaparate.

Cabrera, M. y Errázuriz, J. (2015). Historia, mujeres y género en Chile: la irrupción de las autoras femeninas en las revistas académicas. Los casos de revista Historia y Cuadernos de Historia. *Historia, 48*, 279-299.

Cárdenas, M. L. y Rivera, J. F. (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, *10*(32), 43-48. Recuperado en 03 de septiembre de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100006&lng=es&tlng=es

Chartier, R. (2005). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.

Chick, K. (2006). Gender balance in K-12 American textbooks. *Social Studies Research and Practice*, *3*, 284-290.

Chiponda, A. y Wassermann, J. (2011). Women in history textbooks. What message does this send to the youth? *Yesterday & Today*, 6, 13-25.

Covacevich, C. y Quintela-Dávila, G. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación.

Covarrubias, P. y Franco, R. (1978). *Chile. Mujer y sociedad*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Alfabeta Impresores.

Cumplido, M. (2019). *Chilenas. La historia que construimos nosotras*. Sudamericana.

Díez Bedmar, M.ª C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. http://dx.doi.org/10.14516/ fdp.2019.010.001.003

Díez Bedmar, M.ª C. y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching*, *45*, 1-10.

Díez Bedmar, M.ª C. (2020). Educación patrimonial, intergeneracionalidad e interseccionalidad desde una perspectiva de género. Experiencia y conclusiones para la formación inicial de educadores y docentes. *Investigación en la Escuela*, *100*, 55-70. DOI: https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.05

Eltit, D. (1994). *Crónica del sufragio femenino en Chile*. SERNAM.

Errazuriz, V. (2018). Guiones de género en los textos y programas escolares chilenos de historia". En *Nunca más mujeres sin historia* (pp. 73-81). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.

Escolano Benito, A. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, vol. 1. Fundación Sánchez Ruipérez.

Fermandois, J. y Stuven, A. (2011). *Historia de las mujeres en Chile*. Taurus.

Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *18*, 5-24.

Fernández, M. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum*, 25, 84-99.

Fernández, M.; Montanares, E. y Carrillo, O. (2018). Representación androcéntrica del trabajo en el discurso de textos escolares chilenos. *Cadernos De Pesquisa*, *48*(169), 974–1000.

Ferraz, M. (2005). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Biblioteca Nueva.

Figueroa, C. (1998). Revelación del subsole. La presencia de las mujeres en la zona carbonífera 1900-1930. *Dimensión histórica de Chile*, *13-14*, 229-252.

Francke, D. y Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena, *Estudios Pedagógicos, 39*, 361-375.

García Luque, A. (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista PH, 89*. DOI: https://doi.org/10.33349/2016.0.3739

García, M., Troiano, H., Zaldívar, M. y Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer.

Gaviola, E., Jiles, X., Lopresti, L. y Rojas, C. (1986). *Queremos votar en las próximas elecciones: historia del movimiento femenino chileno 1913-1952*. Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer.

Gómez Carrasco, C., Miralles Martínez, P. (2014). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales, 52*, 52-68. http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04

Ibagón Martín, N. y Minte Münzenmayer, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima, 31*, 107-131. https://doi.org/10.14482/zp.31.370.7

Iglesias, M. (2007). Genealogía de una historia. Historia de las mujeres, historia de género: problemáticas y perspectivas. *Espacio regional, 2*, 121-126.

Klimpel, F. (1962). *La mujer chilena (el aporte femenino al progreso de Chile) 1910-1960*. Andrés Bello.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento oculta. *Revista de Educación*, *363*, 282-308.

López Navajas, A. (2016). Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares. Tesis Doctoral (Universidad de Valencia)

Margarito Gaspar, M. (2022a). Los estereotipos de género en las lecturas de los libros de texto gratuitos. LATAM *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 3*(2), 1071-1083. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.167

Hernández Gaspar, M. (2022b). Análisis del discurso con perspectiva de género de los textos narrativos incluidos en los libros de texto gratuito del primer ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, *6*, e1699. https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1699

Huidobro, M. (2024). *Mujeres en la historia de Chile*. Taurus.

McKenzie, D. (2005). *Bibliografía y sociología de los textos*. Akal.

Mills, S. y Mustapha, A. (2015). *Gender representations in learning materials. International perspectives*. Routledge.

Minte, A. y Gonzalez, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(2), 321-333.

Montecino, S. (1991). *Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno*. Cuarto Propio.

Montecino, S. (2012). *Mujeres chilenas: fragmentos de una historia*. Catalonia.

Moreno, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Lasal.

Muravyeva, M. (2006). Shaping gender and national identity through Russian history textbooks on world history. *Yearbook of the International Society for Didactics of History*, 51-62.

Muñoz-Muñoz, P.; Molina-Pucha, S. y Ortuño-Molina, J. (2024). La relevancia histórica en perspectiva de género según el alumnado de educación secundaria y bachillerato de Murcia (España). *Educação & Sociedade, 45*. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.276942

Ortega-Sánchez, D. y Olmos, R. (2019). Historia enseñada y género: variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de Educación Secundaria. *Clío. History and History teaching*, 83-98.

Ortuño Molina, J. y Alvén, F. (2021). Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *15*, 161–184. https://doi.org/10.6018/pantarei.485481

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. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.602091

Pérotin-Dumon, A. (2001). *El género en historia*. Recurso de enseñanza, University of London. https://sas-space.sas.ac.uk/242/

Ramos Escandón, C. (1999). Historiografía, apuntes para una definición en femenino. *Debate Feminista*, *20*, 131-157.

Repoussi, M. y Tutiaux-Guillon, N. (2010). New Trends in History Textbook Research. Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, *2*, 154-170.

Rojas, F. (2018). La invisibilización de las mujeres en un texto escolar de historia", en *Nunca más mujeres sin historia* (pp. 67-72). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.

Salazar, G. (1992). La mujer de" bajo pueblo" en Chile: bosquejo histórico. *SUR. Proposiciones*, *21*, 64-83.

Sánchez, R. y Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas. *Tempo & Argumento*, *6*, 278-298.

Santa Cruz, L., Pereira, T., Zegers, I. y Maino, V. (1978). *Tres ensayos sobre la mujer chilena*. Universitaria.

Sepúlveda, P.; Muñoz, E.; Puebla, N. y Camacho, J. (año). Análisis de los libros de texto de biología entregados por el Ministerio de Educación de Chile. Una mirada desde la perspectiva de género". *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Aguas de Lindóa.

Schoeman, S. (2009). The representation of women in a sample of post-1994 South African school History textbooks. *South African Journal of Education*, *29*, 541-556.

Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje, 39*(2), 469-500.

Trecker, J. (1973). Women in US history high school textbooks. *International Review of Education, 19*, 133-139.

Vásquez, G. (2022). El aprendizaje de Historia como asignatura optativa: currículum escolar y habilidades de pensamiento histórico. En J. C. Bel, J. C. Colomer, N. de Alba (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 95-103). Tirant Lo Blanch.

Vega, C. (2006). La mujer en la historia y la historia de las mujeres. En A. González y C. Lomas (eds.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 13-20). Grao.

Veneros, D. (1997). *Perfiles revelados. Historias de mujeres en Chile, siglo XVII-XX*. USACH.

Vergara, S. (1987). *Cartas de mujeres en Chile: 1630-1885*. Andrés Bello.

Ya-Chen, S. (2007). Ideological Representations of Taiwan's History: An Analysis of Elementary Social Studies Textbooks, 1978–1995. *Curriculum Inquiry, 37*, 205-237.

Fuentes

Ávalos, N., Henríquez, S., Luque, D., y Olate, J. (2016). *Ciencias Sociales 6. Texto del estudiante*. 6.° Básico. Editorial SM.

Beltrán, G., Fuentes, F., Panza, P. y Valdés, C. (2021). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 7.° Básico. Editorial SM.

Campos, L. y Lizana, P. (2020). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 3.° Básico. Editorial Santillana.

Fernández, M., González, D., y Concha, P. (2021). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 4.° Básico. Editorial Santillana.

Fernández, C., Fuentes, F. y Panza, P. (2019). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 4.° Básico. Editorial SM.

Flores, P. y Luque, D. (2020). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5.°* Básico. Editorial SM.

Flores, P., Luque, D., Neut, S. y Olate, D. (2021). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. II Medio. Editorial SM

Garrido, M. y Olate, D. (2022). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 6.° Básico. Editorial Santillana.

Henríquez, S. y Torrejón, J. (2016). *Ciencias Sociales 5. Texto del estudiante. 5.°* Básico. Editorial SM.

Honeyman, S., Silva, C., Quintana, S. y Santelices, C. (2017). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. II Medio. Editorial Santillana.

Icaza, C., Mayorga, R., y Santelices, S. (2022). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. I Medio. Editorial Santillana.

Landa, L. y Pinto, V. (2017). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 7° Básico. Editorial SM.

Landa, L. y Pinto, V. (2017). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 8° Básico. Editorial SM.

Latorre, S., Palacios, A. y Rodríguez, I. (2019). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 3.° Básico. Editorial SM.

Millán, H., Muñoz, G. Osses, M. y Valenzuela, A. (2019). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 8.° Básico. Editorial SM.

Morales, J., Pastene, S., Santelices, C. y Quintana, S. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. I Medio. Editorial Santillana.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.625521

El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas

Controversial heritage in teacher training from the practice of active methodologies

Rebeca Guillén-Peñafiel
Universidad de Extremadura
rebecagp@unex.es
0000-0002-9441-0566

Mario Corrales Serrano
Universidad de Extremadura
mariocs@unex.es
0000-0001-8520-9222

Ana María Hernández Carretero
Universidad de Extremadura
ahernand@unex.es
0000-0003-2412-940X

Recibido: 01/08/24
Aceptado: 05/03/25

Resumen

Transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales precisa introducir cambios en la formación docente. Estas transformaciones incluyen la utilización de metodologías activas que prioricen la participación del alumnado. Ante estos desafíos, se presentan los resultados de una intervención didáctica que implementa la metodología dialógica World Café con estudiantes universitarios. El objetivo es validar las oportunidades de esta estrategia metodológica para la educación patrimonial. Para desarrollar la práctica se seleccionaron tres ejemplos de patrimonio controversial: la Cruz de los Caídos de Cáceres, la tauromaquia y el turismo indígena. Previo a la actividad y para adaptar la intervención a sus conocimientos previos, se realizaron 202 encuestas a docentes en formación sobre diferentes tipos de patrimonio. Adicionalmente, se realizaron 102 entrevistas para conocer sus percepciones sobre la estrategia. Los resultados constatan numerosas ventajas de aplicar World Café para el aprendizaje del patrimonio controversial. Resultó ser efectiva para cuestionar la historia y la sociedad, fomentando habilidades de reflexión y análisis crítico.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Formación del profesorado, Análisis cualitativo, Patrimonio cultural, Métodos de enseñanza.

Abstract

Transforming the teaching of social sciences requires changes in teacher training. These transformations include the use of active methodologies that prioritise student participation. Faced with these challenges, the results of a didactic intervention that implements the World Café dialogical methodology with university students are presented. The objective is to validate the opportunities of this of this methodological strategy for heritage education. To develop the practice, three examples of controversial heritage were selected: the Cross of the Fallen in Cáceres, bullfighting and indigenous tourism. Prior to the activity and in order to adapt the intervention to their prior knowledge, 202 surveys were carried out with trainee teachers on different types of heritage. In addition, 102 interviews were conducted to find out their perceptions of the strategy. The results show numerous advantages of using World Café for learning about controversial heritage. It was found to be effective in challenging history and society, fostering skills of reflection and critical analysis.

Keywords

Social Sciences, Teacher Education, Qualitative analysis, Cultural heritage, Teaching methods

Para citar este artículo: Guillén-Peñafiel, Rebeca; Corrales-Serrano, Mario; Hernández-Carretero, Ana María (2025). El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 205-231. DOI: 10.6018/pantarei.625521

CC BY SA

1. Introducción

Uno de los grandes problemas de los sistemas educativos tradicionales radica en su tendencia a perpetuar modelos de explicación unívocos y verdades inamovibles, evadiendo los problemas sociales y las diversas interpretaciones que han ido surgiendo con el paso del tiempo (Ibagón-Martín y Miralles-Martínez, 2021). En este proceso se legitima un único pasado y un presente, alienado fundamentalmente por los intereses de los grupos sociales con mayor poder (Giroux, 1994), distorsionando así la comprensión de la realidad pasada y actual.

A partir de estas ausencias, omisiones o tergiversaciones surgen diversas líneas de investigación que trabajan desde la noción de los temas controvertidos (Ibagón-Martín y Miralles-Martínez, 2021), los problemas sociales relevantes (Evans y Saxe, 1996), las cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003) o los conflictos sociales candentes (López-Facal, 2011). Aunque presentan matices que los distinguen entre sí, todos convergen en integrar temas de actualidad que despiertan emociones intensas, fomentando el debate y cuestionamiento profundos, además de generar, a menudo, divisiones en la opinión pública (Wellington, 1986).

En los últimos años se evidencia un creciente interés desde las Ciencias Sociales hacia la utilización de los temas controvertidos que enfrenten al alumnado a los problemas sociales relevantes, con el fin de fomentar el pensamiento crítico-creativo (Santisteban, 2019). En este contexto, emerge el patrimonio controversial (Estepa y Delgado, 2021), conformado por elementos patrimoniales que suscitan conflictos de naturaleza ideológica, política, económica, o medioambiental, que desde la perspectiva de la educación patrimonial, inciden en el desarrollo de actitudes sociocríticas (González-Valencia et al., 2020).

Con base en sus amplias posibilidades didácticas, en el presente estudio, se analizan los resultados de una intervención didáctica que implementa el método World Café con estudiantes universitarios. El objetivo es identificar las oportunidades que ofrece esta metodología dialógica para confrontar al alumnado en formación de maestro ante el patrimonio controversial, así como detectar sus posibles deficiencias y establecer propuestas para mejorar su implementación.

2. Marco teórico

Entre los temas controvertidos se incluyen cuestiones como el racismo, la esclavitud, las dictaduras, la pobreza, las migraciones, las guerras, la manipulación de información, las desigualdades sociales y roles de género, el sufrimiento de la colonización o el deterioro del medio ambiente. Poseen una escasa trayectoria en los currículos oficiales, pero un gran potencial educativo para promover contranarrativas que fortalezcan la conciencia histórica de las nuevas generaciones (Ibagón-Martín y Miralles-Martínez, 2021). Además, permiten visibilizar a los grupos o minorías silenciadas y olvidadas, reconociendo la diversidad social y promoviendo la educación democrática (Pérez y García, 2023).

A pesar de las posibilidades educativas que ofrecen, el conflicto y la controversia han sido asumidos a lo largo de los años como principios desestabilizadores, entendidos como obstáculos y no como oportunidades (Martín et al., 2021). La naturaleza polémica y crítica de los temas controvertidos ha llevado a su exclusión de los currículos escolares, contribuyendo a la cultura del silencio (Gellman, 2015). Sin embargo, es importante reconocer el conflicto como un hecho inherente a la sociedad en general (Santisteban,

2015); evitarlo o negarlo supone limitar también sus posibilidades educativas, además de perpetuar la ignorancia y la apatía.

Con la finalidad de aprovechar sus beneficios pedagógicos, la controversia posee cada vez un mayor reconocimiento en términos educativos. Tanto es así que el actual Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, reconoce la necesidad de afrontar la controversia, analizando problemas éticos y de actualidad, con el objetivo de fortalecer la competencia ciudadana en los estudiantes. Junto a ello, tanto las administraciones educativas estatales como iniciativas particulares trabajan en la elaboración de manuales educativos para ayudar a los docentes a abordar los temas controvertidos en el aula (Kerr y Huddleston, 2016; Magendzo, 2016).

El conflicto relacionado con el patrimonio ahonda en la finalidad de la educación patrimonial, que no se centra en la transmisión de contenidos históricos, artísticos o, simplemente, en la construcción de un catálogo de referentes culturales con los que se identifica una comunidad o sociedad. Su interés debe generar un debate abierto, reflexivo y crítico sobre la creación, evolución, conservación y futuro del patrimonio (Santisteban et al., 2020). En consonancia con esta visión, es interesante el planteamiento que hace Ruiz de Temiño (2013) sobre la identidad, que va cambiando desde el pasado al futuro a través de la coexistencia con otros individuos y grupos sociales. De esta manera, la identidad puede ensalzar la integración en una sociedad multicultural y el respeto hacia la diversidad cultural y al "otro". En contra se puede dirigir hacía la exclusión de lo que es diferente, es decir, exaltar lo propio, lo nuestro, frente a lo ajeno. Esta visión dualista de la identidad cultural convierte al patrimonio en un elemento especialmente vulnerable a manipulaciones ideológicas e intereses del grupo social más fuerte y poderoso. Es por ello esencial que la educación patrimonial genere debates no solo para comprender, respetar y valorar el patrimonio, sino también para analizar, de forma crítica, las dinámicas sociales de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro, imponiendo que este último sea olvidado, oprimido o silenciado (Arroyo et al., 2022).

La naturaleza conflictiva inherente a determinados bienes patrimoniales ha llegado a establecer una clasificación de los patrimonios controversiales (Estepa y Delgado, 2021; Martín et al., 2021). El primer bloque está constituido por los patrimonios en conflicto, caracterizados por ser bienes que generan problemas éticos y que implican un posicionamiento político, cultural, económico, social, religioso o ambiental. Está integrado por: antipatrimonio, dilemas patrimoniales, patrimonios de la crueldad y patrimonios interesados. El segundo bloque lo forman aquellos referentes caracterizados por el sometimiento y el olvido al que han sido sometidos, pues son bienes patrimoniales subyugados a culturas o grupos dominantes. Se denominan patrimonios silenciados o de las minorías. Entre ellos se encuentran: patrimonios en femenino, patrimonios sometidos y patrimonios rescatados.

La incorporación en las aulas del patrimonio controversial, desde la perspectiva de la educación patrimonial conlleva numerosas ventajas (Arroyo y Cuenca, 2021). Entre ellas, contribuye al desarrollo del pensamiento social del alumnado, un atributo esencial para analizar las cuestiones ecosociales, comprender las raíces históricas para valorar el presente, pensar los pilares sobre los que cimentar el futuro así como para articular una

interpretación crítica que prevenga la manipulación y el silenciamiento (Pérez y García, 2023).

En esta misma línea, es necesario señalar la importancia de la generación de emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados al uso didáctico del patrimonio (Trabajo y Cuenca, 2021). Estudios previos ponen de manifiesto cómo el empleo del patrimonio como recurso didáctico genera diversidad de emociones, más significativas aún, si se trabaja desde el enfoque de los temas controvertidos (De la Montaña, 2023).

Considerando sus bondades, el trabajo mediante el patrimonio controvertido no solo facilita una comprensión más amplia y crítica de la realidad social y sus complejidades, sino que también moviliza las emociones, el pensamiento crítico y la capacidad de análisis entre los estudiantes (Kerr y Huddleston, 2016; Estepa y Martín, 2018), preparándolos para participar de manera más informada y comprometida en la sociedad (De la Montaña, 2023). De esta forma, se reconocen las valiosas posibilidades educativas de la controversia para analizar de manera informada, participar en debates, conectar los contenidos académicos con la realidad socioambiental y contribuir al cambio social positivo.

Trabajar desde el patrimonio controversial promueve, además, la ruptura con enfoques metodológicos fundamentados en la transmisión sistemática de contenidos presentados como inapelables y su aceptación acrítica (Cowan y Maitles, 2012). Además, al enfrentar y discutir abiertamente temas controversiales en el aula, se fomenta un ambiente de escucha, respeto y empatía, así como la construcción colectiva del conocimiento. En definitiva, implica transitar desde una perspectiva memorística y unidireccional a una perspectiva sociocrítica, en la que el conocimiento se construye a través del análisis crítico y reflexivo de la realidad sociocultural. Tal como propone González-Monfort (2019), supone formular preguntas, plantear hipótesis, realizar interpretaciones, desarrollar propuestas, descubrir intencionalidades, pues solo así se comprende la complejidad de los hechos históricos, de la realidad social, de la multiplicidad de miradas.

En concreto, se ha demostrado la efectividad del debate y la discusión para abordar temas controversiales y problemáticas socioambientales, pues permiten adoptar una actitud reflexiva, fomentar la empatía, educar en valores democráticos e impulsar la participación de una ciudadanía crítica (Johnson y Johnson, 1979; Pagés, 2019). Estas estrategias permiten dialogar y cuestionar los referentes patrimoniales en su contemporaneidad, comprendiendo los contextos históricos en los que fueron creados o pensados y cuestionando las estructuras presentes. Asimismo, fortalecen el pensamiento poliperspectivista, al reconocer que los elementos patrimoniales pueden ser analizados desde múltiples puntos de vista (Martín et al., 2021).

En definitiva, trabajar desde y con el patrimonio controversial en educación favorece el pensamiento crítico en los estudiantes, su compromiso social, así como su implicación en construir un futuro más justo (Estepa et al., 2021). Por ello, se hace necesario introducir los temas controvertidos en la formación docente para visibilizar a todas las personas e identidades, rescatar los tiempos y lugares olvidados y facilitar la generación de narrativas diversas, como una acción de justicia social en un entorno democrático (Santisteban, 2015).

CC BY SA

3. Metodología

3.1. Hipótesis y objetivos

La hipótesis principal de este estudio es que los estudiantes universitarios han participado en pocas actividades educativas vinculadas al patrimonio controversial, lo que impide la comprensión del patrimonio desde una perspectiva holística y global (H_1). La segunda hipótesis es que el método World Café aporta numerosos beneficios para abordar el patrimonio controversial, entre los que destacan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, así como el cuestionamiento profundo y la comprensión de nuevos contenidos por parte de los estudiantes (H_2).

Para fomentar el compromiso de los individuos con la conservación y transmisión del patrimonio, primero es necesario que lo conozcan, comprendan y valoren (Cerquetti y Ferrara, 2018). Por este motivo, el principal objetivo del presente estudio es explorar el nivel de interacción de los estudiantes universitarios con distintos tipos de patrimonio en general y con el patrimonio controversial en particular (O_1).

Además, el conocimiento y las concepciones que los estudiantes poseen sobre el patrimonio influye en su posterior enseñanza (Alsina et al., 2016). Este hecho subraya la necesidad de explorar con qué elementos patrimoniales están más familiarizados y sobre cuáles poseen un mayor desconocimiento, prestando especial atención al patrimonio controversial.

Asimismo, se pretende analizar los resultados de una intervención didáctica, consistente en el implemento de la metodología dialógica World Café para abordar el patrimonio controvertido (O_2). Tras su aplicación, este trabajo trata de explorar las opiniones y propuestas de acción del alumnado respecto a diversos ejemplos de patrimonio controversial: la Cruz de los Caídos ubicada en Cáceres (Extremadura), como ejemplo de antipatrimonio (O_{2A}); la tauromaquia, como ejemplo de patrimonio de la crueldad (O_{2B}); y la cuestión del turismo indígena, como parte de los patrimonios sometidos (O_{2C}).

Finalmente, este trabajo también pretende valorar el grado de satisfacción de los discentes respecto a la estrategia metodológica didáctica utilizada (O_3), considerando la importancia de seguir investigando sobre la eficacia de instrumentos y estrategias didácticas que promuevan la formación docente de los futuros maestros con una mayor implicación y compromiso por fomentar la educación patrimonial desde la perspectiva del pensamiento crítico (Santisteban, 2011).

3.2. Diseño y muestra

Según su enfoque metodológico, el presente estudio se clasifica en la genealogía de la investigación didáctico-conceptual, centrada en la didáctica del patrimonio en contextos formales (Fontal et al., 2019). Concretamente, trata de determinar la valoración de docentes en formación sobre el patrimonio controversial y sobre el método World Café como estrategia didáctica para su enseñanza y aprendizaje. En el estudio participan cuatro grupos diferentes de alumnos de la Universidad de Extremadura que cursan las titulaciones del Grado en Educación Primaria, el Grado en Educación Infantil y el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Concretamente, la muestra se distribuyó de la siguiente forma (Tabla 1):

CC BY SA

Tabla 1
Distribución de la muestra e instrumentos de investigación

Análisis	Instrumento	Muestra	Fase de investigación
Cuantitativo	Encuesta	202	1
Cualitativo	Hojas de registro	24	2
	Entrevistas	107	3

Fuente: elaboración propia.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia para seleccionar a los participantes. Como criterio de inclusión se consideraron las titulaciones que contemplan asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y que abordan contenidos relacionados con la educación patrimonial. No obstante, la mayoría de los estudiantes pertenecen al Grado en Educación Primaria (61,88%), pues el trabajo educativo con el patrimonio en esta etapa resulta fundamental para promover la conexión con el entorno local y fomentar hábitos de cuidado, respeto y participación hacia la conservación de los bienes patrimoniales (Guillén-Peñafiel et al., 2022).

La recogida de datos se realizó entre los meses de febrero y mayo del 2024. El margen de error fue de 6,86% para el caso de las encuestas, con un intervalo de confianza del 95%, considerando las estadísticas de estudiantes de pregrado matriculados en esa universidad en el año académico 2023-2024 (Universidad de Extremadura, 2024). Para el caso de los análisis cualitativos, el margen de error fue de 9,45%.

3.3. Flujo de trabajo y procedimiento

En este estudio se han seguido tres etapas: (i) cumplimentación de un cuestionario, que determina la situación inicial del alumnado; (ii) desarrollo de intervención didáctica, que permite determinar el imaginario de los estudiantes respecto a los patrimonios controversiales sometidos a debate; y (iii) realización de entrevistas, mediante las cuales se valora la metodología dialógica World Café (Figura 1).

En la primera etapa se implementó una encuesta ad hoc, utilizando la herramienta Google Forms (Anderson, 2019). Esta fue cumplimentada por 202 estudiantes en el aula y su desarrollo fue supervisado por el docente. Esta herramienta determina la situación inicial de partida del alumnado respecto a la educación patrimonial.

La valoración de los estudiantes sobre la educación patrimonial (B6) puede verse condicionada por el contexto y la participación en actividades y experiencias. Por ello, se consideraron diferentes variables para evaluar la situación inicial de los estudiantes: participación en actividades de educación patrimonial en distintos niveles educativos (B1), tipo de patrimonio más trabajado (B2), uso de metodologías y recursos didácticos (B3), perspectivas predominantes (B4), emociones y sentimientos experimentadas (B5) y experiencias prácticas en las que han participado (B7).

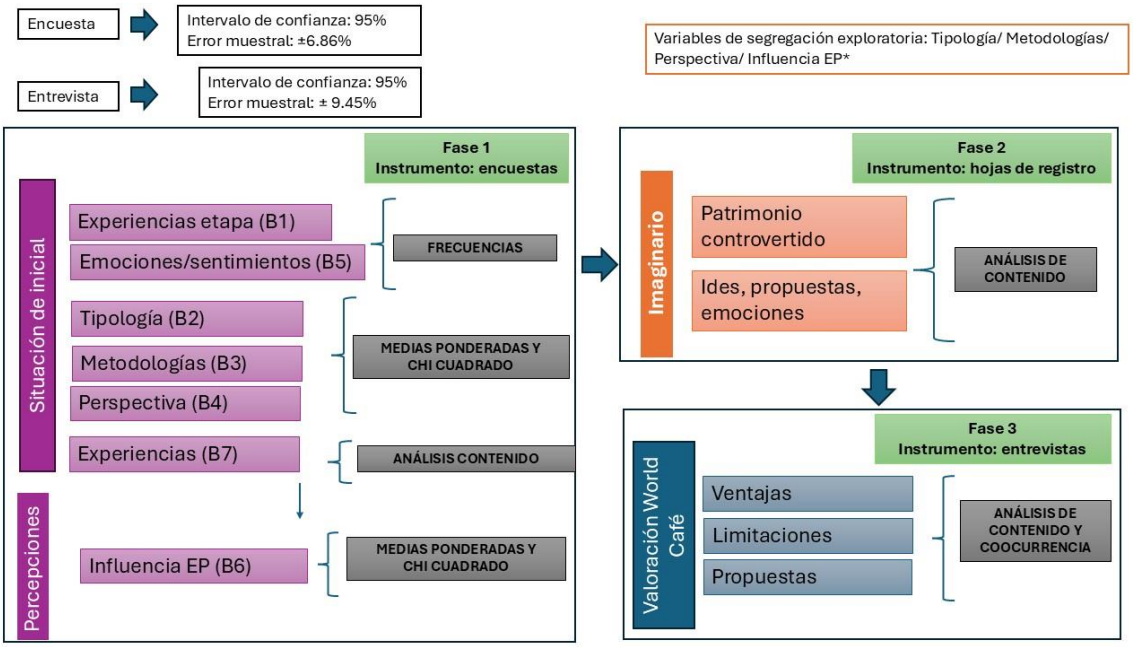


Figura 1. Estructura y flujo de trabajo. Fuente: elaboración propia

La segunda etapa consistió en el desarrollo y valoración de la intervención didáctica, basada en la aplicación del método World Café (Brown e Isaacs, 2006). Este método se fundamenta en la naturaleza social del aprendizaje, defendiendo que el conocimiento se construye a través del diálogo colaborativo (Miskovic y Hoop, 2006). Por ello, posee un enfoque apropiado para trabajar en ambientes reales de aula (Bartón, 2006). Se desarrollaron cuatro sesiones de World Café con cuatro grupos de alumnos de la Universidad de Extremadura que cursan las titulaciones del Grado en Educación Primaria y el Grado en Educación Infantil. La intervención se distribuyó en seis etapas (Tabla 2):

Tabla 2

Fases de la intervención didáctica

Espacio y material	Habilitación del aula y del material
Inicio de la sesión	Explicación previa sobre el patrimonio controversial y exposición de distintos ejemplos en la vida cotidiana
Explicación de la estrategia metodológica	Explicación de la estrategia metodológica a desarrollar, los objetivos de la sesión, las funciones de los moderadores y las temáticas sometidas a discusión en cada una de las mesas de debate
Establecimiento de grupos	Distribución del alumnado en seis grupos de conversación
Desarrollo de las rondas de debate	Discusión y debate simultáneo en cada una de las seis mesas y rotaciones
Final de la sesión	Reflexión y puesta en común en gran grupo

Fuente: elaboración propia

La actividad consistió en el desarrollo de seis rondas de conversación progresivas, cuya duración fue de 15 minutos cada una. Una vez transcurrido ese tiempo, todos los participantes se reubicaron en la mesa siguiente, a excepción de los moderadores. La función del moderador fue desempeñada por los docentes, así como por alumnos en caso necesario. Para abordar cada ejemplo del patrimonio seleccionado, se utilizaron dos mesas, que incentivaban el debate de diferente forma (Tabla 3):

CC BY SA

Tabla 3
Disposición y contenido de las mesas de debate

Tema	Mesa	Tipo de debate	Preguntas orientativas
Memoria histórica	1	Reflexión	¿Cómo preservar la memoria histórica sin que dañe las sensibilidades de parte de la población?
	2	Posicionamiento forzoso	Permanencia o retirada de la Cruz de los Caídos
Tradiciones: tauromaquia	3	Reflexión	¿Cómo mantener los componentes de esta tradición sin ocasionar sufrimiento o muerte del animal?
	4	Posicionamiento forzoso	Abolición o permanencia de la tauromaquia
Turismo a pueblos originarios	5	Reflexión	¿Cómo compatibilizar las visitas turísticas a los pueblos originarios garantizando el respeto hacia su cultura?
	6	Posicionamiento forzoso	Visita turística a pueblos originarios o no

Fuente: elaboración propia

Mientras que las mesas 1, 3 y 5 trataban de incentivar la reflexión a través de las ideas, sentimientos y propuestas de acción, las mesas 2, 4 y 6 pretendían que los estudiantes se situasen en otro rol. En esta dinámica, cuando el rol asignado no coincide con la opinión propia, se incentiva un mayor desarrollo del pensamiento crítico, esencial para la futura profesión docente (Zelaieta et al., 2019). Para asumir otro rol, el moderador repartía una cartulina de color rojo o verde, que determinaba la posición de cada estudiante.

Para determinar el imaginario de los estudiantes se distribuyó a cada uno de los moderadores una hoja de papel sobre la mesa, que se utilizó como hoja de registro. Las hojas de registro sintetizaron las ideas, sentimientos y propuestas de acción en relación con los tres ejemplos de patrimonio controvertido trabajados. El desarrollo de la práctica con 4 grupos diferentes resultó en la generación de 24 hojas de registro.

Tras el desarrollo de la intervención, la tercera etapa consiste en el desarrollo de 107 entrevistas semiestructuradas a los estudiantes universitarios. Mediante este instrumento se pretendía evaluar la efectividad del método World Café aplicado durante la intervención didáctica y contribuir a su validación como estrategia para fomentar la educación patrimonial a través del patrimonio controversial. Para ello, la entrevista abordó tres ejes principales en relación con la estrategia didáctica: ventajas, limitaciones y propuestas de mejora.

3.4. Instrumentos y técnicas

El diseño metodológico corresponde a un enfoque de métodos mixtos (Flick, 2013). Así, se han aplicado distintos análisis en cada una de las fases de la investigación. Para determinar la situación de partida del alumnado (Fase 1) se aplicaron principalmente análisis cuantitativos, mediante los cuales se analizaron los resultados de la encuesta. Para ello se empleó estadística descriptiva e inferencial. No obstante, también se aplicaron análisis cualitativos para las cuestiones de carácter abierto.

Para determinar la valoración metodológica (Fase 2) y las concepciones respecto al patrimonio controvertido (Fase 3) se realizaron análisis cualitativos, consistentes fundamentalmente en el análisis de contenido inductivo (Miles et al., 2013). Estos se aplicaron a las entrevistas y hojas de registro. También se aplicaron otros análisis

cualitativos basados en análisis de coocurrencia, que muestran la codependencia entre los distintos códigos y categorías (Pérez, 2023). Estos análisis facilitan la interpretación de los resultados. En ellos, las relaciones con una interdependencia más fuerte se reflejan mediante números más elevados.

La encuesta ha sido validada por expertos, y sometida al proceso de validación estadística de la fiabilidad del constructo, mediante la aplicación de la prueba de Alfa de Cronbach. El resultado obtenido es de $\alpha = 0.854$, que confirma un alto índice de fiabilidad. Su estructura es la siguiente (Tabla 4):

Tabla 4

Estructura de la encuesta

Bloques	Preguntas	Ítems
Bloque 1 Experiencias didácticas	¿Recuerdas haber realizado actividades relacionadas con el patrimonio en Educación Primaria? ¿Recuerdas haber realizado actividades relacionadas con el patrimonio en Educación Secundaria? ¿Recuerdas haber realizado actividades relacionadas con el patrimonio durante la etapa universitaria?	Sí/No
Bloque 2 Tipología	Grado de interacción con distintos tipos de patrimonio: Monumentos/ Fiestas y tradiciones/ Gastronomía/ Cuentos y leyendas/ Arquitectura vernácula/ Pinturas y grabados rupestres/ Música y danza tradicionales/ Oficios tradicionales/ Patrimonio natural/ Paisaje cultural/ Patrimonio industrial/ Patrimonio controvertido	Escala Likert 1-3
Bloque 3 Metodologías	Estrategias didácticas con las que has recibido formación sobre patrimonio: Explicación docente/ Manual escolar/ Ejercicios prácticos en el aula/ Materiales audiovisuales/ Salidas o visitas/ Talleres arqueológicos/ TIC	Escala Likert 1-3
Bloque 4 Experiencia	Perspectivas desde las que has recibido formación sobre patrimonio: Identidad/ Arte y monumentalidad/ Historia/ Pensamiento crítico/ Respeto y sostenibilidad	Escala Likert 1-3
Bloque 5 Emociones y sentimientos	¿Qué emociones/sentimientos te ha generado el trabajo con el patrimonio en tu experiencia como estudiante?	Sorpresa/ Alegría/ Tristeza/ Desprecio/ Tranquilidad/ Miedo/ Ira/ Curiosidad/ Asco/ Satisfacción
Bloque 6 Influencia de la Educación Patrimonial (EP)	Importancia de la EP/ Influencia de la EP en la formación como persona/ Influencia de la EP en la actitud y compromiso ciudadano/ Influencia de la EP en el futuro desempeño docente	Escala Likert 1-5
Bloque 7 Experiencias	Experiencias educativas relacionadas con el patrimonio	Respuesta abierta

Fuente: elaboración propia

Las técnicas cuantitativas se aplicaron para conocer la mayoría de los aspectos que determinan la situación de partida del alumnado, a excepción del Bloque 7. Éstas incluyeron análisis basados en distribución de frecuencias, promedios ponderados, tablas de contingencia y chi cuadrado. El cálculo de los promedios ponderados tomó como referencia las puntuaciones otorgadas por los estudiantes en los bloques 2, 3, 4 (utilizando una escala del 1-3) y 6 (utilizando una escala Likert del 1-5). Para ello se consideró que la puntuación 1 correspondía al valor mínimo y la puntuación 3 o 5 al valor máximo. El cálculo del promedio ponderado se realizó siguiendo la siguiente fórmula:

$$\bar{X} = \frac{\{(\text{rvx1} \times 1) + (\text{rvx2} \times 2) + (\text{rvx3} \times 3) + (\text{rvx4} \times 4) + (\text{rvx5} \times 5)\}}{\text{n}}$$

en la que rvx es el número de respuestas que obtuvieron puntuación x, valor que va de 1 a 5, y donde n es el equivalente al número de respuestas.

La decisión de utilizar diferentes escalas en la encuesta responde a la naturaleza y complejidad de las preguntas planteadas en cada bloque. En los Bloques 2, 3 y 4 se empleó una escala Likert del 1 al 3 (en la que 1 es nada, 2 es moderadamente y 3 es mucho) para simplificar la evaluación de aspectos específicos, facilitando respuestas rápidas y concisas (Wakita et al., 2012). En el Bloque 6 se optó por una escala Likert del 1 al 5 (en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo), considerando que las preguntas requerían un mayor grado de discriminación permitiendo a los estudiantes valorarlas con mayor precisión.

La prueba estadística de chi cuadrado (X^2) se utilizó para determinar si existe correlación entre dos variables categóricas en una población. La prueba se basa en la hipótesis nula (H_0), que implica la independencia de las variables. Esta hipótesis puede rechazarse por la alternativa (H_a), que implica que las variables no son independientes o existe una diferencia significativa entre las frecuencias esperadas y observadas. Esto sucede siempre que el valor p sea menor que el nivel de significancia (0,05) (McHugh, 2013).

En este caso, se busca conocer si existe una concepción global de los estudiantes sobre la importancia de la educación patrimonial en su desarrollo profesional y personal o si surgen sesgos en función de parámetros como el tipo de patrimonio con el que más han trabajado en las diferentes etapas educativas, la perspectiva utilizada en los procesos de enseñanza o las metodologías utilizadas. El objetivo final fue determinar qué contenidos y estrategias didácticas se pueden adoptar y promover para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del patrimonio. Para ello, el análisis chi-cuadrado consideró las siguientes hipótesis nulas:

- Existe una valoración similar de la importancia de la educación patrimonial en su desarrollo profesional y personal independientemente del tipo de patrimonio trabajado.
- Existe una valoración similar de la importancia de la educación patrimonial en su desarrollo profesional y personal independientemente de la perspectiva de la enseñanza del patrimonio.
- Existe una valoración similar de la importancia de la educación patrimonial en su desarrollo profesional y personal independientemente de la metodología utilizada en los procesos de enseñanza.

Por otro lado, se utilizaron procedimientos cualitativos basados principalmente en análisis de contenido inductivo (Miles et al., 2014), para el Bloque 7 de la encuesta, las entrevistas y las hojas de registro. En las entrevistas, además, se aplicaron análisis de coocurrencia. El análisis de contenido consistió en codificar segmentos relevantes de información en unidades analizables (Coffey y Atkinson, 2003). Mediante este proceso de codificación se generaron diferentes categorías, definidas por características comunes. Este proceso se realizó mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 23, con el objetivo de lograr una mayor rigurosidad y sistematicidad. Esta herramienta permitió desarrollar análisis de coocurrencia, mostrando la interrelación y codependencia entre los distintos códigos y categorías (Pérez, 2023).

4. Resultados

La aplicación de diferentes procesos metodológicos a los objetivos planteados arroja resultados que categorizamos en tres secciones diferentes: situación de partida, valoración metodológica y concepciones respecto al patrimonio controvertido.

4.1. Situación inicial

Los resultados revelan que la participación de los estudiantes universitarios en actividades relacionadas con el patrimonio fue mayor en las etapas previas de Educación Primaria (69,8%) y Educación Secundaria (74,3%), frente a la etapa universitaria (41,1%), en la que se manifiesta un descenso importante en este aspecto (Tabla 5).

Tabla 5
Grado de participación en actividades de educación patrimonial

		Educación Primaria	Educación Secundaria	Universidad
Sí	Frecuencia	141	150	83
	%	69,8	74,3	41,1
No	Frecuencia	61	52	119
	%	30,2	25,7	58,9

Fuente: elaboración propia.

Este hecho merece una atención especial, ya que, durante la formación de maestros y profesores se debería garantizar tanto el conocimiento del patrimonio cultural, como, sobre todo, incentivar la educación patrimonial.

En relación con las emociones y sentimientos experimentados por los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el patrimonio cultural, se refleja una diversidad de respuestas emocionales (Tabla 6). Este hecho ilustra que dichas experiencias no solo transmiten conocimientos, sino que generan una amplia gama de respuestas emocionales que pueden enriquecer significativamente el proceso de aprendizaje y la conexión personal con el propio patrimonio.

Tabla 6
Emociones y sentimientos experimentados mediante el trabajo con el patrimonio

	Frecuencia	Porcentaje
Sorpresa	117	22,3%
Alegría	68	13%
Tristeza	13	2,5%
Desprecio	2	0,4%
Tranquilidad	37	7%
Miedo	5	1%
Ira	3	0,6%
Curiosidad	176	33,5%
Asco	1	0,2%
Satisfacción	103	19,6%
Total	525	100%

Fuente: elaboración propia

Entre las emociones destaca la curiosidad (33,5%) en los procesos de aprendizaje, pues fomenta la exploración activa y el deseo de entender mejor el patrimonio y sus implicaciones. Junto a ella, la sorpresa (22,3%) y la satisfacción (19.6%) son también emociones y sentimientos significativos, asociados con el descubrimiento de nuevos

aspectos de los bienes patrimoniales, así como el disfrute personal derivado de estas experiencias educativas. Por otro lado, emociones y sentimientos menos comunes son la tristeza (2,5%), el desprecio (0,4%), el miedo (1%) o la ira (0,6%).

Respecto al tipo de patrimonio, los estudiantes manifiestan que han trabajado más con el patrimonio tangible, destacando los monumentos (2,26) y el patrimonio natural (2,26). En contraste, reconocen una menor familiarización con el patrimonio controvertido (1,49), los oficios tradicionales (1,68) y la arquitectura vernácula (1,69) (Tabla 7).

Tabla 7
Nivel de interacción con distintos tipos de patrimonio

	Monumentos	Fiestas y tradiciones	Gastronomía	Cuentos y leyendas	Arquitectura vernácula	Pinturas rupestres	Música y danza	Oficios tradicionales	Patrimonio natural	Paisaje cultural	Patrimonio industrial	Patrimonio controvertido
Opción 1	15	30	89	47	93	36	76	90	25	29	62	117
Opción 2	238	210	168	204	156	218	192	172	198	230	220	144
Opción 3	204	201	87	159	93	171	90	78	234	174	90	39
Total	457	441	344	410	342	425	358	340	457	433	372	300
Casos	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202
Promedios	2,26	2,18	1,70	2,03	1,69	2,10	1,77	1,68	2,26	2,14	1,84	1,49

Fuente: elaboración propia

Estas respuestas reflejan que el currículo educativo prioriza el patrimonio tangible y material. Por su parte, los bienes intangibles, que remiten a costumbres, tradiciones, modos de vida o conocimientos ancestrales y que resultan fundamentales para la comprensión de la cultura y la identidad de las comunidades, reciben menos atención.

En relación con las pedagogías y recursos didácticos más utilizados para conocer y valorar el patrimonio cultural sobresale la explicación docente (2,47). Ello revela la continuidad de métodos tradicionales de enseñanza (Tabla 8).

Tabla 8
Utilización de recursos y estrategias en la educación patrimonial

	Explicación docente	Libro texto	Ejercicios prácticos aula	Materiales audiovisuales	Salidas	Talleres arqueológicos	TIC
Opción 1	7	53	82	22	19	157	39
Opción 2	186	208	168	196	222	70	220
Opción 3	306	135	108	246	216	30	159
Total	499	396	358	464	457	257	418
Casos	202	202	202	202	202	202	202
Promedio	2,47	1,96	1,77	2,30	2,26	1,27	2,07

Fuente: elaboración propia.

En contraste, las actividades prácticas basadas en metodologías activas adquieren un valor promedio sustancialmente inferior. Este es el caso de la participación en talleres arqueológicos (1,27) o la realización de ejercicios prácticos en el aula (1,77), que resultan

los recursos menos utilizados para la enseñanza de contenidos patrimoniales. Por su parte, las TIC se utilizan en un grado moderado (2,07), lo que refleja una integración creciente de la tecnología en la enseñanza, aunque no prioritaria. Una situación similar se identifica en el caso de las salidas escolares (2,26), que se erigen como uno de los principales recursos utilizados, con una valoración mayor, incluso, que la que recibe el libro de texto (1,96). Este hecho sugiere un interés creciente hacia las experiencias vivenciales en contacto con el entorno.

Junto a lo anterior, los estudiantes manifiestan que han interactuado con el patrimonio principalmente desde una perspectiva histórica (2,52) y artística (2,18). Esto supone que la enseñanza del patrimonio se enfoca en su valor artístico y monumental, así como en su vinculación con hechos o etapas históricas (Tabla 9).

Tabla 9

Enfoques para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio

	Identidad	Arte y monumentalidad	Historia	Pensamiento crítico	Sostenibilidad
Opción 1	83	23	5	64	34
Opción 2	210	238	172	224	224
Opción 3	42	180	333	78	168
Total	335	441	510	366	426
Casos	202	202	202	202	202
Promedio	1,66	2,18	2,52	1,81	2,11

Fuente: Elaboración propia

La perspectiva identitaria obtiene el promedio más bajo (1,66), lo que indica que el enfoque de enseñanza orientado al reconocimiento simbólico-identitario recibe menos atención en el ámbito educativo. Asimismo, la enseñanza del patrimonio desde una perspectiva dirigida al desarrollo del pensamiento crítico también recibe un promedio bajo (1,81), reflejando un menor énfasis en fomentar habilidades reflexivas y de análisis.

Respecto a la influencia de la educación patrimonial (Tabla 10), otros resultados revelan que los estudiantes reconocen la importancia general de la educación patrimonial (4,29), pero también valoran altamente su potencial para influir en el desarrollo personal (4,21), las posibilidades que ofrece para su futura implementación en el ámbito educativo (3,95) y su repercusión en la formación ciudadana (3,82).

Análisis más específicos realizados mediante la prueba chi-cuadrado revelaron que en la mayoría de los casos se aceptó la hipótesis nula, es decir, se admitió la independencia entre las variables. De ello se deduce que, independientemente del tipo de patrimonio, la perspectiva desde la que éste se ha trabajado o las metodologías utilizadas, existe una valoración similar de importancia que atribuyen a la influencia de la educación patrimonial en su desarrollo profesional y personal.

Tabla 10
Impacto reconocido de la educación patrimonial

	Importancia educación patrimonial	Influencia desarrollo personal	Formación ciudadana	Posibilidades educativas
Opción 1	1	1	1	2
Opción 2	10	18	24	20
Opción 3	81	102	177	162
Opción 4	284	240	284	268
Opción 5	490	490	285	345
Total	866	851	771	797
Casos	202	202	202	202
Promedio	4,29	4,21	3,82	3,95

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, existen algunos casos en los que debe considerarse la hipótesis alternativa. Concretamente, se corroboró la existencia de relaciones significativas de interdependencia entre las posibilidades que ofrece la educación patrimonial para su futura implementación en el ámbito educativo con las variables: trabajo con oficios tradicionales, trabajo con arquitectura vernácula y trabajo desde una perspectiva identitaria (Tabla 11).

Según los niveles de significancia, quienes trabajaron en mayor medida con los oficios tradicionales, con la arquitectura vernácula y desde una perspectiva identitaria, tienen una mejor opinión sobre las posibilidades educativas del patrimonio en su futuro desempeño docente (Tabla 12).

Tabla 11
Correlación entre el trabajo con los oficios tradicionales, la arquitectura vernácula y la perspectiva identitaria con el reconocimiento del potencial educativo del patrimonio

			Posibilidades de desempeño docente					
			Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	Total
Oficios tradicionales	Poco o nada	N	1	6	30	34	19	90
		%	1,1%	6,7%	33,3%	37,8%	21,1%	100%
	Bastante o mucho	N	1	4	24	33	50	112
		%	0,9%	3,6%	21,4%	29,5%	44,6%	100%
Arquitectura vernácula	Poco o nada	N	1	6	26	38	22	93
		%	1,1%	6,5%	28%	40,9%	23,7%	100%
	Bastante o mucho	N	1	4	28	29	47	109
		%	0,9%	3,7%	25,7%	26,6%	43,1%	100%
Perspectiva identitaria	Poco o nada	N	1	8	26	26	22	83
		%	1,2"%	9,6%	31,3%	31,3%	26,5%	100%
	Bastante o mucho	N	1	2	28	41	47	119
		%	0,8%	1,7%	23,5%	34,5%	39,5%	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12

Niveles de significancia mediante chi-cuadrado

		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Oficios tradicionales	Chi-cuadrado de Pearson	12,764[a]	4	0,012
	Razón de verosimilitudes	13,123	4	0,011
	N de casos válidos	202		
	a.3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,89.			
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Arquitectura vernácula	Chi-cuadrado de Pearson	9,533[a]	4	0,049
	Razón de verosimilitudes	9,688	4	0,046
	N de casos válidos	202		
	a. 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,92.			
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Perspectiva identitaria	Chi-cuadrado de Pearson	9,992[a]	4	0,041
	Razón de verosimilitudes	10,133	4	0,038
	N de casos válidos	202		
	a. 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,82.			

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el análisis de contenido muestra que las actividades educativas más habituales fueron las visitas al patrimonio histórico, como los cascos históricos de grandes ciudades y sus monumentos, y las visitas al patrimonio natural, incluyendo Parques Nacionales, Parques Naturales y Monumentos Naturales (Figura 2).

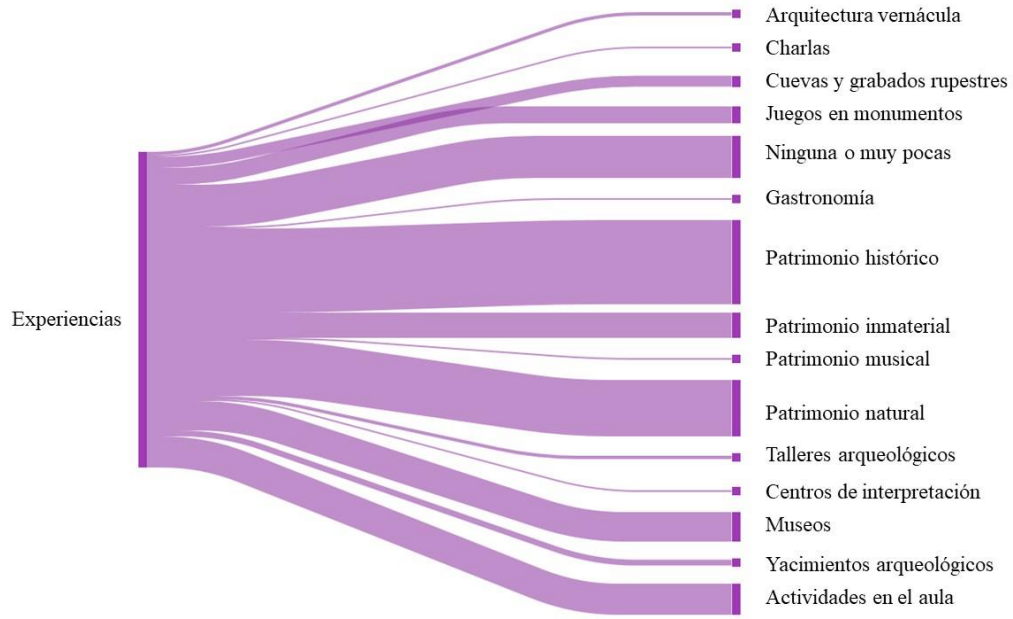


Figura 2. Principales actividades realizadas de educación patrimonial. Fuente: elaboración propia

En menor medida, se identificaron otras actividades como las realizadas en el aula, visitas a museos, experiencias vinculadas al patrimonio inmaterial, juegos en torno a monumentos, visita a abrigos naturales, observación de elementos de arquitectura vernácula, realización de talleres de arqueología, visita a yacimientos arqueológicos y centros de

interpretación, conocimiento del patrimonio musical y gastronómico y asistencia a charlas (Figura 2).

4.2. Imaginario

Los resultados derivados del análisis de contenido de las hojas de registro reflejan el potencial de la metodología dialógica World Café para reflexionar y articular propuestas sobre el patrimonio controversial en particular y la educación patrimonial. Más concretamente, los diversos ejemplos de patrimonio seleccionados han permitido debatir, argumentar, cuestionar, interpretar e interiorizar aspectos históricos, sociales y culturales relacionados con la Guerra Civil española, la Declaración de los Derechos de los animales o el turismo sostenible.

Entre las reflexiones generadas en los debates, se recogen afirmaciones como: "el que no conoce su historia está condenado a repetirla"; "educar desde los colegios en los pueblos originarios y en las culturas minoritarias"; "existe un desplazamiento de su cultura"; "mantener la Cruz para dar a conocer la historia"; o "educar en el respeto animal desde edades tempranas". La Tabla 13 recoga una síntesis de los resultados:

Tabla 13

Resultados de las hojas de registro: reflexiones del alumnado

Memoria histórica	1 Reflexiones	Valor didáctico para instruir y sensibilizar Conocer la historia Preguntar a la población	
	2 Posicionamiento forzoso	Permanencia: Patrimonio histórico/ Identidad / Recurso didáctico/ Posibilidad de concienciar / Turismo	Abolición: Homenaje dictadura Sentimientos de tristeza/ Reemplazo por otro monumento representativo
Tradiciones: tauromaquia	3 Reflexiones	Mantener espectáculo sin sufrimiento físico Valores violentos: maltrato, sufrimiento, ridiculización Tradición obsoleta e inadaptada Herencia familiar: ¿aceptación acrítica y reproducción de modelos familiares?	
	4 Posicionamiento forzoso	Permanencia Economía/ Proyección cultural /Arte / Espectáculo/ Turismo/ Patrimonio / Alimento/ Mantenimiento infraestructuras/ Apoyo a la ganadería	Abolición Representa valores violentos: maltrato, sufrimiento, ridiculización, cosificación/ Tradición obsoleta e inadaptada/ Gasto económico
Turismo a pueblos originarios	5 Reflexiones	¿Existe voluntad real de conocer pueblos originarios o se debe al turismo masivo y la necesidad de mostrar todo por redes sociales (viajero digital)? Posibilidad de limitar el número de turistas Concienciación previa en las aulas Guía turístico sensibilizado Estratificación social	
	6 Posicionamiento	Permanencia Aprendizaje de otras culturas y sus costumbres Visibilidad de minorías Intercambio cultural Valorar la diversidad	Abolición Sometimiento culturas minoritarias Aculturación Cosificación poblaciones aborígenes

Fuente: elaboración propia.

CC BY SA

En relación con la Cruz de los Caídos, los estudiantes identifican algunas ventajas asociadas a este tipo de patrimonio, destacando sus posibilidades didácticas, su valor identitario y su potencial como recurso sensibilizador. En contraposición, reconocen algunas desventajas vinculadas con la evocación a un régimen dictatorial. Es importante destacar que muchos estudiantes desconocían el significado de la Cruz de los Caídos, a pesar de estar ubicada en un lugar que frecuentan diariamente. Esta falta de familiaridad con el simbolismo de este monumento revela una brecha en la comprensión de elementos y temas controvertidos en su propio entorno local. Sin embargo, tras reconocer el significado de este elemento a través del debate, la mayoría propone utilizarlo como un recurso educativo clave para fomentar el aprendizaje y la reflexión.

Respecto a la tauromaquia, los estudiantes identifican la economía y la cultura como ventajas asociadas a esta tradición. Sin embargo, también señalan aspectos negativos, como la proyección de valores violentos relacionados con el sufrimiento y el maltrato animal y el carácter obsoleto de esta costumbre. Además, reconocen la herencia familiar como un factor esencial en la perpetuación de la tauromaquia, lo que supone la necesidad de abordar el patrimonio controvertido para evitar la reproducción y aceptación sistemática y acrítica de modelos familiares. En términos de soluciones, se propone promover la reflexión en las aulas sobre diversas tradiciones y costumbres mantenidas a lo largo de los años. De esta forma, abordando el conflicto, cada individuo puede desarrollar una opinión crítica y fundamentada sobre su posición respecto a prácticas culturales controvertidas.

En relación con el turismo indígena, se considera que esta actividad favorece el enriquecimiento intercultural, la visibilidad de los grupos minoritarios y la posibilidad de interactuar y aprender de las poblaciones originarias. Sin embargo, debatieron sobre aspectos adversos derivados de este tipo de turismo, como la comercialización de la cultura o la pérdida de identidad, por lo que señalan la necesidad de integrar modelos turísticos gestionados bajo principios de sostenibilidad. Ante estas preocupaciones, se proponen medidas como limitar el número de turistas o la necesidad de concienciar en las aulas sobre el turismo sostenible y los pueblos originarios, abordando estos contenidos como parte de la materia de Ciencias Sociales. Además, recomiendan la necesidad de contar con mediadores culturales o guías sensibilizados y comprometidos con la educación, que puedan facilitar las interacciones turísticas y con el medio ambiente de forma responsable y sostenible.

4.3. Valoración de la metodología dialógica World Café

El análisis de coocurrencia de códigos derivado de las entrevistas revela relaciones de interdependencia entre el conjunto de categorías identificadas. En total, se manifiestan 474 relaciones de interdependencia entre el conjunto de categorías. De ellas, 279 hacían referencia a las ventajas, 131 a las limitaciones y 64 a las propuestas (Tabla 14).

Si bien se han identificado numerosas ventajas derivadas de aplicar la estrategia metodológica World Café, las principales hacen referencia a la formación en habilidades de comunicación como escuchar, respetar, empatizar y compartir opiniones. Además, se destaca el aprendizaje sobre el patrimonio controversial, que facilita que los estudiantes aborden temas complejos y cuestiones sociales relevantes en un ambiente de diálogo.

CC BY SA

Tabla 14
Análisis de coocurrencia

Códigos/ Categorías	Limitaciones	Propuestas	Ventajas	TOTAL
Formación en educación patrimonial	20	19	112	151
Habilidades de comunicación	2	0	128	130
Patrimonio controversial	16	14	99	129
Temas polémicos	23	14	27	64
Motivación	0	0	62	62
Inicio en nuevas temáticas	0	2	55	57
Educación turística	9	4	38	51
Reflexionar	0	1	50	51
Pensamiento crítico	0	2	47	49
Promover aprendizajes	0	0	47	47
Posicionamiento forzoso	7	1	37	45
Tiempo	36	5	2	43
Integración en Educación Primaria	6	17	18	41
Debate	0	2	38	40
Formación en contenidos históricos	2	2	29	33
Participación	0	0	32	32
Aprendizaje cooperativo	0	0	30	30
Confrontación de opiniones	24	6	0	30
Moderador experimentado	9	18	2	29
Discurso centralizado	26	2	0	28
Miedo a expresarse	14	6	8	28
Nuevas ideas y soluciones	0	0	27	27
Ambiente relajado	1	0	15	16
Grupos reducidos	1	0	13	14
Creatividad	0	0	12	12
Vínculos personales	0	0	12	12
Educación ciudadana	0	0	9	9
Falta de práctica en debates	6	3	0	9
Reflexionar orden temas a tratar	2	6	1	9
Dificultad llegar a conclusiones	6	2	0	8
Promover participación equitativa	2	6	0	8
Aprendizaje significativo	0	0	6	6
Autoconfianza	0	0	6	6
Crear ambiente de respeto	0	4	2	6
Sintetizar conclusiones	0	0	6	6
Coherencia de los debates con las necesidades de los estudiantes	1	4	0	5
Coherencia de los debates con los objetivos educativos	1	2	0	3
Didáctica	0	1	2	3
Moderador no docente	0	1	2	3
Ruido	3	0	0	3
Estrés	2	0	0	2
Moderador tratar un único tema	1	1	0	2
TOTAL	131	64	279	474

Fuente: elaboración propia

Además, la estrategia metodológica ha demostrado ser eficaz en el incremento de la motivación, fomentando un ambiente de aprendizaje innovador, dinámico y participativo. Los estudiantes también han reconocido un enriquecimiento significativo en su conocimiento

sobre temáticas controversiales hasta el momento desconocidas, lo cual contribuye a una formación más diversa e integral. Finalmente, se manifiesta un desarrollo notable en la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, habilidades esenciales para el análisis, el cuestionamiento y la comprensión de los contenidos educativos.

Entre las dificultades hacen referencia a la dificultad de abordar el patrimonio controversial, debido a su naturaleza polémica, y la confrontación de opiniones derivadas de este hecho se han identificado como uno de los factores que pueden generar tensiones y resistencias entre los participantes. También se identificó una escasa formación en este tipo de patrimonio, lo que puede limitar la capacidad de los estudiantes para abordar estos temas de manera informada y crítica. El miedo a expresarse también se reconoció como una de las principales barreras, pudiendo inhibir la participación de los estudiantes.

Las propuestas para mejorar la implementación de esta metodología dialógica remiten mayoritariamente a promover una mayor formación sobre educación patrimonial. En concreto, se enfatiza la importancia de integrar el estudio del patrimonio controvertido o los temas controversos desde la Educación Primaria, promoviendo una comprensión y familiarización temprana y profunda con estos temas. También se incluye la necesidad de seleccionar como moderador a una persona experimentada en este ámbito para garantizar un desarrollo adecuado de las discusiones y promover una participación equilibrada.

Asimismo, los estudiantes recomiendan el uso del debate con mayor frecuencia en el aula, con el fin de debatir y confrontar sus opiniones. Esto no solo fortalecería sus habilidades argumentativas, sino que permitiría aprovechar las oportunidades que ofrece para el aprendizaje, al mismo tiempo que se trabaja el temor a expresarse. También se propone reflexionar sobre la secuenciación de los contenidos o temas a tratar para asegurar una aplicación coherente y efectiva de la estrategia didáctica.

5. Discusión

El conocimiento y la comprensión del patrimonio constituye el primer paso para valorarlo y conservarlo (Rivero et al., 2023). Sin embargo, se ha observado que, si bien a lo largo de las diferentes etapas educativas se trabaja y conoce el patrimonio cultural, dichas experiencias están orientadas principalmente al conocimiento de bienes materiales, destacados por su carácter monumental y su valor histórico, lo que limita una comprensión integral del patrimonio y no permite avanzar en el desarrollo del pensamiento crítico.

Muestran insuficiente participación en actividades educativas vinculadas al patrimonio controversial, lo que impide la comprensión del patrimonio desde una perspectiva holística y global (H_1), por lo que se corrobora la primera de las hipótesis planteadas. Esta falta de interacción restringe las ventajas propias que proporciona el abordaje del patrimonio controversial, como su potencial para fomentar el pensamiento crítico y el cuestionamiento de las estructuras y valores de la sociedad (Estepa y Delgado, 2021; Estepa y Martín, 2018).

Este hecho subraya la necesidad de incorporar una educación patrimonial más completa y diversa en los currículos educativos (Fontal y Martínez, 2017), que incluya la reflexión sobre el patrimonio controversial. Al promover una formación sobre este tipo de patrimonio, se facilita el desarrollo del pensamiento crítico y competencias sociales en los estudiantes, promoviendo su capacidad para analizar y cuestionar los elementos

patrimoniales de manera profunda (Pagès, 2019; Santisteban, 2019). Además de facilitar la comprensión del pasado, el abordaje del patrimonio controversial también permitirá asumir una postura más responsable y consciente frente a los dilemas y realidades sociales.

En relación con el rendimiento emocional vinculado al patrimonio, los resultados muestran un predominio de sentimientos y emociones positivas que facilitan el aprendizaje, como la curiosidad, la sorpresa o la satisfacción (Steiropoulos et al., 2024). Más específicamente, en el contexto del patrimonio controvertido, estudios recientes muestran que la implementación de estrategias que aborden este tipo de patrimonio también contribuye a la gestión de emociones negativas, como el miedo que surge al tratar cuestiones de identidad (De la Montaña, 2023).

Respecto a los recursos metodológicos, el carácter excesivamente teórico de las materias de Ciencias Sociales demanda el empleo de metodologías que promuevan la participación y motivación entre los estudiantes. A estos efectos, las metodologías que otorgan un papel central al alumnado no solo impactan positivamente en la motivación extrínseca, sino que también tienen el potencial de generar un genuino interés y aprecio por temas que inicialmente podrían ser desconocidos o abstractos (Locke y Schattke, 2019).

Sin embargo, a pesar de la necesidad de integrar enfoques metodológicos activos, los resultados de este trabajo confirman que la educación patrimonial sigue dependiendo principalmente de las explicaciones y narrativas proporcionadas por los docentes. Este enfoque limita la capacidad de los alumnos para participar en los procesos de aprendizaje de una forma activa y crítica (Lucas y Delgado-Algarra, 2019). Por tanto, aunque se muestra un incipiente interés en promover actividades experienciales en el medio (Gómez-Hurtado et al., 2020), la práctica predominante continúa siendo la lección magistral, como indican otros estudios (Molina y Ortiz, 2021).

Ante la necesidad de continuar investigando sobre instrumentos y estrategias didácticas que favorezcan la reconstrucción conjunta del conocimiento en la formación docente (Santisteban, 2011), este estudio ofrece las ventajas pedagógicas de la metodología dialógica World Café. Entre sus bondades, se ha comprobado que el método World Café aporta numerosos beneficios para abordar el patrimonio controversial (H_2), lo que corrobora la segunda de las hipótesis. Permitió reflexionar, cuestionar, interpretar y articular ideas sobre temas polémicos actuales como la Cruz de los Caídos de Cáceres, la tauromaquia y el turismo a los pueblos originarios. Los estudiantes lograron conectar los problemas del presente con aspectos de la historia, la memoria, la sociedad y la cultura relacionados con la Guerra Civil española, la Declaración de los Derechos de los animales o el turismo sostenible, favoreciendo el aprendizaje de cuestiones socialmente relevantes (Martín et al., 2021).

Junto a ello, también se reconoce su potencial para tomar conciencia de la realidad social, fomentar habilidades comunicativas mediante el diálogo colaborativo e incentivar el pensamiento crítico y reflexivo (Sáenz et al., 2011). Asimismo, propone un enfoque metodológico educativo distinto al modelo tradicional, involucrando al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, fomentando su participación y estimulando el aprendizaje colaborativo, la reflexión, la curiosidad y la toma de decisiones (De Lima et al., 2022).

CC BY SA

Los hallazgos coinciden con diversos estudios que destacan la efectividad de las estrategias deliberativas para educar en la controversia, promover competencias sociales y ciudadanas e impulsar el cambio social (Johnson y Johnson, 1979; Santisteban, 2015; Waterson, 2009). Por tanto, el método World Café ha demostrado ser una herramienta eficaz para abordar el patrimonio controversial en un ambiente en el que los estudiantes se sienten cómodos expresando sus opiniones.

Además, la literatura señala que la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales precisa de un cambio en el currículum y en la formación del profesorado, en consonancia con la necesidad de fomentar prácticas reflexivas y formar a un profesorado crítico (Egea y Arias, 2017; Pagés, 2019; Santisteban, 2015). Esto implica la incorporación de metodologías activas que incentiven el análisis crítico, la discusión y la resolución de problemas, preparando a los docentes para enfrentar temas controvertidos dentro del aula (Kerr y Huddleston, 2016).

No obstante, se identifican también algunos desafíos que deben ser abordados para mejorar la aplicación de este método didáctico. Entre ellos se incluye la necesidad de promover una mayor formación sobre el patrimonio controversial, que genere discusiones más fundamentadas. También se identifica la conveniencia de integrar los temas polémicos en el aula, desde la etapa de Educación Primaria, concibiéndolos como elementos connaturales a la vida diaria y como recursos para educar y sensibilizar.

Esta investigación puede ser tenida en cuenta para diseñar y planificar mejores programas educativos que contemplen la enseñanza del patrimonio controversial en la formación de maestros, dados sus reconocidos beneficios pedagógicos. Incluir su enseñanza en los programas educativos permite abordar temas sociales complejos, al mismo tiempo que contribuye a formar docentes reflexivos, capaces de cuestionar los distintos referentes patrimoniales.

Asimismo, ofrece una estrategia metodológica valiosa para abordar el patrimonio controversial en las aulas, que puede resultar útil en distintos niveles educativos además de la etapa universitaria. Con la estrategia metodológica World Café, los estudiantes pueden explorar y cuestionar diversas manifestaciones patrimoniales, desarrollando habilidades de análisis crítico y reflexivo y contribuyendo a su formación integral como ciudadanos informados.

Aunque los hallazgos son prometedores, resulta esencial realizar investigaciones futuras que incluyan una muestra más amplia y diversa, ampliando los límites del presente trabajo. También sería beneficioso desarrollar estudios de intervención que evalúen otras estrategias metodológicas basadas en el patrimonio controversial. Estas futuras líneas de investigación proporcionarán una base más sólida para implementar prácticas educativas más efectivas, orientadas a la valoración del patrimonio en todas sus dimensiones.

6. Reflexiones finales

La realización del presente estudio permite extraer las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, se pone de manifiesto que los estudiantes universitarios han recibido una escasa formación sobre patrimonio controversial. A pesar de las ventajas de abordar este tipo de patrimonio para desarrollar el pensamiento crítico y para generar respuestas emocionales diversas, tanto positivas como negativas, no se están aprovechando sus oportunidades.

- En segundo lugar, los docentes en formación han participado en experiencias vinculadas fundamentalmente al conocimiento del patrimonio material y de sus características históricas y artísticas. Por tanto, se concluye la necesidad de promover una educación patrimonial más holística y diversa, que comprenda el patrimonio controversial y sus amplias posibilidades educativas.
- En tercer lugar, se identifican numerosas ventajas pedagógicas de la metodología dialógica World Café para valorar el patrimonio controversial. Este hecho concluye la necesidad de integrar estrategias deliberativas y participativas que permitan reflexionar sobre la realidad social e involucrar al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, fomentando el aprendizaje colaborativo y la toma de decisiones.
- Finalmente, se identifican diversas propuestas para maximizar los beneficios pedagógicos de la metodología dialógica World Café en contextos educativos. Entre ellas, destaca la necesidad de promover una mayor formación sobre patrimonio controversial, favoreciendo de este modo la construcción de argumentos más sólidos y fundamentados durante las discusiones.

Agradecimientos y financiación

No corresponde.

Contribución específica de los autores

La primera autora ha sido la responsable de la mayor parte de la conceptualización teórica, así como del análisis de los resultados, aportando un primer borrador del artículo. El segundo autor y la tercera autora han acompañado todo el proceso de redacción y de análisis, realizando aportaciones fundamentales al apartado de discusión y en la introducción de referencias bibliográficas. De manera equitativa, las tres personas han estado presentes durante las intervenciones didácticas, asegurando su correcto desarrollo. Asimismo todas las partes implicadas han colaborado en el diseño, validación e implementación de los instrumentos de análisis.

Bibliografía

Alsina, A., Batllori, R., Falgás, M., Güell, R., y Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *REDU, 14*, 11–36. https://doi.org/10.4995/redu.2016.5672

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, 35*(3), 109-128. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433

Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2022). Controversial heritage, ecosocial education and citizenship. Connections for the development of heritage education in formal education. In D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching* (pp. 35-52). Springer.

Barton, K. C. (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. CT: Information Age.

Brown, J., e Isaacs, D. (2006). *World Café: el nuevo paradigma de comunicación organizacional*. Compañía Editorial Continental.

Cerquetti, M., y Ferrara, C. (2018). Marketing Research for Cultural Heritage Conservation and Sustainability: *Lessons from the Field*. *Sustainability, 10*, 774. https://doi.org/10.3390/su10030774

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Universidad de Antioquía.

Cowan, P. y Maitles, H. (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. Continuum.

De la Montaña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los "miedos identitarios". *REIDICS, 12*, 13-27. https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02

De Lima, T. F., de Figueiredo, C. L. M., y Macena, R. H. M. (2022). World café: relato de experiência de uma técnica de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Ensino Superior, 6*(4),83-94. https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/4085

Egea, A., y Arias, L. (2017). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa, 44*. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641

Estepa, J., Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca-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. 483-492). Trea

Estepa, J., y Delgado, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales, 8*, 172-189. https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172

Estepa, J., y Martín, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles y C. J. Gómez (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.

Evans, R. W., y Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.

Flick, U. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Sage.

Fontal, O., y Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 43*(4), 69-89. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004

Fontal, O., García, S., Arias, B., y Arias, V. (2019). Evaluación de la calidad de los programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-

Edutage. J. *Psychodidactics, 24*, 31-38. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003

Gellman, M. (2015). Teaching silence in the schoolroom: whither national history in Sierra Leone and El Salvador?. *Third World Quarterly, 36*(1), 147-161. http://dx.doi.org/10.1080/01436597.2014.976

Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97–128). Paidós.

Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., y Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability, 12*, 8736. https://doi.org/10.3390/su12208736

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. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004

González-Valencia, G., Massip, M., & Castellví, J. (2020). Heritage Education and Global Citizenship. En E. J. Delgado, & J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 80-102). IGI Global.

Guillén-Peñafiel, R., Hernández-Carretero, A. M, & Sánchez-Martín, J. M. (2022). Heritage Education as a Basis for Sustainable Development. The Case of Trujillo, Monfragüe National Park and Villuercas-Ibores-Jara Geopark (Extremadura, Spain). *Land, 11*, 1183.

Hauke, J., y Kossowski, T. (2011). Comparison of Values of Pearson's and Spearman's Correlation Coefficients on the Same Sets of Data. *Quaest. Geogr., 30*, 87–93. https://doi.org/10.2478/v10117-011-0021-1

Johnson, D., y Johnson, R. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research, 49* (1), 51–70. https://doi.org/10.3102/00346543049001051

Kerr, D., y Huddleston, T. (2016). *La Enseñanza de Temas Controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-ensenanza-de-temas-controvertidos_181285/

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le Cartable de Clio, 3*, 245-253. https://www.cairn.info/revue-pour-2008-3-page-179.htmChiara

Locke, E. A., y Schattke, K. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation: Time for expansion and clarification. *Motivation Science, 5*(4), 277. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mot0000116

López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. In J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'en-senyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona.

Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2019). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 18*(1), 27–45. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002

Magendzo, A. (2016). *Controversia en el aula: herramientas y técnicas para profesores de todas las áreas*. Magisterio.

Martín, M. J., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 109-122). Octaedro.

Ibagón-Martín, N. J., y Miralles-Martínez, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 123-138). Octaedro.

McHugh, M. L. (2013). The Chi-Square Test of Independence. *Biochem. Medica, 23*, 143–149. https://doi.org/10.11613/BM.2013.018

Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.

Miskovic, M. y Hoop, K. (2006). Action Research Meets Critical Pedagogy: Theory, Practice, and Reflection. *Qualitative Inquiry, 12*(2), pp. 269-291. https://doi.org/10.1177/1077800405284367

Molina, M. P., y Ortiz, R. (2021). Educación sostenible y conservación del patrimonio cultural en la formación del profesorado universitario. *Formación universitaria, 14*(1), 207-216. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100207

Ortiz, M., Medina, S., y De La Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Education in the Knowledge Society, 11*(3), 277-300. https://doi.org/10.14201/eks.7463

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS, 5*, 5-22. http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.05.5

Pérez, Y., y García, R. (2023). The Role of Intangible Heritage in Critical Citizenship Education: *An Action Research Case Study with Student Primary Education Teachers. Education Sciences, 13*(8), 801. https://doi.org/10.3390/educsci13080801

Pérez, R. (2023). Qualitative Analysis with ATLAS. Ti 22 In Social Sciences: New Tools and Concrete Applications. En *Methodological Perspectives*. Universidad Nacional de Lanús. https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/4324

Rivero, P., Jové-Monclús, G., y Rubio-Navarro, A. (2023). Edu-Communication from Museums to Formal Education: Cases around Intangible Cultural Heritage and the Co-Creative Paradigm. *Heritage, 6*, 7067–7082. https://doi.org/10.3390/heritage6110368

Ruiz de Temiño, S. (2013). Educación, patrimonio cultural e identidad. Notas para una reflexión crítica. En J. Prats, I. Barca & R. Facal (eds.), *Historia e identidades culturales. Atas: V Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica* (pp. 967-977). Universidade do Minho.

Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lanchas, I., y Aguado, B. (2011). La actividad del World Café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en el deporte escolar. Motricidad. *European Journal of Human Movement, 27*, 131-147. https://www.redalyc.org/pdf/2742/274222159009.pdf

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. In A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 43-64). Síntesis.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. In A. M. Hernández, C. R. García, y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.

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: revista electrónica de historia, 10*, 57-79. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105038

Santisteban, A., González-Monfort, N., y Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En E. J. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca (Coords.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). IGI Global.

Steriopoulos, E., Khoo, C., Wong, H. Y., Hall, J., y Steel, M. (2024). Heritage tourism brand experiences: The influence of emotions and emotional engagement. *Journal of Vacation Marketing, 30*(3). https://doi.org/10.1177/13567667231152930

Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: revista de educación, 40*, 159-174. https://doi.org/10.58265/pulso.5118

Universidad de Extremadura (2024). Estudiantes matriculados por centro. https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/estadisticas-centros/matriculados

Wakita, T., Ueshima, N., y Noguchi, H. (2012). Psychological distance between categories in the Likert scale: Comparing different numbers of options. *Educational and psychological measurement, 72*(4), 533-546. https://doi.org/10.1177/0013164411431162

Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice, 4* (2), 1-24. https://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3282269/

Wellington J. J. (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Basil Blackwell.

Zelaieta, E., Camino, I., Zulaika, L. M., y Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista complutense de Educación, 30*(3), 729-745. https://doi.org/10.5209/rced.58884

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.620821

La enseñanza de los períodos históricos con el método Puzle: un estudio comparativo en la formación docente presencial y virtual

Teaching Historical Periods Using the Jigsaw Classroom: A Comparative Study in Face-to-Face and Virtual Teacher Training

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili - ISOCAC
albert.irigoyen@urv.cat
0000-0003-2896-0006

Recibido: 02/07/2024
Aceptado: 06/06/2025

Resumen

El artículo analiza el aprendizaje de los períodos históricos en la formación docente mediante el método cooperativo Puzle en dos estudios de caso (n=99): uno presencial y otro virtual. La investigación se desarrolla en cuatro fases: análisis de literatura, diseño de estructura, aplicación y recopilación de datos, análisis con Atlas.ti de las percepciones del alumnado y análisis comparativo entre ambas modalidades con la matriz DAFO. Los resultados muestran que el Puzle fomenta la motivación, la cohesión, la responsabilidad individual y el aprendizaje; y en el presencial se detecta mayor sentido de inclusión e idea de colectivo. Sin embargo, el método se clasifica como complejo: dentro de los grupos de expertos emergen tres tipos de interacción (alta y baja cooperación y colaboración), en función si los integrantes comparten la *misma situación* (cooperación) o la *misma realización* (colaboración). Para abordarlo, la literatura francófona sugiere distinguir entre trabajo *en* grupo y *de* grupo.

Palabras clave

Períodos históricos, Formación docente, Pedagogía, Investigación educativa.

Abstract

The article analyses the learning of historical periods in teacher training using the Jigsaw method in two case studies (n=99): one face-to-face and the other virtual. The research is developed in four phases: literature analysis, structure design, application and data collection, analysis with Atlas.ti of student perceptions and comparative analysis between face-to-face and virtual format using SWOT. The results indicate that Jigsaw promotes motivation, cohesion, individual responsibility, and learning; and in the face-to-face format, a feeling of inclusion and the idea of a collective is detected. However, the method is classified as complex: in the expert groups, three types of interaction emerge (high and low cooperation and collaboration), depending on whether the members share the *same situation* (cooperation) or the *same task* (collaboration). To address this, Francophone literature suggests distinguishing between group work and teamwork.

Keywords

Historical Periods, Teacher Education, Educational Sciences, Educational Research.

Para citar este artículo: Irigoyen, Albert (2025). La enseñanza de los períodos históricos con el método Puzle: un estudio comparativo en la formación docente presencial y virtual. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 233-256. DOI: 10.6018/pantarei.620821

CC BY SA

1. Introducción

Diversos estudios han identificado avances y desafíos en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS). Aspectos clave como la temporalidad, la memoria democrática, los problemas sociales, el análisis crítico y la educación ciudadana requieren no solo la adquisición de conocimientos de primer y segundo orden, sino también el desarrollo de actitudes de diálogo, negociación y consenso (Dalongeville et al., 2022).

En este sentido, el aprendizaje cooperativo emerge como un enfoque prioritario (Gavaldà, 2016) e incluso se considera "ineludible" (Miralles et al., 2011). Sin embargo, su implementación no está exenta de dificultades y presenta desafíos significativos que deben ser abordados.

En el ámbito de la DCS, el aprendizaje cooperativo a menudo se reduce a un simple medio para la adquisición de conocimientos, sin considerar su impacto en el desarrollo de habilidades sociales y cívicas (Irigoyen, 2023). Además, la cooperación no emerge de manera espontánea al agrupar estudiantes, ni se limita a la mera suma de acciones individuales (Paternotte, 2017).

Cuando las tareas grupales carecen de una estructura clara de interacción, pueden surgir desviaciones en la cooperación, como las formas asimétrica, atencional, fusionadora o productivista (Baudrit, 2018). Estas desviaciones generan dinámicas desequilibradas en las que algunos estudiantes adoptan roles como el que piensa, el que ejecuta, el que permanece pasivo o el que molesta en el trabajo del grupo (Meirieu, 2010/1984).

En el contexto universitario, estas problemáticas se ven agravadas por obstáculos estructurales, como la masificación de clases, la escasez de sesiones semanales con el mismo grupo-clase, la falta de tiempo para cubrir un temario extenso o la carencia de espacios adecuados (Cañabate y Colomer, 2020). Estas condiciones dificultan la adopción efectiva de enfoques cooperativos.

Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial docente resulta fundamental, tanto más cuando los futuros docentes tienden a reproducir las prácticas educativas que han experimentado como estudiantes (Meirieu, 2024). Para transformar estas prácticas, es esencial el aprendizaje experiencial. Este principio, conocido como isomorfismo pedagógico, sostiene que la mejor manera de comprender una metodología es experimentándola directamente (Capitanescu Benetti y Médioni, 2022).

De este modo, los futuros docentes no solo adquieren conocimientos teóricos sobre la enseñanza, sino que también reflexionan e interiorizan metodologías adaptables a sus futuras aulas, estableciendo un puente entre el "saber" y el "saber hacer", tal como lo plantea Benejam (2020).

El presente estudio desarrolla los fundamentos teóricos del método Puzle, adapta sus fases para el aprendizaje de los períodos históricos en la formación inicial de maestros y analiza su implementación en modalidades presencial y virtual.

CC BY SA

2. Marco teórico: ¿Qué es el método Puzle?

El Puzle o Rompecabezas, es la traducción de *Jigsaw Classroom*, una estructura de aprendizaje cooperativo[1] creada originalmente como técnica por Elliot Aronson y posteriormente desarrollada como método por Robert E. Slavin. Su propósito es generar una interdependencia extrema entre los estudiantes, convirtiendo a cada uno de ellos en una pieza indispensable para la comprensión integral de un producto o tarea final (Aronson et al., 1978).

Aronson diseñó el Puzle en 1971, en el contexto del fin de la segregación racial en las escuelas de Estados Unidos. Su objetivo era evitar que el aula se convirtiera en una simple yuxtaposición de comunidades aisladas, reducir la hostilidad y los prejuicios interétnicos, y, al mismo tiempo, favorecer el aprendizaje (Meirieu, 2024).

Los resultados fueron altamente positivos, evidenciando mejoras tanto en el rendimiento académico como en las relaciones sociales. Además, fortaleció la autoestima y autodefinición, especialmente en los estudiantes más vulnerables o excluidos (Aronson y Patnoe, 1997). En este sentido, se ha demostrado que el Puzle favorece la inclusión y la integración de estudiantes con dificultades educativas (Langher et al., 2016).

Sobre la base de la idea original, Slavin (1986) desarrolló el Puzle II (*Jigsaw II*), una variante diseñada para superar las limitaciones del *Jigsaw I*. Aunque ambos modelos comparten una estructura similar, presentan diferencias significativas (véase Tabla 1):

Tabla 1

Diferenciación de las características del Puzle I y del Puzle II

Método	Objetivos grupales	Responsabilidad individual	Igualdad de posibilidad éxito	Competencia grupos	Especialización en la tarea	Adaptación a los individuos
Puzle I	No	Sí	No	No	Sí	No
Puzle II	Sí	Sí	No siempre	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia a partir de los seis indicadores para comparar métodos cooperativos de Slavin (1999, pp. 31-32).

Mientras que el *Jigsaw I* era breve, requería materiales específicos y solo cubría una parte del temario, el *Jigsaw II* es más flexible y adaptable a distintas materias y grupos más numerosos. Sin embargo, introduce un componente de competencia entre grupos, en el que los estudiantes cooperan para obtener una mejor calificación individual, la cual contribuye a una puntuación grupal en competencia con otros grupos. Aun así, el énfasis sigue estando en el progreso del grupo más que en la competencia entre ellos (Duran y Monereo, 2012).

[1] Algunos de los métodos cooperativos más extendidos son: *Learning Together* de David W. Johnson y Roger T. Johnson; *Jigsaw* de Elliot Aronson; *Jigsaw II* de Robert E. Slavin; *Student Team Learning* de David De Vries, Keith Edwards y Robert E. Slavin; *Group Investigation* de Shlomo Sharan y Yael Sharan; *Structural Approach* de Spencer Kagan y Miguel Kagan; *Complex Instruction* d'Elizabeth G. Cohen; *Collaborative Approach* de Helen Cowie; *Peer Tutoring*, Keith Topping.

El *Jigsaw II* de Slavin no es la única evolución del modelo original de Aronson. Stahl et al. (1994) desarrollaron el *Jigsaw III*, mientras que Holliday et al. (2000) propusieron el *Jigsaw IV*. Asimismo, los hermanos Johnson (Johnson et al., 1999) presentaron una variante en la que el material se divide entre los miembros del grupo, promoviendo la interdependencia en el acceso a la información y permitiendo a los estudiantes aportar perspectivas individuales a un producto conjunto.

2.1. Estructura del método Puzle

En general, el objetivo principal del método es situar a los estudiantes en una posición de interdependencia positiva extrema, dividiendo la tarea de aprendizaje entre los miembros del grupo y estructurando las interacciones en dos tipos de agrupamiento (Duran y Monereo, 2012) (véase Figura 1):

- Grupos base o habituales: De composición heterogénea, pueden ser los grupos cooperativos estables, donde los estudiantes ya tienen adquiridas una identidad grupal y competencias sociales. Esta continuidad les permite trabajar como un equipo.

- Grupos de expertos: Se forman según criterios heterogéneos o homogéneos, como el nivel de competencia, las habilidades sociales o las necesidades de apoyo. Cada miembro trabaja en profundidad una parte del contenido con otros compañeros que deben convertirse en expertos en el mismo tema, para luego compartirlo todos con su grupo base.

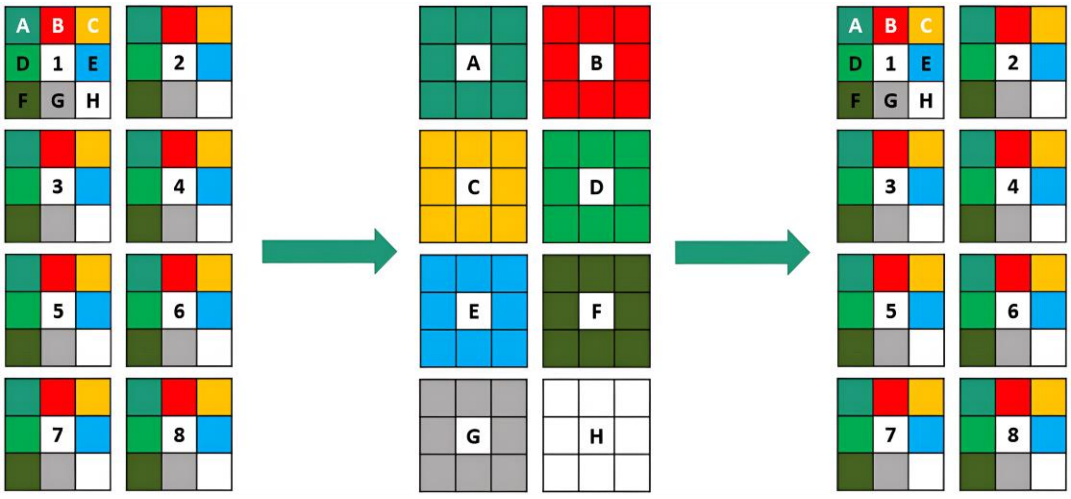


Figura 1. Funcionamiento del Puzle. Los miembros que conforman los grupos base pasan a agruparse en grupos de expertos, para después juntarse de nuevo con los miembros del grupo base. Fuente: elaboración propia.

El Puzle es especialmente útil en aquellas áreas de conocimiento cuyos contenidos pueden dividirse en partes, promoviendo la necesidad de una comunicación recíproca en el grupo. Así, el éxito de la tarea está condicionada a la cooperación mutua, permitiendo que el alumnado asuma un papel activo en la construcción de su conocimiento sin depender excesivamente del docente (Iglesias et al., 2017). Además, su estructura "fuerza" la responsabilidad individual, ya que cada estudiante debe realizar su parte del trabajo para que los demás puedan completar la tarea global (Torrego y Negro, 2012).

CC BY SA

A pesar de sus ventajas y de su atractivo para los docentes, el Puzle no está exento de dificultades. Su implementación puede verse afectada por diversas variables, como el contexto educativo, la organización de los contenidos y la preparación docente (Cochon Drouet et al., 2023). Si se aplica de manera superficial o sin estructurar adecuadamente las interacciones, su potencial se reduce significativamente (Irigoyen et al., 2023). Por ello, es fundamental una planificación cuidadosa que garantice su correcto funcionamiento de acuerdo con los objetivos didácticos propuestos por el docente.

3. Diseño de la investigación

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo y se enmarca en un diseño de estudios de caso interpretativo (Latorre et al., 2005). Esta elección metodológica responde al interés de comprender y analizar las percepciones y experiencias de los estudiantes universitarios al utilizar el método Puzle para el aprendizaje de los períodos históricos de manera sincrónica y diacrónica, tanto en modalidad presencial como virtual. Según Bisquerra (2004), este tipo de estudio permite una descripción y análisis profundo del fenómeno investigado.

El estudio se desarrolla a través de dos estudios de caso diferenciados. El primero se realizó durante el curso 2019-2020, en un contexto presencial, pocos días antes del confinamiento debido a la pandemia de la Covid-19. El segundo se llevó a cabo en el curso 2020-2021, en un entorno de enseñanza virtual (*Microsoft Teams*), por las restricciones derivadas de la pandemia. Esta configuración comparativa facilita el análisis de las similitudes y diferencias en la aplicación del método Puzle en ambos contextos.

El análisis de datos sigue un modelo inductivo (Castellví et al., 2023), que permite desarrollar categorías emergentes a partir de las respuestas de los participantes en las diferentes fases del método. Además, se elabora un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), el cual proporciona una visión comparativa de la eficacia del método Puzle en ambas modalidades para orientar futuras adaptaciones.

3.1. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general es analizar, desde la percepción de los estudiantes, la eficacia de la estructura del Puzle, tanto en modalidad presencial como virtual, como método de aprendizaje cooperativo para facilitar la comprensión de los períodos históricos de forma sincrónica y diacrónica, y promover la cohesión social en estudiantes universitarios sin bagaje cooperativo.

a. Objetivos específicos

OE1. Analizar la aplicabilidad inmediata del Puzle presencial y virtual en estudiantes universitarios sin bagaje práctico en aprendizaje cooperativo.

OE2. Identificar tipos de interacción que se generan en la fase de grupos de expertos en ambas modalidades.

OE3. Valorar la utilidad del método Puzle, presencial y virtual, para la enseñanza de las etapas históricas y el fomento de la cohesión social en la formación docente.

CC BY SA

OE4. Determinar la disposición de los futuros maestros para incorporar el método Puzle como recurso metodológico en la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Primaria.

b. Preguntas de investigación

P1. ¿Se percibe el método Puzle, en modalidades presencial y virtual, como una estructura cooperativa de aplicación inmediata en estudiantes universitarios sin experiencia previa en trabajo cooperativo?

P2. ¿Qué tipos de interacciones se producen durante la fase de grupos de expertos en la aplicación del método Puzle, tanto presencial como virtual?

P3. ¿Consideran los estudiantes universitarios que el método Puzle, en sus dos modalidades, es una herramienta útil que facilita el aprendizaje de los períodos históricos y favorece la cohesión grupal en la enseñanza universitaria?

P4. ¿Manifiestan los futuros maestros disposición para implementar el método Puzle en la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Primaria?

3.2. Participantes

Los participantes fueron estudiantes universitarios sin experiencia previa en aprendizaje cooperativo, seleccionados de manera intencional. La muestra total del estudio está compuesta por 99 participantes (n=99) del cuarto curso del Grado en Educación Primaria, matriculados en la asignatura *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II* de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (URV). De estos, 42 eran del estudio de caso 1 (presencial) y 57 del estudio de caso 2 (virtual). La implementación presencial tuvo lugar en marzo de 2020 (curso 2019-2020), mientras que la virtual se realizó en abril de 2021 (curso 2020-2021). Para formar parte del estudio, los participantes debían cumplir los siguientes criterios: dar consentimiento informado, participar en todas las fases de la investigación, completar todas las sesiones y responder voluntariamente el cuestionario. Con el fin de garantizar la confidencialidad de los participantes, sus datos han sido codificados y anonimizados.

3.3. Método y fases de la investigación

La investigación es un estudio cualitativo que adopta un enfoque estructural en el diseño y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cohen, 1994), con el propósito de estructurar la interacción entre los estudiantes (Ovejero, 2018). El estudio se ha desarrollado en cuatro fases (Tabla 2):

Tabla 2
Fases de la investigación

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Análisis de la literatura y creación marco teórico, acorde con el temario y contexto	Diseño de la estructura y fases de desarrollo del método presencial y virtual (MT)	Implementación y recogida de datos: marzo 2020 (EC1) y marzo 2021 (EC2)	Análisis cuantitativo y cualitativo con Atlas.ti, y análisis comparativo con matriz DAFO

Fuente: elaboración propia.

- Fase 1: Se realiza un análisis crítico de la literatura existente, adaptando la propuesta original (Aronson et al., 1978; Aronson y Patnoe, 1997) con la flexibilización en método (Slavin, 1986), siguiendo adaptaciones y consideraciones de Duran y Monereo (2012), Johnson et al. (1999), Meirieu (s.f.),[2] Ovejero (2018) e Iglesias et al. (2017).

- Fase 2: Se diseña la estructura presencial y virtual —a través de *Microsoft Teams* (MT) —, definiendo las fases de desarrollo y la organización cooperativa para el aprendizaje de los períodos históricos.

- Fase 3: Implementación de las modalidades diseñadas. El curso 2019-2020, presencial; el curso 2020-2021, virtual. La recopilación de datos se lleva a cabo mediante un cuestionario de percepción de las estudiantes.

- Fase 4: Análisis cuantitativo y cualitativo con el *software* Atlas.ti. Se realiza una evaluación comparativa de ambas modalidades utilizando la matriz DAFO, para una adaptación futura del método Puzle.

3.4. Diseño de las fases de implementación y desarrollo del método Puzle

Las fases de aplicación del Puzle (Tabla 3) han sido adaptadas al contexto universitario presencial y virtual:

Tabla 3

Fases del desarrollo del método Puzle

Primera fase: trabajo individual en grupos base
1. Distribución en grupos base: el profesor distribuye al alumnado en grupos base heterogéneos de cuatro miembros.
2. Asignación de temas: a cada grupo se le asigna el mismo conjunto de contenidos.
3. División de la información: el docente divide la información a estudiar en tantos períodos históricos como miembros tiene cada grupo base.
4. Responsabilidad individual: cada integrante del grupo es responsable de su período histórico, y lo prepara con el material facilitado y la propia búsqueda anotando las fuentes.
Segunda fase: grupos de expertos
5. Formación de grupos de expertos: cada integrante del grupo base se reúne con estudiantes de los demás grupos que deben especializarse del mismo período histórico, formando grupos de expertos. A partir de una situación problema, más que consensuar una respuesta, el objetivo es discutir a fondo los ejes del período del que deben convertirse en expertos.
6. Desarrollo de la experticia: cada miembro debe preocuparse de que sus compañeros lleguen a ser expertos en el período histórico, con la ayuda de una pregunta planteada por el docente que ayude a la discusión de ideas, y con una guía de orientación.
Tercera fase: regreso al grupo base

[2] En https://meirieu.com/ encontraran un análisis comparativo entre los fundamentos epistemológicos de las propuestas de Aronson, que están más cerca de la psicología social y la psicosociología, y los fundamentos epistemológicos de la obra de Meirieu, más cercanos a la didáctica general y epistemología disciplinaria.

7. Exposición y puesta en común en el grupo base: cada estudiante vuelve a su grupo base y enseña a sus compañeros aquello en lo que se ha convertido experto. Durante esta fase, responden preguntas y aclaran aspectos para hacer el trabajo con el grupo base. Todos los miembros del grupo se necesitan y cooperan, porque cada uno posee una pieza del puzle.
Cuarta fase: balance
8. Actividad integradora y balance: una vez que cada grupo base ha adquirido el conocimiento, se plantea una actividad que integre ese conocimiento.

Nota: Esta investigación no incluye la evaluación del aprendizaje, ya que el objetivo del estudio es analizar las percepciones de los participantes sobre sus interacciones en cada fase.
Fuente: elaboración propia.

Las pautas de actuación docente de Iglesias et al. (2017, p. 140) se adaptaron al contexto (Tabla 4):

Tabla 4
Acción del docente durante el desarrollo del Puzle

Primera fase: introducción y trabajo individual dentro del grupo base
1. Explicar de forma muy clara las diferentes fases del desarrollo del método.
2. Explicar tipo de interacción y criterios de éxito del método.
3. Mostrar recursos y fuentes a utilizar para completar los ejes de los períodos históricos.
Segunda fase: trabajo en grupos de expertos
4. Asegurar que los grupos expertos disponen de materiales y recursos para ampliar el tema.
5. Mostrar imágenes significativas del período histórico a cada grupo de expertos para establecer relaciones con la información trabajada.
Tercera fase: trabajo en grupos básicos
6. Concluir con comentarios que permitan aclarar dudas al grupo-clase, ayudar a ampliar el contenido o a ejemplificar los contenidos trabajados.
Cuarta fase: valoración/evaluación y puesta en común en grupo clase
7. Resolver dudas y establecer relaciones y aclaraciones.

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de las sesiones de la estructura diseñada es (Tabla 5):

Tabla 5
Organización de las sesiones del Puzle

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Explicación docente y trabajo individual en los grupos base	Confrontación de ideas en los grupos de expertos	Trabajo conjunto en los grupos base	Toda la clase: balance
Sesión 1 (1'5 h)	Sesiones 1 y 2 (1 h)	Sesiones 2 y 3 (2 h)	Sesión 3 (0'5 h)

Fuente: elaboración propia.

3.5. Períodos históricos y ejes de investigación

Esta investigación articula el método Puzle en modalidades presencial y virtual para el aprendizaje sincrónico y diacrónico de los períodos históricos:

- Sincrónico: Se establecen ejes de estudio para cada período (cronología, sistema de gobierno, creencias, transporte y vivienda —lugar de vida—), los cuales son abordados individualmente en la primera fase y posteriormente confrontados en grupos expertos en la segunda fase.

- Diacrónico: A través del trabajo en el grupo base, se analizan los cambios y continuidades en el tiempo (Seixas y Morton, 2013) de los ejes temáticos en una tabla (tercera y cuarta fase). Además, los estudiantes elaboran un mapa conceptual para sintetizar los aprendizajes.

Durante las fases de trabajo, los estudiantes utilizan diversas fuentes de información, así como imágenes y recursos audiovisuales, con el fin de enriquecer el estudio.

3.6. Instrumentos y triangulación de datos

El instrumento de investigación utilizado es un cuestionario diseñado siguiendo las directrices de *La evaluación en el aprendizaje cooperativo* de Johnson y Johnson (2014) y la autoevaluación del trabajo en equipo cooperativo propuesta por Zariquiey (2016).

El cuestionario consta de trece preguntas distribuidas en cuatro apartados, con el objetivo de recopilar tanto datos cuantitativos como cualitativos sobre la percepción de los participantes respecto a las distintas fases de la estructura implementada:

- Apartado A (Inicial): Una pregunta para evaluar si los participantes han comprendido las explicaciones sobre las fases y el desarrollo del método.

- Apartado B (Grupo expertos): Cinco preguntas orientadas a conocer la percepción del trabajo en los grupos de expertos.

- Apartado C (Grupo base): Cuatro preguntas destinadas a evaluar la experiencia de los participantes al finalizar el trabajo en los grupos base.

Apartado D (Valoración final): Tres preguntas que recogen la opinión general sobre el método y su posible adaptación futura en clases de Educación Primaria.

El cuestionario (véase en la Tabla 6, apartado 4.1.) incluye preguntas cerradas con respuestas dicotómicas (“sí” o “no”) y preguntas abiertas que permiten justificar dichas respuestas. Las respuestas abiertas se analizan mediante el programa Atlas.ti. La triangulación de datos enriquece los resultados y proporciona conclusiones más precisas, robustas y coherentes (Castellví et al., 2023). Adicionalmente, las tres preguntas del apartado D (Valoración final) se examinan a través de la matriz DAFO, y se comparan las modalidades presencial y virtual.

4. Resultados

En esta sección se presentan los resultados del análisis del método Puzle, adaptado a modalidades presencial y virtual para el aprendizaje de períodos históricos en la formación docente. Los resultados incluyen: el análisis de las respuestas obtenidas en el

cuestionario aplicado a los participantes; el procesamiento de las respuestas abiertas mediante el Atlas.ti; y la comparación entre la implementación presencial y virtual del método, utilizando la matriz DAFO.

4.1. Resultados del cuestionario

A continuación, en la Tabla 6 se pueden observar los resultados de las trece preguntas de respuesta "sí" o "no", distribuidas en los apartados "A. Inicial", "B. Grupos expertos", "C. Grupos base" y "D. Valoración final".

Tabla 6

Resultados del cuestionario de percepción de los participantes del Puzle

Cuestionario percepción participantes	Puzle presencial 2019-2020				Puzle virtual 2020-2021				Total Puzle			
	Sí		No		Sí		No		Sí		No	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A. INICIAL												
1. ¿Has entendido qué se tenía que hacer?	42	100	0	0	57	100	0	0	99	100	0	0
B. GRUPOS EXPERTOS												
2. ¿Has podido resolver la tarea?	42	100	0	0	57	100	0	0	99	100	0	0
3. ¿Has podido profundizar en el tema (tipología de fuentes y opiniones del resto)?	34	80,95	8	19,05	52	91,22	5	8,78	86	86,87	13	13,13
4. ¿Has podido aportar dentro del grupo?	42	100	0	0	55	96,50	2	3,50	97	97,98	2	2,02
5. ¿Has trabajado bien dentro del grupo?	41	97,62	1	2,38	56	98,25	1	1,75	97	97,98	2	2,02
6. ¿Tienes clara qué función tienen los grupos de expertos?	42	100	0	0	56	98,25	1	1,75	98	98,99	1	1,01
C. GRUPOS BASE												
7. ¿Has entendido bien la explicación de tus compañeros?	41	97,62	1	2,38	57	100	0	0	98	98,99	1	1,01

CC BY SA

8. ¿Habéis tenido coordinación a la hora de explicaros los temas?	41	97,62	1	2,38	57	100	0	0	98	98,99	1	1,01
9. ¿Te has dejado información para explicar?	23	54,76	19	45,24	15	26,31	42	73,69	38	38,38	61	61,62
10. ¿Crees que tus compañeros te han entendido?	42	100	0	0	56	98,25	1	1,75	98	98,99	1	1,01
D. VALORACIÓN FINAL												
11. ¿Te ha resultado útil la estrategia para aprender?	42	100	0	0	57	100	0	0	99	100	0	0
12. ¿Utilizarías la estrategia en clase de Primaria?	41	97,62	1	2,38	56	98,25	1	1,75	97	97,98	2	2,02
13. Como estrategia cooperativa, ¿qué nota le pondrías?	41	8,61/10			57	8,37/10			99	8,49/10		

Nota: en la tabla se observa el número de respuestas afirmativas y negativas y sus respectivos porcentajes en ambos estudios de caso, así como el número y porcentaje total de la conjunción de ambos casos. Los resultados de la adaptación del Puzle virtual fueron avanzados en Irigoyen et al. (2023).
Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 1 del apartado "A. Inicial", todos los participantes (ambas modalidades), comprendieron el desarrollo del método Puzle en la explicación inicial del docente.

En las respuestas del apartado "B. Grupos expertos", en la pregunta 2 el 100% de los participantes en ambos casos indican haber completado la tarea. Por ejemplo, el participante 52 (Puzle virtual) destacó: "he podido decir la mía y contrastar información que tenía mal entendida". En la pregunta 3, el 80,95% del presencial (34 de 42 participantes), y el 91,22% del virtual (52 de 57 participantes) expresaron haber profundizado en el tema. Sin embargo, señala "no" el 19,05% del presencial (8 de 42) y el 8,78% del virtual (5 de 57). En sus respuestas abiertas, en el presencial, siete de los ocho participantes señalan que es por "falta de tiempo"; en el virtual, la "falta de tiempo" se indica en tres de los cinco participantes, las otras dos participantes señalan que es porque que en su grupo de expertos preferían trabajar individualmente repartiéndose los ejes. En respuestas al resto de preguntas, la "falta de tiempo" es un factor poco frecuente en las respuestas abiertas del Puzle virtual, mientras que sí lo es en el presencial.

En las otras respuestas del apartado B (preguntas 4, 5 y 6), se demuestra la funcionalidad de los grupos de expertos. En la pregunta 4, el 100% de los participantes del presencial y el 96,5% del virtual afirma haber aportado en sus grupos de expertos. En la pregunta 5, el 97,62% del presencial y el 98,25% del virtual considera que ha trabajado bien en la fase de grupo de expertos. En la cuestión 6, el 100% del presencial y el 98,25% del virtual indica tener clara la función de los grupos de expertos. Por ejemplo, la participante 64 (Puzle virtual) describe que "sí, la de nutrirnos de los conocimientos que tienen los demás de un tema y de buscar información de diversas fuentes y comentarla con gente que está buscando lo mismo que tú para así hacer más amplio el campo de visión del tema y ampliar sus propios conocimientos". Sin embargo, de los 99 participantes totales, hay cinco respuestas marcadas con "no". Destaca el participante 58 (Puzle virtual), que ha respondido "no" en dos de ellas: "No pude aportar mucho dentro del grupo ya que hubo una compañera que nos decía lo que teníamos que buscar y dónde, y debido a esto me limitó mucho mi búsqueda" (respuesta abierta pregunta 4); "No pude trabajar bien dentro del grupo porque había una compañera que asumió el rol de líder y nos mandaba, y no pude realizar bien la investigación" (respuesta abierta pregunta 5).

A través de las respuestas abiertas, se identificó uno de los puntos débiles del método virtual, cuando en varios grupos de expertos una o dos personas imponían unas directrices, ejerciendo un liderazgo negativo. Este fenómeno se detectó en cuatro grupos virtuales y en uno del presencial, donde los integrantes del grupo de expertos se distribuyeron los ejes de estudio del período histórico entre ellos. En este grupo, una vez que los estudiantes trabajaron individualmente en los grupos base (fase 1), se reunieron con sus compañeros expertos (fase 2) para distribuir el trabajo y llegar a acuerdos de manera rápida en lugar de confrontar y discutir ideas sobre los ejes del período histórico.

A partir del análisis de las respuestas abiertas, en ambos estudios se identificaron tres tipologías de grupos de expertos (véase Tabla 7):

- Tipología 1: Los participantes comparten la *misma situación* de aprendizaje y existe confrontación y discusión de ideas sobre los ejes y nociones históricas a explorar.

- Tipología 2: Los participantes comparten la *misma situación* de aprendizaje, pero hay poca confrontación y discusión de ideas. Pueden llegar rápidamente a acuerdos o aceptar la información de un compañero sin expresar la suya.

- Tipología 3: Los participantes comparten la *misma realización* y se observa una distribución de tareas entre ellos. Los ejes del período histórico fueron repartidos entre los miembros del grupo, quienes luego integraron la información sin discusión ni exposición de ideas.

En el Puzle presencial, se observó una mayor cooperación que colaboración. En cambio, en el formato virtual, también cooperaron, pero destacaron cuatro grupos por una colaboración clara. La virtualización del método facilitó la colaboración, coordinación y la distribución de tareas entre los participantes.

CC BY SA

Tabla 7

Tipología de grupos de expertos dependiendo la interacción entre iguales

Tipología	Interacción	Presencial (10 grupos)	Virtual (15 grupos)
Tipología 1	Cooperación alta	6 grupos	7 grupos
Tipología 2	Cooperación baja	3 grupos	4 grupos
Tipología 3	Colaboración	1 grupo	4 grupos

Fuente: elaboración propia.

En el apartado "C. Grupos base", en la pregunta 7, el 97,62% de los participantes presenciales y el 100% de los virtuales entendieron bien las explicaciones de sus compañeros. En la cuestión 8, el 97,62% del presencial y el 100% del virtual se coordinaron eficazmente con los integrantes del grupo base para explicar el período histórico del que eran expertos. En la pregunta 10, el 100% del presencial y el 98,25% del virtual consideraron que sus compañeros del grupo base entendieron sus explicaciones.

Sin embargo, en la pregunta 9 "¿Te has dejado información que contar?", el 54,76% del presencial (23 de 42 participantes) señaló haber dejado información debido a restricciones de tiempo, mientras que en el virtual lo señalaron el 26,31% (quince de 57). Como se ha señalado anteriormente, las respuestas abiertas reflejan que en el presencial faltó tiempo, como lo menciona el participante 36 (Puzle presencial): "alguna información no se ha podido explicar debido al tiempo que teníamos o por ser información con menor importancia". En contraste, en el formato virtual, la participante 89 comentó: "nos ha sobrado tiempo incluso para poner ejemplos de los períodos históricos". Por otro lado, la reflexión del participante 36, en valorar que hay "información con menor importancia", también está unida al concepto de "relevancia histórica" de Seixas y Morton (2013) y abre el camino a investigaciones futuras sobre qué consideran los futuros docentes como "conocimiento relevante" en Historia.

En la sección final del cuestionario "D. Valoración final", el 100% de los participantes de ambos estudios destacaron las cualidades del método Puzle, considerándolo útil y dinámico para el aprendizaje de los períodos históricos (pregunta 11). Además, 97 de 99 participantes expresaron su predisposición a utilizar el método en Ciencias Sociales en Educación Primaria (pregunta 12), con solo dos participantes indicando dificultades en su uso en Primaria. En cuanto a calificación media otorgada (pregunta 13), los participantes valoraron el método Puzle con un promedio de 8,61 (presencial) y 8,37 (virtual), con una media total de 8,49 (n=99), reflejando evaluaciones muy positivas.

4.2. Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades del Puzle presencial y del virtual para el aprendizaje de los períodos históricos

A partir del análisis de las respuestas abiertas de los participantes en las tres preguntas del apartado "D. Valoración final", se muestran dos tablas comparativas entre el método Puzle presencial y el virtual mediante la matriz DAFO, es decir, Debilidades y Amenazas (véase Tabla 8) y Fortalezas y Oportunidades (Tabla 9), de las dos estructuras implementadas para el aprendizaje cooperativo de los períodos históricos.

Tabla 8

Debilidades y Amenazas del Puzle presencial y virtual

	Puzle presencial	Puzle virtual
Debilidades	1. Interdependencia extrema. 2. Algunas dificultades para cooperar (no estan habituados al trabajo cooperativo). 3. (Poco frecuente) Aparición de la colaboración en los grupos expertos. 4. Tiempo insuficiente en las fases previstas. 5. El contacto con otras personas y grupos puede distraer al estudiante (factor humano).	1. Interdependencia extrema. 2. Algunas dificultades para cooperar (no estan habituados al trabajo cooperativo). 3. (Más frecuente) Aparición de la colaboración en los grupos expertos. 4. Aislamiento del grupo en la sala virtual. Sin posibilidad de ver a otros grupos: se pierde la idea de colectivo y la posibilidad de rectificar mediante la observación. 5. El docente no está a la vista de todos los grupos a la vez. No puede realizar una aclaración genérica a todos los grupos, solo puede atender de sala en sala virtual. 6. Enfoque excesivo hacia el producto final en varios grupos, dejando a un lado el proceso de aprendizaje cooperativo.
Amenazas	1.Superficialidad en el trato del contenido de las etapas históricas en los grupos expertos. 2. Dependencia del juicio y de la selección del contenido de los compañeros expertos. 3. Dejarse información esencial como experto en la explicación a los grupos base. 4. Dudar, sin razones, del criterio de los compañeros expertos. 5. Requiere tiempo y autodisciplina del alumnado. 6. (Poco común) Diferentes grados de implicación en el trabajo al grupo base. 7. (Poco común) Escucha pasiva en los grupos base. 8. (Poco común) Profundizar más de tu temario que en el de los compañeros. 9. (Muy poco común) Distribución de tareas en el grupo de expertos.	1. Superficialidad en el trato del contenido de las etapas históricas en los grupos expertos. 2. Dependencia del juicio y de la selección del contenido de los compañeros expertos. 3. Dejarse información esencial como experto en la explicación a los grupos base. 4. Dudar, sin razones, del criterio de los compañeros expertos (desconfianza). 5. Requiere tiempo y autodisciplina del alumnado. 6. (Más habitual) Diferentes grados de implicación en el trabajo al grupo base. 7. (Más habitual) Escucha pasiva en los grupos base. 8. (Más habitual) Profundizar más de tu temario que en el de los compañeros. 9. (Más habitual) Distribución de tareas en el grupo de expertos. 10. Posibilidad que un grupo tenga como objetivo el rendimiento productivo y no el aprendizaje (colaboración). 11. Dificultades de conexión en línea y desmotivación por la virtualidad.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9

Fortalezas y Oportunidades del Puzle presencial y virtual

	Puzle presencial	Puzle virtual
Fortalezas	1. Sentimiento de importancia dentro del grupo base (autoestima y motivación): tienen un objetivo individual, convertirse en expertos. 2. Responsabilidad y compromiso individual frente al grupo base. 3. Participación y escucha activa en los grupos expertos y base. 4. Fomenta el diálogo y el aprendizaje entre iguales (ZDP). 5. Las fases aportan orden y organizan el aprendizaje. 6. Diferente a la didáctica "tradicional" de la Historia y sensación de aprender història mediante un método dinámico. 7. Sentirse valorado en pequeño grupo y a nivel de grupo-clase. 8. Aparición idea de colectivo e inclusión (pertenencia a un colectivo, se sienten una pieza de un Puzle).	1. Sentimiento de importancia dentro del grupo base (autoestima y motivación): tienen un objetivo individual, convertirse en expertos. 2. Responsabilidad y compromiso individual frente al grupo base. 3. (No siempre) Participación activa y escucha activa en los grupos de expertos. 4. Fomenta el diálogo y el aprendizaje entre iguales (ZDP). 5. Las fases aportan orden y organizan el aprendizaje. 6. Diferente a la didáctica "tradicional" de la Historia y sensación de aprender història mediante un método dinámico. 7. Sentirse valorado en pequeño grupo.
Oportunidades	1. Protagonismo del individuo. 2. Dinamización del aprendizaje de la Historia. 3. Trabajar comparando diferentes fuentes de información. 4. Trabajo con valores cooperativos. 5. Corregulación y apoyo entre diferentes grupos. 6. Crea nuevas relaciones sociales. 7. Trabaja la responsabilidad individual. 8. Sentimiento de pertenencia a un colectivo. 9. Ayuda a ver a los compañeros como fuente de aprendizaje. 10. Inclusión.	1. Protagonismo del individuo. 2. Dinamización del aprendizaje de la Historia. 3. Trabajar comparando diferentes fuentes de información. 4. Trabajo con valores cooperativos. 5. Corregulación y apoyo entre diferentes grupos. 6. Potencia las habilidades y relaciones sociales. 7. Trabaja la responsabilidad individual. 8. Productividad máxima en la tarea, en caso de querer ser prácticos. 9. Ayuda a ver a los compañeros como fuente de aprendizaje. 10. (En menor medida) Inclusión.

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

El objetivo general de este estudio era analizar, desde la percepción de los estudiantes, la eficacia de la estructura del Puzle, tanto en modalidad presencial como virtual, como método de aprendizaje cooperativo para facilitar la comprensión de los períodos históricos de forma sincrónica y diacrónica, y promover la cohesión social en estudiantes universitarios sin bagaje cooperativo. Para ello, se establecieron cuatro objetivos específicos y sus correspondientes preguntas de investigación.

Respecto al primer objetivo (OE1) —analizar la aplicabilidad inmediata del Puzle presencial y virtual en estudiantes universitarios sin bagaje práctico en aprendizaje cooperativo—, los resultados evidencian que, si bien los participantes comprendieron inicialmente la dinámica del método, su aplicación plena y eficaz se ve condicionada por la falta de habilidades previas en trabajo cooperativo. Los resultados muestran que, durante la fase de grupos de expertos, se observaron desviaciones en la interacción esperada, emergiendo otras formas de aprendizaje entre iguales, como la colaboración y la coordinación en la realización de tareas. Esto refuerza la idea de que el método, aunque es estructuralmente accesible, requiere una alfabetización cooperativa para su implementación efectiva, sea cual sea la edad del estudiante. Este hallazgo concuerda con las advertencias de Cochon Drouet et al. (2023) y Zariquiey (2016), quienes señalan la complejidad del método en contextos sin experiencia previa.

Por tanto, en respuesta a la primera pregunta (P1) —¿Se percibe el método Puzle, en modalidades presencial y virtual, como una estructura cooperativa de aplicación inmediata en estudiantes universitarios sin experiencia previa en trabajo cooperativo? —, como se avanzó en Irigoyen et al. (2023), aunque comprendieran en líneas generales el funcionamiento de las fases del método, la falta de bagaje práctico en trabajo cooperativo dificultaba el funcionamiento de los miembros en varios grupos de expertos y, en consecuencia, impedía el aprendizaje integral del período histórico del que debían especializarse.

Respecto al objetivo 2 (OE2) —identificar tipos de interacción que se generan en la fase de grupos de expertos en ambas modalidades—, el análisis de las respuestas permite clasificar tres tipologías de interacción:

1. Alta cooperación, en la que los estudiantes intercambian argumentos, llegan a discusiones reflexivas y reestructuran su comprensión.

2. Baja cooperación, donde se limita el debate y existe una escucha pasiva o validación automática por parte de algunos estudiantes.

3. Colaboración, centrada en la distribución en partes de la tarea y la producción compartida sin confrontación significativa de ideas entre los estudiantes.

En respuesta a la pregunta 2 (P2) —¿Qué tipos de interacciones se producen durante la fase de grupos de expertos en la aplicación del método Puzle, tanto presencial como virtual? —, tanto en el Puzle presencial como en el virtual predominó la alta cooperación, pero, como ya se ha avanzado en respuesta a la pregunta 1, aunque la comprensión inicial del método es generalizada y disponen de guías orientativas, las dificultades en la

CC BY SA

autogestión de la interacción cooperativa en algunos grupos, reflejan la necesidad de fortalecer previamente las competencias cooperativas en los estudiantes, ya que dependiendo de si los integrantes de los grupos de expertos deciden compartir la *misma situación* o la *misma realización* (véase Figura 2), se identifica claramente la distinción entre cooperar y colaborar señalada por Connac (2024) y Laurent (2018).

- Grupos de expertos que comparten la *misma situación*: Cada miembro del grupo tiene su trabajo individual, y lo completará, ampliará y/o rectificará individualmente después de la discusión de ideas con los compañeros expertos. El objetivo es el reequilibrio cognitivo individual, valorando otras ideas. Son los grupos de expertos de las tipologías 1 (alta cooperación) y 2 (baja cooperación).

- Grupos de expertos que comparten la *misma realización*: Los miembros del grupo comparten el mismo trabajo, y se reparten los ejes a investigar del período histórico, y después los juntan sin debate. El objetivo es la realización, la producción, y no el aprendizaje. Grupos expertos de la tipología 3 (colaboración).

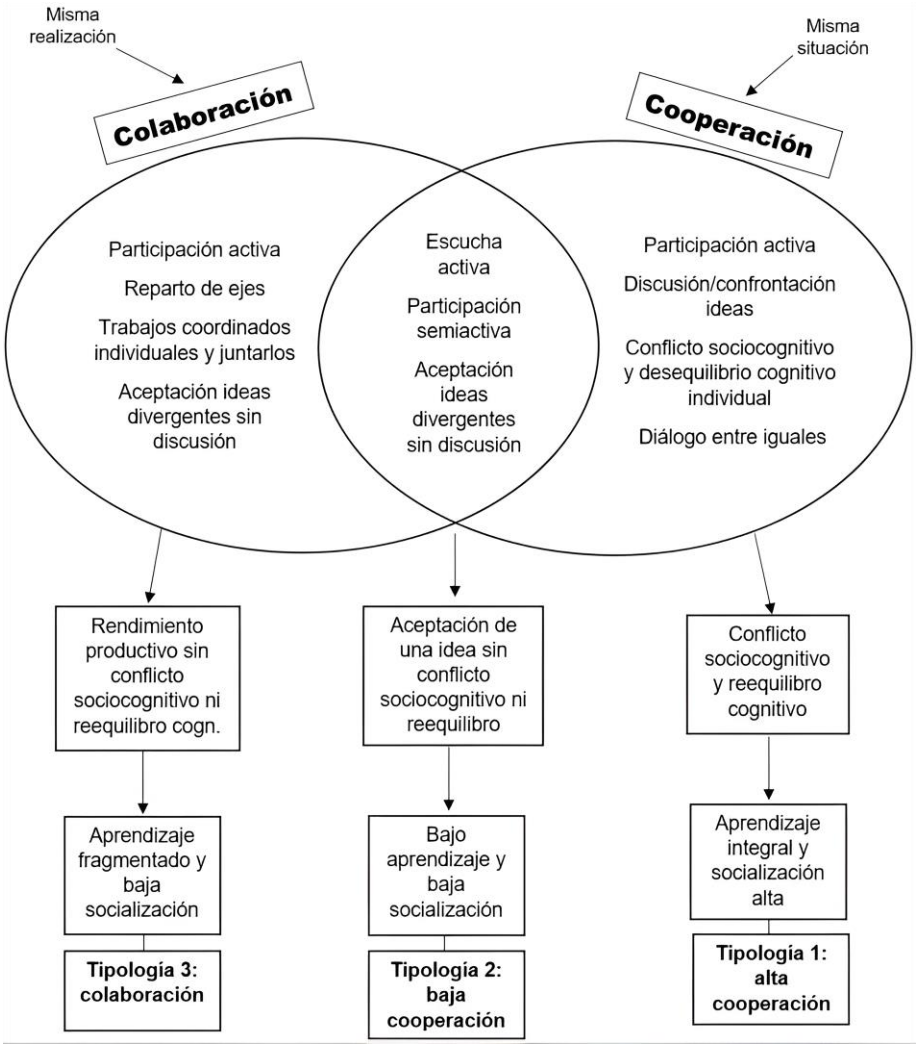


Figura 2. Tipos de interacción entre iguales en los grupos de expertos del Puzle. Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Figura 2, los participantes de la tipología 1, en ambos estudios, compartieron la *misma situación*. Cada estudiante llega al grupo de expertos con un criterio individual sobre el período histórico y, a partir de una problematización diseñada por el docente, confronta y discute con sus compañeros sobre los ejes a explorar del

CC BY SA

período histórico, sin que el objetivo final sea alcanzar un consenso grupal. Este conflicto sociocognitivo conduce a mayores niveles de equilibrio superior en cada miembro del grupo (Buchs et al., 2008; Perret-Clermont, 1979), y ocasiona un desequilibrio cognitivo y/o un refuerzo de ideas a través de la participación activa, el diálogo y la valoración de ideas divergentes y convergentes (Connac y Rusu, 2021). Por lo tanto, en línea con Connac e Irigoyen (2023), se considera que este tipo de interacción entre iguales es de *cooperación* en el aprendizaje, caracterizada por ser: (1) una acción combinada, (2) con intencionalidad, y (3) con un beneficio individual mutuo.

Los participantes de la tipología 2 también compartieron la *misma situación,* pero sin una gran confrontación y discusión de ideas. En estos grupos de expertos, uno o dos participantes lideraban negativamente la puesta en común, explicando sus ideas sobre los ejes del período histórico, mientras los demás asentían y discutían solo algunos puntos. Aunque había escucha activa, la participación y confrontación de ideas era limitada. Esto es una desviación diferenciadora o asimétrica de la cooperación (Baudrit, 2018), y en este estudio se considera como *baja cooperación* en el aprendizaje. Los estudiantes más avanzados académicamente o más hábiles socialmente se apropian de las funciones del trabajo cooperativo, sin importar tanto la opinión de los demás.

Los participantes de la tipología 3 compartían la *misma realización* (el mismo trabajo). Los integrantes de estos grupos de expertos se repartían los ejes del período histórico, uniéndolos posteriormente. En la modalidad presencial, el único grupo de expertos que trabajó así se repartió los ejes y luego los puso en común rápidamente. En la virtualización del Puzle, estos grupos compartieron un documento en línea donde cada integrante completaba uno de los ejes sin diálogo alguno y con aceptación total de los demás. Esto se considera una desviación productivista de la cooperación (Netter, 2018). Su objetivo era compartir la *misma producción* en lugar de centrarse en la discusión y confrontación de ideas. Así, de acuerdo con Connac (2024) y Laurent (2018), se considera que estos grupos han *colaborado* enfocándose en el producto final y en la rapidez por terminar, desvinculándose del aprendizaje integral del período histórico. De acuerdo con lo que se valoró en Irigoyen et al. (2023), la colaboración ocurre más en el Puzle virtual que en el presencial, ya que cada grupo de expertos está en una sala virtual sin la posibilidad de rectificar al ver a otros grupos trabajando de manera diferente. Es por ello que debería haber más insistencia por parte del docente sobre cómo proceder (aunque ya fuera claro al inicio y el alumnado disponía de una guía de orientación) y/o una formación del alumnado en *aprender a cooperar*. Así, los estudiantes podrían adquirir habilidades y estar en condiciones de trabajar cooperativamente con sus compañeros, especialmente en un método complejo como el Puzle (Iglesias et al., 2017).

En la literatura anglosajona y española existen programas que forman los estudiantes en estas habilidades a través de técnicas simples (por ej., Iglesias et al., 2017; Pujolàs i Lago, 2018; Torrego y Negro, 2012; Zariquiey, 2016). Esta formación también podría ser útil en la fase final del método (grupos base), momento en que los estudiantes trabajan como un equipo para realizar un trabajo conjunto, porque, como indican Duran y Monereo (2012), debemos tener en cuenta que cada alumno experto deberá compartir su pieza de información con los demás, pero de manera que les enseñe. De este modo, después del Puzle, el grupo base podría continuar trabajando como grupo habitual y requerir al compañero experto según sea necesario, acercándonos a una *tutoría entre iguales*, donde,

a su vez, el alumno tutor aprendre más aquello que ya sabe cuándo lo enseña (Duran, 2014).

Sin embargo, este estudio también señala que en la fase de grupos de expertos no sería necesario el uso de técnicas cooperativas simples. Basándonos en la literatura francófona sobre la cooperación entre estudiantes (pedagogías cooperativas), la clave sería distinguir entre el trabajo *de* grupo y el trabajo *en* grupo. En el trabajo *de* grupo los miembros dependen de la cohesión entre ellos y los logros conjuntos, y se orientan más hacia la producción conjunta, momento en que sí serían útiles las técnicas simples y trabajar alrededor de los cinco elementos de Johnson et al. (1999), tal como propone la literatura anglosajona y española. Sin embargo, el trabajo *en* grupo (*travail en groupe*) plantea que la tarea debe comenzar y terminar de manera individual (primero para desarrollar un criterio propio sobre lo que se discutirá con el grupo, y después de la discusión para asegurar el aprendizaje individual). En el medio está la discusión, donde a partir de una situación problema debe promoverse que los estudiantes comparen puntos de vista, porque lo interesante, como señalan Mugny y Doise (1983) y Rué (2020), es que generen desacuerdos y controversias, y duden de sus certezas adquiridas inicialmente. El objetivo de este conflicto sociocognitivo no es alcanzar un consenso como grupo, sino que lo que se pretende es que el estudiante reconsidere sus ideas iniciales, explorando y valorando las de sus compañeros. La divergencia de puntos de vista fomenta el pensamiento crítico y la creatividad, abriendo la posibilidad de considerar opciones previamente no contempladas (Connac y Rusu, 2021). En este contexto de expertos, también podría ser útil el enfoque *aprender y explicar cuestionando* (Duran, 2017), que destaca la diferencia entre *aprender algo para uno mismo* y el hecho de *aprenderlo para enseñarlo a otros*. Este último despertaría procesos mentales más profundos.

Respecto al objetivo 3 (OE3) —valorar la utilidad del método Puzle, presencial y virtual, para la enseñanza de las etapas históricas y el fomento de la cohesión social en la formación docente—, los estudiantes valoraron positivamente el uso del Puzle para el aprendizaje histórico, destacando el dinamismo y, del mismo modo que en Ibáñez y Gómez Alemany (2005), expresan sentirse útiles, lo que los motiva y compromete a participar activamente. Además, como se muestra en los resultados DAFO, en ambos casos, expresan sentido de responsabilidad individual compartida con su grupo base, ya que de ellos depende el aprendizaje de sus compañeros (interdependencia positiva extrema) (Torrego y Negro, 2012). No obstante, las diferencias entre las modalidades presencial y virtual revelaron que en esta última es más común una desviación productivista, donde existe un aislamiento de cada uno de los grupos en una sala virtual, lo que provoca que: (1) no pueden rectificar al ver trabajar a otros grupos de manera diferente, y (2) se pierde la idea de colectivo del Puzle. Esto podría hacer que en el enfoque virtual haya grupos que se centren más en la producción que en el aprendizaje, tal como se evidencia en los grupos que trabajaron colaborativamente, priorizando la finalización del producto antes que la comprensión profunda del contenido. Estos resultados indican que el formato virtual del Puzle requiere ajustes, como una orientación más específica del docente.

En cambio, en el formato presencial, la desviación productivista es mucho menor, y esto puede ser razón de por qué gestionan peor el tiempo que en el formato virtual, ya que avanzan de forma más lenta, pero de la manera correcta. En cambio, en el formato virtual hay grupos que avanzan más rápidamente porque no se discuten las ideas, se

reparten el trabajo y/o aceptan sin discusión las ideas de otros. Además, en el presencial describen una sensación más notoria de inclusión e idea de colectivo. Ven que todos trabajan de la misma manera, se consideran valorados y sienten que el tipo de procedimiento los iguala.

En respuesta a la pregunta 3 (P3) —¿Consideran los estudiantes universitarios que el método Puzle, en sus dos modalidades, es una herramienta útil que facilita el aprendizaje de los períodos históricos y favorece la cohesión grupal en la enseñanza universitaria? —, el método Puzle demuestra ser útil para contenidos que pueden fragmentarse y recomponerse fácilmente como los períodos históricos. Sin embargo, existe el riesgo de que un estudiante se especialice más en un tema que en otros si no se estructura adecuadamente el trabajo final en el grupo base. Para contrarrestarlo, durante la fase última de grupos base, el profesor debe asegurarse de que los estudiantes vean la necesidad de recurrir al conocimiento del compañero experto. Por tanto, la clave del Puzle también radica en comprender que el alumno experto puede desempeñar el papel de tutor y de *aprender enseñando* (Duran, 2014). Además, el docente debe estructurar la situación de manera que se requiera la participación de todos los miembros del grupo. Si bien esto es factible con los períodos históricos, podría no ser eficaz en otro tipo de contenido, donde utilizar y forzar el método no tendría sentido.

Finalmente, en relación con el objetivo específico 4 (OE4) —determinar la disposición de los futuros maestros para incorporar el método Puzle como recurso metodológico en la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Primaria—, los participantes aprecian el aprendizaje experiencial (isomorfismo pedagógico), es decir, valoran que se les enseñe un método cooperativo practicándolo, identificando tanto beneficios como dificultades en relación al aprendizaje histórico. En respuesta a la pregunta 4 (P4) —¿Manifiestan los futuros maestros disposición para implementar el método Puzle en la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Primaria?—, los futuros maestros alertan que, dependiendo como se use el Puzle, su alumnado futuro se podría especializar más en uno de los períodos históricos que en su totalidad, y señalan descubrir una manera de enseñar Historia y de trabajar el tiempo histórico que adaptarán cuando sean maestros. Perciben el método como una buena manera de aprender de manera diferente a la "tradicional", trabajar la responsabilidad individual, dinamizar situaciones y crear nuevos vínculos en clase.

6. Reflexiones finales

Este estudio analiza la percepción de los participantes en el aprendizaje de los períodos históricos en la formación inicial docente mediante el método Puzle en dos estudios de caso (presencial y virtual). Asimismo, reflexiona sobre el papel del aprendizaje experiencial (isomorfismo pedagógico) en la formación de maestros, destacando cómo este tipo de práctica universitaria puede advertir a los futuros docentes sobre las ventajas y desventajas de un método a través de la experiencia directa, acercándonos en este caso a una didáctica de la cooperación dentro de la didáctica específica.

Los estudiantes consideran el Puzle un método útil y dinámico para aprender los períodos históricos en la formación docente, y muestran interés por adaptarlo en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. También destacan que fomenta la responsabilidad individual, la cohesión y que edifica nuevos vínculos. Sin embargo, solo en

la modalidad presencial se sienten parte de un puzle colectivo, percibiéndolo como un instrumento de inclusión, igualdad y fomento de la autoestima.

El estudio confirma que el Puzle es, también, un método cooperativo complejo para estudiantes universitarios sin experiencia previa en trabajo cooperativo. Se detecta que, en la primera fase del método, es esencial que el alumnado trabaje de manera individual y adquiera un criterio propio sobre el temario del que debe ser experto, antes de debatir y confrontar posturas en la segunda fase en grupos de expertos. Aun así, en esta segunda fase, se identifican tres tipos de interacción entre iguales: alta cooperación, baja cooperación y colaboración.

> - Cooperación (alta y baja): Se produce cuando los grupos de expertos comparten la *misma situación*, es decir, cada miembro parte de un trabajo individual que luego confronta y enriquece a través del diálogo y la reflexión conjunta. Este proceso genera un desequilibrio cognitivo, a través del conflicto sociocognitivo, que impulsaría un aprendizaje más profundo.
>
> - Colaboración: Ocurre cuando los grupos de expertos comparten la *misma realización*, es decir, dividen los ejes entre los integrantes y los juntan sin discusión ni confrontación de ideas. Esta dinámica, más frecuente en el Puzle virtual, deriva en una desviación productivista de la cooperación, donde la prioridad es completar el trabajo en lugar de favorecer el aprendizaje individual y grupal.

Ante esta realidad, el papel del docente resulta crucial para estructurar las interacciones y guiar el proceso en cada fase del método, para así evitar que el aprendizaje cooperativo se diluya en una mera división de tareas. Es necesario enfatizar cómo deben trabajar los estudiantes en cada fase. En este sentido, este estudio sugiere que en la fase de grupos de expertos no es necesaria una experiencia previa en aprendizaje cooperativo o una formación previa en técnicas cooperativas simples. Basándonos en la literatura francófona, la clave sería distinguir entre el trabajo *en* grupo y el trabajo *de* grupo (*travail en groupe* y *travail de groupe*).

> - Trabajo *en* grupo (comparten la *misma situación*): Se caracteriza por un proceso que comienza y termina con una actividad/reflexión individual. Entre ambos momentos, el momento de interacción grupal debe fomentar el conflicto sociocognitivo, en el que los estudiantes confrontan puntos de vista y reconsideran sus ideas iniciales a partir del debate. Aquí el objetivo no es alcanzar un consenso, sino expandir la comprensión individual y desarrollar el pensamiento crítico. Todo esto sin olvidar que el docente debe comprobar que el aprendizaje construido en la fase de expertos es correcto antes de la última fase en grupos base.
>
> - Trabajo *de* grupo (comparten la *misma realización*): Se orienta a la producción conjunta y, sin un bagaje en cooperación, suele llevar más fácilmente al reparto de tareas y a la colaboración en lugar de la cooperación.

En conclusión, este estudio aporta evidencias que destacan las condiciones esenciales para la implementación efectiva del método Puzle en contextos universitarios. La complejidad del método requiere una alfabetización cooperativa de los estudiantes, pero, a su vez, se concluye que en la fase de grupos de expertos no sería necesario una experiencia y/o formación práctica en aprendizaje cooperativo, ya que la clave sería que el docente

CC BY SA

estructure la interacciones (de acuerdo con los objetivos didácticos), para que los estudiantes compartan la *misma situación* (trabajo *en* grupo) en lugar de la *misma realización* (trabajo *de* grupo), y de proporcionar una guía orientativa al alumnado.

Agradecimientos y financiación

Los datos cuantitativos de este estudio pertenecen a la tesi doctoral del autor del artículo, *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les "pédagogies coopératives"*, dirigida por Pons-Altés y Gavaldà. Financiada con un contrato predoctoral FI-SDUR con fondos UE-NextGenerationEU, ha sido galardonada con el Premio Extraordinario de Doctorado de la Universitat Rovira i Virgili.

Bibliografía

Aronson, E. y Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2ª ed.). Addison Wesley Longman.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.

Baudrit, A. (2018). *Éducation et formation dans les sociétés contemporaines. Le don/contre-don toujours d'actualité ?* Presses Universitaires de la Méditerranée.

Benejam, P. (2020). Reflexions sobre fer de mestre. *Comunicació Educativa, 33*, 29-38. https://doi.org/10.17345/comeduc202029-38

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. y Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage : régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie, 163*, 105-125. https://doi.org/10.4000/rfp.1013

Cañabate, D. y Colomer, J. (coords.) (2020). *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones*. Graó.

Capitanescu Benetti, A. y Médioni, M. (2022). La formation par isomorphisme peut-elle encourager les enseignants à repenser l'organisation du travail scolaire ? En A. Capitanescu Benetti, C. Letor y S. Guillemette (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire : Changer l'école pour la renforcer ?* (pp. 91-106). Presses universitaires de la Méditerranée. https://doi.org/10.4000/books.pulm.22076

Castellví, J., Marolla, J. y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (pp. 11-120). Octaedro.

Cochon Drouet, O., Lentillon-Kaestner, V. y Margas, N. (2023). Effects of the Jigsaw method on student educational outcomes: systematic review and meta-analyses. Front. Psychol., 14:1216437. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216437

Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2ª ed.). Teachers College Press.

Connac, S. (2024). Origins and Diversity of Cooperative Practices Between Pupils in France: Towards a Didactics of Cooperation. En M. Duch-Plana y J. M. Pons-Altés (ed.), *Social Alternatives in Southern Europe and Latin America*. Routledge.

Connac, S. e Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation, 67*. https://doi.org/10.4000/edso.22840

Connac, S. y Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités, 18*(2). https://doi.org/10.4000/activites.6705

Dalongeville, A., Éthier, M.-A. y Lefrançois, D. (2022). *Enseigner l'histoire. Enjeux et défis*. Chronique Sociale.

Duran, D. (2014). *Aprenseñar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Narcea.

Duran, D. (2017). Es pot aprendre ensenyant? *Guix, 432*, 39-42.

Duran, D. y Monereo, C., (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Horsori editorial.

Gavaldà, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Publicacions URV - Publicacions UVic.

Holliday, D. C. (2000). The Development of Jigsaw IV in a Secondary Social Studies Classroom. *Paper presented at the Midwest Educational Research Association* (MWERA), Annual Conference.

Ibáñez, V. E. y Gómez Alemany, I. (2005). El puzle: una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla y gratificante para el profesorado y el alumnado. *Alambique, Didáctica de las Ciencias experimentales, 45*, 27-33.

Iglesias Muñiz, J. C., González García, L. F. y Fernández-Río, J. (2017). Marco teórico: el qué y el porqué del aprendizaje cooperativo. En J. C. Iglesias Muñiz, L. F. González García y J. Fernández-Río (coord.), *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (pp. 21-148). Pirámide.

Irigoyen, A. (2023). *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les "pédagogies coopératives"* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. http://hdl.handle.net/10803/689820

Irigoyen, A., Pons-Altés, J. M., Hernández-Pérez, M. y Cardona Ràmia, O. (2023). El aprendizaje de los periodos históricos con el método Puzle en la formación docente virtual. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 45*, 113-130. https://doi.org/10.7203/dces.45.27034

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.

Langher, V., Ricci, M. E., Propersi, F., Glumbic, N. y Caputo, A. (2016). Inclusion in Mozambique: a case study on a cooperative learning intervention. *Culture and Education, 28*(1), 42-71. https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120447

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencias.

Laurent, E. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*. Les Liens qui libèrent.

Meirieu, P. (2010/1984). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1*. Chronique sociale.

Meirieu, P. (2024). *Diccionari inesperat de pedagogia*. Associació Mestres Rosa Sensat.

Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI, 29*, 149-174. https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921

Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Trilla.

Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses Universitaires de Rennes.

Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.

Paternotte, C. (2017). *Agir ensemble - Fondements de la coopération*. Vrin.

Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'intéraction sociale*. Peter Lang.

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar)*. Octaedro.

Rué, J. (2020). Treinta años de aprendizaje cooperativo. Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender. En D. Cañabate y J. Colomer (coords.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI* (pp. 31-39). Graó.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Ed.

Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher, 15*, 5–11.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.

Stahl, R. J. (1994). *The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom*. Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Torrego, J. C. y Negro, A. (coord.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.

Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Ediciones SM.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.647841

Interpensamiento histórico: influencia de diferentes tareas de representación

Historical interthinking: influence of different representational tasks

Manuel Montanero
Universidad de Extremadura
mmontane@unex.es
0000-0002-2153-1180

Manuel Lucero
Universidad de Extremadura
mlucero@unex.es
0000-0002-1542-4653

Cristina Amante
Universidad de Extremadura
camantebo@unex.es
0000-0001-6838-8775

Recibido: 05/02/2025
Aceptado: 25/06/2025

Resumen

En este estudio se examinan los componentes del pensamiento histórico que se ponen de manifiesto en tareas de representación y discusión entre iguales en Educación Secundaria. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones: la compleción colaborativa de mapas conceptuales y la escritura colaborativa de resúmenes a partir de un texto sobre el Imperialismo colonial. Se analizaron un total de 1788 enunciados, verbalizados durante las actividades de discusión entre iguales, así como los resultados de una prueba de razonamiento histórico y otra de recuerdo. La discusión sobre los mapas conceptuales generó un mayor porcentaje de enunciados verbales centrados en el razonamiento histórico, sobre todo en la explicación causal del fenómeno, así como un mayor número de conceptos sustantivos y metaconceptos; mientras que en la condición de resúmenes se registraron más mensajes relacionados con la contextualización histórica del contenido. Además, los mapas conceptuales colaborativos generaron mejores resultados de aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo, mapas conceptuales colaborativos, resúmenes, pensamiento histórico, educación secundaria.

Abstract

This study examines the components of historical thinking that are evident in tasks involving representation and peer discussion on Secondary Education. The participants were randomly assigned to two groups: a collaborative pair-completion of semiempty concept mapping group and a collaborative pair- writing of summary group from a text on colonial Imperialism. 1788 utterances, during peer discussion activities, were analysed, as well as the results of a historical reasoning test and a recall test. The discussion on concept mapping, however, did generated a higher percentage of messages focused on historical reasoning, especially on the causal explanation of the historical phenomenon, as well as a higher number of substantive concepts and metahistorical concepts than collaborative pairs-summary writing group; while the students who collaboratively wrote summaries uttered more messages related to the historical contextualization. Learning outcomes were also significantly better for students who worked with maps.

Keywords

Collaborative learning, collaborative concept maps, summaries, historical thinking, secondary education.

Para citar este artículo: Montanero, Manuel; Lucero, Manuel; Amante, Cristina (2025). Interpensamiento histórico: influencia de diferentes tareas de representación. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 257-282. DOI: 10.6018/pantarei.647841

CC BY SA

1. Introducción

Actualmente nos encontramos en un periodo de transformación de la educación histórica. Frente al tradicional abuso de la trasmisión de conocimientos, en la práctica del aula se constata un giro progresivo hacia una enseñanza que promueva la adquisición de competencias de *pensamiento histórico*, basada en una participación más activa y colaborativa del alumnado (Duarte, 2022; Miralles y Gómez, 2018), estrategias sobre las que el profesorado de Secundaria demanda una formación continua (Guerrero Romera, 2024). Más allá de un obstáculo, la heterogeneidad de los estudiantes es también un reto que el profesorado de historia debe aprovechar para potenciar el pensamiento histórico en el marco de actividades de aprendizaje colaborativo y discusión entre iguales (Smets, 2024).

A pesar del reconocimiento de su relevancia, el aprendizaje dialógico continúa siendo, sin embargo, un enfoque apenas investigado en la educación histórica (Estrada et al., 2023). En una extensa revisión de 163 tesis doctorales sobre pensamiento histórico, defendidas desde 1995, Chaparro et al. (2020) no encontraron ningún trabajo específicamente centrado en el aprendizaje dialógico o colaborativo. Los autores concluyen la necesidad de desarrollar nuevas líneas de investigación que arrojen luz sobre qué prácticas educativas favorecen un aprendizaje real de las competencias de pensamiento histórico.

La investigación sobre el pensamiento histórico, por otra parte, se ha abordado principalmente mediante métodos de encuesta, estudios de caso (desde un enfoque principalmente fenomenológico) y de análisis documental (Chaparro et al., 2020; Monteagudo, 2024). El estudio del aprendizaje dialógico requiere, sin embargo, alternativas metodológicas que pongan su foco en el lenguaje y la interacción verbal durante la construcción conjunta de significados (Mercer et al., 2020).

En este sentido, la finalidad de esta investigación es documentar qué componentes del pensamiento histórico están presentes, en mayor o menor medida, en los diálogos que tienen lugar durante las actividades cooperativas de comprensión y representación de un contenido histórico, y hasta qué punto tienen un impacto en los resultados de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria. Se trata, no solo de calibrar si ciertas tareas colaborativas son realmente útiles para promover las competencias relacionadas con el pensamiento histórico, sino, sobre todo, de "acercar el oído" para conocer qué ocurre *dentro* de dichas actividades: qué discuten los estudiantes de Secundaria en torno al contenido que intentan representar, qué habilidades de pensamiento histórico son capaces utilizar sin la ayuda directa del docente. El análisis del discurso que tiene lugar en ese tipo de prácticas colaborativas es, en definitiva, la principal aportación de este trabajo.

2. Marco Teórico

2.1. Componentes del pensamiento histórico

La enseñanza de la Historia está indisolublemente ligada a la construcción cultural de la identidad y a la transmisión de la memoria colectiva de los pueblos y sociedades (Carretero y Montanero, 2008). Hoy en día se reclama también su valor para al desarrollo de competencias individuales que posibilitan el *pensamiento histórico* (Campillo-Ferrer et al, 2023; Miralles et al., 2024).

Desde los trabajos seminales de Wineburg (2001) y VanSledright (2004), entre otros, el pensamiento histórico se ha convertido así en uno de los focos principales de interés de la investigación en el ámbito de la educación histórica. Pensar históricamente supone ser capaz de contextualizar la significación histórica de los hechos del pasado, comprender su influencia en el presente y en el futuro, tomando consciencia de diferentes perspectivas, reflexionando sobre sus implicaciones éticas (Gómez y Miralles, 2015; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2011). Conlleva, además, razonar sobre los procesos de continuidad y cambio, las causas y consecuencias, así como sobre las diferencias y similitudes entre fenómenos o periodos históricos; evaluar críticamente evidencias e interpretaciones a partir de fuentes primarias, y argumentar conclusiones (Seixas, 2017, van Boxtel y van Drie, 2018). La importancia de estas competencias se ha acrecentado por la irrupción masiva de contenidos históricos digitales que los estudiantes deben aprender a explorar con sentido crítico (Carretero et al., 2022).

En un trabajo ya clásico van Drie y van Boxtel (2008) señalaban los siguientes componentes cognitivos del pensamiento histórico: la contextualización de los fenómenos históricos, la indagación y discusión basada en evidencias históricas, la explicación causal, y el uso de conceptos sustantivos y metaconceptos históricos. Posteriormente, en su célebre modelo de 6 componentes, Seixas y Morton (2013) identificaron otras categorías, como la significatividad histórica, la continuidad y cambio, la perspectiva histórica y la dimensión ética, además del uso de la evidencia y la explicación causal. Se trata realmente de aspectos muy relacionados entre sí y que comparten conocimientos y habilidades cognitivas transversales a todas las dimensiones.

Trabajos más recientes han realizado una revisión sistemática de los componentes del pensamiento histórico, de acuerdo con las publicaciones de los últimos años en revistas especializadas (Monteagudo, 2024; Reyes-Parra et al., 2024). De dichas metasíntesis se deducen cuatro grandes categorías en las que el pensamiento histórico aparece íntimamente ligado al pensamiento crítico sobre los fenómenos del pasado.

En primer lugar, buena parte de los trabajos revisados coinciden en señalar la habilidad para *contextualizar* los fenómenos históricos como uno de los componentes esenciales de esta competencia. Los estudiantes razonan, por ejemplo, sobre el fenómeno histórico del Imperialismo colonial cuando lo contextualizan en un marco espaciotemporal (principalmente en territorios, algunos de ellos apenas explorados por los europeos, en África y Asia); político (vinculado a las estrategias expansionistas y los conflictos entre determinadas potencias); socioeconómico (relacionado con las necesidades de materias primas, de expansión demográfica, etc.). Las habilidades para identificar la significatividad histórica, es decir, para comprender la relevancia, la relación pasado-presente y la variabilidad temporal (Miguel-Revilla et al., 2020), están muy relacionadas con el componente de contextualización. Otros trabajos vinculan también con esta categoría la *empatía y el perspectivismo histórico*. La empatía histórica implica comprender "que lo que la gente hizo en el pasado tiene sentido en términos de sus ideas sobre el mundo" (Lee, 2005, p. 46). Es una habilidad cognitiva, no emocional, pero muy relacionada con la imaginación (Satisteban, 2017). El perspectivismo (o "toma de perspectiva histórica") se refiere a la capacidad de comprender cómo las personas del pasado veían su mundo en distintos momentos y lugares, para entender por qué hicieron lo que hicieron (Huijgen et al., 2017). Dichas habilidades facilitan no solo la comprensión de las acciones y motivaciones de las personas en sus circunstancias históricas, sino

CC BY SA

también un juicio ético sobre las mismas. En el ejemplo anterior estas habilidades se ponen de manifiesto cuando los estudiantes discuten las diferentes perspectivas, la forma de pensar de los colonizadores, tomando consciencia de las concepciones ideológicas y éticas de aquel tiempo, implicadas en los conflictos y la explotación de los pueblos colonizados.

Una segunda categoría agrupa habilidades relacionadas con la *evaluación de evidencias* extraídas de fuentes históricas. Se trata de habilidades muy similares a las anteriores, basadas en la contextualización, el cuestionamiento y la interpretación de diversas visiones de los fenómenos históricos, pero que se despliegan en la indagación y el análisis crítico de las fuentes históricas para explorar su validez (Miguel-Revilla et al., 2020). Volviendo al ejemplo del Imperialismo colonial, esto se pondría de manifiesto cuando los estudiantes extraen conclusiones a partir de documentos de fuentes primarias (como noticias periodísticas, testimonios o discursos de los políticos y pensadores de la época); cuando se advierten diversas perspectivas y contradicciones, como la motivación expresada por algunos políticos y pensadores de ayudar a progresar a los pueblos colonizados, cuando realmente se les explota y esclaviza.

La tercera categoría, el razonamiento o *explicación* argumental y multicausal, se relaciona con la capacidad de representar narrativas del pasado, comprender la continuidad y el cambio y realizar inferencias causales. Este tipo de razonamiento involucra habilidades para establecer múltiples relaciones temporales, motivacionales y causales entre diversos eventos y condiciones o contextos históricos (Montanero y Lucero, 2011). Cuando los estudiantes formulan y responden preguntas sobre las causas y consecuencias del Imperialismo colonial deben tener en cuenta las múltiples condiciones económicas (como la necesidad de materias primas), ideológicas (como la supremacía de la raza blanca) o políticas (como la rivalidad entre las potencias europeas) que influyeron en el desarrollo de ese fenómeno histórico. Además, las explicaciones se integran en la narración de eventos, intenciones y acciones que conforman el discurso histórico.

Finalmente, algunos estudios destacan la conexión con la realidad actual y la *consciencia histórica*, como un importante componente del pensamiento histórico. Probablemente sea la dimensión con una mayor transversalidad. La conciencia histórica "implica comprender nuestro presente a la luz del pasado, con objeto de imaginar futuros deseables" (Chaparro et al., 2020, p. 110). Es, por tanto, una competencia que se fundamenta en las habilidades necesarias para establecer las relaciones temporales y causales que permiten la comprensión de la identidad individual y colectiva (Bernal-Valdés y Pérez-Piñon, 2023), para analizar críticamente los hechos, estableciendo "puentes" con el pasado y el futuro (Satisteban, 2017). Solo ese tipo de reflexión crítica permitiría al alumnado tomar consciencia, por ejemplo, de cómo la difícil situación actual de muchos países de África, que fuerza a tantas personas a emigrar, tiene en parte su origen en la explotación infringida por los países europeos desde el siglo XIX.

Como en otras disciplinas, los anteriores razonamientos se nutren, por último, de conceptos sustantivos, así como de vocabulario relacionado con determinados metaconceptos, que algunos autores consideran también componentes del pensamiento histórico (van Drie y van Boxtel, 2018). Los conceptos sustantivos (como Imperialismo, Colonialismo o crecimiento demográfico) se utilizan cuando se habla *de* la historia; mientras que los metaconceptos (como progreso, continuidad, condición causal) implican una reflexión epistémica, es decir, un conocimiento *sobre* la historia (Domínguez, 2015).

2.2. Interpensamiento histórico en tareas de representación

Las habilidades anteriores tienen una fuerte urdimbre social y comunicativa, que no puede desplegarse únicamente mediante las tradicionales actividades expositivas. Para aprender a pensar históricamente es necesario que, más allá de la comprensión del relato, los estudiantes se impliquen en *diálogos académicamente productivos* (Littleton y Mercer, 2013) que conlleven la indagación, representación y discusión crítica sobre los componentes históricos que acabamos de ejemplificar (Ammert y Sharp, 2016; Gómez et al., 2020). Dichos diálogos pueden promoverse con toda la clase, principalmente mediante preguntas del profesorado (De Sixte et al., 2023); o bien, en actividades de discusión en pequeño grupo, a partir de lecturas o en el marco de proyectos de escritura y otras "prácticas activas" (Gestsdóttir et al., 2018; Reyes-Parra et al., 2024). Esta segunda alternativa busca promover una conversación exploratoria que aborde los diferentes componentes del pensamiento histórico.

La *conversación exploratoria* entre iguales es una forma de *interpensamiento* que facilita que los estudiantes compartan conocimientos, cuestionen ideas y consideran alternativas de manera razonada y equitativa (Littleton y Mercer, 2013). A través de la discusión y la negociación de sus ideas toman conciencia de su conocimiento previo y los razonamientos que emplean, revisan sus concepciones erróneas, generan e integran constructivamente nuevos significados (Hennessy et al., 2016). La conversación exploratoria requiere un cierto grado de conflicto cognitivo entre las ideas de los miembros del grupo, pero que no se resuelve con la mera yuxtaposición *acumulativa* de sus aportaciones, ni con la *imposición* de la perspectiva de uno de los interlocutores, sino a través de la argumentación, la discusión y el acuerdo (Mercer, 1995; Mercer et al., 2020).

No se trata simplemente de poner a discutir a los estudiantes sobre una pregunta o contenido de aprendizaje. Es conveniente que dicha discusión tenga una meta concreta que exija la contribución de todos los miembros del grupo al proceso de negociación del resultado. Un recurso para promover este tipo de diálogos productivos entre los estudiantes, ya sea en actividades específicas de lectura o en el marco proyectos de aprendizaje, consiste en utilizar fuentes externas para construir colaborativamente representaciones esquemáticas de los contenidos de aprendizaje, lo que facilita la evaluación y negociación de diferentes puntos de vista (Bouton y Asterhan, 2023).

Sabemos que el tipo de sistema externo de representación condiciona, no solo el aprendizaje de contenidos históricos (Montanero y Lucero, 2012), sino también las ideas que se discuten (Weinberger et al., 2011). Entre los sistemas de representación que se han empleado principalmente en la enseñanza de la Historia cabe destacar los resúmenes (Monte-Sano, 2011), los guiones argumentativos (van Drie et al., 2005), las líneas de tiempo (Prangsma et al., 2008), los diagramas multicausales (Montanero et al., 2008), los mapas conceptuales (Tzeng, 2014), así como los infogramas y otros esquemas que combinan elementos gráficos y textuales. Sin embargo, son muy escasos los estudios que documentan el empleo de estos sistemas de representación de contenidos históricos en contextos de aprendizaje colaborativo (Schroeder et al., 2018). En particular, a pesar de su contrastada utilidad en otras áreas de aprendizaje, no hemos encontrado apenas trabajos que analicen la interacción verbal durante la construcción colaborativa de mapas conceptuales en las clases de Historia.

En uno de esos pocos estudios Nair y Narayanasamy (2017) demostraron que la realización colaborativa de mapas conceptuales sobre el Nacionalismo en grupos de 5-6 estudiantes de Secundaria genera una motivación y rendimiento significativamente más alto que la enseñanza directa convencional del mismo tema. Stoel et al. (2017) investigaron más específicamente la influencia de la elaboración de mapas conceptuales colaborativos en la capacidad de los estudiantes para razonar causalmente, categorizando y conectando causas. Los resultados no fueron, sin embargo, concluyentes.

En todo caso, no basta con pedir a los estudiantes que elaboren conjuntamente un mapa conceptual para que el resultado merezca la pena. Algunos trabajos han puesto de manifiesto que a menudo la discusión resulta muy superficial, sin explicaciones que justifiquen las correcciones y alternativas que se proponen (Van Boxtel et al., 2002). Los estudiantes pierden mucho tiempo comentando cuestiones que tienen más que ver con la gestión de la tarea o el uso de la herramienta digital que con los contenidos conceptuales que representan (Islim, 2018). En ocasiones, uno o varios miembros del grupo se encargan de los procesos de alto nivel necesarios para el mapa conceptual, mientras los demás se limitan a transcribirlo (Haugwitz et al., 2010). Otras veces los estudiantes aportan sucesivamente los conceptos de un contenido histórico, yuxtaponiéndolos sin una auténtica discusión y sin revisar su articulación en el mapa conceptual (Lucero et al., 2024).

Parece necesario, en definitiva, investigar qué estrategias pueden contribuir a implicar de manera efectiva al alumnado este tipo de tareas de representación colaborativa, así como para potenciar las habilidades de pensamiento histórico.

3. Metodología

3.1. Preguntas de investigación y enfoque metodológico

En el apartado anterior hemos delimitado los principales componentes del pensamiento histórico que se han extraído de revisiones sistemáticas de la literatura. Después hemos fundamentado brevemente su dimensión dialógica (*interpensamiento histórico*), es decir, cómo la interpelación y la conversación exploratoria facilita la práctica de dichos componentes en situaciones con sentido comunicativo para los estudiantes. Asimismo, hemos argumentado la hipótesis de la influencia de diversas técnicas de representación de los contenidos históricos en la calidad de la discusión entre iguales y, en último término, en los resultados de aprendizaje. Teniendo en cuenta las *brechas* de investigación identificadas en torno a dicha hipótesis, el objetivo de este trabajo es, como ya se ha anticipado, documentar los componentes del pensamiento histórico que se ponen de manifiesto en los procesos de discusión entre iguales en Educación Secundaria, a partir de un documento, extraído de un libro de texto, así como en una prueba individual de razonamiento histórico.

Más específicamente, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿qué procesos de interpensamiento histórico se reflejan principalmente en las interacciones verbales de los estudiantes y qué nivel de desarrollo manifiestan?; (2) ¿qué impacto tienen en dichos mensajes verbales la compleción colaborativa de mapas conceptuales, en comparación con la escritura colaborativa de resúmenes?, (3) ¿qué influencia tienen estas dos tareas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes?

CC BY SA

Para responder a estos interrogantes, seguimos un enfoque metodológico mixto (cualitativo-cuantitativo), que combina el análisis del discurso colaborativo, mediante técnicas propias de la etnografía de la comunicación, con la evaluación de resultados de aprendizaje relacionados con el pensamiento histórico en torno a un contenido de Secundaria.

3.2. Contexto y participantes

En el estudio participaron 30 alumnos con una edad media de 16 años (17 chicas y 11 chicos), escolarizados en 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un instituto de Educación Secundaria de nivel socioeconómico medio.

Los alumnos fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones instruccionales: la compleción colaborativa de mapas conceptuales y redacción colaborativa de resúmenes sobre el tema del *Imperialismo colonial del siglo XIX*, saber esencial de la materia de Historia en el último curso de ESO. Dentro de cada condición, los estudiantes fueron emparejados aleatoriamente. Por diferentes razones dos sujetos de la condición de resumen no pudieron completar el estudio, por lo que los resultados de las respectivas parejas fueron desestimados.

Para la grabación y posterior análisis del discurso colaborativo se seleccionaron al azar 10 parejas (5 de cada condición). Se trata de un número de casos más que suficiente para este tipo de análisis, dada la extensión de las correspondientes transcripciones y el grado de saturación de las unidades de análisis (1788 enunciados verbales en total) en las categorías de codificación (Patton, 2015).

3.3. Materiales y procedimiento de instrucción y discusión entre iguales

Una semana antes de la actividad de discusión se entrenó a los participantes durante una sesión de 60 minutos aproximadamente sobre cómo elaborar un mapa conceptual y un resumen. En la primera parte de la sesión se les explicó las características y componentes de un mapa conceptual, y practicaron con un ejemplo sencillo las estrategias de selección, proposicionalización, jerarquización y estructuración de los conceptos clave (Chang et al., 2002). En la segunda parte del entrenamiento practicaron los pasos necesarios para redactar un resumen: subrayar la información más importante del texto, tomar notas, utilizando subtítulos y epígrafes de las ideas principales y redactar la información recopilada en un nuevo texto, más abreviado (Brown y Day, 1983).

La semana siguiente el alumnado participó en dos sesiones de trabajo individual y colaborativo, de unos 50 minutos cada una, contextualizadas en el tema del Imperialismo colonial. En ambas sesiones la tarea consistió en completar dos mapas conceptuales o redactar dos resúmenes, según la condición asignada, a partir de sendos documentos extraídos del libro de texto (de un millar de palabras aproximadamente cada uno). De acuerdo con las recomendaciones derivadas de estudios recientes (Farrokhnia et al., 2019; Tan et al., 2021), cada sesión tuvo una primera fase de trabajo individual y una segunda colaborativa.

En la fase individual los estudiantes leyeron y subrayaron el texto durante 15-20 minutos. Posteriormente, durante unos 30 minutos, una parte del alumnado completó un mapa mutilado que representaba 61 conceptos del texto. El mapa tenía la mitad de las casillas

vacías, así como el listado de conceptos que faltaban. El resto de estudiantes, en lugar de completar el mapa, redactaron un resumen.

En la fase colaborativa cada estudiante expuso a la pareja asignada el mapa o resumen elaborado individualmente sobre los mismos contenidos, con la única consigna de que lo discutieran para identificar posibles errores o mejoras, así como consensuar un producto final común.

Ambas fases, individual y colaborativa, se desarrollaron con acceso al texto de referencia. El procedimiento se repitió en la segunda sesión con la segunda parte del tema.

3.4. Materiales y procedimiento de evaluación del pensamiento histórico

Para evaluar los diferentes componentes del pensamiento histórico se analizó la interacción verbal durante la elaboración de los resúmenes y mapas. Además, los estudiantes realizaron una prueba semiobjetiva de razonamiento histórico sobre el Imperialismo colonial antes y después de la tarea de representación, y registraron todo lo que recordaban una semana después.

a. Registros verbales durante la discusión entre iguales

Los datos relativos a la interacción verbal se recogieron durante la fase colaborativa con 10 grabadoras de audio, una por cada pareja (5 de la condición de elaboración de mapas conceptuales y 5 en la condición de redacción de resúmenes, escogidas al azar). Los estudiantes juntaron sus mesas y la grabadora se colocó en medio, de modo que pudiera captar adecuadamente la conversación.

Posteriormente transcribimos y codificamos las categorías de pensamiento histórico que traslucían los intercambios verbales. Siguiendo un procedimiento de análisis del discurso, basado en la etnografía de la comunicación, las interacciones verbales fueron segmentadas en *actos comunicativos*, que reflejaban mensajes o enunciados sobre el contenido histórico, así como comentarios digresivos ("fuera de análisis"). En cada turno de intervención se podía identificar uno o más actos.

Los actos (o enunciados) fueron clasificados en función de los componentes del pensamiento histórico que analizábamos en el marco teórico. El sistema de categorías que refleja la Tabla 1 se ha confeccionado, por tanto, desde una perspectiva teórico-deductiva, principalmente a partir de las clásicas propuestas de Seixas y Morton (2013) y van Drie y van Boxtel (2008), así como de las aportaciones de algunas revisiones posteriores. No obstante, debido a la transversalidad de los actos comunicativos relacionados con la consciencia histórica, y a su dificultad para distinguirlos de algunos enunciados de contextualización y explicación, no se incluyó dicha categoría en el esquema de codificación. El uso de conceptos, por su parte, es una dimensión de análisis que puede considerarse independiente de las categorías de razonamiento. Así, las tres primeras (las habilidades de contextualización, evaluación de evidencias y explicación) se conformaron como categorías mutuamente excluyentes; en cambio, un mismo enunciado podía clasificarse en una de estas categorías y emplear, al mismo tiempo, algún concepto o metaconcepto histórico.

CC BY SA

Tabla 1
Sistema de categorías de clasificación de los mensajes verbales de interpensamiento histórico.

Dimensiones	Categoría	Descripción
Razonamiento histórico	1.- Contextualización	Se comenta un marco de referencia espacial, temporal y social de los eventos. Se analiza la significación y relevancia histórica de los eventos. Se analizan perspectivas históricas (ideologías, sentimientos, etc. que dan sentido a los hechos). Se realizan juicios éticos sobre los fenómenos históricos.
	2.- Evaluación de evidencias	Se interpretan evidencias extraídas de fuentes primarias.
	3.- Explicación	Se analizan causas o consecuencias que explican los fenómenos históricos o su influencia en el presente. Se identifican procesos de continuidad o cambio a lo largo del tiempo. Se comparan o evalúan (hechos, diferencias, similitudes, etc.).
Uso de conceptos históricos	4.- Conceptos sustantivos	Se utilizan conceptos del contenido histórico (sobre fenómenos, periodos, estructuras, personajes históricos).
	5.- Metaconceptos	Se usan conceptos epistémicos de la historia (fuente primaria, relación multicausal, etc.).
Digresiones [Fuera de análisis]		Se comenta cualquier cuestión, relacionada o no con la tarea, pero que no implica ningún componente de razonamiento histórico.

Fuente: elaboración propia.

El análisis cuantitativo de las categorías se basó en su *frecuencia* de aparición, es decir, en contabilizar el número de veces que los actos comunicativos fueron clasificados en cada categoría. Además, se analizó estadísticamente las diferencias entre los porcentajes relativos a la distribución de dichas categorías en cada condición instruccional. Dicha estrategia nos permitió identificar en qué aspectos del razonamiento histórico se centraron las conversaciones entre los estudiantes, en función de si estaban elaborando conjuntamente un mapa conceptual o un resumen.

Para evaluar la fiabilidad de este análisis, dos investigadores segmentaron y codificaron el 30% de la muestra (más de 500 mensajes). El índice Kappa de Cohen obtenido en la segmentación de los enunciados fue de 0,97 ($p<0,01$), y entre un 0,81, y un 0,87 ($p<0,01$) en cuanto a la clasificación en el sistema de categorías.

El análisis cualitativo se basó en la identificación e interpretación de fragmentos de la interacción verbal que ponían de manifiesto, por un lado, (a) el nivel de desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes; y, por otro lado, (b) la intensidad dialógica de la actividad.

a. Para analizar el *nivel de progresión de las habilidades* de contextualización y evaluación de evidencias nos basamos principalmente en los criterios que proponen Miguel-Revilla et al. (2020). Sobre la contextualización y significatividad histórica analizamos en qué medida los estudiantes identificaron la

relevancia de los hechos, el contexto histórico que les da sentido y la relación pasado-presente. Sobre la evaluación de evidencias, analizamos si los estudiantes hacían referencia a las fuentes; si las interpretaban o cuestionaban su validez; en qué medida reflexionaban sobre la pluralidad de visiones. Para analizar el nivel de desarrollo de las habilidades de explicación, por último, nos basamos principalmente en los criterios propuestos por Carretero et al. (1997) y Montanero y Lucero (2011): analizamos en qué grado los estudiantes razonan con la noción de tiempo histórico (sucesión, continuidad, etc.); si verbalizan inferencias medio-fin, a partir de la interpretación de las intenciones individuales y colectivas; así como la calidad del razonamiento causal (si se limitan a identificar las causas y consecuencias, o si, además, justifican las múltiples relaciones causal mediante la explicación de la influencia de las condiciones contextuales en el fenómeno histórico).

b. Para analizar el *nivel dialógico de la interacción verbal* nos basamos en la ya citada teoría sociocultural de Mercer (Mercer 1995; Mercer et al., 1920), que distingue entre eventos conversacionales exploratorios (de alto nivel dialógico), acumulativos y de disputa o imposición (de bajo nivel dialógico).

b. Prueba semiobjetiva

Para evaluar los diversos componentes del pensamiento histórico se confeccionaron dos pruebas de razonamiento sobre el Imperialismo colonial (de dificultad similar), con 12 cuestiones cada una, que fueron balanceadas en las dos condiciones instruccionales. El pretest se realizó individualmente durante los 15 minutos previos a la primera sesión. En los 15 minutos posteriores a la última sesión se realizó el postest con la prueba semiobjetiva equivalente.

La estructura de ambas pruebas refleja los mismos componentes del razonamiento histórico que aparecen en la Tabla 1.

En la primera parte de cada prueba se les presentaba una imagen de una fuente primaria que los estudiantes debían comentar por escrito (Monte-Sano, 2010). Se buscaba poder analizar su competencia para contextualizarla e interpretarla históricamente con la menor interferencia posible del recuerdo de los hechos históricos (Ofianto et al., 2022). En una de las versiones de la prueba se les pedía que interpretaran un dibujo de “las bobinas de caucho" (un recolector de caucho congoleño atacado por un animal parecido a una serpiente de goma con cabeza humana, que representa al rey de los belgas, Leopoldo II), así como la caricatura titulada "China, pastel de reyes y emperadores" (publicada en 1885 por el periódico francés "Le Petit Journal") para representar el reparto de China que estaban llevando a cabo las potencias imperialistas del siglo XIX. En la otra versión de la prueba debían interpretar una imagen del célebre encuentro entre Livingstone y Stanley, por un lado, y una caricatura de “Tintín en el Congo”.

El texto redactado por los estudiantes se evaluó posteriormente en función de siete criterios de calidad de la contextualización histórica, elaborados específicamente para cada imagen. Los dos primeros criterios evaluaban en qué medida las respuestas de los estudiantes reflejaban adecuadamente el marco de referencia espaciotemporal; los cuatro siguientes se centraban en las condiciones sociales, económicas, políticas o

ideológicas más relevantes; y el último criterio se refería a las posibles perspectivas de interpretación de los hechos a los que aludía la imagen.

Siguiendo un procedimiento de doble ciego, dos de los investigadores aplicaron los anteriores criterios sin conocer la condición instruccional (resumen o mapa conceptual) de los sujetos. Se otorgó 0,5 o 1 punto en función del grado de cumplimiento de cada criterio; excepto en el último, que se valoró con 1 o 2 puntos. Las discrepancias se resolvieron por consenso.

En la segunda parte de la prueba los estudiantes debían responder a 10 preguntas objetivas con cuatro alternativas de respuesta cada una, similares a las utilizadas en el *test de una hora* de Seixas et al. (2015) y en el *test de pensamiento histórico* de Smith (2017). Seis preguntas requerían argumentar conclusiones, a partir de información de fuentes históricas que se les suministraba; o bien, seleccionar la mejor explicación causal de eventos relevantes del fenómeno histórico, como puede verse en los siguientes ejemplos:

> Pregunta 6. En 1884 Stanley firmó, en nombre de la Asociación Internacional Africana (una empresa colonizadora), un tratado con los jefes de las tribus del Congo. Estas son algunas de sus cláusulas [...] ¿Cuál de las siguientes conclusiones es correcta?
> Respuesta correcta: Deja claro el abuso de los comerciantes europeos, que explotan a los nativos.
> Pregunta 7. ¿Qué consecuencia tuvo para la demografía el Imperialismo colonial?
> Respuesta correcta: En las metrópolis se redujo la presión demográfica, mientras que para las colonias aumentó.

Las cuatro preguntas restantes se centraron en la comprensión y utilización de conceptos sustantivos y metaconceptos históricos:

> Pregunta 3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre el Imperialismo colonial es correcta?
> Respuesta correcta: Una de las principales causas del Imperialismo colonial fue el desarrollo del *gran capitalismo*.

Por cada una de las 10 preguntas objetivas si la respuesta era correcta se sumó un punto en la calificación final. Por tanto, se podía obtener hasta un máximo de 18 puntos en el total de la prueba.

c. Prueba de recuerdo demorado

Como postest el alumnado realizó también una prueba de recuerdo libre una semana después de la última sesión. La tarea se presentó a los alumnos de la siguiente manera: "Escribe aquí todo lo que recuerdes sobre el Imperialismo colonial. Tienes 25 minutos como máximo".

Para la evaluación de los registros de recuerdo se siguió el método de análisis proposicional propuesto por Meyer (1985) a partir del texto de referencia que los estudiantes habían utilizado para elaborar sus mapas o resúmenes. Se identificaron las proposiciones, que reflejaban ideas importantes (por ejemplo, "Los imperios coloniales dotaban a las potencias de prestigio"), y de detalle ("Al menos 12000 trabajadores

CC BY SA

murieron durante la construcción [del canal de Suez]"). En total en el texto de referencia se contabilizaron 97 ideas importantes y 141 ideas-detalle.

Para estimar la fiabilidad del análisis, se calculó la concordancia entre dos codificadores en siete registros de recuerdo, con un resultado de 94% de coincidencia en la identificación de los dos tipos de ideas. Las discrepancias encontradas se resolvieron nuevamente por consenso.

4. Resultados

4.1. Procesos de interpensamiento histórico

El análisis de las transcripciones de los intercambios verbales de 10 parejas escogidas al azar (5 por cada sistema de representación) dio lugar a un total de 1788 enunciados. En la condición de redacción de resúmenes los estudiantes hablaron mucho más: produjeron casi el doble de actos comunicativos (1141; un 63,8% del total) que en la condición de elaboración de mapas conceptuales (647; 36,2%).

La Tabla 2 muestra el número y los porcentajes de enunciados que fueron clasificados en las diversas categorías de interpensamiento histórico. Los asteriscos de la última fila indican dónde se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las dos tareas, en cuanto al porcentaje de actos comunicativos clasificados en dichas categorías.

Tabla 2

Frecuencia y porcentaje de mensajes relacionados con los componentes del pensamiento histórico. (*) p<0.05

Dimensiones	*Categorías*	*Mapa conceptual*	*Resumen*
Razonamiento	Contextualización*	88 (13,6%)	248 (21,7%)
	Evaluación de evidencias*	14 (2,2%)	0 (0%)
	Explicación*	323 (49,9%)	102 (8,9%)
	Fuera de análisis*	222 (34,3%)	791 (69,3%)
	Subtotal	647 (100%)	1141 (100%)
Uso de conceptos	Conceptos substantivos*	170 (55%)	155 (69,2%)
	Metaconceptos*	139 (45%)	69 (30,8%)
	Subtotal	309 (100%)	224 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, en la condición de resumen las parejas realizaron más razonamientos de contextualización y más comentarios no relacionados con el contenido histórico ("fuera de análisis"); mientras que durante la elaboración colaborativa de mapas conceptuales el alumnado verbalizó más explicaciones y más mensajes sobre evidencias extraídas de fuentes primarias ($\chi^2 = 420{,}31$, $p < 0{,}01$).

En cuanto al uso de conceptos históricos, en la condición de mapas colaborativos el alumnado verbalizó más conceptos sustantivos, pero, sobre todo, más y mayor proporción de metaconceptos ($\chi^2 = 10{,}97$, $p < 0{,}01$). El porcentaje de conceptos sustantivos fue, no obstante, inferior al dato obtenido en la condición de resumen.

A continuación analizaremos cualitativamente los niveles de desarrollo de cada uno de estos componentes del pensamiento histórico que se ponen de manifiesto en las transcripciones de los diálogos entre los estudiantes.

a. Contextualización histórica

Las transcripciones de la discusión entre iguales durante la confección del resumen y el mapa conceptual colaborativo reflejan en general una pobre contextualización histórica, focalizada sobre todo en las fechas y los elementos geográficos en los que se localizan los eventos, como se aprecia en el siguiente fragmento de la transcripción de una de las parejas durante la redacción del resumen: "Luego, en el siglo XIX, se produjo un interés por los estudios geográficos" (F1). Aunque con menor frecuencia, la mayoría de las parejas comentan también aspectos relativos al contexto económico, sociopolítico o cultural del Imperialismo colonial. Veamos otro ejemplo en otro fragmento de la misma transcripción de la elaboración colaborativa de un resumen (F2):

> [Alumno 1] Pues bueno, vamos a empezar con lo político. A ver, los imperios coloniales dotaban a las potencias de prestigio, en una época de fuertes movimientos nacionalistas.
> [Alumno 2] Vale, yo tengo: "Se alentó a la curiosidad y aventura en obras misteriosas; además, de irse completando la exploración del planeta. Fue una época de fuertes movimientos nacionalistas".

En todo caso, la contextualización histórica tiende a ser muy descriptiva y poco valorativa. Solo en algunas ocasiones, se comenta la relevancia histórica de los eventos o condiciones que se relatan: "Fíjate la importancia estratégica del Canal de Suez. Por ahí pasaba todo el comercio marítimo… Por eso los países tenían ese conflicto" (F3). Se registraron algunos diálogos relativos a la trascendencia histórica del Imperialismo colonial o a la tragedia que supuso para muchos pueblos, principalmente africanos; pero son muy escasos los comentarios empáticos, que muestran solidaridad con dichos pueblos o que reflejen un juicio ético. Uno de los pocos ejemplos puede verse en la siguiente aportación de un alumno de la condición de mapa conceptual: "El Rey engañó a las tribus que allí vivían para que cedieran sus tierras y su gente a cambio de nada. Los torturaban y les obligaban a trabajar hasta la muerte" (F4). Por lo general, los comentarios son, sin embargo, "fríos" (sin carga emocional) y poco imaginativos; o bien, traslucen un cierto *presentismo*. La mayoría de las parejas tampoco produjeron ningún diálogo que relativizara la valoración ética de los hechos, desde la perspectiva de los colonizadores. Otra excepción a esta aseveración es la expresión "para ellos" que una alumna emplea en el siguiente enunciado: "Porque para ellos la superioridad de la raza blanca justificaba el dominio de otros pueblos, porque tenían que civilizarlos" (F5).

Por otro lado, las conversaciones no suelen reflejar una profundidad dialógica, especialmente en las parejas que redactaron un resumen. En el fragmento 6, por ejemplo, puede observarse cómo las contribuciones de cada miembro de la pareja sobre la contextualización del Imperialismo colonial se van yuxtaponiendo, a medida que redactan un nuevo resumen conjunto, adoptando un formato de conversación predominantemente *acumulativa*. Los estudiantes se alternaban espontáneamente en proponer ideas, sin apenas revisarlas ni discutirlas (F6):

> [Alumno 2] Podemos poner que en el siglo XIX…

CC BY SA

> [Alumno 1] …Se iría completando el proceso de exploración del planeta.
> [Alumno 2] Iniciada en el siglo XV.
> [Alumno 1] El proceso de exploración del planeta… iniciada en el siglo XV ¿no?
> [Alumno 2] Sí.
> [Alumno 1] ¿Y ponemos algo más?
> [Alumno 2] Pon que hubo autores que publicaron obras literarias hablando sobre eso.

En las parejas que elaboraron un mapa conceptual, por su parte, los comportamientos de *yuxtaposición* resultan menos frecuentes. Sin embargo, se identifican bastantes comportamientos *impositivos*, en el que uno de los miembros verbaliza todas o casi todas las ideas de contextualización, como se observa en la siguiente transcripción (F7):

> [Alumna 1] Entonces… el Imperialismo colonial de 1870 a 1914, consistió en la conquista y ocupación de territorios por parte de potencias industrializadas, que eran las metrópolis de origen europeo, principalmente Inglaterra, Francia, Alemania y Bélgica; y no europeo, principalmente Estados Unidos y Japón. Eh… también con el objetivo del dominio político y la explotación económica.

b. Evaluación de evidencias

Las transcripciones reflejan muy pocas argumentaciones, basadas en la interpretación de evidencias, a pesar de que los documentos empleados para completar el mapa conceptual o el resumen incluían varios fragmentos textuales de fuentes primarias. Una de las más claras es la siguiente, extraída de la transcripción de diálogo de una pareja durante la compleción colaborativa del mapa conceptual:

> [Alumna 2] "Esto quiere decir que había también gente en contra del Colonialismo, ¿no? El que escribió esto dice que la creencia de la superioridad de la raza blanca lo justificaba todo" (F8).

F8 muestra, además, una cierta reflexión sobre la pluralidad de visiones que caracteriza un nivel avanzado de progreso en este componente del pensamiento histórico. Sin embargo, nuevamente este fragmento puede considerarse casi excepcional. Los pocos enunciados que fueron clasificados en esta categoría (todos en las parejas que elaboraron un mapa conceptual) suelen contener frases casi literales seleccionadas de las fuentes primarias, sin intención crítica, ni de plantearse preguntas de indagación. Se alude a ciertas contradicciones, pero sin llegar a discutir su justificación ni su validez.

c. Explicación

La verbalización, parcial o total, de razonamientos causales es, por el contrario, bastante frecuente. Los enunciados más numerosos son aquellos en los que los estudiantes se limitan a identificar una causa del fenómeno histórico en cuestión: "Las causas económicas eran la necesidad de materia prima, fuentes de energía y nuevos mercados para vender sus excedentes" (F9). Las transcripciones de las parejas que completaron un mapa conceptual reflejan también algunas explicaciones sobre la influencia de las condiciones contextuales (económicas, políticas, etc.), como la anterior. Además, estas parejas verbalizan bastantes

CC BY SA

inferencias medio-fin, basadas en las intenciones de personajes relevantes (políticos, exploradores, etc.). En cambio, rara vez aluden a procesos de continuidad o cambio. En uno de los pocos diálogos en los que esto ocurre, uno de los estudiantes de la condición de escritura colaborativa de un resumen, se centra en el cambio de enfoque que el Imperialismo colonial supone respecto a formas anteriores de colonialismo que aún pervivían: "Yo he puesto que desde el siglo XVI […] no se ejercía sobre las colonias un control político directo, sino que se buscaba sobre todo las relaciones comerciales. Pero ahora la situación cambia" (F10).

Los enunciados que traslucen consciencia histórica, así como las comparaciones espontáneas con otros fenómenos, etapas históricas o con el presente, son también muy escasos. Así, por ejemplo, para justificar la idea que recoge el fragmento anterior (F10), la misma alumna hace posteriormente la siguiente comparación: "En el Imperialismo del siglo XIX, la dominación de la población ocurría casi siempre con violencia. En la colonización por ejemplo de los españoles en América la relación con las colonias era diferente […]" (F11).

En todo caso, el perfil dialógico de las explicaciones es bastante diferente entre las dos condiciones instruccionales. La compleción del mapa conceptual no solo desencadena más del triple de explicaciones causales que la redacción del resumen, sino también un diálogo más exploratorio y productivo, en el que los estudiantes proponen alternativas, las justifican y llegan a acuerdos, como se aprecia en el siguiente fragmento (F12):

> [Alumna 1] Yo he puesto aquí causas de tipo ideológico y cultural, como la creencia de la superioridad de la raza blanca.
> [Alumna 2] Yo también tengo puesto eso.
> [Alumna 1] Eso provoca la segregación racial que…
> [Alumna 2] Que generó protestas…
> [Alumna 1] Que generó protestas, como por ejemplo la de David Livingstone, porque lo de la segregación racial es debido a la creencia de la superioridad de la raza blanca.
> [Alumna 2] Ya, y David Livingstone apoyó las protestas porque estaba en contra de la esclavitud.
> [Alumna 1] Ah, vale.

En ocasiones, incluso solicitan aclaraciones del compañero, lo que genera episodios de conversación exploratoria sobre las causas que explican ciertos hechos. El siguiente fragmento (F13) refleja claramente una secuencia de verbalizaciones en la que la pareja identifica y resuelve colaborativamente un problema de comprensión de una idea del texto original:

> [Alumna 1] Hay algo que no entiendo de aquí, por ejemplo, y es que si estamos hablando de que los documentos hablan sobre los territorios africanos, ¿qué tiene que ver el hecho de una derrota de España con Estados Unidos y que perdió Cuba y Puerto Rico? Cuba y Puerto Rico están en América.
> [Alumna 2] Porque quizás España había colonizado esos territorios y al haber una derrota, pues España perdió ese territorio también. Entonces dejaron de formar parte de España.
> [Alumna 1] Ah, claro… Entonces el texto está explicando las guerras que hubo

> entre las potencias mundiales. Un territorio que tenía colonizado España era Guinea Ecuatorial, por eso se habla español. Y por eso en muchas partes de Guinea, digo de África, también se habla francés, porque eran colonias francesas.

Por el contrario, la redacción del resumen no genera apenas justificaciones causales ni diálogos productivos, sino más bien comportamientos verbales acumulativos o de copia-imposición. En el siguiente ejemplo la alumna 1 prácticamente dicta la explicación causal a la alumna 2, que se limita a transcribirla, sin que se aprecie discusión, ni argumentación (F14):

> [Alumna 1] Las causas económicas…
> [Alumna 2] Vale, ahora voy a poner "económicas".
> [Alumna 1] Ahí puedes poner, entre paréntesis, "el principal de los factores…"
> [Alumna 2] Ah, bueno…Eso me lo he saltado, pero da igual, no lo voy a poner.
> [Alumna 1] Vale.
> [Alumna 2] Y sobre las económicas, ¿qué has puesto?
> [Alumna 1] Necesitaban materias primas, fuentes de energía y nuevos mercados.
> [Alumna 2] Vale, pues voy a poner primero lo que tengo yo aquí…
> [Alumna 1] Sí… pero… también ponemos eso de para vender sus excedentes…
> [Alumna 2] Vale, vale. "Necesidad de materias primas".
> [Alumna 1] Y fuentes de energía…
> [Alumna 2] Fuentes de energía…
> [Alumna 1] Y nuevos mercados…
> [Alumna 2] Nuevos mercados para vender sus excedentes.

d. Conceptos sustantivos y metaconceptos

Todas las parejas verbalizaron en numerosas ocasiones conceptos sustantivos, relativos principalmente a condiciones, periodos, e instituciones políticas, como en el siguiente fragmento: "Las tensiones y conflictos llevaron a la conferencia de Berlín para resolver los problemas que planteaba la expansión colonial" (F15). También, aunque en menor medida, se verbalizaron metaconceptos epistémicos que aparecían en el texto de referencia: "Vamos a seguir hablando sobre las causas históricas, de tipo demográfico" (F16).

En la condición de mapas colaborativos el alumnado verbalizó más conceptos sustantivos y, sobre todo, una mayor cantidad y proporción de metaconceptos históricos. En el siguiente ejemplo (F17), se aprecia nuevamente cómo el alumno 2 trata de justificar la relación semántica entre natalidad, mortalidad y causas demográficas, empleando conceptos de ambos tipos:

> [Alumno 1] Respecto a las causas de tipo demográfico, ¿qué has puesto ahí?
> [Alumno 2] He puesto aumento de la población en las colonias y metrópolis. ¿Por qué razón? Pues por el aumento de la tasa de natalidad y reducción de la mortalidad, porque son cosas relacionadas.

CC BY SA

e. Comentarios fuera de análisis

Todas las parejas verbalizaron muchos comentarios digresivos, que no traslucían ningún mensaje relacionado con el pensamiento histórico. Normalmente, se centraban en la gestión de la tarea: "Esta parte es la única que tenemos que rellenar; la otra parte ya la hicimos" (F18). Otros mensajes consistían simplemente en dictar palabras o frases, redactadas previamente en la fase individual, que el compañero se limitaba a copiar, sin ningún tipo de reelaboración o discusión (véase de nuevo F14). Esto ocurre principalmente en la condición de resumen, donde más de dos tercios de los mensajes fueron clasificados como "fuera de análisis"; mientras que en la condición de mapas conceptuales la proporción resultó prácticamente la inversa.

4.2. Resultados de aprendizaje

Como se aprecia en la siguiente tabla, no se observan apenas diferencias entre las dos condiciones instruccionales en cuanto a las calificaciones obtenidas en la evaluación anterior de la materia de Geografía e Historia. Tampoco en el pretest de la prueba semiobjetiva. En cambio, en el postest los alumnos que participaron en la condición de elaboración de mapas conceptuales obtuvieron resultados claramente mejores que los que elaboraron colaborativamente un resumen en todas las variables de razonamiento histórico y recuerdo (Tabla 3).

Tabla 3
Resultados en las pruebas de pensamiento histórico

Evaluación		Mapa conceptual			Resumen		
		N	X	SD	N	X	SD
Pretest	Calificación Historia (0-10)	16	7,31	1,92	12	7,1	2,08
	Contextualización histórica (0-8)	16	0,58	0,55	12	0,40	0,66
	Explicación causal (0-6)	16	1,87	1,14	12	3,0	1,27
	Conceptos sustantivos y metaconceptos históricos (0-4)	16	2,31	1,30	12	2,41	0,99
Postest	Contextualización histórica (0-8)	16	2,68	1,27	12	1,33	1,40
	Explicación causal (0-6)	16	3,93	0,92	12	2,58	1,08
	Conceptos sustantivos y metaconceptos históricos (0-4)	16	2,91	0,87	12	2,68	1,16
	Recuerdo de ideas importantes	16	15,81	4,13	12	10,3	5,82
	Recuerdo de ideas-detalle	16	7,68	4,96	12	6,16	3,06

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Los resultados anteriores nos han permitido documentar diversos procesos de pensamiento histórico que los estudiantes de Secundaria verbalizan durante actividades de discusión entre iguales sobre un contenido del currículo de la materia de Geografía e Historia (el Imperialismo colonial).

En cuanto a la primera pregunta de investigación, que formulamos anteriormente, cabe

destacar, por su frecuencia, los enunciados que aluden al marco de referencia espaciotemporal de los eventos históricos, así como a sus causas. También es muy frecuente la verbalización de conceptos sustantivos del fenómeno histórico en cuestión.

Sin embargo, el análisis cualitativo de los enunciados verbales trasluce un bajo nivel de desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico. Por lo general, los estudiantes no se implican espontáneamente en reflexiones profundas, más allá de los hechos que se relatan y la identificación de sus causas: apenas tratan de discutir las evidencias históricas a las que aludían las fuentes primarias insertadas en las páginas de los libros de texto que se seleccionaron para el estudio; no suelen manifestar empatía con las tragedias humanas que se narran (como si las percibieran demasiado remotas o completamente ajenas), ni las comparan con las que también se sufren hoy en día; no discuten las diversas perspectivas históricas de los principales actores (que se reflejaban en los textos), ni las implicaciones éticas de los hechos.

De acuerdo con la taxonomía de niveles de progresión en el desarrollo del uso de la evidencia y de la percepción de la significatividad histórica que proponen Miguel-Revilla et al. (2020), cabría concluir que el diálogo entre el alumnado manifiesta solo un "desarrollo incipiente". Aunque algunas parejas (sobre todo de la condición de trabajo con mapa conceptual) consiguieron identificar procesos relevantes del fenómeno histórico en cuestión, su vinculación con el presente es anecdótica y superficial, y apenas se habla de su variabilidad temporal y social. Los documentos relativos a fuentes primarias se comentan muy esporádicamente y leyendo frases literales, sin un propósito de indagación crítica. Aunque puntualmente se identifican perspectivas contrapuestas en los autores de esas fuentes, la discusión no indaga en el porqué de dichas contradicciones. Las explicaciones causales, por su parte, manifiestan un nivel de desarrollo algo mayor, de acuerdo con los criterios propuestos en la bibliografía (Carretero et al., 1997; Montanero y Lucero, 2011), especialmente en las parejas que elaboraron conjuntamente un mapa conceptual. Se verbalizan algunos razonamientos basados en las condiciones contextuales que influyeron en el Imperialismo colonial, así como en las motivaciones de ciertos personajes históricos, pero en las conversaciones los estudiantes apenas reflexionan sobre el porqué, ni sobre los procesos de continuidad y cambio.

El nivel dialógico de las interacciones verbales es también relativamente bajo, aunque, de acuerdo con la clasificación de Mercer (Mercer, 1995; Mercer et al., 2020), varía bastante de unas parejas a otras. Se aprecian algunos episodios de *conversación exploratoria*, sobre todo durante la coconstrucción de mapas conceptuales; pero, en general, predomina la *conversación acumulativa* (en la que las aportaciones de los interlocutores se van yuxtaponiendo sin revisarlas ni negociarlas), e incluso la *impositiva* (en la que uno de ellos decide, sin apenas justificación, lo que hay que escribir).

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, hemos encontrado diferencias significativas en función del sistema de representación que los estudiantes debían construir colaborativamente durante la discusión. El alumnado que empleó la estrategia más extendida en la Educación Secundaria, redactar resúmenes, produjo más mensajes verbales. Sin embargo, como hemos mostrado en las transcripciones (véase, por ejemplo, F14 y F18), la mayoría de esos enunciados no reflejaban ningún componente de pensamiento histórico. Los escasos enunciados (apenas un tercio del total) que traslucían un razonamiento sobre el contenido histórico se centraron en la contextualización

espaciotemporal y narrativa de los eventos. En las transcripciones se observan sobre todo comentarios referidos a la ubicación física, la secuencia temporal de los acontecimientos o las figuras históricas más relevantes (F1). Esporádicamente aludieron a aspectos sociales, económicos o políticos, sin apenas inferir información, más allá de recitar información literal de los textos de referencia (F2). No se discutió ni se intentó explicar la influencia de estas condiciones contextuales en el pensamiento o el comportamiento de los pueblos colonizados.

Los alumnos que realizaron mapas conceptuales, en cambio, desarrollaron más explicaciones causales, y más complejas (F11, F12, F13), empleando numerosos conceptos sustantivos y, sobre todo, metaconceptos históricos (F17), y justificando con sus palabras dichas relaciones causales y motivacionales; de modo que, a diferencia de lo habitual en el alumnado de esta etapa educativa, la discusión sobre los mapas conceptuales generó un discurso menos narrativo y más multicausal (Montanero y Lucero, 2011). Frecuentemente, el alumnado recurrió a los textos de referencia para justificar sus razonamientos, cosa que apenas ocurrió en las parejas que elaboraron resúmenes, considerando no solo la motivación de los principales personajes, sino también las condiciones contextuales (F8, F13).

La compleción del mapa conceptual facilitó, en definitiva, que los estudiantes discutieran el contenido como un auténtico *problema histórico* que daba sentido a las motivaciones de los personajes, a las condiciones, consecuencias que se mencionaban (Ruiz y Henríquez, 2022). Además, dicha discusión resultó, en general, más exploratoria y dialógica que en las parejas que redactaron resúmenes (las cuales mostraron, por el contrario, más episodios de conversación acumulativa e impositiva).

En línea con estudios previos en otras áreas de conocimiento, estos resultados apoyan, por tanto, la conclusión de que la colaboración entre iguales, y el diálogo productivo en particular, está fuertemente influido por el tipo de sistema de representación que vehicula dicha colaboración durante las tareas de aprendizaje (Weinberger et al., 2011).

En cuanto a la tercera pregunta de investigación, los resultados, relativamente bajos, de la prueba semiobjetiva en la mayoría de las habilidades de pensamiento histórico (Tabla 4), pone también de manifiesto la dificultad que los estudiantes de este nivel educativo encuentran para, más allá de recordar conceptos e ideas sobre los contenidos estudiados, ser capaz de razonar históricamente sobre dichos contenidos en tareas sin ayuda.

En consonancia con los antecedentes que revisábamos en el marco teórico (Nair y Narayanasamy, 2017; Stoel, 2017), los mejores resultados registrados en el postest por el alumnado que elaboró mapas conceptuales refuerzan la idea de que esta tarea potenció un aprendizaje de más calidad sobre el fenómeno histórico del Imperialismo que la redacción colaborativa de un resumen. Llama la atención sobre todo el hecho de que los registros de recuerdo demorado fueran mejores en la condición de mapas conceptuales colaborativos, dado que la tarea de recuerdo libre podía considerarse isomórfica con la elaboración de un resumen. En todo caso, las evidencias de las ventajas del mapa conceptual concuerdan con algunos estudios previos del mismo nivel educativo (pero con contenidos de ciencias) que compararon el efecto de la elaboración colaborativa en resúmenes y mapas conceptuales (Haugwitz et al., 2010).

CC BY SA

6. Reflexiones finales

En síntesis, los resultados de este estudio ponen de manifiesto las dificultades para conseguir que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria desarrolle habilidades avanzadas de interpensamiento histórico en las actividades de aprendizaje cooperativo.

No obstante, la compleción colaborativa de mapas conceptuales ha demostrado ser un recurso didáctico potencialmente más útil que la clásica redacción de resúmenes para estimular ciertos componentes de interpensamiento, al menos en lo que se refiere al razonamiento causal.

Una posible explicación para esta conclusión tiene que ver con la dificultad y especificidad de cada tarea. Por un lado, en cuanto a su dificultad, completar un mapa conceptual semivacío parece una demanda menos exigente que redactar un resumen a partir de un texto relativamente largo, en el que se deben considerar varias ideas simultáneamente. Las tareas más complejas generan una carga cognitiva intrínseca en la memoria de trabajo, que puede ser excesiva para estudiantes con todavía poca experiencia y madurez (Kirschner et al., 2006). Por el contrario, el mapa conceptual mutilado parece haber proporcionado un *andamiaje* que liberara más recursos cognitivos, los cuales se habrían invertido en el razonamiento sobre las relaciones entre las ideas.

Por otro lado, en cuanto a la especificidad de la tarea, el mapa conceptual incompleto explicitó las principales relaciones causales que el texto de referencia atribuía al Imperialismo colonial. De hecho, buena parte de las ideas que los alumnos tenían que aportar para completar el mapa se referían a una intención, un acontecimiento o un contexto (social, económico, político, cultural), que se interpretaba como causa o consecuencia de otros acontecimientos relacionados con el fenómeno histórico. Como mostraron claramente las transcripciones de las actividades de elaboración colaborativa de los mapas, esto desencadenó algunas *explicaciones* relativamente avanzadas, en las que los alumnos intentaron justificar estas relaciones causales y motivacionales. En la tarea de resumen los estudiantes se limitaron, en cambio, a exteriorizar ideas y conocimientos sobre el contenido histórico, que facilitaron únicamente su contextualización espaciotemporal y sociopolítica.

Cabe destacar, además, un claro paralelismo entre las características de la interacción verbal (Tabla 2) y los resultados de las pruebas de razonamiento histórico (Tabla 3). La tarea que generó un mayor porcentaje de diálogos de interpensamiento histórico (centradas sobre todo en la explicación causal del contenido) dio lugar también a mejores puntuaciones en el postest de la prueba semiobjetiva. Este dato es coherente con una sólida línea de investigación, de corte socioconstructivista, que demuestra que la calidad dialógica de las actividades de aprendizaje entre iguales tiene una influencia en el aprendizaje en diversas áreas del saber (véase una revisión en Rojas-Drummond et al., 2020; Mercer et al., 2020).

Los resultados de este estudio tienen, por otra parte, algunas implicaciones educativas en cuanto a las estrategias para promover habilidades de pensamiento histórico en el alumnado del último curso de la educación obligatoria. Con un entrenamiento previo y con la ayuda entre iguales los estudiantes pueden compensar la sobrecarga cognitiva que genera representar y relacionar en un mapa conceptual un contenido histórico relativamente denso, de manera que puedan implicarse en diálogos productivos que les

ayuden a razonar sobre ellos. En cambio, sin ayuda docente la escritura colaborativa de resúmenes tiende a desencadenar verbalizaciones poco dialógicas, basadas en la mera yuxtaposición de ideas, que difícilmente contribuirán a desarrollar competencias relacionadas con el pensamiento histórico.

En todo caso, el análisis cualitativo del discurso revela que ninguna de las dos tareas de aprendizaje colaborativo generó apenas enunciados verbales que traslucieran un suficiente nivel de desarrollo de algunos componentes muy relevantes del pensamiento histórico, tales como la empatía histórica, el análisis de perspectivas, la evaluación de evidencias o la consciencia histórica. Cabe suponer que este tipo de actividades de aprendizaje colaborativo, por sí solas, son insuficientes para promover conversaciones exploratorias centradas en el interpensamiento histórico. Parece necesaria la intervención del profesorado en los diálogos de los estudiantes; ya sea provocando y apoyando directamente las reflexiones en las que el alumnado tiene más dificultades de implicarse cuando construye en pequeño grupo un mapa conceptual; o bien, combinando este tipo de actividades con otros episodios de discusión, supervisados e intercalados en las propias exposiciones del docente.

Estas conclusiones deben, sin embargo, considerarse con cautela, debido a las limitaciones del presente estudio. La muestra de alumnado, relativamente reducida, reduce la potencia estadística de los análisis cuantitativos, en especial las diferencias en cuanto a los resultados de aprendizaje del contenido histórico. Además, no podemos saber si dichos resultados están influidos por el tipo de sistema de representación o por la calidad de la discusión que observamos. En futuros trabajos sería necesario, por tanto, analizar hasta qué punto los mejores resultados, registrados por las parejas que trabajaron con mapas conceptuales, están relacionados con la elaboración individual del recurso gráfico (en comparación con la redacción de un resumen), o con los razonamientos que se desencadenaron posteriormente durante la discusión y la colaboración entre iguales.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Programa estatal para desarrollar, atraer y retener talento. Ministerio de Universidades, Ayudas de Formación de Profesorado Universitario (FPU20/06867).

Contribución específica de los autores

Los autores han participado de forma simultánea en la conceptualización teórica, el diseño y desarrollo de la metodología, la recopilación, gestión y análisis de datos, la discusión de los resultados, la redacción del manuscrito y la revisión del texto final.

Bibliografía

Ammert, N. y Sharp, H. (2016). Working with the Cold War. Types of knowledge in Swedish and Australian history textbook activities. *Journal of Educational Media, Memory, and Society, 8*, 2, 58-82. https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080204

Bernal Valde□s, L. y Pérez Piñon, F. A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la historia*, *11*(1), 85-113. https://doi.org/10.54167/debates-por-la-

historia.v11i1.1044

Bouton, E. y Asterhan, C. S. C. (2023). In Pursuit of a More Unified Method to Measuring Classroom Dialogue: The Dialogue Elements to Compound Constructs Approach. *Learning, Culture and Social Interaction, 40*, 100717. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100717

Brown, A. L. y Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22*(1), 1-14. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)80002-4

Campillo-Ferrer, J. M., Miralles, P. y Sánchez-Ibáñez, R (2023). Linking past, present and future: the development of historical thinking and historical competencies across different levels of education. *Frontiers in Education, 8*, 1338308. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1338308

Carretero, M., López-Manjón, A. y Jacott, L. (1997). Explaining historical events. *International Journal of Educational Research, 27*(3), 245–254.

Carretero, M., Rodríguez-Moneo, M., Cantabrana, M. y Parellada, C. (2022). *History education in the Digital Age*. Springer.

Carretero. M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación, 20*(2), 133-142.

Chang, K., Sung y. y Chen, I. (2002). The Effect of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization. *Journal of Experimental Education, 71*, 5-23. https://doi.org/10.1080/00220970209602054

Chaparro Sáinz, Á., Felices, M. 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

De Sixte, R., Lucero, M., Rosales, J. y Konitopoulou, V. (2023). Fostering historical learning in elementary education through whole class shared reading activities. *Culture and Education, 35*(2), 501-533.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

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

Estrada, M. M., Monte-Sano, C., Jennings, A. y Kabat, J. (2023). Integrar el diálogo a lo largo de la indagación. *Clio y Asociados. La historia enseñada, 34*, 1-16.

Farrokhnia, M., Pijeira-Díaz, H. J., Noroozi, O. y Hatami, J. (2019). Computer-supported collaborative concept mapping: The effects of different instructional designs on conceptual understanding and knowledge co-construction. *Computers y Education, 142*, 103640. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103640

Gestsdóttir, S. M., van Boxtel, C. y van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal, 44*(6), 960-981. https://doi.org/10.1002/berj.3471

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, 52*, 52-68. https://doi.org/10.7440/res52.2015.04

Gómez, C. J., Solé, G., Miralles, P. y Sánchez, R. (2020). Analysis of cognitive skills in history textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology, 11*, 521115. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115

Guerrero Romera, C. (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. https://doi.org/10.6018/pantarei/589011

Haugwitz, M., Nesbit, J. y Sandmann, A. (2010). Cognitive ability and the instructional efficacy of collaborative concept mapping, *Learning and Individual Differences, 20*(5), 536-543. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.004

Hennessy, S. et al. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction, 9*, 16–44.

Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. y 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

Islim, O. F. (2018). Technology-supported collaborative concept maps in classrooms. Active *Learning in Higher Education, 19*(2), 131-143. https://doi.org/10.1177/1469787417723231

Kirschner, P., Sweller, J. y Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep41021

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En M.S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 31-78). The National Academies Press.

Littleton, K. y Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting Talk to Work*. Routledge.

Lucero, M., Montanero, M. y van Boxtel, C. (2012). Semiempty collaborative concept mapping in history education: students' engagement in historical reasoning and coconstruction. *Instructional Science, 52*, 557–581. https://doi.org/10.1007/s11251-024-09659-7

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.

Mercer, N., Wegerif, R. y Major, L. (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.

Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures and problems. En B. K. Britton y J. B. Black (Eds.). *Understanding expository text*. (pp. 11-64). LEA.

Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M. y Sánchez-Agustí, M. (2020). Uso de la evidencia y significatividad histórica en la enseñanza de la Transición española mediante un entorno digital de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI, 38*(3), 255–274.

https://doi.org/10.6018/educatio.452901

Miralles, P. y Gómez, C. J. (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Octaedro.

Miralles, P., Sánchez Ibáñez, R. y Moreno, J. R. (2024). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico*. Octaedro.

Montanero, M. y Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history: How do teachers explain historical causality? *Instructional Science, 39*, https://doi.org/10.1007/s11251-009-9112-y

Montanero, M. y Lucero, M. (2012). Rhetorical structure and graphic organizers: effects on learning from a history text. *International Journal of Instruction, 5*(2), 21-40.

Montanero, M., Lucero, M., & Méndez, J. M. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista Española de Pedagogía, 239*, 27-48.

Monteagudo, J. (2024). Una revisión sistemática sobre el pensamiento histórico en las principales revistas de educación españolas (pp. 38-50). En P. Miralles, Sánchez Ibáñez, R., J. R. Moreno (Eds.). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico*. Octaedro.

Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences, 19*(4), 539-568. https://doi.org/10.1080/10508406.2010.481014

Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, *Perspective, and Interpretation. Curriculum Inquiry, 41*(2), 212-249. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x

Nair, S. M. y Narayanasamy, M. (2017). The effects of utilising the concept maps in teaching history. *International Journal of Instruction, 10*(3), 109-126. https://doi.org/10.12973/iji.2017.1038a

Ofianto, A., Ningsih, T. Z. y Abidin, N. F. (2022). The development of historical thinking assessment to examine students' skills in analyzing the causality of historical events. *European Journal of Educational Research, 11*(2), 609-619. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.609

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research y Evaluation Methods*. Sage Publications.

Prangsma, M.E., Van Boxtel, C. y Kanselaar, G. (2008). Developing a 'big picture': Effects of collaborative construction of multimodal representations in history. *Instructional Science, 36*(2), 117-136. https://doi.org/10.1007/s11251-007-9026-5

Reyes-Parra, P. A., Navarro, C. P. y Santisteban, A. (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. https://doi.org/10.6018/pantarei.611711

Rojas-Drummond, S., Barrera, M. J., Hernández, I., Alarcón, M., Hernández, J. y Márquez, A. M. (2020). Exploring the 'black box': what happens in a dialogic classroom? *The Australian Journal of Language and Literacy, 43*(1), 47-67. https://doi.org/10.1007/BF03652043

Ruiz, M. A. y Henríquez, R. (2022). ¿Cómo responden los estudiantes a problemas históricos? Construcción de conexiones causales según entidad histórica y función causal. *Perfiles Educativos, 44*(116), 102-119. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60102

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

Schroeder, N. L., Nesbit, J. C., Anguiano, C. J. y Adesope, O. O. (2018). Studying and Constructing ConceptMaps: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 30*, 431–455. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9403-9

Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

Seixas, P., Gibson, L. y Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking: The case of a One-Hour Test. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp.102-116). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315779539

Smets, W. (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. https://doi.org/10.6018/pantarei.605211

Smith, M. D. (2017). New multiple-choice measure of historical thinking: An investigation of cognitive validity. *Journal Theory and Research in Social Education, 46*(1), 1-34. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1351412

Stoel, G. L., Van Drie, J.P. y Van Boxtel, C. (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology, 109*(3), 321-337. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000143

Tan, E., De Weerd, J.G. y Stoyanov, S. (2021). Supporting interdisciplinary collaborative concept mapping with individual preparation phase. *Educational Technology Research and Development, 69*, 607–626. https://doi.org/10.1007/s11423-021-09963-w

Tzeng, J. (2014). Mapping for depth and variety: using a "Six W's" scaffold to facilitate concept mapping for different history concepts with different degrees of freedom, *Educational Studies, 40*(3), 253-276. http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.889595

Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. En S. Metzger y L. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149-176). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6

Van Boxtel, C., Van der Linden, J., Roelofs, E. y Erkens, G. (2002). Collaborative concept mapping: Provoking and supporting meaningful discourse. *Theory into Practice, 41*, 40–46. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_7

Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: towards a framework for

analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review 20*(2), 87-110. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1

Van Drie, J., Van Boxtel, C., Jaspers, J. y Kanselaar, G. (2005). Effects of representational guidance on domain specific reasoning in CSCL. *Computers in Human Behavior, 21*, 575–602. http://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.024

VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Routledge.

VanSledright, B.A. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do you Teach It? *Social Education, 68*(3), 230-233.

Weinberger, A., Bodemer, D., Kapur, M., Rummel, N. y Balacheff, N. (2011). MUPEMURE – Multiple perspectives on multiple representations. En White paper for the workshop Alpine Rendez-Vous, La Clusaz, France.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.633181

Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado

Memory of ETA terrorism in history teaching: study on the conceptions and values of graduate teachers

Jonathan Gutiérrez-Pinell
Universidad de Huelva
jonathan.gutierrez@alu.uhu.es
0009-0009-9746-5691

Emilio José Delgado-Algarra
Universidad de Huelva, Centro de Investigación COIDESO
emilio.delgado@ddcc.uhu.es
0000-0002-2183-8465

Recibido: 13/10/2024
Aceptado: 30/05/2025

Resumen

La memoria del terrorismo aparece en diferentes normativas educativas. El País Vasco es la región española donde se han implantado más proyectos educativos al respecto. Por su parte, en Andalucía, a raíz del envío de la circular de la Junta de Andalucía a los centros educativos dentro de las actividades para el Día Escolar de la Paz y la No Violencia del 30 de enero de 2024 se generaron posturas encontradas. En este contexto, tiene su génesis este estudio cuyo objetivo general es conocer las concepciones, conocimientos, actitudes y valores del profesorado informante en torno a la memoria histórica y el terrorismo en España. El estudio se desarrolla desde el enfoque de una metodología cualitativa a través de entrevistas a un grupo de docentes egresados. En conclusión, aunque los informantes otorgan a la memoria histórica importancia instrumental en la enseñanza-aprendizaje de la historia existen diferencias en cuanto a cómo abordarla.

Palabras clave

Memoria colectiva, Derechos humanos, Terrorismo, Docente, Entrevista.

Abstract

The memory of terrorism appears in different educational regulations. The Basque Country is the Spanish region where most educational projects have been implemented in this respect. For its part, in Andalusia, as a result of the circular sent by the Andalusian Regional Government to schools as part of the activities for the School Day of Peace and Nonviolence on January 30, 2024, conflicting positions were generated. In this context, this study has its genesis whose general objective is to know the conceptions, knowledge, attitudes and values of the informant teachers about historical memory and terrorism in Spain. The study is developed from the approach of a qualitative methodology through interviews with a group of graduate teachers. In conclusion, although the informants give historical memory an instrumental importance in the teaching-learning of history, there are differences in how it is approached.

Keywords

Collective memory, Human rights, Terrorism, Teacher, Interview.

Para citar este artículo: Gutierrez-Pinell, Jonathan; Delgado-Algarra, Emilio José (2025). Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 283-309. DOI: 10.6018/pantarei.633181

CC BY SA

1. Introducción

El 22 de enero de 2024, la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía envió a los centros educativos andaluces una circular para impulsar actuaciones en el Día Escolar de la No Violencia y la Paz. Esta pretendía dar a conocer al alumnado la práctica terrorista de Euskadi Ta Askatasuna (en adelante, ETA) con el objetivo de visualizar el sufrimiento de víctimas, símbolos de la defensa de los valores democráticos y constitucionales; proponiendo el día 30 de enero para su celebración. Este trabajo está concebido, como decía Rivera Blanco (2018), con imparcialidad y rigor, pero también con distinción moral entre las víctimas y los victimarios "porque distinguimos el bien y el mal en la conformación de las sociedades" (p. 16).

El debate sobre la idoneidad de este día queda recogido por los medios de masas con argumentos a favor y en contra. A favor, *Ok Diario*, en el artículo de García de Lomana (2024), argumenta la necesidad de introducir la memoria del terrorismo a raíz de los resultados de la encuesta de GAD3, la cual concluye que el 60% de los españoles menores de 35 años no conocen la figura de Miguel Ángel Blanco. Desde *Diario de Sevilla*, Geniz (2024) expresa que la circular profundiza en movimientos ciudadanos pacifistas como el "Espíritu de Ermua". En el *Plural*, Rozas (2024) indica que el presidente de la Junta de Andalucía resucita a ETA y utiliza a Miguel Ángel Blanco de forma partidista. En la plataforma Espacio Andaluz, López Domínguez (s/f) afirma que el gobierno andaluz está obsesionado con no reconocer la normalidad democrática al comparar EH Bildu con ETA. El sindicato *USTEA* sentencia que el recuerdo de las víctimas del terrorismo es "adoctrinamiento y discriminación".

En Euskadi, en 2020, se desarrolló por parte del Instituto de la Memoria Gogora una campaña titulada "Mirar hacia atrás para seguir adelante". Por otra parte, se han desarrollado experiencias educativas y programas: Herenegun (antes de ayer), Víctimas Educadoras (para la reconciliación) y Adi-Adian en ESO y Bachillerato para dar protagonismo al testimonio de las víctimas mediante trabajos de convivencia, dignidad y empatía histórica, facilitando la identificación del alumnado con las víctimas (Gómez Carrasco et al., 2021; Mota, 2022; Guillate et al., 2023). Como concluye el trabajo de González Sáez (2012) la temática del terrorismo va más allá del posicionamiento ideológico de derecha, de izquierda o el nacionalismo. El terrorismo de ETA ha causado daños en todo el territorio nacional. Por ejemplo, Alonso et al. (2010), en "Vidas rotas", recoge información de 121 andaluces asesinados por la banda entre 1960 y 2009.

La presente investigación surge como necesidad de establecer como objeto de estudio las concepciones, conocimientos, actitudes y valores de los profesores informantes sobre la memoria del terrorismo en España. Para ello, se parte de dos preguntas de investigación: ¿Qué tipo de concepciones y conocimientos tienen los informantes sobre la memoria del terrorismo de ETA en España? ¿Qué tipo de actitudes y valores presentan respecto a la memoria de las víctimas en España? Estas preguntas dan sentido y misión a la obra. Se presenta un estudio con un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa, según Bisquerra (2014); además, se diseña y utiliza una entrevista para la recogida de información con base en un sistema de categorías de elaboración propia que sirve como instrumento para el análisis.

2. Marco Teórico

2.1. Sobre el concepto de la memoria

El término memoria, en relación con la historia, según el diccionario de la lengua española de la RAE (2023) la presenta como "exposición de hechos o motivos referentes a un determinado asunto" o bien, "relación de algunos acaecimientos particulares, que se escriben para ilustrar la historia". En el caso de esta investigación, memoria de las víctimas del terrorismo sobre el recuerdo de acontecimientos históricos que están en peligro de ser olvidados, obviados o silenciados.

El problema de la memoria según Ricœur (2000) es la estática del recuerdo, como imagen presente de algo ausente ocurrido con anterioridad. La memoria está caracterizada por el reconocimiento y se enfrenta a obstáculos: memoria impedida (resistencias al recuerdo), manipulada (distorsión por ornamentos o silencios) y forzada (exigencias de recuerdo). Así, como expone el autor, la representación del pasado no comenzaría en la historia, sino con la memoria. A la memoria le queda la ventaja del reconocimiento del pasado como un habiendo sido; mientras a la historia, le corresponde:

> La ampliación de la mirada en el espacio y el tiempo, la fuerza de la crítica en el orden del testimonio, explicación y comprensión, el dominio retórico del texto y el ejercicio de equidad respecto de las reivindicaciones de los distintos bandos de memorias heridas y a veces ciegas (p. 27).

Aróstegui (2024) plantea que la memoria es recuerdo y un fenómeno social donde converge la tensión entre lo individual y colectivo. Mientras, la historia representa el peso y el paso del tiempo. Para el autor, memoria histórica es "el punto real e imprescindible de la convergencia entre memorias particulares y la historia de vocación universal" (p. 27). La historia, para el autor, es dependiente de la memoria como potencia activa en las relaciones sociales.

La memoria en Serrano (2020) es un conjunto de iniciativas públicas destinadas a fomentar, comunicar y consolidar una interpretación de un acontecimiento relevante del pasado para determinados grupos sociales y para la ciudadanía de un país. Bueno (2002) afirma que la memoria es siempre individual, biográfica, familiar, grupal y parcial. En líneas generales, los procesos de recuerdos y de olvido en la memoria histórica son selectivos y hay que entenderlos conjuntamente, encontrando en la incapacidad de aceptar la existencia de pluralidad de memorias y recuerdos una barrera para la reconciliación (Delgado-Algarra y Estepa Giménez, 2014). La memoria puede definirse un recuerdo cargado de valores subjetivos y personales relacionado con momentos conflictivos recientes de nuestra historia, a partir de las experiencias de cada individuo y colectivo (Delgado-Algarra y Estepa Giménez, 2017).

Arnoso et al. (2018) dice que la memoria histórica se construye a través de recuerdos y rumores y con estimulación fisiológica (ira, tristeza, miedo y ansiedad). Emociones fundamentales en la creación y el mantenimiento de la memoria colectiva, para construcciones de narrativas. La memoria para Pérez Martínez (2023) tiene utilidad para educar a la población y sacarla de la amnesia respecto a episodios violentos y conflictivos, siendo terapéutica e integradora. Porque el olvido de lo ocurrido, como señala Rivera Blanco (2018) "sería la segunda muerte de la víctima, la definitiva" (p. 14). En la conferencia de Etxeberria y Herrasti (2028) se expone la diferencia entre memoria histórica

(período desde 1936-1975) y memoria reciente (1960-actualidad) En este artículo se utilizará indistintamente memoria histórica o memoria reciente.

2.2. Las diferentes etapas de ETA

a. Las diferentes etapas de ETA en España

López Calera (2002) define el terrorismo como un atentado que causa terror y conmoción en colectivos mediante el uso indiscriminado de la violencia. El Parlamento Europeo (2024) plantea una definición jurídica de terrorismo como los actos cometidos con el objetivo de intimidar a la población, obligar a un gobierno a actuar de determinada manera, desestabilizar o destruir las estructuras políticas, constitucionales, económicas o sociales de un país. En líneas generales, el terrorismo podría definirse siguiendo a la Policía Nacional (s/f) como "actividad intencionada de violencia realizada por una banda armada, organización, grupo o personas que, aun no integradas en dichas organizaciones, tienen como objetivo de subvertir el orden constitucional o alterar gravemente la paz pública".

La ideología de ETA es compleja, atendiendo a las oleadas terroristas de Rapoport (2004) se encuadraría en la tercera oleada dentro de los movimientos de "izquierda radical"; sin embargo, atendiendo a Bueno Martínez (2008) formaría parte de la derecha extravagante en tanto se encuentra a la izquierda del Antiguo Régimen, pero a la derecha de las izquierdas políticamente definidas (jacobinos, izquierda liberal, anarquista, socialdemócratas, comunistas y maoístas) y extravagante porque no busca realizar sus proyectos teniendo de referente la Nación Política, sino que defiende su destrucción directa (en el caso de ETA asesinando, entre otros, a representantes del estado español) e indirectamente a través del "derecho de autodeterminación" para romper la igualdad de los ciudadanos conforme a un Derecho Natural.

En España, ETA ha sido el grupo terrorista que más víctimas ha causado. Tuvo diferentes facciones (López Romo, 2014): ETA militar (ETAm), ETA político-militar (ETApm) y los Comandos Autónomos Anticapitalistas (CAA). En cuanto a los diferentes asesinatos de ETA, en Alonso et al. (2010) e Informe Foronda coinciden en las víctimas civiles, 360, miembros del ejército, 97, policía municipal, 25, y policía autonómica, 16. Hay discrepancias en las cifras de muertos de la Guardia Civil con 209 y con 149 policías nacionales según el libro de Vidas Rotas (Alonso et al., 2010). El Informe Foronda cifra en 206 los guardias civiles asesinados y 151 de la Policía Nacional. López Romo (2014) muestra cómo las diferentes ramas de ETA han sido responsables del 89% de los asesinatos políticos desde 1968 hasta 2010 y el Ministerio del Interior, bajo la Dirección General de Apoyo a Víctimas del Terrorismo (2020), lo cifra en 853 los asesinados. Sin embargo, dicho Informe (2014) contabiliza 845 asesinatos, de los cuales ETA militar (ETAm) asesinó a 782 personas; ETA político-militar (ETA pm) a 21 personas y los Comandos Autónomos Anticapitalistas (CAA) a 32; y Otros (Comandos Bereziak, Gazte Gudarasten, KIBAETAM, ETA pm VIII Asamblea, Gatazka, Iraultza y Mendeka) asesinaron a 10 personas.

Las acciones de ETA, en lo referente a los asesinatos premeditados y alevosos se divide en cuatro etapas: la primera etapa, durante el franquismo, desde el asesinato al guardia civil José Antonio Pardines, en 1968 hasta 1975, fecha de la muerte de Franco. En esta etapa ETA, asesinó a 43 personas. La segunda etapa, desde 1976 hasta 1982, fue conocida como los "años de plomo" según el informe policial del sumario 35/2002 centrado en ETA y se contabilizan, en 1978, 277 ataques terroristas según la información recogida en López Romo e Ibarra Aguirregabiria (2024). En esta etapa, según Fernández Soldevilla (2021)

hubo 498 asesinados en toda España. En 1982, como se recoge en Mota Zurdo (2021), la banda asesinó a 22 personas, mientras, en el tiempo de 1980-1985, se ha de observar el boicot de la banda al cese de la violencia, para que el gobierno de Euskadi aceptara la alternativa Koordinadora Abertzale Sozialista (KAS), solicitando entre otras medidas la expulsión de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (FCSE).

En la tercera etapa, desde 1983 hasta 1995, se produce una leve disminución del poder en el grupo terrorista (Mota Zurdo, 2021) consecuencia de las negociaciones en Argel, en 1987, entre ETA y el Gobierno de España y los pactos contra el terrorismo en Euskadi (Ajuria Enea y Pamplona); no obstante, se producen los atentados con más víctimas mortales: Hipercor en Barcelona y en la Casa Cuartel de la Guardia Civil de Zaragoza en 1987. En 1990 y 1991, previos a los Juegos Olímpicos de Barcelona y a la Exposición Universal de Sevilla en 1992, ETA cometió 125 asesinatos y 150 atentados. En 1992, siguiendo con el mismo autor, cae la cúpula de ETA en Bidart, Francia.

La cuarta etapa, la de "socialización del sufrimiento", abarca hasta 2011. Esta se inicia con la ponencia de Oldartzen de 1995 como expone Moreno Bibiloni (2019) y Jauregui (2021) para tomar el control de la calle, plasmada en la estrategia violenta de la Kale borroka. Según los datos del Euskobarómetro recogido en López Romo (2014), se intensifican las acciones callejeras que pasan de 336 en 1994 a 1.190 en 1996. En la etapa de socialización del sufrimiento, según Fernández Soldevilla (2021), ETA cambia el perfil de las víctimas, atemorizando a la sociedad, implantando el miedo mediante extorsiones, secuestros y asesinatos de escritores, periodistas, funcionarios y políticos del PP, PSOE Y UPN. En 1996, ETA, secuestró a José Antonio Ortega Lara, para utilizarlo como moneda de cambio para que el Gobierno reubicase a presos etarras en cárceles de Euskadi. Ortega Lara estuvo secuestrado 532 días en Mondragón. El 10 de julio de 1997, secuestraron en Ermua al concejal del PP, Miguel Ángel Blanco. La organización dio un margen de 48 horas al Gobierno de José María Aznar, para trasladar a los presos de ETA a Euskadi, pero el 13 de julio moría asesinado.

b. Atentados de ETA en Andalucía

Alonso et al. (2010) recoge que ETA asesinó entre 1960 a 2009 a 121 víctimas originarias de Andalucía en todo el territorio español, lo que representa el 14,12% del total, la mayoría miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (FCSE). En el intervalo temporal entre 1982 y 1994, como describe Mota Zurdo (2021), se concentró la mayoría de los crímenes a guardiaciviles en Donostialdea; siendo frecuente que ETA los asesinara por representar al Estado español y en el caso de los andaluces "simplemente por su acento" (p. 72). Por ser más fácil tenerlos identificados en los municipios medianos y pequeños. En suelo andaluz, según Covite (2024), Alonso et al. (2010) y Talavera (2024), asesinaron a 13 personas. Según Covite (2024), la primera víctima fue Alfredo Jorge Suar Muro (médico de la prisión del Puerto de Santa María) en 1983 (Covite, 2024). El 11 de agosto de 1989, según recoge el *ABC* por Ruíz Antón (1989), matan en Montilla con paquete-bomba a Conrada Muñoz, madre de Dionisio Bolívar, funcionario de prisiones. Según Covite (2024), los autores fueron Henri Parot, Múgica Garmendia y Arregui Erostarbe.

En esta década de los ochenta, según recoge Márquez Perales (2018) en *Diario de Sevilla*, tiene su origen el primer Comando Andalucía de ETA, bajo el liderazgo de Inés del Río y Henry Parot, este último detenido en Sevilla en 1990. El 28 de junio de 1991, un paquete bomba que iba dirigido a Javier Romero Pastor director de la prisión estalló en la cárcel

de Sevilla-1. Examinado por el servicio de paquetería, la detonación asesinó a Manuel Pérez Ortega (funcionario de prisiones), dos reclusos y una persona que esperaba en sala de esperas, hiriendo a 30 personas. En la época de la "socialización del sufrimiento" El aumento de los atentados parece corresponderse, según Márquez Perales (2018), con un segundo Comando Andalucía, *Erraia* (entraña), compuesto por Pedrosa, Azurmendi y Ormazábal, quienes estaban dirigidos desde Francia por Arizcuren Ruiz, *Kantauri*. La banda asesinó a siete personas en Andalucía. Según recogen Zuloaga y Pagola (1996) en ABC, en 1996, en Córdoba, un artefacto asesinó al sargento Miguel Ángel Ayllón. En Granada, en 1997, como publica Ruíz Antón (1997) en *ABC*, mataron al peluquero de la base de Armilla, Domingo Puente Marín, con un coche bomba.

En 1998, se produce un debate interior en ETA sobre el Comando Andalucía reuniéndose Mikel Azurmendi y Maite Pedrosa en Francia con *Kantauri* (jefe de los comandos legales). En julio del 1997, la pareja etarra adquirió un piso en Sevilla donde colocaron su base de operaciones. Los terroristas obtuvieron información de concejales en periódicos y vigilando sobre el terreno. Sevilla es la ciudad andaluza con más víctimas según Covite (2024) y Alonso et al. (2010). El caso más impactante fue el asesinato, en 1998, de Alberto Jiménez Becerril Barrios, teniente alcalde del Ayuntamiento de Sevilla, y Ascensión García Ortiz, procuradora del Estado, perpetrado mediante disparos por los miembros de ETA José Luís Martín Barrios y Mikel Azurmendi.

Tras el verano de 1998, según Izquierdo y Aizpeolea (2017), ETA declaró una tregua mediante el Pacto de Lizarra-Estella, estableciendo un "alto al fuego" desde septiembre de 1998 hasta enero de 2000; sin embargo, ETA se rearmó e introdujo comandos por España, con unos 1000 etarras especialistas en explosivos. En el año 2000, un coche bomba mata en Madrid al teniente coronel Pedro Antonio Blanco, finalizando con ello la tregua. En Andalucía, desde el 2000, tienen lugar 12 atentados con 3 víctimas mortales con una fuerte capacidad operativa que consolidaría el comando Andalucía (Talavera, 2024). En Granada, en el año 2000, Luis Portero García, jefe del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía fue asesinado por Gurrutxaga y Matarrán (Covite, 2024). En Málaga, era asesinado José María Martín Carpena cuando el terrorista Gurrutxaga, según *ABC* (Muñoz, 2021), le disparó delante de su familia. Carpena era funcionario del Instituto Nacional de la Seguridad Social y concejal del Partido Popular.

2.3. Las respuestas ante el terrorismo

a. El silencio y el daño de las víctimas

Entre 1968 y 1975, según recoge López Romo (2024), hay 43 personas asesinadas por ETA, "utilizadas por el Estado franquista y por la oposición silenciadas en los medios, sin reparación pública con indemnizaciones paternalistas llevando al abandono institucional y arbitrariedad administrativa" (p. 16). Asesinaban a empresarios y miembros de los CFSE. Castells (2021) dice que "se ignoraba, se evitaban los lugares conflictivos y se aprendía a vivir con el crimen y la coerción sin mostrar repulsa" (p. 16). Fusi (2017) señala que la sociedad vasca carecía de unos principios éticos para oponerse a ETA, lo que contribuyó a que las víctimas sufrieran una doble victimización: la violencia de la organización y el abandono social. ETA se valía del miedo y de la inseguridad como medios para influir en la población y en los procesos políticos.

El arco comprendido entre 1976 y 1982, según López Romo y Ibarra (2024), se caracteriza por la continuación del silencio y el olvido en torno a la violencia de ETA. Como se indicó

anteriormente, fueron los años de mayor criminalidad de la banda, los denominados "años de plomo", como recoge Alonso et al. (2010), con cifras de asesinado especialmente elevadas en 1978 (68), 1979 (80) y 1980 (98). A pesar de la magnitud de la violencia, sólo se documentan testimonios de familiares de víctimas como Javier Rupérez (miembro de UCD), Juan Alcorta (industrial se negó a pagar el "impuesto revolucionario") y Javier Ybarra (político y empresario). López Romo e Ibarra (2024) atribuyen el silencio al miedo, por daños físicos y psicológicos de una sociedad con victimización indirecta, especialmente hacia militares y civiles mediante la justificación que eran "afines al franquismo" o "derechistas".

Dentro del arco situado entre 1983 y 1996, coincidiendo con la consolidación democrática, López Romo e Ibarra (2024) recogen una serie de testimonios significativos de víctimas del terrorismo: Bárbara Dührkop, viuda del socialista Enrique Casas asesinado por CAA; Álvaro Cabrerizo, marido y padre de víctimas en Hipercor; Juan José Dorronsoro, marido de Dolores Catarain, conocida como "Yoyes", exetarra asesinada por ETA; y Ana Iribar, viuda de Gregorio Ordóñez, dirigente del PP en San Sebastián asesinado en 1995. En estos 14 años -de los 46 de ETA-, solo se han documentado 56 testimonios, lo que supone un escaso 4,2%. Se constata una menor presencia de testimonios procedentes de las FCSE. Esta etapa se caracteriza por una escasa visibilización pública del sufrimiento de las víctimas atribuibles a la falta de madurez democrática. Como advierten Sáez de la Fuente y Bilbao (2018), esta actitud social de tolerancia hacia ETA permitió la proliferación de discursos ofensivos hacia las víctimas, justificando los atentados con expresiones como "algo habrá hecho", lo que intensificó aún más su dolor.

En esta década de los 90, surgieron diversas iniciativas ciudadanas, como recoge Moreno Bibiloni (2019) y Castells (2021), destacando el papel de Gesto por la Paz, especialmente a partir de 1993, con el impulso de la campaña del lazo azul, convertido en símbolo de la defensa de la libertad. Los abertzales más radicales respondieron con violencia en la concentración por la liberación de Ortega Lara en 1996, como ya había ocurrido en 1995 en la manifestación por Aldaya, con la intención de buscar la exclusividad de la calle y reforzar la estrategia de socialización del sufrimiento, actuando de manera semejante a escuadras fascistas. El lazo, como recoge Rodríguez Fouz (2010), también es símbolo de la "batalla democrática" por la recuperación de la convivencia y la defensa de los derechos humanos. En el arco de 1997 a 2010, según López Romo e Ibarra (2024), los testimonios se incrementaron de manera exponencial con 539, una media de 38,5 al año. Los periodistas comienzan a preguntar en los medios de comunicación, las víctimas comienzan a expresarse y la población se interesa por escuchar. Un hito para el cambio fue el impacto generado por el secuestro y asesinato del concejal de Ermua, Miguel Ángel Blanco, en julio de 1997. La sociedad reaccionó de forma masiva para tratar de evitar el asesinato y para protestar y mostrar sus condolencias, millones de personas se movilizaron por toda España.

En líneas generales, una víctima de terrorismo, según la Asociación 11M (2020), sufre un malestar emocional resultante de una pérdida humana, de un daño físico o psicológico y de amenazas. Consecuencia de acciones violentas intencionadas por móviles políticos, nacionalistas o ultra. Siguiendo a Rojas Marcos (2002), esta intencionalidad agrava el daño psicológico y restringe calidad de vida. La onda expansiva del daño en las víctimas se da en círculos concéntricos (Echeburúa, 2007): el primero, formado, por víctimas directas (física o psíquica); el segundo, constituido por los familiares que afrontan la pérdida o dolor; y el tercero, los compañeros de profesión, vecinos y miembros de la comunidad afectados por el temor. Son víctimas también, los familiares de los victimarios que soportan el ostracismo

social y el castigo de parentesco. Además, como señalan Domínguez y Jiménez Ramos (2023) y AVT (2022), aún permanecen sin resolver más de 300 asesinatos atribuidos a ETA, lo que representa una forma de victimización añadida para los familiares, al enfrentarse no solo a la pérdida, sino también a la ausencia de justicia y de reconocimiento institucional.

b. La reacción ciudadana

En 1987, nació en Euskadi Gesto por la Paz. En Gipuzkoa, en 1991, surgió el movimiento Denon Atean, liderado por Cristina Cuesta. En este contexto, se establecieron pactos políticos contra el terrorismo: el Pacto de Madrid sobre Terrorismo de 1987; Pacto de Navarra de 1988; y Pacto de Ajuria Enea de 1988, que en su punto 14, como recoge Castells (2021), llama a la sociedad a la movilización en favor de la paz y la libertad. En Bilbao bajo el lema "Paz ahora y para siempre", se concentraron 200.000 personas el 4 de junio de 1985. Tras el secuestro del empresario Julio Iglesias Zamora, según Castells (2021), 337 trabajadores de la empresa participaron junto con ciudadanos en dos grandes manifestaciones: en San Sebastián, el 11 de septiembre de 1993, se utilizó el lazo azul por primera vez. En los años 90, durante la etapa de la "socialización del sufrimiento", ETA atentó contra Gregorio Ordóñez -1995- y Fernando Múgica -1996- activando la movilización ciudadana frente a ETA con el grito ¡Basta ya!, que fue promovido, según Moreno Bibiloni (2019), por Denon Artean.

El secuestro de Ortega Lara y el de Miguel Ángel Blanco con el posterior asesinato supone según Castells (2021) un hito en la acción ciudadana para la paz, que desembocó en manifestaciones multitudinarias en Bilbao y que generó indignación y rabia que se dirigió hacia HB los días del 11 al 14 de julio. En este contexto de creciente movilización social, la ciudadanía perdió el miedo, expresando su rechazo bajo el grito de "ETA y HB, la misma mierda es". Estas concentraciones derivaron en el aislamiento de HB con el Comunicado de la Mesa de Ajuria Enea el 14 de julio de 1997 por ser el aparato ideológico de la banda y por no condenar los asesinatos. A partir de aquí se activó la ciudadanía con la creación de agentes sociales como el Foro de Ermua (1998), Basta Ya (1999) y la Fundación para la Libertad (2002), integradas por intelectuales como Fernando Savater, académicos, periodistas y sindicalistas. Son movimientos cívicos favorables a la Constitución, el Estatuto de Guernica, la libertad, y la memoria de las víctimas. España se convirtió, como expone Moyano Pacheco (2020), en una sociedad proactiva frente al extremismo. En 1999, ETA rompe la tregua y asesina a miembros de Basta Ya, como López de la Calle y Pagazaurtundua, también a Fernando Buesa, Juan María Jáuregui y Ernest Lluch. En Vitoria (2008) y Bilbao (2009) tras el asesinato de un guardia civil y un policía se movilizó en masa la población. ETA perdía aceptación social. En un contexto actual, en el País Vasco, se recoge la noticia de Mónica Zas Marcos (2021) con encuentros restaurativos entre víctimas y victimarios de segunda oportunidad, entre Marixabel Lasa, mujer del socialista Juan Mari Jáuregui, y su victimario arrepentido, Ibon Etxezarreta.

c. Las experiencias educadoras por la paz y trabajos de investigación sobre la memoria del terrorismo en el ámbito educativo

En el ámbito educativo, el impacto del terrorismo en España se ha tratado desde perspectivas de memoria y paz, mediante el compartir de testimonios de las víctimas como fuentes primarias recogidos en Gómez-Carrasco et al. (2021) y Guillate et al. (2023) desde la dimensión humana y emocional con procesos para comprensión y empatía respecto a las víctimas entre la comunidad educativa. Los profesores aprovechan los testimonios (fuentes primarias) para un aprendizaje significativo de los conflictos y de los valores democráticos.

En Euskadi, los programas educativos: Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011), Víctimas Educadoras, en Arana (2012) y Adi-Adian en Delgado et al. (2022), han desarrollado esta dimensión participativa al dar protagonismo a las víctimas en el aula; facilitando la formación del pensamiento histórico para que el alumnado se beneficie de estos testimonios con un diálogo participativo. Estas iniciativas, según Andreu y Fernández (2024), integran la competencia ciudadana y social para desarrollar valores democráticos contrapuestos a las represiones terroristas.

Existen diversos estudios sobre memoria del terrorismo en el contexto universitario. El Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (2017) analizó 939 cuestionarios realizados a alumnado entre 18 y 29 años de las facultades de sociales y educación de Euskadi. El estudio desveló un conocimiento limitado sobre atentados icónicos de ETA y los más reconocidos: Hipercor un 44%. El de Miguel Ángel Blanco un 53%. En Universidad de Málaga dentro del Máster de Profesorado (MAES), Felices y Chaparro (2019) investigaron una muestra de 30 personas: el asesinato de Miguel Ángel Blanco fue reconocido por el 93%; pero con respecto a ETA, se presentaban lagunas y contradicciones. Jiménez Ramos (2023) analizó el impacto de los testimonios de las víctimas en 225 universitarios navarros. Los resultados avalan la necesidad de introducir testimonios en planes de estudio para la deslegitimación del terrorismo y las radicalizaciones. Los resultados muestran la utilidad pedagógica de los testimonios contra los relativismos. El 55% presentaba interés sobre el terrorismo de ETA. El 57% señalaba estar "poco" informados. El 60% nunca había leído ni visto el testimonio de víctimas. Para el 95% la escucha de testimonios y vivencias aumenta la conciencia y la empatía.

En Euskadi, otro estudio relevante es la tesis de Usón (2022) con título "La juventud ante un reto presente: La paz en 2015". Dicho estudio abordó la relación de la juventud vasca con el conflicto de ETA dirigido a asociaciones juveniles y participantes en actividades de paz (2014-2015) con una muestra 62 personas. Los resultados muestran mayor interés crítico con el pasado, construcción de memoria y la autodeterminación; y un menor interés, por la investigación académica y judicial sobre terrorismo, políticas penitenciarias y encuentros entre víctimas. Respecto al alto al fuego de ETA en 2011, más de la mitad, afirmaron que no fue significativo para influir en el interés respecto a temas de paz y convivencias. Aunque la mayoría se implica en actividades por la paz; también se mostró una importante implicación en movilizaciones por la autodeterminación y por el derecho de los presos de ETA.

Usón (2022), en su estudio sobre la juventud universitaria vasca y su relación sobre el conflicto vasco llegó a diferentes conclusiones. En primer lugar, destaca el olvido hacia la juventud en los discursos memorialísticos procedentes de contextos académicos. En ese sentido, la juventud presenta conocimiento "endeble con falta de rigor" (p. 324), considerando el terrorismo de ETA como un tiempo lejano representado simbólicamente como un tiempo en "blanco y negro" (p.324). Predomina una visión dicotómica de dos bandos: ETA y el Estado, existiendo unanimidad en el reconocimiento del dolor y el sufrimiento y entendiendo la memoria como un procedimiento administrativo, pasivo y desvinculado de lo social. Según el estudio, entre los jóvenes "hay prevalencia del silencio y la extrema prudencia a la expresión pública de opiniones políticas, especialmente las relacionadas con el terrorismo" (p. 328). No obstante, se considera como esperanzador el interés de la juventud por contribuir a la construcción de una convivencia pacífica.

2.4. La memoria del terrorismo en la normativa educativa de España y Andalucía

La Ley 29/2011, de 22 de septiembre de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo, reconoce y protege a las víctimas del terrorismo en España. Su artículo 56 establece su recuerdo, y el artículo 59 promueve planes que fomentan la libertad, la democracia y la paz con el testimonio directo de las víctimas. El Real Decreto 217/2022, que establece las enseñanzas mínimas en la ESO, menciona el terrorismo en cuatro ocasiones. En Geografía e Historia, se aborda en la competencia específica 7, reconociendo el sufrimiento de las víctimas. También se recoge en los saberes básicos, en retos del mundo actual; además, en Educación en Valores Cívicos se aborda en relación con el saber de justicia, la democracia y la Competencia Ciudadana, en línea con los ODS de la Agenda 2030.

En Andalucía, La Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo de Educación Secundaria Obligatoria aparece "terrorismo" relacionado con el compromiso cívico y la participación ciudadana, en las materias de Valores Cívicos y Éticos en el saber "la memoria democrática. La guerra, el terrorismo de ETA y otras formas de violencia política" dentro del bloque Sociedad, justicia y democracia. En Geografía e Historia en los saberes de 4º dentro del bloque Sociedades y territorios, y en 3º de Geografía e Historia en el saber "compromiso cívico y participación ciudadana". También está presente en la circular de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, para el impulso de actuaciones en los centros docentes andaluces relativas al Día Escolar de la No Violencia y la Paz, para la celebración el día 30 de enero en los centros educativos de cara a dar a conocer el terrorismo de ETA y el sufrimiento de las víctimas, símbolos de la defensa de valores democráticos y constitucionales.

3. Metodología

3.1. Objetivos

La presente investigación busca alcanzar una serie de objetivos generales:

- Conocer las concepciones y conocimientos de los profesores en lo referente a la memoria histórica y del terrorismo en España.
- Comprender cómo son las actitudes y valores que presenta el profesorado informante de este estudio, sobre la memoria del terrorismo en España.

Para abordar los objetivos generales, se establece una serie de objetivos específicos como instrumentos para alcanzar, objetivos principales.

- Comprender los tipos de concepciones que tienen el profesorado informante sobre la memoria histórica.
- Entender las respuestas de docentes sobre la idoneidad de desarrollar la memoria del terrorismo en la ESO.
- Conocer que medio de masas es más importante para el conocimiento de los informantes sobre los actos terroristas en España.
- Conocer las opiniones de los docentes sobre el terrorismo en la España actual.
- Conocer las concepciones de los docentes informantes sobre el partido político Euskal Herria Bildu.
- Registrar recuerdos principales en los informantes sobre atentados de ETA.

- Conocer los valores que podrían aportar el testimonio de los victimarios arrepentidos y de las víctimas en las aulas de ESO en Andalucía, según el punto de vista de los docentes informantes.
- Conocer la actitud de los profesores informantes sobre los valores que se podrían trabajar con testimonios de las víctimas del terrorismo, sean directas o indirectas.

3.2. Método

Esta investigación se emplaza dentro del paradigma hermenéutico centrado como expone Ruíz Olabuénaga (1996) y Usón González (2022) en el entendimiento y la interpretación, para reconocer la subjetividad de visiones y experiencias personales. Partiendo de un enfoque metodológico cualitativo, siguiendo a Colás y Buendía (1992), se utilizaron técnicas directas de recogida de información con entrevistas de diez preguntas: concepciones, conocimientos y valores sobre memoria del terrorismo de ETA en España. Las entrevistas se diseñaron con preguntas semiestructuradas con un guion para la recogida de información (Sabariego et al., 2004), en base a los objetivos antes presentados y al sistema de categoría que se presentará posteriormente y que se utiliza también para orientar la recogida y análisis de información. Siguiendo a Ruíz Olabuénaga (1999), las entrevistas se desarrollaron en un espacio agradable para entrevistador y entrevistado. En base a la lógica inductiva de Strauss (1987), las respuestas se agruparon sin posibilidad de extrapolarlo a otras investigaciones y no caer en el sofisma de inducción.

3.3. Contexto y participantes

La muestra está compuesta por cinco profesores acreditados, un profesor en activo en ESO de Ciencias Sociales, cuatro son profesores egresados y han ejercido de profesores en prácticas, 3 dentro del MAES y en Maestría de la Educación. Esta investigación es para realizar un análisis exploratorio con el objetivo de reconocer percepciones iniciales dentro de un trabajo mayor de investigación doctoral, con transcurrir del tiempo buscará cotas mayores. Las entrevistas se realizaron en un salón de la Avenida Andalucía en Huelva. En cada entrevista solicitó el consentimiento de los informadores para participar en el mismo, garantizando la confidencialidad para esta investigación mediante la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

El informante 1, a partir de ahora codificado (i1) es graduado en Historia, MAES, Máster de Profesorado de Educación Secundaria y Máster de Investigación Educativa (MIEAC), ha tenido experiencias en aulas como profesor en prácticas, tiene nacionalidad española, su entrevista fue realizada en 15 minutos y 30 segundos. El informante 2 (i2) graduado en Gestión Cultural, MAES e IEAC, ha tenido experiencias en aulas como profesor en prácticas, tiene nacionalidad española, su entrevista fue realizada en 17.20 minutos. El informante 3 (i3) es Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Medellín (Colombia). Maestría en Educación por la Universidad de Medellín (Colombia) y MIEAC, ha tenido experiencias en las aulas como profesor en prácticas, tiene nacionalidad colombiana, su entrevista fue realizada en 8 minutos. El informante 4 (i4) es profesor de Educación Secundaria Obligatoria en un IES de la Sierra de Huelva, imparte clases en Ciencias Sociales. Licenciado en Humanidades por la Universidad de Huelva, con CAP (Curso de Aptitudes Pedagógicas), su entrevista fue realizada en 6:44 minutos. El informante 5 (i5) es graduado en Historia y MAES, ha tenido experiencias educativas en las aulas como profesor en formación, su entrevista duró 8:04 minutos.

3.4. Instrumentos

En este estudio se diseña un sistema de categorías (Tabla 1) compuesto por categorías, subcategorías e indicadores actuando como instrumento de segundo orden para diseñar la entrevista (Tabla 2), además de organizar y analizar la información. Al igual que la entrevista, el sistema de categorías ha sido corregido, matizado y validado por doctores expertos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Volviendo a la entrevista, las preguntas, atendiendo al trabajo de Everston y Green (1989), parten de unas categorías apriorísticas con unidades de observación previa. Las entrevistas son individuales, con un mismo guion y secuencia, y los registros de audio se realizaron mediante grabaciones.

Tabla 1

Sistema de categorías, subcategorías, indicadores e ítems

Categoría	Subcategoría/Variable	Indicadores	Ítem
I. Concepciones y conocimientos sobre la memoria del terrorismo en España	1. Concepciones de la memoria histórica para el profesorado	Negacionista (NEG) Subjetivista (SUB) Colectivista (COL) Historicista (HIS) Histórica-Ciudadana (HYC)	C.1
	2. La memoria del terrorismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje	Innecesaria (INN) Aversiva (AVE) Superficial (PAS) Conceptual (CON) Compromiso (COM)	C.2
	3. Conocimiento del terrorismo en España	Testimonio y experiencia personal y familiar (TEP) Mediante medios de comunicación de masas clásicos (MCM) Experiencia a través de las redes sociales (ERS) Mediante libros de la materia (MLM) En los centros educativos (ECE)	C.3
	4. El terrorismo en España en la actualidad	Inexistente (INX) Aislado (AIS) Fundamentalista religioso (FDR) Nacionalistas (NAC) Incivismo administrativo y procedimental (IAP)	C.4.
	5. Concepción sobre el partido político Euskal Herria Bildu	Organización génesis terrorista (OGT) Organización política filo-etarra (OFE) Organización política de izquierda abertzale (OIA)	C.5

	6. Atentados de ETA recordados por los profesores	Primera etapa ETA (PEE) Años de Plomo, hasta 1995 (ADP) Socialización del sufrimiento (SDS)	C.6
II. Actitudes y valores respecto al terrorismo en España	7. El testimonio de antiguos terroristas arrepentidos en las aulas	Aislamiento social y penitenciario (AYP) No es muy importante para el aprendizaje (NIA) Integración del testimonio de los terroristas arrepentidos (ITA) Integración del testimonio de antiguos terroristas (IAT)	C.7
	8. Papel de las víctimas del terrorismo en las aulas	Poco importante para el aprendizaje (PIA) Fuentes históricas primarias (FHP) Vivencias y experiencias (VYE) Fuentes de la lucha democrática (FLD)	C.8
	9. Actitudes que dicen que tienen los profesores sobre las víctimas del terrorismo	Victimización (VIC) Recuerdo (REC) Empatía (EMP) Dignificación Histórica (DGH)	C.9
	10. Valores que se pueden trabajar a través de las memorias de las víctimas del terrorismo	Ningún valor (NVR) Empatía (EMP) Resiliencia (RES) Tolerancia (TOL) Perdón (PER)	C.10

Nota: Categorías, subcategorías o variables, indicadores, descriptores. Tienen correspondencia con las preguntas del cuestionario de la entrevista. Fuente: Elaboración propia con base en la literatura científica del marco teórico.

En cuanto al sistema de categorías, la primera categoría se refiere a concepciones y conocimientos docentes sobre la memoria del terrorismo; y, una segunda, a actitudes y valores docentes sobre al terrorismo. Se dividen en subcategorías o variables e indicadores, que tienen asociado una pregunta (ítem) como se muestra en la cuarta columna del sistema.

Tabla 2

Entrevista realizada con preguntas semiestructuradas

Preguntas	Tiempo minutos
1. ¿Qué entiendes por memoria histórica?	2
2. ¿Consideras la memoria del terrorismo necesaria para el proceso de enseñanza aprendizaje en la ESO? Justifique su respuesta	2
3. ¿Por dónde y cómo conociste los actos terroristas en España?	3
4. ¿Existe terrorismo en España en la actualidad? Justifique su respuesta	2

5. ¿Qué tipo de partido político es Euskal Herria Bildu?	2
6. ¿Qué atentados de ETA recuerdas? Explíquelo	2
7. El testimonio de los terroristas arrepentidos en las aulas ¿podría aportar en la formación del alumnado? Justifique su respuesta	3
8. ¿Qué papel podrían desarrollar las víctimas del terrorismo en los centros educativos?	3
9. ¿Qué sentimientos tienes hacía las víctimas del terrorismo?	4
10. ¿Qué valores se podrían trabajar en el aula a través de la memoria de las víctimas del terrorismo?	3

Nota. Cuestionario para entrevista cualitativa de los informantes. Fuente: Elaboración propia.

3.5. Procedimientos

A partir de las preguntas de investigación se elaboran los objetivos generales y específicos, y a partir de estos, se organiza el marco teórico y el sistema de categorías. La entrevista se diseñó en base a subcategorías y variables, que también tiene una utilidad para analizar las respuestas de los informantes. Para apoyar el registro de la información y análisis de los datos recogidos con la entrevista abierta y semiestructurada (Mckernan, 1999), cada pregunta tiene un código y número identificativo secuencial que ayuda a la codificación. El registro de información, siguiendo a Everston y Green (1989), es categorial, con registro mediante una grabadora al PC y volcando los datos al programa Descripts, desde el cual se transcribe, con la ayuda del reproductor multimedia para oír y verificar la correcta escritura. En base al planteamiento de Ruiz Olabuénaga (1999), el texto se ha tratado, eliminándose muletillas, interjecciones, repeticiones y errores de estructuras del entrevistado. Posteriormente, siguiendo a Miles y Huberman (1984), los datos pasan al sistema de operaciones y se analiza la información para llegar a resultados generales.

Se continúa con la fase de reducción de información: seleccionando datos y discriminando lo superfluo, además de generar unidades de significados que dan lugar a la categorización de contenidos conforme a las "lentes" del sistema de categorías y que se reestructuran a partir de patrones temáticos y conceptuales. Se realiza la codificación completa de las respuestas de los informantes con el siguiente significado, véase el ejemplo (E.1-i1) = E: entrevista, 1: pregunta uno, i: informante, y número de informante 1, así sucesivamente. En este momento, una vez analizamos la información, queda dividida y agrupada por el número de las respuestas, discriminando los juicios incoherentes, discontinuos y vagos.

Esta información se traslada a la parrilla de observación cuya estructura está basada en el sistema de categorías propiamente dicho. Los datos recogidos en la fase de reducción son discutidos, matizados o confirmados por las "lentes" de otras investigaciones similares o análogas. Finalmente, se establecen las conclusiones de este estudio. La exposición organizada de los datos se realiza en una parrilla de observación, donde se muestra el indicador con más prevalencia según el informante y las respuestas. En líneas generales, en cuanto a las conclusiones del trabajo, siguiendo a Sabariego Puig et al. (2004), "una vez se lleva a cabo la reducción y exposición de los datos estas conclusiones se van desarrollando hasta que permiten identificar regularidades, patrones, explicaciones, así como la elaboración de determinadas generalizaciones, tipologías y modelos" (p. 360).

4. Resultados y discusión

Según las respuestas de los informantes, la memoria histórica se representa como un concepto con algunas semejanzas y muchas diferencias. Esta tendencia se corresponde parcialmente con la postura de Martínez y Miguel (2021) quien considera la conceptualización de la memoria como "compleja y controvertida" (p.313). En la investigación de Albás et al. (2023), la memoria es considerada como conflictiva, sin consenso en relación con los eventos pasados, y válida para la reconciliación. Similar a la conceptualización de memoria de Delgado-Algarra y Estepa Giménez (2014; 2017) quienes la vinculan con recuerdos y la consideran cargada de valores subjetivos con momentos históricos conflictivos para las víctimas, aquí entraría la memoria para la redignificación histórica-ciudadana. Esta concepción es parecida a la "visión histórica colectiva y sentimental para entender el pasado" (E.1-i5) y a la "búsqueda de los cuerpos de los desaparecidos" (E.1-i1) en el sentido de redignificación.

El concepto subjetivista de memoria histórica como "opiniología" (E.1-i2) estaría en consonancia con la "memoria" para Bueno (2002) entendida como concepto parcial y partidista. En una línea similar, para Arnoso et al. (2018) "sería una memoria de conocimientos interpersonales" (p.2). Los (i3 y i4) conciben la memoria como un aprendizaje para la reconciliación: "quien no conoce su historia está condenado a repetirla" (E.1-i3), para "no repetir errores del pasado" (E.1-i4) significado, este último, relacionado con el concepto popular que tiene parte de la población sobre la Historia. Parece que hay unanimidad en los informantes en considerar la memoria de una manera similar a la de Ricœur (2000) siendo estática del recuerdo, como imagen presente de algo ausente ocurrido. Este autor habla sobre obstáculos de la memoria con la manipulación (ornamentos y silencios), postura parecida de una posible manipulación (E.1-i5) "a pesar de su politización, tampoco debe ser un elemento que deba ser tergiversado". Para Aróstegui (2024) la memoria es recuerdo y un fenómeno social de tensión entre lo individual y lo colectivo, este concepto de muestra en el aspecto individual para (E.1-i2) "una suerte de opiniología"; mientras para (E.1-i5) "es un sentimiento colectivo".

La memoria del terrorismo para los informantes (i1, i2, i3 y 5) prevalece el indicador de compromiso y aprendizaje social, con importancia en el espacio curricular ya que "se da en el currículo de forma muy superficial" (E.2-i1). Además, destacan su importancia "frente a la amenaza del terrorismo yihadista" (E.2-i1). "El terrorismo debe ocupar un pequeño epígrafe en los contenidos curriculares históricos" (E.2-i2). En el Real Decreto 217/2022, por el que se establece las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria, y en Andalucía La Orden de 30 de mayo de 2023 donde aparece en 4 ocasiones los bloques de información asociados con ETA. En relación con las respuestas de algunos informantes, E.2-i2 habla de que "el alumnado pueda empatizar con una víctima y comprender los procesos"; además, la importancia de la memoria del terrorismo en los procesos de enseñanza "debe ser pertinente, enseñarla y transmitirla a las nuevas generaciones para tener conciencia" (…) "se tendrían que dar los aspectos negativos y positivos" (E.2-i3). Todos estos aspectos se podrían trabajar según Andreu y Fernández (2024) partiendo desde temas socialmente relevantes, con la finalidad de propiciar un pensamiento crítico sobre valores democráticos para trabajar la competencia ciudadana.

El i5 dice que es "necesaria y fundamental para la España democrática, que está muy condicionada por terrorismo de todo signo político: periférico como centralista" (E.2-i5). Esta idea se podría relacionar con el artículo de Sánchez Fuster et al. (2021) cuando

reflexiona sobre la rememoración de las víctimas de un pasado violento, la recuperación de memorias olvidadas o silenciadas. En este sentido, según COVITE (2024), ni en el currículum Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo ni en La Orden de 30 de mayo de 2023, hay mención alguna a estos grupos terroristas: BVE (Batallón Vasco Español), Triple A (Alianza Apostólica Anticomunista), GAL (Grupo Antiterroristas de Liberación). En la Orden si se habla de ETA, en una ocasión. La poca visualización en los currículos oficiales, siguiendo a Ricœur (2000) ejemplos de memoria manipulada (con distorsión por silencios) o siguiendo López Romo e Ibarra (2021) ejemplos de silencio y olvido.

Para el i4 no sería tan importante la temática sobre la memoria o "necesario como otro conocimiento transversal" (E.2-i4). En cambio, como expone Mota (2022), en el contexto del País Vasco, se ha trabajado y ha sido muy importante, dentro de la materia de Educación para la Ciudadanía con diferentes programas: Herenegun, Eskola Bakegune (Escuela, Espacio de Paz) dando protagonismo a las víctimas, desde 2011, el programa de Víctimas Educadoras (para la reconciliación). Siendo el último programa Adi-Adian en ESO Y Bachillerato (2014) para trabajar la convivencia, la dignidad humana y la empatía a través de las víctimas. La televisión fue la principal vía por la que los informantes conocieron las acciones terroristas de ETA, mediante los telediarios y periódicos (i1, i2, i3, i4 y i5). También fueron conocidas por propia vivencia como el caso de i2, i4 e i5. En este sentido, en palabras de i4, "era una situación cotidiana" (E.3-i4). Estas vías de comunicación directas quedan teorizadas en los trabajos de Albás *et al*. (2022) demostrando cómo los medios de comunicación son la principal vía junto a la familia para generar recuerdos.

El terrorismo en España en la actualidad tiene existencia real para los i1, i2, i3 e i4, aunque los i1 e i2 piensan en la existencia del terrorismo yihadista como "uno de los principales problemas a los que se enfrenta Europa" (E.4-i1). Los i1 y i2 principalmente consideran que el terrorismo de ETA está latente dentro de EH Bildu de un modo fragmentado pudiendo emerger, considerado por i2 como "un terrorismo dentro del juego democrático" (E.4-i2) que, en esa línea, i1 considera que este asunto "no está muy definido, se da en el partido EH Bildu" (E.4-i1). Esta idea de la existencia de terrorismo está analizada en la investigación de Albás et al. (2022) al recoger la docuserie "*El desafío: ETA*", una producción de Amazon Prime junto al informe "*La memoria de un país. Estudio sobre el conocimiento de la historia de ETA en España*", realizado por GAD3 (s.f.); un estudio desarrollado a escala nacional con 1200 personas, 649 jóvenes (18-34 años), de las cuales consideraba que un 6% (38) seguía activo cuando se realizó el estudio.

El atentado más recordado por los informantes i1, i2, i4 e i5 es el de Miguel Ángel Blanco en julio de 1997; mientras que la etapa más recordada es la "socialización del sufrimiento" (1995-2011), término recogido del trabajo de Moreno Bibiloni (2019). Los informantes recuerdan sobre todo el asesinato del concejal de Ermua como aquel en el que "se volcó todo el pueblo" (E.6-i1), "el que más me impactó" (E.6-i6), "de los que más recuerdo" (E.6-i2). En esta línea, se encuentran los resultados de Felices y Chaparro (2019) de la Universidad de Málaga con una muestra de 30 personas que reconocieron un 98% a Miguel Ángel Blanco. Por el contrario, en el estudio de Albás et al. (2022), con una pequeña muestra de 59 estudiantes de un grupo aula del grado en Educación Infantil en Guipúzcoa, se detectó un mayor conocimiento de los GAL y de Lasa y Zabala, por encima del atentado de Hipercor. Un menor porcentaje identificó correctamente a Miguel Ángel Blanco.

De entre las víctimas, solamente Miguel Ángel Blanco es conocido por más de la mitad de los informantes, acercándose también Carrero Blanco con un 49% de acierto. Es reseñable

destacar que el 36% no conoce a los GAL, identificado por un 15% como un comando de ETA. Por otro lado, existen claras diferencias entre el conocimiento de ETA y los acontecimientos de violencia de Estado, grupos parapoliciales y de extrema derecha. En este trabajo aparecen respuestas tergiversadas: "ETA asesinó a Salvador Puig Antich con un coche bomba" (E.6-i1) cuando en realidad lo asesinó por garrote vil el verdugo de la Audiencia de Madrid, Antonio López en 1974. De la misma forma, el i.3, tenía una concepción tergiversada sobre atentado del 11 de marzo de 2004 atribuyéndolo a ETA. Estas tergiversaciones se ven en GAD3 (s.f.) para Amazon donde se entrevista a jóvenes de 18-34 años de los cuales el 15% de 649, identifica al GAL como comando de ETA.

La integración de los testimonios de los terroristas arrepentidos en las aulas es defendida por i1, i3 y i5. En cambio, los i2 e i4 consideran que los testimonios de los antiguos terroristas no son importantes para el aprendizaje. Coincidiendo i1, i3 y i5 con la noticia de Zas Marcos (2021) sobre encuentros restaurativos en el País Vasco para una segunda oportunidad, por ejemplo, con Marixabel Lasa e Ibon Etxezarreta. Estos encuentros tuvieron buena acogida en la sociedad vasca (Fernández Soldevilla, 2022). No obstante, siguiendo Rivera Blanco (2018) con imparcialidad y rigor, diferenciando víctimas y victimarios "porque distinguimos el bien y el mal en las sociedades humanas" (p. 16).

Las víctimas en el aula serían relevantes para los i1 e i5 al "contar sus experiencias para que aprenda el alumnado" (E.8-i1) de manera "que perviva la memoria histórica y ser testigo de dar segundas oportunidades a los victimarios alejando ideas violentas en el aula" (E.8-i5). Estas concepciones favorables coinciden con los programas educativos realizados en Euskadi, descritos por Mota (2022) Adi-Adian para dar protagonismo a las víctimas a través de sus testimonios, la convivencia, la dignidad y la empatía (p.11) trabajando la historia mediante las narraciones de las víctimas según Guillate *et al*. (2023) y Gómez Carrasco et al (2021) promoviendo la empatía histórica y facilitando la identificación del alumnado con la víctima, formando el pensamiento histórico emocional con fuentes primarias ayudando a la motivación en el aprendizaje similar a lo dicho por i1 e i2.

En cambio, los informantes que son contrarios a que las víctimas visiten los centros educativos pueden llegar a reconocer que "podría ser beneficioso que la víctima contara su testimonio de manera puntual" (E.8-i2); sin embargo, ese punto es matizado por "ni las víctimas ni los victimarios tienen cabida en la educación" (E.8-i2). Una opinión similar sería la de que "hay otras cosas de más importancia, que los alumnos aprendan a leer y escribir" (E.2-i 4) siendo este argumento el de un profesor en activo que se sustenta por los datos del Informe PISA (2022). Según el mencionado informe, los estudiantes andaluces de entre (15 a 16 años) son los que presentan niveles inferiores en rendimientos de lectura (4%) respecto a la media de España (5 %) y de la Unión Europea (7%); sin embargo, cabe matizar que los centros cuentan con el "plan de lectura" de 30 minutos diarios reforzado Orden 30 de mayo de 2023.

En Euskadi son muchos los programas educativos en los que participan las víctimas de forma activa como recoge Arana (2012) y Delgado et al. (2022). El primero a Víctimas Educadoras, mientras el segundo a Adi-Adian. Ambos recogen los testimonios de las víctimas del terrorismo en el País Vasco. Como se puede comprobar, en las etapas iniciales de aplicación se producían dificultades, reticencias, evitación y omisión por parte del profesorado, en los estadios iniciales al llevar temas conflictivos en el aula como se puede ver en Arana (2012); Delgado et al. (2022). Tomando como referencia a Gómez Carrasco, Ortuño y Millares (2018), estas mismas reticencias son las que se muestra en los informantes

de los i2, i3 e i4, con respuestas como "no es necesario las víctimas dentro del aula al ser un tema sensible y se puede llegar a puntos amarillistas" (…) "las víctimas tienen que estar al margen de la educación" (E.8-i3) o pese a no rechazar de manera absoluta o explícita la temática, matizar que "hay otras cosas de más importancia" (E.6-i4).

En Euskadi se produjeron comentarios análogos a los i2, i3 e i4 en los que se veía innecesario el papel de las víctimas; no obstante, las experiencias educativas en el País Vasco con jornadas y realizados a través del testimonio de las víctimas del terrorismo, con educadores y con miembros de la comunidad educativa muestra que el profesorado participante, en los programas educativos ya comentados, identificó la propuesta y la posibilidad de introducir la reflexión sobre esta temática en las aulas, debido a que, al desarrollarlos, ven el potencial emocional y motivador, reconociendo su utilidad para introducir, desde la empatía, temas socialmente candentes en el aula y reforzando la formación ciudadana (Aranguren et al., 2020). En esta línea está Corredor et al. (2018) al referirse a las sociedades postconflicto y sostener la importancia de dar a conocer, en el ámbito educativo, los conflictos y el sufrimiento de las víctimas. En el País Vasco, afirma una de sus evaluadoras, Garaigordobil, del Programa "Víctimas Educadoras" y según el testimonio recogido en el trabajo de Mota (2022), se produce un aumento de los pensamientos positivos de empatía hacia las víctimas con diálogo social y la escucha activa.

Los i2, i3 e i4 presentan, ante las víctimas de terrorismo, empatía, incluso se recogen sentimientos con una profundidad mayor, llegando a hablar de "conmiseración respecto a las víctimas" (E.9-i4). En cambio, se puede observar una actitud de victimización con las víctimas haciendo alusión a un sentimiento de "mucha pena" (E.9-i1). En otros términos, También se ha observado una actitud de empatía con un sentido práctico de dignificación histórica para las víctimas cuando el i5 dice "compasión y empatía, pero desde una revalorización de su papel como testigos de un momento histórico afortunadamente pasado y que deben hacer valer en centro educativos" (E.5-i5). Por lo tanto, son claras las muestras de empatía con las víctimas, que posibilitaría futuros encuentros en las aulas, puesto que se ha visto en diferentes experiencias, por ejemplo, en Adi-Adian (2014) como muestra la conclusión del trabajo de Delgado et al. (2022) donde los encuentros entre la víctimas, alumnado y profesorado, como se ha dicho anteriormente, favorecen la empatía y la ayuda desde el reconocimiento de los derechos humanos, para la convivencia y la dignidad.

Todos los sujetos presentan el valor de la justicia democrática. En este sentido el sujeto i1 considera que "se podría trabajar el respeto, la tolerancia, la educación en valores; cívica e integral" (E.10-i1). Es decir, nos habla de los valores ciudadanos y de su integración en la sociedad. El i2 no habla de "valores como la solidaridad, el respeto, tolerancia, el valor sagrado como la justicia y con esto se podría aprender y explicar nuestros sistemas de valores occidentales" (E.10-i2). Para el i3 "el respeto a la diferencia, el valor de la empatía, el valor del diálogo, trabajar la conciencia de todos los puntos de vista, para que en el futuro no se repitan los mismos errores del pasado" (E.10-i3). Sin embargo, era contrario al testimonio de las víctimas en las aulas. Lo planteado por estos 3 informantes estaría en consonancia con Ortega Cervigón (2024), quien indica que el testimonio de las víctimas vale para trabajar conceptos históricos, la historia familiar y el desarrollo de competencias histórica de empatía entre el alumnado y la víctima. Incluso como exponen Meneses et al. (2020) el trabajo de valores subjetivos y el carácter poliédrico, riqueza y variedad de interpretaciones que contribuyen a la formación del pensamiento histórico crítico.

Para el i4 "trabajar la condena del terrorismo y que los alumnos vean la sinrazón del terrorismo a través de las víctimas" (E.10-i4) estaría vinculado con valores de acción social. El i5 considera que "se podría trabajar en la tolerancia, el respeto, el derecho a un crecimiento y un entendimiento en igualdad, desde un aspecto actitudinal claro y orientado a la reconciliación" (E.10-i5). Estos resultados de concepciones sobre los valores que se podrían trabajar en las aulas a través de los testimonios de las víctimas estarían en la línea del trabajo de Arana (2012), bajo el testimonio de Carmen Hernández, víctima de ETA que nos explica su participación en el programa Víctimas Educadoras, consistió en proyectar valores positivos en el alumnado para "ayudarles a la reflexionar, a ver que la violencia, el odio, no conducen a nada bueno y que el respeto a las personas y a la consideración del otro como un igual es el camino para la convivencia" (p. 109). En una línea similar, la postura de Iñaki García observó cómo el alumnado poseía escucha activa y respeto por su testimonio siendo una "oportunidad para poder comunicar y debatir con personas jóvenes mis experiencias sobre el sufrimiento, el odio, la venganza, la convivencia o la reconciliación desde la perspectiva de víctima del terrorismo" (…) "y que los estudiantes vieran con su testimonio a las víctimas como personas y no como un simple dato o cifras" (Arana, 2012, p. 109). Los valores trabajados por el alumnado mediante el testimonio de las víctimas como aparece en la obra mencionada estarían cotejados por los testimonios recogidos de la educadora Mónica García "nuestros jóvenes protagonistas y conmovidos, agradecen a las víctimas su testimonio y su presencia en el aula, y cuando sus profesores reconocen abiertamente que ha sido una experiencia exitosa", incluso un alumno que decía "es la mejor chala que he oído nunca en una ikastola" (Arana, 2012, p. 99).

5. Reflexiones finales

Este artículo ha sido trabajado mediante el conocimiento histórico del terrorismo en la España de finales del siglo XX y primeras décadas del XXI. Se ha mostrado especial atención en los hechos históricos: secuestros y asesinatos, víctimas y victimarios, respuesta ciudadana pasiva y activas como el Espíritu de Ermua. También se ha atendido a la entrada de la memoria del terrorismo en las aulas de Euskadi con los programas de Victimas Educadoras y Adi-Adian, ejemplos significativos para el recuerdo activo del testimonio de la memoria de las víctimas para impulsar valores democráticos para solventar obstáculos como dice Ricœur (2000) de memoria impedida (resistencias al recuerdo), manipulada (distorsión por ornamentos o silencios) y forzada (exigencias de recuerdo) en la historia. Aróstegui (2024) plantea que la memoria aparte de recuerdo es un fenómeno social donde converge la tensión entre lo individual y lo colectivo.

La génesis de este artículo, parte con la controversia que generó, en ciertos sectores del profesorado y la comunidad educativa, la emisión de una circular el 22 de enero del 2024 por parte de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, dentro del Día de la Paz y la No Violencia, para tratar el 30 de enero la memoria del terrorismo de ETA, generando visiones favorables y contrarias. Se observó la necesidad de arrojar claridad y marcar los contornos, sobre la utilidad o inutilidad de esta circular. mediante un estudio de concepciones sobre la memoria del terrorismo de ETA, bajo dos preguntas de investigación; utilizándose recurrencias, patrones y conceptos más utilizados por los 5 informantes, y discriminándose los menos utilizados.

a. ¿Qué tipo de concepciones y conocimientos tienen los informantes sobre la memoria del terrorismo en España?

La memoria histórica es un concepto indispensable para definir memoria del terrorismo puesto que utilizan el concepto de un modo análogo, con múltiples significados y divergencias. A la memoria histórica, se le otorga un carácter práctico e instrumental de aprendizaje para no caer en errores pasados. Esta conclusión, se podría reforzar con la investigación de Andreu y Fernández (2024) consideran la inclusión de la memoria como un deber moral que cualquier sociedad debería asumir para aprender del pasado y construir un futuro mejor. La memoria del terrorismo, para los informantes sería importante por considerarla una amenaza para Europa. Esta heterogeneidad de víctimas y victimarios podría generar, como expone De la Montaña (2023), miedos identitarios. Estos, según el trabajo de Andreu y Fernández (2024), podrían ser un primer motor para abordar problemas socialmente relevantes como método de trabajo para desarrollar la competencia social y ciudadana, pues integra contenidos, actitudes y valores de cara a un civismo activo.

La televisión es por donde los informantes conocieron las acciones de ETA. En España, el terrorismo en la actualidad tiene existencia real, pero de diferente índole: yihadista y dentro del partido EH Bildu (en el juego democrático, pero puede emerger el terrorismo). La etapa de la que tienen más recuerdos es la conocida como la "socialización del sufrimiento". El atentado más recordado es el de Miguel Ángel Blanco, el 13 de julio de 1997. En esta línea, respecto a la formación del profesorado, es relevante el trabajo desarrollado por Felices y Chaparro (2019) en la Universidad de Málaga para el MAES bajo preguntas desarrolladas por el Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (2017) con una muestra de 30 estudiantes, el 93% reconocieron a Miguel Ángel Blanco resultando análogo a los resultados de este artículo. En la línea de Albás et al. (2023), Miguel Ángel Blanco es un hito, al igual que para la mayoría de los informantes de esta investigación.

b. ¿Qué tipo de actitudes y valores presentan los informantes respecto a la memoria de las víctimas en España?

La respuesta mayoritaria de tres informantes dice que es innecesaria la presencia de las víctimas en los centros educativos, pues al tratarse de una circunstancia delicada podría derivar en enfoques sensacionalistas carentes de rigurosidad. Esta tendencia de la no inclusión de las víctimas dentro de las actividades memorialistas estarían cerca de las respuestas apriorísticas a los proyectos de Victimas Educadoras o Adi-Adian recogidas por Arana (2012) donde existen preferencias, en el primer estadio de aplicación, como la evitación, omisión y sustitución del testimonio de las víctimas.

Una propuesta de democracia activa es la Adi-Adian, según en Albás et al. (2023) ofrece la oportunidad de comprender la complejidad de la historia desde una visión amplia, crítica y analítica, vinculada a la educación para la ciudadanía e incorporando en el aula diferentes testimonios. En una línea análoga, Delgado et al. (2022) observa en su investigación cómo el testimonio de la víctima como persona que ha sufrido violencia se enmarca un discurso constructivo de convivencia; siendo una experiencia directa positiva para el profesorado y el alumnado. Esta afirmación estaría en acuerdo con los informantes que consideran imprescindible a las víctimas para que el alumnado aprenda la capacidad de dar segundas oportunidades, como algunas víctimas se la dan a los victimarios. En esta investigación el sentimiento más nombrado por los informantes es el de empatía respecto a las víctimas del terrorismo y la tolerancia. Por otro lado, para cuatro de los informantes, el

testimonio de los victimarios arrepentidos sería una toma de conciencia democrática y positiva para el alumnado, en el aula, por diferentes razones: tomar conciencia sobre cómo no se debe actuar y dar importancia a la convivencia y de la paz a través del diálogo.

A modo de síntesis, las conclusiones principales que aparecen sobre la memoria del terrorismo relacionadas con el ámbito educativo en Andalucía, donde la producción es escasa, en este caso mediante las concepciones de 5 profesores (1 en activo y 4 egresados). Junto a un sistema de categorías elaborado a partir del marco teórico se ha reconocido su fiabilidad para recoger y analizar la información de las concepciones y conocimientos de los informantes sobre terrorismo y sobre los valores, teniendo en el centro de las cuestiones del aula la del discente y las víctimas del terrorismo. Se debe tener en cuenta que estamos ante un estudio cualitativo que como tal no busca extrapolar o generalizar los resultados inductivos, sino que busca profundizar en la comprensión del objeto de estudio, en este caso, bajo un paradigma interpretativo. Una vez realizado este estudio y teniendo en cuenta que forma parte de una investigación más amplia que se enmarca en una tesis doctoral, se puede considerar de cara al futuro el desarrollo de una investigación dentro del aula atendiendo las diferentes fuentes de información relacionadas con el profesorado (como institución), los materiales escolares (sobre la memoria del terrorismo relacionados con diferentes saberes y competencias) y el estudiantado (heterogéneo) para triangular los resultados de una realidad específica dentro del aula y desde un punto de vista inductivo.

El presente estudio muestra que los profesores participantes conocen parcialmente el terrorismo de ETA (sobre todo la etapa de socialización del sufrimiento) y que sienten empatía ante las víctimas; sin embargo, todavía tienen un concepto tradicional de los modelos de enseñanza-aprendizaje, y reticencias a que las víctimas puedan ser útiles para potenciar en el alumnado el trabajo de valores y de etapas pretéritas en los centros educativos. En el contexto de España y Andalucía considero de suma importancia, rememoración de las víctimas y de los actos infames de ETA, no solo en el "Día de la no violencia y la paz" sino su trabajo a escala curricular y la importancia de la voz de las víctimas, especialmente en la materia de Valores Cívicos y Éticos y Geografía e Historia.

Agradecimientos y financiación

Este artículo forma parte de una tesis doctoral. Proyecto I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)" (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/ 501100011033), y Proyecto I+D+i "Conocimiento especializado en la formación del profesorado de Matemáticas, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales (MTSK-STSK-SCTSK)" (ProyExcel_00297, financiado por la Junta de Andalucía). Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO). Grupo de Investigación DESYM (HUM-168).

Contribución específica de los autores

Conceptualización, JGP y EJDA; metodología, JGP y EJDA; análisis formal, JGP y EJDA; investigación, JGP y EJDA; recursos, JGP y EJDA; análisis de datos, JGP y EJDA; redacción del borrador original, JGP y EJDA; redacción, revisión y edición, JGP y EJDA.

Bibliografía

ABC Zuloaga, J.M., & Pagola, J. (1996, mayo 22). Un comando de ETA llegado expresamente del País Vasco para cometer el atentado asesinó al sargento Miguel Ángel Ayllón. *ABC*. https://tinyurl.com/33uem9vu

Albás, L., Vicent, N., Gillate, I., & Ibañez-Etxeberria, A (2021). What do our future teachers think? About terrorism and politically motivated violence in the Basque Country?" *Humanities and Social Science Communications*, *8*(1), 43. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00721-0

Albás, L., Vicent, N., Gillate, I., & Ibañez-Etxeberria, A. (2023). Terrorismo y violencia por motivos políticos en la historia reciente del País Vasco. Estudio descriptivo de lo que saben los docentes en formación. *Estudios críticos sobre terrorismo*, *16*(4), 767–787. https://doi.org/10.1080/17539153.2023.2266162

Alonso, R., Domínguez, F., & García Rey, M. (2010). Vidas rotas. Historia de los hombres, mujeres y niños víctimas de ETA. https://fundacionvt.org/publicacion/vidas-rotas/

Andreu-Mediero, B., & Fernández-Fernández, A. (2024). Franquismo y memoria democrática: el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria. *REIDICS, 14*, 28-47. https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02

Arana, R. (2012). *Las víctimas en la Educación Vasca. Un testimonio de valor*. Gobierno Vasco.

Arnoso, M., Páez, D., Bobowik, M., & Basabe, N. (2018). Implicaciones de los estudios sobre memoria colectiva para la enseñanza de la historia. *Arbor, 194*(788), a445. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2005

Aróstegui, J. (2024). *Experiencia, Memoria e Historia. La Historia vivida. Sobre la Historia del presente*. Alianza Editorial.

Asociación 11-M (2020). 11MAGINA: Afectados del terrorismo. *11MAGINA*, *17*(11). https://asociacion11m.org/revista-11magina/

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa* (6.ª edición). Editorial La Muralla. S.A.

Bueno Martínez, G. (2008). *El mito de la derecha*. Ediciones Martínez Roca. https://www.researchgate.net/publication/358149853_El_mito_de_la_derecha/citations

Bueno Martínez, G. (2023). Sobre el concepto de "memoria histórica común". *El Catoblepas, 11*, 2. https://www.nodulo.org/ec/2003/n011p02.htm

Castells Arteche, L. (2017). La sociedad vasca ante el terrorismo. Las ventanas cerradas (1977-2011). *Historia y Política,* 38, 347-382. https://doi.org/10.18042/hp.38.12

Castells Arteche, L. (2021). El largo camino hacia la civilidad. *Grand Place, 16*, 13-39.

Colás, M. R., & Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Alfar.

De la Montaña Conchiña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los "miedos identitarios". *REIDICS, 12*, 13-27. https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02

Delgado, A., Urkidi, P., Lores, G., & Vicent, N. (2022). Problemas sociales relevantes y módulo educativo Adi-adian: una apuesta por la educación en derechos humanos, valores democráticos y la memoria histórica reciente en Euskadi. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio, & N. De Alba Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (Tomo 1, pp. 717-727). Tirant Humanidades.

Delgado-Algarra, E. J., & Estepa-Giménez, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio: History and History Teaching*. 40. (pp. 1-10).

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

Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales (2017). *El Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe de la Universidad de Deusto presenta el Informe sobre el impacto que tiene en las familias la política penitenciaria de alejamiento*.

Domínguez, F., & Jiménez Ramos, M. (2023). *Sin justicia: más de 300 asesinatos de ETA sin resolver*. Espasa.

Echeburúa, E. (2007). "Víctimas del terrorismo: del trauma a la superación". En C. Cuesta y R. Alonso (Eds.), *Las víctimas del terrorismo en el discurso político* (pp. 197-212). Dilex.

Etxeberria, F., & Herrasti, L. (2018, febrero 19). *Entre la memoria histórica y la memoria reciente* [Conferencia]. Universitat de Barcelona. https://tinyurl.com/yahzdptz

Evertson, C. M., & Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En C. M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-406). Paidós/MEC.

Felices, M. M., y Chaparro, A. (2019). Concepciones del profesorado en formación sobre temas controvertidos. ETA como contenido histórico. En M.J. Hortas, A. Díaz y N. de Albás (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 476-483). Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, AUPDCS.

Fernández Soldevilla, G. (2021). *El terrorismo en España. De ETA al Dáesh*. Cátedra.

Fernández Soldevilla, G. (2022), ¿Piezas que no encajan? La incómoda figura del victimario-víctima en el relato del terrorismo. *Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo*, *6*, 7- 17.

García de Lomana, D. (2024, enero 22). Andalucía impulsa actividades en sus colegios sobre el terrorismo, ETA y la figura de Miguel Ángel Blanco. *Ok Diario*. https://tinyurl.com/28kuj4ee

Gillate I., Castrillo J., Luna U., &Ibáñez-Etxeberria A. (2023). Memoria histórica y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica: efectos del Proyecto 1936 en el profesorado en formación inicial. *Revista Complutense de Educación*, *34*(1), 203-215. https://doi.org/10.5209/rced.77252

Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., Miralles, P. & Arias, V. B. (2021). Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia en la enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 26*(1), 45-52. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.07.002

González Sáez, J.M. (2012). Balance de víctimas mortales del terrorismo y la violencia política de la extrema derecha durante la transición (1975-1982). *Historia Actual Online*, *27*, 7-17.

Izquierdo, J. M., & Aizpeolea, L.R. (2017). El fin de ETA. Así derrotó la democracia al terror. Espasa.

Geniz, D. (2024, enero 22). Los colegios de Sevilla celebrarán el Día de la Paz recordando a las víctimas de ETA y el espíritu de Ermua. *Diario de Sevilla*. https://tinyurl.com/5xjsuhbu

Jiménez Ramos, M. (2023). *El tiempo del testimonio. Las víctimas y el relato de ETA*. Comares.

López Calera, N. (2002). El concepto de terrorismo ¿Qué terrorismo? ¿Por qué el terrorismo? ¿Hasta cuándo el terrorismo? *Anuario de filosofía del derecho*, *19*, 51-71. https://tinyurl.com/4xvcjvxf

López Domínguez, C. (s/f). La obsesión del PP con ETA: "La Consejería de Educación pide por carta a los colegios andaluces que reflexionen sobre ETA con motivo del Día Escolar de la No Violencia y la Paz". *Espacio Andaluz*. https://tinyurl.com/24rbbsu3

López Romo, R. (2014). *Informe Foronda. Los contextos históricos del terrorismo en el País Vasco y la consideración social de sus víctimas*. Instituto de Historia Social Valentín de Foronda de la Universidad del País Vasco.

López Romo, R., y Ibarra Aguirregabiria, A. (2024). *Dar testimonio: La voz de las víctimas del terrorismo en España*. Informe del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo (N. °14). Fundación Centro para las Víctimas del Terrorismo. Editorial MIC. https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2024/02/FCM-INFORME-14-1.pdf

Márquez Perales, J. M. (2018, abril 30). Parot quería muertos en Sevilla. *Diario de Sevilla*. https://tinyurl.com/ykmf9pyh

Martínez Rodríguez, R. y Miguel Revilla, D. (2021). Memoria histórica y formación del profesorado: concepciones y creencias de los futuros docentes de educación primaria. En M. C. Sánchez Fuster, J. M. Campillo Ferrer y V. Vivas Moreno (Eds.). *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 313-324). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. https://doi.org/10.6018/editum.2919

McKernan, J (1999). *Investigación Acción y Currículum. Métodos y recursos para profesiones reflexivos*. Ediciones Morata.

Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data análisis*. Sage.

Moreno Bibiloni, I. (2019). *Gestos frente al miedo: Manifestaciones contra el terrorismo en el País Vasco* (1975-2013). Tecnos.

Moreno Bibiloni, I. (2019). *Gestos por la paz: Una historia de resistencia cívica*. Madrid. Los libros de la Catarata.

Mota-Zurdo, D. (2021). Una geografía del terror para la fase final de los años de plomo: las víctimas de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado en el País Vasco (1982-1994). Revistas de Estudios Andaluces, 42. https://doi.org/10.12795/rea.2021.i42.03

Mota-Zurdo, D. (2022). Las "memorias" del terrorismo: las víctimas de la violencia política y la Educación Secundaria en el País Vasco (2005-2021). *Historia y Memoria de la Educación, 16*, 563-605. https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.32194

Pérez Martínez, N. (2023). De la memoria a las memorias: Una reflexión teórico-metodológica en torno a la relación entre memoria y educación en derechos humanos. *Miradas, 1*(1), 96-115. https://doi.org/10.22517/25393812.18851

RAE (2014). Memoria. *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/memoria

Rapoport (2004). *Las cuatro oleadas del terrorismo moderno*. Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5774612.

Ricœur, P. (2000). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. En A. Pérotin-Dumon (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. https://tinyurl.com/3xettdum

Rivera Blanco, A. (2018) (Coord.). *Naturaleza muerta. Usos del pasado en Euskadi después del terrorismo*. Universidad de Zaragoza.

Rojas Marcos, L. (2002). *Más allá del 11 de septiembre. La superación del trauma*. Espasa Calpe.

Rozas, R. (2024, enero 24). Moreno Bonilla exige a los centros que hablen de ETA en las escuelas. *El Plural*. https://tinyurl.com/4n23bf9x (acceso 10 de octubre de 2024).

Ruíz Antón, F. (1989, agosto 12). Granada: La madre de un funcionario de prisiones, asesinada por ETA mediante un paquete bomba. *ABC*. https://tinyurl.com/48uazvv4 (acceso 11 de abril de 2025)

Ruiz Antón, F., & Portilla, M. (1997, febrero 11). ETA desafía al Estado de Derecho al asesinar a un magistrado del Supremo y a un empleado civil de las Fuerzas Armadas. *ABC*. https://shorturl.at/blf0C (acceso 13 de abril de 2025)

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (5.ª edición) (pp. 285-320). Editorial La Muralla, S.A.

Serrano, I. (2020). *Memoria y testimonio del Holocausto: una propuesta para trabajar la empatía histórica*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad pública de Navarra]. https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/38807

Talavera Santos, A. (2023). El año en el que Andalucía se convirtió en el solar de muerte de ETA. *Historia del presente, 42*, 177-195.

Usón González, I. (2022). *La contribución de la juventud universitaria a la promoción de la paz y la convivencia en Euskadi* [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Doctorado en Derechos Humanos: Retos éticos, sociales y políticos. https://repositorio.deusto.es/items/7424e04d-6aaa-4d2e-af1f-ca4b663bc34f

USTEA Enseñanza (2024, enero 23). Frente al intento de adoctrinamiento de la Consejería: autonomía, libertad y solidaridad. USTEA https://tinyurl.com/5f6zerf7 (acceso 10 de septiembre de 2024).

Zas, M. (2021, septiembre 27). Maixabel Lasa, víctima de ETA: "Perdonar tiene una connotación religiosa y yo soy agnóstica". *El Diario*. https://tinyurl.com/2dp77nhy (acceso 10 de abril de 2025)

Fuentes

Asociación Víctimas del Terrorismo (2022) La AVT continúa con su trabajo para el esclarecimiento de los atentados de ETA de sin resolver. https://tinyurl.com/5cantwhd

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. (2020). *Proyecto educativo "Memoria y prevención del terrorismo": Unidad didáctica n.° 1*. Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo y Fundación Víctimas del Terrorismo.

COVITE (2024) Colectivo de Víctimas del Terrorismo. https://covite.org/

Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales. Gobierno Vasco (2016) Adi-Adian. https://www.euskadi.eus/modulo-adi-adian/web01-s1lehbak/es/

Dirección General de Apoyo a Víctimas del Terrorismo, (2020). *Proyecto educativo: Memoria y prevención del terrorismo. Unidad didáctica para Historia de España*. https://tinyurl.com/ycx8dynj

Eusko Jaurlaritza. Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos (2020). *Día de la memoria 2020*. https://tinyurl.com/ye92e52v

Euskobarómetro oleadas, mayo 1999, noviembre 2000, noviembre 2007.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2023). Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. PISA (OCDE) 2022 (Informe español). Madrid: Secretaría General Técnica MECD. https://tinyurl.com/2jfbd7b9

Moyano Pacheco, M. (2020). *Proyecto educativo "memoria y prevención del terrorismo". unidad didáctica N°6*. Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo Fundación Víctimas del Terrorismo.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En BOJA número 104. Viernes 2 de junio de 2023. https://tinyurl.com/mr2m3exn

Policía Nacional. (2024). *Memoria del Terrorismo*. Ministerio del Interior. https://www.policia.es/_es/tupolicia_memorial_victimas.php?idiomaActual=es

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En BOE número 76, miércoles 30 de marzo de 2022. https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf

Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (2024). Circular para el impulso de actuaciones en los centros docentes andaluces relativas al Día Escolar de la No Violencia y la Paz. https://tinyurl.com/mrytemuh

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.652231

Leer y escribir en asignaturas de ciencias sociales: una revisión sistemática

Reading and writing in social science subjects: a systematic review

Juliana Tonani
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CONICET-CIIPME)
jtonani@conicet.gov.ar
0000-0003-4822-3839

María de los Ángeles Chimenti
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CONICET-CIIPME)
mchimenti@conicet.gov.ar
0000-0002-5709-3696

Victoria Arnés
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental CONICET-CIIPME).
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
varnes@conicet.gov.ar
0000-0002-5378-9522

Recibido: 28/02/2025
Aceptado: 09/06/2025

Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática de estudios empíricos orientados a indagar prácticas de lectura y escritura en asignaturas escolares de ciencias sociales en América Latina en el periodo 2014-2023. Siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA, se realizó una búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus ERIC, SciELO y La Referencia. Se identificaron 17 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión. Los resultados se organizan en tres agrupaciones según el tipo de estudio y análisis propuesto. La multiplicidad de marcos teóricos y abordajes metodológicos da cuenta del interés interdisciplinar en la investigación educativa sobre alfabetización. Mayoritariamente, los estudios se desarrollan en la educación secundaria y lo más usual es que la asignatura estudiada sea Historia, por lo que resulta necesario continuar indagando aspectos vinculados a la alfabetización desde otras asignaturas de ciencias sociales.

Palabras clave

Alfabetización, Ciencias sociales, Lectura, Escritura, Escuela.

Abstract

This paper presents a systematic review of empirical studies aimed at investigating reading and writing practices in social science school subjects in Latin America during the period 2014-2023. Following the PRISMA guidelines, a search was conducted in the Web of Science, Scopus, ERIC, SciELO, and La Referencia databases. 17 studies that met the inclusion criteria were identified. The results are organized into three groups based on the type of study and analytical approach. The multiplicity of theoretical frameworks and methodological approaches demonstrates the interdisciplinary interest in educational research on literacy. Most of the studies were conducted in secondary schools, and the most commonly studied subject was History, suggesting the need to further investigate literacy aspects in other social science subjects.

Keywords

Literacy, Social Sciences, Reading, Writing, School.

Para citar este artículo: Tonani, Juliana; Chimenti, María de los Ángeles; Arnés, Victoria (2025). Leer y escribir en asignaturas de ciencias sociales: una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 311-328. DOI: 10.6018/pantarei.652231

CC BY SA

1. Introducción

Leer y escribir son competencias centrales para la participación social, así como para garantizar el derecho a la educación, y constituyen un objetivo prioritario para todos los sistemas educativos (Abusamra, 2022). La alfabetización, entendida como el proceso de utilizar el lenguaje oral y escrito para construir significado a través de la interacción con textos multimodales (Frankel et al., 2016), es una práctica que se desarrolla contextualmente situada y a lo largo de toda la vida. Abordar la alfabetización desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida implica no solo garantizar el dominio de la lengua escrita sino también reconocer su valor social, de manera de asegurar las condiciones para que las personas lean y escriban en distintos contextos (Infante y Letelier, 2013).

En la escuela, las prácticas de lectura y escritura son fundamentales debido a su potencial epistémico. Aprender los contenidos involucra comprender los textos de cada asignatura, así como producir géneros discursivos propios de cada espacio curricular. En tanto las asignaturas se referencian en las disciplinas, la lectura y la escritura se enmarcan en función de un objetivo pedagógico vinculado al contenido temático y al razonamiento disciplinar que se busca promover, de modo que la alfabetización es estratégica y, a la vez, disciplinar (Frankel et al., 2016).

2. Prácticas de lectura y escritura en la escuela: investigaciones previas

En las últimas décadas se han realizado múltiples metaanálisis y revisiones sistemáticas sobre estudios empíricos que sustentan la enseñanza de estrategias de lectura (National Reading Panel [NRP], 2000; Okkinga et al., 2018; Ripoll y Aguado, 2014). En menor medida, diversas investigaciones han explorado el vínculo entre alfabetización y contenidos curriculares y se han redactado informes y guías prácticas con el fin de promover la alfabetización de las y los adolescentes, considerando tanto los modos de leer y escribir propios de cada disciplina, así como cuestiones relativas al entorno escolar (Biancarosa y Snow, 2006; Goldman et al., 2016; Kosanovich et al., 2010).

Por su parte, diversas contribuciones teóricas han permitido reflexionar sobre las tradiciones de enseñanza de la escritura en el ámbito educativo (Alvarado, 2009; Cassany, 1990; Ivanič, 2004) y se han realizado metaanálisis y revisiones sistemáticas que identificaron prácticas y estrategias teóricamente fundamentadas para enseñar a escribir en la escuela (Graham et al., 2023, 2024; Graham y Harris, 2017). Un conjunto de estudios, a su vez, encontró que escribir sobre contenidos curriculares facilita y promueve el aprendizaje de los contenidos al mismo tiempo que mejora la escritura (Graham et al., 2020; Miller et al., 2018; van Dijk et al., 2022).

Recientemente, Abricot et al. (2022) realizaron una revisión sistemática de intervenciones en asignaturas escolares de ciencias sociales. Analizaron 33 estudios de acuerdo con el tipo de aprendizaje reportado en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Los resultados muestran que la mayoría de las intervenciones se desarrollan en la asignatura Historia y que, en general, buscan promover habilidades asociadas al pensamiento histórico, aunque también hay propuestas que refieren a otros tipos de habilidades, tales como la

lectura o escritura de textos históricos. Menos estudiado está el aprendizaje en asignaturas como Geografía, Cívica, Economía o desde un enfoque interdisciplinar que integre habilidades provenientes de distintas disciplinas sociales para aprender a pensar socialmente.

Por su parte, Reyes Parra et al. (2024) revisaron la literatura científica publicada entre 2016 y 2021 relativa a estudios empíricos realizados en el área de la historia o las ciencias sociales con el doble objetivo de analizar cómo se conceptualiza el pensamiento histórico y el pensamiento crítico en la enseñanza de la historia y qué tipos de prácticas de enseñanza se implementan en el aula para favorecer su desarrollo. En relación con el segundo objetivo, los hallazgos indican que en las prácticas de enseñanza de la historia se combinan e integran diversas estrategias que incluyen lectura, escritura, metodologías activas, salidas de campo y el uso de tecnología. De ellas, la práctica más extendida es la de realizar lecturas de textos, involucrando a las y los estudiantes en la comprensión de la complejidad histórica mediante el uso de fuentes lo que, a su vez, promueve la alfabetización histórica.

Si bien estos aportes resultan sustanciales para el campo de estudio, la mayoría de las investigaciones se han desarrollado con poblaciones con lenguas distintas al español. Por consiguiente, cabe preguntarse cuáles y cómo son las investigaciones realizadas en América Latina y qué relaciones se establecen entre alfabetización y contenidos curriculares en asignaturas de ciencias sociales.

En el contexto hispanohablante, se realizaron dos revisiones sistemáticas destinadas a relevar propuestas de enseñanza en lectura y escritura implementadas en educación secundaria (Chimenti y Tonani, 2024; Tonani y Chimenti, 2023). Se encontró que, principalmente, las propuestas promueven el desarrollo de habilidades de alfabetización intermedia, asimilables a la enseñanza explícita de estrategias de lectura para comprender y aprender textos, o vinculadas a los aspectos formales y/o procesuales de la escritura que resultan transversales a las distintas asignaturas. A su vez, de manera mayoritaria, las propuestas se desarrollan en Lengua y Literatura o en talleres extracurriculares. Específicamente, de un total de 24 propuestas orientadas a la enseñanza de la lectura y/o la escritura, sólo dos estudios se desarrollan en asignaturas de ciencias sociales.

Desde la didáctica de las ciencias sociales se ha señalado que estudiar tanto situaciones áulicas cotidianas como propuestas diseñadas especialmente para mejorar la enseñanza contribuye a generar conocimiento sobre las distintas estrategias didácticas que pueden promover un aprendizaje significativo (Aisenberg, 2004). No obstante, las revisiones sistemáticas sobre alfabetización suelen focalizarse en intervenciones. Por tanto, el objetivo de este trabajo es revisar sistemáticamente estudios empíricos orientados a indagar prácticas de lectura y escritura en asignaturas escolares de ciencias sociales.

3. Metodología

Se trata de un estudio de revisión bibliográfica. Específicamente, se realizó una revisión sistemática siguiendo las orientaciones de la declaración PRISMA (Page et al., 2021) para especificar los criterios de inclusión, las estrategias de búsqueda, las fuentes de información y el proceso de selección de estudios y de análisis de los datos.

CC BY SA

3.1. Criterios de inclusión

Se decidió incluir trabajos empíricos que: (i.) indagan centralmente aspectos relativos a la lectura y/o escritura de textos en asignaturas de ciencias sociales; (ii.) reportan investigaciones en escuelas de América Latina; (iii) en el nivel primario o secundario; (iv.) describen exhaustivamente el estudio, registrando tanto la especificidad del área curricular como el uso de textos y (v.) cuyos resultados fueron publicados en revistas académicas en los últimos diez años (2014-2023).

Se excluyeron estudios teóricos y estudios empíricos cuyo objetivo refiere al estudio de la lectura y/o la escritura pero sin abordar temas de ciencias sociales, o al estudio de contenidos curriculares de ciencias sociales pero sin focalizar en situaciones de lectura y escritura. También se excluyeron estudios realizados en nivel superior o universitario o desarrollados fuera de América Latina, así como estudios publicados en tesis, capítulos de libro o actas de congresos.

3.2. Procedimiento de búsqueda

La búsqueda de información se llevó a cabo durante la primera semana de noviembre de 2023 en cinco bases de datos: Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y LA Referencia.

La búsqueda se realizó sobre la base de combinaciones de palabras clave, mediante los operadores AND y OR, organizadas en tres agrupaciones: un grupo de términos de búsqueda referido a prácticas de lectura y escritura, otro a las ciencias sociales como ámbito disciplinar y un tercer grupo referido al nivel educativo (Figura 1).

En SciELO y LA Referencia se buscaron los términos en español, mientras que en Scopus, ERIC y Web of Science la búsqueda se realizó en inglés. En las búsquedas realizadas en español se utilizaron operadores de truncamiento. En Scopus, ERIC y Web of Science se utilizó el filtro por países para delimitar la búsqueda a estudios realizados en América Latina. En ERIC se utilizó su tesauro para afinar la búsqueda mediante descriptores. En todas las bases se utilizó el filtro temporal. En La Referencia, además, se utilizó el filtro por tipo de publicación.

Una vez realizada la búsqueda, se procedió a la detección de duplicados y a una primera selección por título y resumen mediante el software Rayyan (Ouzzani et al., 2016). Para ello, la totalidad de los registros fue evaluada por la primera autora; la segunda autora evaluó el 50% asignado al azar y la tercera, el 50% restante. Por consiguiente, cada registro fue evaluado para su inclusión por dos de las autoras de manera independiente, obteniéndose un alto grado de acuerdo, medido mediante el índice Kappa de Cohen (κ = ,65). En los casos en los que no hubo acuerdo, las diferencias de opinión se resolvieron mediante el diálogo. Luego, se procedió a la lectura por texto completo.

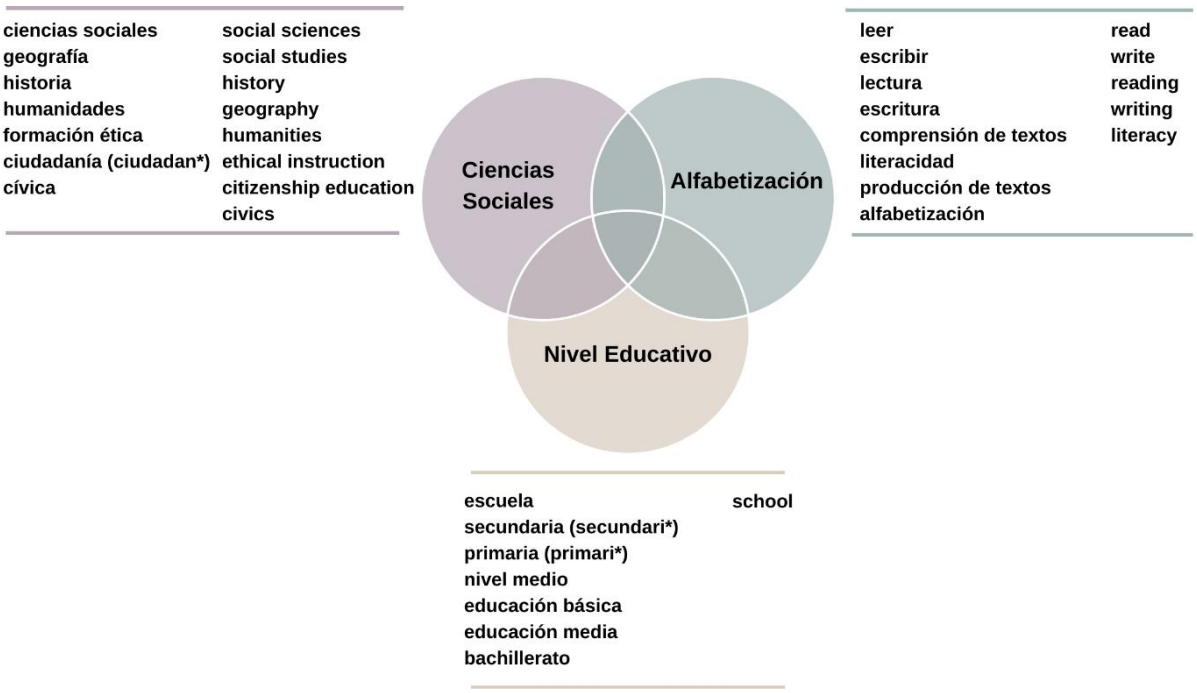


Figura 1. Grupos de términos de búsqueda. Fuente: elaboración de las autoras.

Con el fin de complementar los resultados obtenidos, en el mes de diciembre se realizó una búsqueda adicional en la que se rastrearon citas de interés tanto en revisiones previas como en los estudios encontrados y se utilizaron bases y motores de búsqueda como Redalyc, DIALNET, Google Scholar y el Sistema Nacional de Repositorios Digitales del entonces Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Argentina.

3.3. Análisis de los estudios

Para el análisis de los artículos identificados se construyó una matriz de datos con variables bibliométricas o extrínsecas (Manchado Garabito et al., 2009; Sánchez-Meca y Botella, 2010) y categorías a priori para relevar información sobre el contenido (nivel educativo, curso y asignatura, objetivo del estudio, enfoque metodológico y resultados). A partir de la lectura por texto completo, se añadieron otras dimensiones relevantes en relación con la pregunta de investigación que permitieron caracterizar a los estudios. Sobre esta caracterización, y con el fin de presentar una síntesis cualitativa (Moher et al., 2009), los resultados se organizan en tres agrupaciones según el tipo de estudio y análisis propuesto: intervenciones en lectura y/o escritura, situaciones cotidianas de clase y análisis de las producciones textuales de las y los estudiantes.

4. Resultados

La búsqueda realizada en las bases de datos resultó en un total de 737 registros, a los que se añadieron 14 a través de la búsqueda adicional. El procedimiento de identificación y selección de los estudios (Figura 2) dio por resultado la inclusión de 20 publicaciones que reportan 17 trabajos empíricos.

CC BY SA

En su totalidad, se trata de estudios desarrollados cursos de escuelas de Argentina, Chile, Colombia o Brasil, desde 4° grado del nivel primario hasta el último año del nivel secundario. Mayoritariamente, los estudios se desarrollan en educación secundaria y, de manera minoritaria, algunos refieren a más de un nivel educativo. En general, los estudios analizan interacciones en el aula o producciones escritas en más de un curso y lo más usual es que la asignatura estudiada sea Historia. De manera minoritaria, tres estudios analizan situaciones de lectura y/o escritura en forma comparativa en más de un área disciplinar. De los 17 estudios analizados, seis se focalizan en situaciones de lectura en el aula, nueve corresponden a estudios de escritura y dos abordan conjuntamente lectura y escritura (Tabla 1).

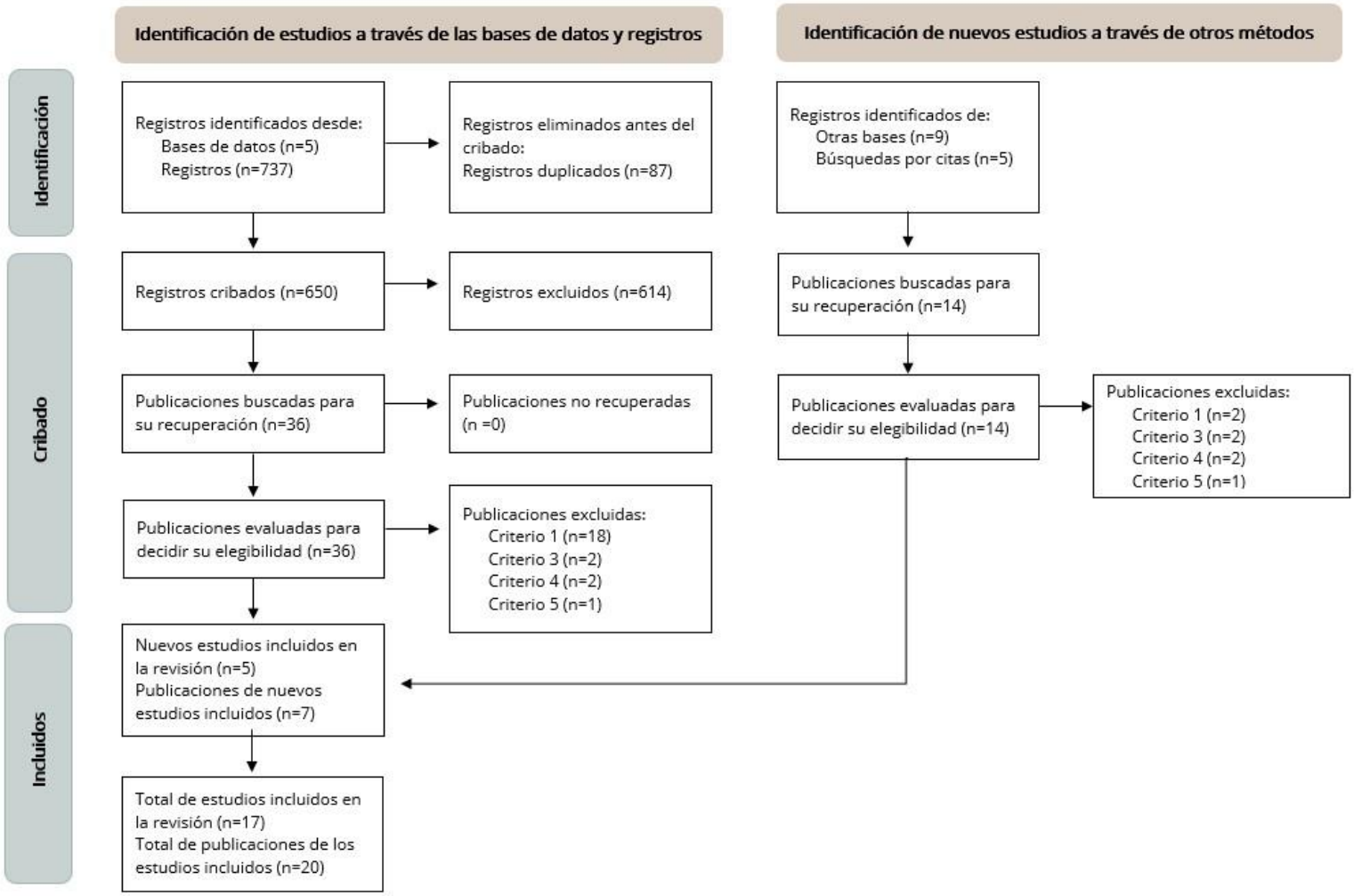


Figura 2. Diagrama de flujo PRISMA para la selección de estudios. Fuente: elaboración de las autoras a partir de diagrama de flujo PRISMA (Page et al., 2021).

Tabla 1

Resumen de los estudios incluidos en la revisión

Estudio	País	Nivel educativo	Asignatura	Lectura / escritura	Agrupación según tipo de estudio y análisis
Benchimol (2015)	Argentina	Educación secundaria	Historia	Lectura	Situaciones cotidianas de clase
Caro Lopera y Ciro Solórzano (2023)	Colombia	Educación básica secundaria	Historia	Escritura	Intervención

González (2018)	Argentina	Educación secundaria	Historia	Lectura	Situaciones cotidianas de clase
Gregorini y Cuesta (2019)	Argentina	Educación secundaria	Historia	Lectura y escritura	Situaciones cotidianas de clase
Henríquez, Carmona y Quinteros (2018)	Chile	Educación básica	Historia	Escritura	Producciones textuales
Henríquez, Luque y Garrido Contreras (2023)	Chile	Educación media Nivel universitario	Historia	Escritura	Producciones textuales
Henríquez y Ruiz Zúñiga (2014)	Chile	Educación básica Educación media	Historia	Escritura	Producciones textuales
Manghi (2016)	Chile	Educación básica Educación media	Ciencias Sociales Ciencias Naturales	Escritura	Producciones textuales
Müller (2021)	Chile	Educación media	Historia Biología	Escritura	Producciones textuales
Palma Flores, Reyes Andreani y Albornoz Muñoz (2022)	Chile	Educación básica	Historia y Ciencias Sociales	Escritura	Producciones textuales
Ripoll (2016) Ripoll y Rosales (2015)	Argentina	Educación primaria	Ciencias Sociales	Lectura	Intervención
Roldán, Zabaleta y Barreyro (2021)	Argentina	Educación secundaria	Construcción de la Ciudadanía	Lectura	Intervención
Rosli (2018) Rosli y Carlino (2017) Rosli, Carlino y Roni (2015)	Argentina	Educación secundaria	Estudios Sociales Argentinos Geografía Económica Legislación Fiscal	Lectura y escritura	Situaciones cotidianas de clase
Ruiz Zúñiga y Henríquez (2022)	Chile	Educación media	Historia	Escritura	Producciones textuales
Sepúlveda, Piedra y Cardoso (2021)	Brasil	Educación primaria	Historia	Lectura	Intervención
Valdés León (2022)	Chile	Educación básica	Historia	Escritura	Intervención
Zabaleta, Roldán, Centeleghec, Piattid, Michelee y Ingargiola (2019)	Argentina	Educación secundaria	Prácticas del Lenguaje Construcción de la Ciudadanía Ciencias Sociales	Lectura	Situaciones cotidianas de clase

Fuente: elaboración de las autoras.

Nota: Las denominaciones de los niveles educativos y las asignaturas son las informadas en cada estudio, de acuerdo con el sistema educativo de cada país.

4.1. Intervenciones en lectura y/o escritura

En este grupo se incluyen cinco propuestas de enseñanza específicamente diseñadas en el marco de la investigación e implementadas en aulas de ciencias sociales con el objetivo de promover y/o mejorar la lectura y la escritura (Tabla 1). Todos los estudios proveen una descripción pormenorizada de la secuencia didáctica y evalúan sus resultados, ya sea a través de los cambios observados en las estrategias didácticas (Caro Lopera y Ciro Solórzano, 2023; Ripoll, 2016; Sepúlveda et al., 2021) o a través del desempeño de las y los estudiantes en tareas de lectura y/o escritura, así como en contenidos disciplinares (Roldán et al., 2021; Valdés León, 2022).

En todos los casos las intervenciones se realizan en aulas de escuelas de nivel primario o secundario en donde la investigadora también es la docente a cargo del curso (Caro Lopera y Ciro Solórzano, 2023) o se trabaja colaborativamente entre docentes e investigadores (Ripoll, 2016; Roldán et al., 2021; Sepúlveda et al., 2021; Valdés León, 2022). Para el diseño de las propuestas se toman de base los lineamientos curriculares y los programas de las asignaturas, ya que el interés reside en leer y/o escribir para aprender ciencias sociales. En la mayoría de los estudios, a su vez, se hace alusión a la especificidad disciplinar a partir de aportes de la didáctica de las ciencias sociales (Caro Lopera y Ciro Solórzano, 2023; Ripoll, 2016; Valdés León, 2022) o mediante el abordaje de aspectos tales como el vocabulario académico y la estructura discursiva de los textos (Roldán et al., 2021; Sepúlveda et al., 2021).

En las tres propuestas centradas en la lectura, la clase se estructura alrededor de los textos, que en general pertenecen a manuales escolares, y hay un señalamiento explícito de los objetivos de lectura. En dos de los estudios (Sepúlveda et al., 2021; Roldán et al., 2021) se enseñan explícitamente distintos procesos que intervienen en la comprensión de los textos. En estos casos, se ofrecen materiales didácticos que organizan la secuencia tales como tarjetas con roles de lectura (Roldán et al., 2021) o la manipulación gráfica del texto (Sepúlveda et al., 2021) y también se ejercita la fluidez lectora, a través de la lectura en voz alta. En el estudio restante (Ripoll, 2016), el diseño de la secuencia busca promover espacios de lectura compartida que favorezcan la activación de estrategias de lectura para que las y los estudiantes alcancen interpretaciones cada vez más ajustadas a los textos. El foco está en el aprendizaje de la historia a partir de la información que presentan los textos, atendiendo a las causas, motivos y consecuencias de los hechos históricos.

Las dos propuestas vinculadas a la escritura de textos adoptan una perspectiva de procesos y se estructuran a partir de los contenidos curriculares, con el objetivo de escribir para aprender. En un caso (Valdés León, 2022), se aborda la escritura de cuentos como actividad de cierre de la unidad temática y se indaga el uso de vocabulario específico. En el otro caso (Caro Lopera y Ciro Solórzano, 2023), la secuencia implica la escritura de una crónica y está organizada en función de categorías asociadas a la memoria histórica, así como de los procesos de producción textual. En ambos estudios, el proceso de escritura está acompañado de materiales de apoyo que orientan la planificación y la redacción de los textos; además, se despliegan instancias de retroalimentación de los borradores producidos para su posterior revisión y reescritura.

CC BY SA

4.2. Situaciones cotidianas de clase

En esta categoría se agrupan estudios que toman como referente empírico situaciones de enseñanza que se despliegan en las aulas y ofrecen un análisis acerca de las prácticas de enseñanza e intervenciones docentes. En total se incluyen cinco estudios, de los cuales tres analizan situaciones de lectura y dos refieren a un análisis conjunto de situaciones de lectura y escritura (Tabla 1).

Bajo el desafío de captar e interpretar la complejidad de lo cotidiano (Pappier, 2021), estos estudios adoptan una metodología cualitativa y presentan el caso bajo estudio a través de una caracterización del grupo-clase, de la institución y de la modalidad de trabajo del profesor o la profesora. En general, quien investiga toma el rol de observador no participante y registra las interacciones en el aula a partir de grabaciones, que pueden complementarse con notas de campo, entrevistas a docentes, entrevistas a estudiantes y/o análisis de materiales áulicos e institucionales.

Para definir a la lectura, los estudios suelen hacer referencia al enfoque sociocultural y/o a los aportes de la psicolingüística. Asimismo, la mayoría de los estudios se inscriben en el campo de la investigación didáctica. Los análisis acerca de las modalidades de trabajo y estrategias didácticas de las y los docentes son variados y se basan en diversas categorías conceptuales que incluyen desde categorías emergentes que refieren a los modos de concebir la relación entre lectura e Historia (Benchimol, 2015) hasta categorías propuestas por marcos referentes al estudio de la comprensión de textos desde la psicología cognitiva y la sociolingüística interaccional (Zabaleta et al., 2019). En ocasiones, se analizan las percepciones de docentes y/o estudiantes en torno a las actividades de lectura y escritura y se proponen cruces entre las percepciones docentes y sus modalidades de trabajo (Benchimol, 2015; Rosli, 2018; Rosli et al., 2015; Rosli y Carlino, 2017). A su vez, algunos estudios ofrecen un análisis de los materiales, recursos y consignas utilizadas en el aula, considerando que la materialidad también configura las prácticas (González, 2018; Gregorini y Cuesta, 2019; Rosli, 2018) y que la elección de lecturas y el uso de múltiples fuentes pueden ser una herramienta para evidenciar cómo se construye el razonamiento histórico (González, 2018).

Los estudios proveen ejemplos de situaciones de lectura compartida. Mayormente, los textos utilizados en las clases pertenecen a manuales escolares. En estas oportunidades, el docente, a través del intercambio y la explicación, activa los conocimientos previos necesarios para comprender los textos, focaliza en los nexos causales que permiten construir las explicaciones históricas, y dirige la atención al vocabulario disciplinar para comprender los distintos fenómenos sociales en estudio (Benchimol, 2015; Gregorini y Cuesta, 2019; Rosli, 2018; Zabaleta et al., 2019).

De esta manera, los estudios reflejan una amplia gama de estrategias que se despliegan en distintas clases de ciencias sociales al leer textos y presentan categorías que permiten analizar la materialidad de las propuestas didácticas, discutir las consignas en función de su potencialidad epistémica e indagar acerca de las modalidades de enseñanza. A partir de ello se busca reflexionar acerca de cuáles son los modos de leer y escribir que potencian el aprendizaje en busca de contribuir al campo de la formación docente (Benchimol, 2015; González, 2018; Rosli, 2018; Rosli et al., 2015).

CC BY SA

4.3. Análisis de las producciones textuales de estudiantes

En esta categoría se incluyen siete estudios que se proponen analizar y caracterizar las producciones textuales de estudiantes de educación primaria y secundaria en asignaturas de ciencias sociales (Tabla 1). En la mayoría de estos estudios se adopta una perspectiva de análisis del discurso que abreva en la lingüística educativa, orientada a la caracterización de las producciones.

En dos de los estudios (Palma Flores et al., 2022; Manghi, 2016) el contexto de producción es clave: en un caso, los acontecimientos sociales que suceden fuera del aula motivan la escritura de cartas para indagar de qué modo las y los estudiantes testimonian la historia del presente (Palma Flores et al., 2022). En el otro estudio (Manghi, 2016), desde la alfabetización multimodal se asume que los textos, en el contexto de lo que sucede en el aula, informan sobre los procesos de aprendizaje de diversas convenciones semióticas de significado. En ambos casos, las producciones tienen lugar de manera situada, ya sea en el contexto de actividades escolares (Manghi, 2016) o en respuesta a audios y cartas previas de remitentes extranjeros (Palma Flores et al., 2022). En ambos estudios, además, se advierte que los textos que son objeto de análisis corresponden a géneros —en algunos casos, de amplia circulación escolar— que no son específicos de las ciencias sociales.

En cambio, en los cinco estudios restantes, el abordaje de los textos de las y los estudiantes atiende a consideraciones propias de la historia como disciplina y, en particular, a sus modos de decir y de escribir. Cuatro de estos estudios (Henríquez et al., 2018, 2023; Henríquez y Ruiz Zúñiga, 2014; Ruiz Zúñiga y Henríquez, 2022) adoptan un enfoque referenciado en la alfabetización histórica como campo de estudio que entiende que aprendiendo el lenguaje de la disciplina las y los estudiantes podrán adquirir herramientas para comprender el mundo (Henríquez y Muñoz Salinas, 2017). En estos casos se analizan textos producidos a partir del trabajo con diversas fuentes para resolver una pregunta o problema históricos, mientras que el estudio restante (Müller, 2021) se centra en el análisis de respuestas de examen escritas. En todos los estudios se trata de textos producidos en situaciones de evaluación o como cierre de una secuencia didáctica, que se analizan mediante herramientas propias de la lingüística.

En dos estudios (Henríquez et al., 2018; Müller, 2021), el foco se coloca en aspectos macrotextuales ligados a los géneros de la historia mientras que en los restantes el nivel de análisis es el enunciado, caracterizando discursivamente las explicaciones históricas (Henríquez y Ruiz Zúñiga, 2014; Ruiz Zúñiga y Henríquez, 2022) y la intertextualidad (Henríquez et al., 2023). Si bien en estos cinco estudios en general se conceptualiza la escritura en términos de práctica social situada, el análisis de las dimensiones micro y macrotextuales seleccionadas en cada caso prescinde de mayores consideraciones acerca del contexto de producción. En consecuencia, el foco se centra en los géneros producidos.

5. Discusión

El objetivo del presente trabajo fue revisar sistemáticamente estudios empíricos sobre prácticas de lectura y escritura en asignaturas de ciencias sociales. Los estudios revisados dan cuenta de una gran heterogeneidad que incluye distintos niveles educativos, múltiples asignaturas y diversos marcos teóricos y metodológicos. Aun así, es posible esbozar algunas tendencias a partir de categorías analíticas provenientes de los estudios de alfabetización.

En general, en los estudios revisados, la lectura es definida a partir de los aportes de la psicolingüística como un proceso interactivo de construcción de significado, en donde el

lector integra la información textual con sus conocimientos de mundo para lograr una representación mental del texto (Abusamra, 2022; León y van Dijk, 2022). A su vez, desde un enfoque sociocultural, se entiende a la lectura como una actividad social, contextualmente situada, y se pone de relieve la importancia de la interacción para el aprendizaje (Palincsar y Brown, 1984; Wells, 2004). En todos los casos, la lectura es considerada una práctica de alto valor epistémico, ineludible para el aprendizaje de las ciencias sociales.

Al enseñar a leer y comprender textos en aulas de ciencias sociales, se proponen tareas que involucran el abordaje de distintas estrategias de lectura. Cuando se trata de intervenciones, la enseñanza de estrategias de lectura suele ser explícita, mientras que en situaciones cotidianas de lectura en el aula se parte de un abordaje dialógico de la enseñanza de la lectura (Zabaleta et al., 2021), en el que se prioriza la construcción del conocimiento disciplinar a partir de la interpretación conjunta del texto. Tanto en los estudios desarrollados en el nivel primario como en el nivel secundario la especificidad del dominio aparece principalmente asociada a la estructura discursiva de los textos históricos o al vocabulario académico. A su vez, el trabajo con distintas fuentes y recursos permite dar cuenta de cómo un mismo suceso histórico puede ser narrado desde distintas perspectivas y voces; en este caso, los textos y lecturas propuestas aparecen como mediaciones que permiten el desarrollo del pensamiento histórico. De acuerdo con las habilidades ligadas a los distintos niveles de alfabetización identificadas por Shanahan y Shanahan (2008), en la variedad de estudios se expresa que tanto la fluidez lectora como la lectura estratégica y disciplinar son aspectos considerados en las aulas para formar lectores críticos que puedan aprender a partir de los textos.

En los estudios que se ocupan de analizar producciones textuales de estudiantes prevalecen conceptualizaciones de la escritura como práctica social y como género (Ivanič, 2004) que, a su vez, se entraman con las funciones que asume la escritura (Navarro, 2021) en cada caso. Cuando se considera el contexto de producción como un elemento ineludible para la caracterización de las producciones, se pone de manifiesto la función epistémica de la escritura. En cambio, cuando el foco se coloca en los rasgos discursivos de los textos producidos, prevalece su función retórica, de manera coherente con la premisa de que la enseñanza lingüística de los textos contribuye a la construcción de conocimiento disciplinar (Henríquez y Fuentes Cortés, 2018). Finalmente, en las propuestas de enseñanza orientadas a la escritura de cuentos y crónicas se evidencia una conceptualización de la escritura como proceso (Ivanič, 2004) mientras que en los estudios que refieren a situaciones de lectura y escritura de manera conjunta se la conceptualiza principalmente como práctica social. En cualquier caso, los estudios revisados dan cuenta del carácter de la escritura como tecnología epistémica y semiótica compleja que permite tanto construir como comunicar conocimiento (Navarro, 2021).

Los resultados de la revisión ponen de manifiesto el escaso número de estudios desarrollados en escuelas latinoamericanas en los últimos diez años y abren la discusión hacia proyecciones de futuros trabajos en el área.

Por un lado, dan cuenta de la escasa dispersión de los estudios que, en su totalidad, se desarrollan en aulas de Chile, Argentina, Brasil y Colombia. Este resultado es convergente con los hallazgos de otras revisiones que han encontrado que, en estos países, junto con México, se concentra la publicación de volúmenes especiales de revistas con foco en la

CC BY SA

lectura y la escritura en educación superior (Navarro y Colombi, 2022) así como el desarrollo de estudios empíricos que reportan la evaluación de la lectura y la escritura o la enseñanza de la comprensión y producción de textos en español (Abusamra et al., 2024; Chimenti y Tonani, 2024; Roldán y Zabaleta, 2021; Tonani y Chimenti, 2023). Por consiguiente, la presente revisión aporta datos que permiten identificar, en línea con lo propuesto por Navarro y Colombi (2022), focos de desarrollo de investigación en alfabetización en América Latina. Al mismo tiempo, es un indicador de la necesidad de multiplicar los estudios, de manera de atender a la profunda diversidad de la región y a las características propias de los sistemas educativos de los distintos países.

Por otro lado, en línea con los resultados de Abricot et al. (2022), se encontró una preeminencia de estudios realizados en Historia. Este resultado podría estar condicionado por los términos de búsqueda, que no incluyeron la totalidad de las asignaturas del área de ciencias sociales. No obstante, la elección de palabras clave estuvo informada por un análisis previo de los diseños curriculares de los países de América Latina y, aún considerando términos como "geografía" o "ciudadanía", la presencia de estudios desarrollados en estas asignaturas fue minoritaria. Las ciencias sociales se caracterizan por una pluralidad de modos de indagación y esquemas conceptuales. En busca de comprender la realidad social, cada disciplina lo hace desde un enfoque particular, sirviéndose de herramientas conceptuales comunes así como de conceptos disciplinares propios (Camilloni y Levinas, 2001). En este punto, la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela implica requerimientos comunes como específicos de cada disciplina (Camilloni, 1998). Los estudios en Historia son de gran valor y permiten desarrollar líneas teóricas y de investigación cada vez más robustas sobre las habilidades ligadas al desarrollo del pensamiento histórico y a la alfabetización histórica en la región (Carretero et al., 2023; Henríquez y Muñoz Salinas, 2017). Aun así, en la medida en que las asignaturas del área de ciencias sociales se referencian en distintas disciplinas, resulta necesario continuar indagando en aspectos vinculados a la alfabetización en otras asignaturas así como en lo que refiere a la interdisciplinariedad del área.

6. Reflexiones finales

La multiplicidad de marcos teóricos y abordajes metodológicos da cuenta del interés interdisciplinar en la investigación sobre alfabetización. Al igual que en el campo de estudio de la enseñanza de la historia, se observan diálogos entre distintas disciplinas (González, 2017) como las ciencias sociales, la didáctica, la psicología y la lingüística. Ello plantea la necesidad de construir puentes entre los distintos campos disciplinares de manera de conectar, complementar y confrontar los aportes teóricos para estudiar lo que sucede en las aulas (Candela et al., 2009). A su vez, en la medida en que la investigación educativa busca atender a las preocupaciones actuales, suscitar innovaciones en la enseñanza y establecer criterios útiles para la formación docente (Aisenberg, 1998; Santisteban Fernández y Pagès Blanch, 2018), tal articulación podría contribuir a acercar los resultados de la investigación a la práctica en tanto herramientas para el desarrollo de estrategias didácticas fundamentadas teóricamente.

La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales a través de la lectura y la escritura posibilita generar conocimiento acerca de cuáles son las estrategias didácticas que contribuyen a potenciar el carácter epistémico de la lectura y escritura para la

CC BY SA

construcción de conocimiento social en la escuela. En este sentido, la presente revisión contribuye a identificar qué se ha investigado sobre el tema en el contexto latinoamericano, cuáles son los aportes desde cada marco conceptual y cuáles pueden ser líneas de investigación futuras.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo fue financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (AGENCIA I+D+I), a través de las Becas de Doctorado de las autoras de este artículo.

Contribución específica de los autores

Juliana Tonani ha participado en la conceptualización, la investigación, la discusión y visualización de los resultados, la redacción —borrador original y revisión y edición— y la supervisión general del trabajo. María de los Ángeles Chimenti ha participado en la conceptualización, la investigación, la discusión de los resultados y la redacción —borrador original y revisión y edición—. Victoria Arnés ha participado en la conceptualización, la investigación, la discusión de los resultados y la redacción —revisión y edición—.

Bibliografía

Abricot, N., Zúñiga, C. G., Valencia-Castañeda, L. y Miranda-Arredondo, P. (2022). What learning is reported in social science classroom interventions? A scoping review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, *74*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101187

Abusamra, V. (2022). El arte de construir activamente significado. En V. Abusamra, A. Ferreres, M. Difalcis, y T. Piacente. *Leer y comprender: tejidos con hilos de palabras* (pp. 103-148). Editorial AZ.

Abusamra, V., Chimenti, M. Á., Difalcis, M. y Vinacur, T. (2024). *Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria: una sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). http://dx.doi.org/10.18235/0013220

Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 3(3), 136- 163.

Aisenberg, B. (2004). Entrar al mundo de un texto. *La educación en nuestras manos, 72,* 27-29.

Alvarado, M. (2009). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado (Comp.). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Manantial.

Benchimol, K. (2015). La lectura en las clases de Historia. Diferentes modalidades y concepciones. *Clío y Asociados*, *20*, 97-115. https://doi.org/10.14409/cya.v0i20/21.6493

Biancarosa, G. y Snow, C. (2006). *Reading Next - A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.

Camilloni, A. R. W. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. En B. Aisenberg, y S. Alderoqui (coords.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 183-219). Paidós.

Camilloni, A. R. W. y Levinas M. L. (2001). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales* (7ma ed.). Aique Grupo Editor.

Candela, A. Rockwell, C. y Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa, 8,* 1-28. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i8.81

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, *2*(6), 63-80. https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934

Caro Lopera, M. Á. y Ciro Solórzano, L. F. (2023). Una experiencia de aula mediada por la escritura para la construcción de la memoria histórica del conflicto colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *14*(2), 509-532. https://doi.org/10.21501/22161201.3989

Carretero, M., Rodríguez-Moneo, M., Cantabrana, M. y Parellada, C. (2023). Introducción. Enseñar historia en la era digital. En M. Carretero (coord.). *Enseñar historia en la era digital* (pp. 7-46). Tilde editora.

Chimenti, M. Á. y Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23*(51), 12-31.

Frankel, K. K., Becker, B. L. C. y Rowe, M. W. (2016). From "What is Reading?" to What is Literacy? *Journal of education*, *196*(3), 7-17. https://doi.org/10.1177/002205741619600303

Goldman, S. R., Snow, C. y Vaughn, S. (2016). Common themes in teaching reading for understanding: Lessons from three projects. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, *60*(3), 255-264. https://doi.org/10.1002/jaal.586

González, M. P. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clío y Asociados*, *24,* 8–25. https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6614

González, M. P. (2018). La última dictadura argentina en el aula: entre materiales, textos y lecturas. *Revista História Hoje*, *7*(13), 60-82. https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.426

Graham, S., Collins, A. y Ciullo, S. (2024). Evidence-based recommendations for teaching writing. *Education*, *3-13*, 1-14. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357893

Graham, S. y Harris, K. R. (2017). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. En R. Fidalgo, K. R. Harris y M. Braaksma (Eds.). *Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 13–37). Brill.

Graham, S., Kiuhara, S. A. y MacKay, M. (2020). The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *90*(2), 179-226. https://doi.org/10.3102/0034654320914744

Graham, S., Kim, Y.-S., Cao, Y., Lee, J. w., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q. y Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12. *Journal of Educational Psychology, 115*(7), 1004–1027. https://doi.org/10.1037/edu0000819

Gregorini, V. y Cuesta, V. (2019). Escenas de lectura y escritura en las clases de Historia. Una mirada sobre las aulas del nivel secundario en la ciudad de Tandil. *Clio y Asociados*, 29, 8-1. https://doi.org/10.14409/cya.v0i29.8407

Henríquez, R., Carmona, A. y Quinteros, A. (2018). Escribir historia desde las evidencias. Géneros históricos y sentido histórico en estudiantes de 8vo de Educación Básica. *Revista signos*, *51*(96), 61-81.

Henríquez, R. F. y Fuentes Cortés, M. (2018). Aportes de la Lingüística a la Educación Histórica. *Historia y MEMORIA*, (17), 219-250. https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7449

Henríquez, R. F., Luque, D. y Garrido, M. (2023). Writing to learn history: intertextuality in secondary school and university students in Chile. *Historical Encounters, 10*(1), 144-158. https://doi.org/10.52289/hej10.110

Henríquez, R. F. y Muñoz Salinas, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina, 53*, 7-21. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200007

Henríquez, R. F. y Ruiz Zúñiga, M. (2014). Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and education*, *25*, 145-157.

Infante, M. I. y Letelier, M. E. (2013). El concepto de alfabetización: evolución y perspectivas. En *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe* (pp. 16-30). OREALC/UNESCO.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education, 18*(3), 220-245. https://doi.org/10.1080/09500780408666877

Kosanovich, M. L., Reed, D. K. y Miller, D. H. (2010). *Bringing Literacy Strategies into Content Instruction: Professional Learning for Secondary-Level Teachers*. RMC Research Corporation, Center on Instruction.

León, J. A. y van Dijk, T. (2022). Procesos lingüístico-cognitivos en la comprensión del discurso. En C. López Ferrero, I. Carranza, y T. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish language discourse studies* (pp. 23-36). Routledge.

Manchado Garabito, R., Tamames Gómez S., López González, M., Mohedano Macías, L. y Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones sistemáticas exploratorias. *Medicina y seguridad del trabajo*, *55*(216), 12-19.

Manghi H., D. (2016). Alfabetización como aprendizaje semiótico y discursivo: las producciones textuales de estudiantes en una escuela pública chilena. *Calidoscópio*, *14*(3), 365–376.

Miller, D. M., Scott, C. E. y McTigue, E. M. (2018). Writing in the Secondary-Level Disciplines: a Systematic Review of Context, Cognition, and Content. *Educational Psychology Review,* 30, 83–120. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9393-z

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264-269. https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135

Müller, V. (2021). Géneros pedagógicos en evaluaciones escritas de Biología e Historia en la Enseñanza Media. Revista Colombiana de Educación, 1(82), 107-130. https://doi.org/10.17227/rce.num82-10470

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.

Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, *1*(9), 4.

Navarro, F. y Colombi, M. C. (2022). Alfabetización académica y estudios del discurso. En C. López Ferrero, I. Carranza, y T. van Dijk (Eds.). *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish language discourse studies* (pp. 495-509). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367810214

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., van Schooten, E., Sleegers, P. J. y Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(4), 1215-1239. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7

Ouzzani, M. Hammady, H. Fedorowicz, Z. y Elmagarmid, A. (2016). Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews, 5*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4

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*, *372*. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Palma Flores, E., Reyes Andreani, M. J. y Albornoz Muñoz, N. (2022). Narrar para testimoniar el presente: cartas de niños y niñas de Santiago de Chile durante el estallido social de octubre de 2019. *Revista Tempo E Argumento*, *14*(36), e0106. https://doi.org/10.5965/2175180314362022e0106

Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Pappier, V. (2021). ¿Cómo se enseña la última dictadura argentina a los jóvenes? Prácticas escolares del pasado reciente en la ciudad de La Plata. *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, *8*(16), 32-49.

Piacente, T. (2021). Entre la oralidad y la escritura: alfabetización temprana y contexto alfabetizador. En V. Abusamra, A. Chimenti y S. Tiscornia. *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 17-43). Tilde Editora.

Reyes Parra, P. A., Navarro Roldán, C. P. y Santisteban Fernández, A. (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. https://doi.org/10.6018/pantarei.611711

Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, *19*(1), 27-44. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001

Ripoll, P. (2016). Intervenciones docentes para enseñar a leer ciencias sociales. Resultados de una investigación didáctica desarrollada en un quinto grado de nivel primario. *Contextos de Educación, 21*(16), 42-53.

Ripoll, P. y Rosales, P. (2015). ¿Cómo investigar la implementación de una secuencia didáctica? Un estudio de diseño para investigar la enseñanza de la lectura y de las Ciencias Sociales en el nivel primario. *Contextos de Educación 15* (18), 1-19.

Roldán, L. Á. y Zabaleta, V. (2021). Modalidades de intervención para mejorar la comprensión de textos: una síntesis de la literatura. *Orientación y Sociedad, 21*(1), e030-e030.

Roldán, L. Á., Zabaleta, V. y Barreyro, J.P. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa, 26*(89), *575-594*.

Rosli, N. (2018). Consignas como herramientas mediadoras de lectura: análisis en materias de ciencias sociales del nivel secundario argentino. *Entornos*, *31*(1), 59–68. https://doi.org/10.25054/01247905.1770

Rosli, N., y Carlino, P. (2017). Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios. *Actualidades Investigativas En Educación*, *17*(3). https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29081

Rosli, N., Carlino, P. y Roni, C. (2015). Retención escolar y educación de calidad: logros y desafíos pendientes en una escuela secundaria argentina. *Education Policy Analysis Archives*, *23*, 102. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1911

Ruiz Zúñiga, M. A, y Henríquez, R. (2022). ¿Cómo responden los estudiantes a problemas históricos? Construcción de conexiones causales según entidad histórica y función causal. *Perfiles educativos*, *44*(176), 102-119.

Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del psicólogo*, *31*(1), 7-17.

Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (2018). La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni. *Revista de educación*, 14.2, 45-65.

Sepúlveda, A., Paulet Piedra, N. y Cardoso, B. (2021). Aprender a estudiar textos en primaria: propuestas para innovar en las prácticas de lectura de textos escolares. *Pensamiento educativo, 58*(2), 1-19. http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.6

Shanahan, T. y 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

Tonani, J. y Chimenti, M. Á. (2023). Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa. 14*(2). https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440

Valdés León, G. (2022). Producción de textos narrativos en el aula de historia análisis lexicométrico de una propuesta interdisciplinaria. *Onomázein*, *55*, 32–49. https://doi.org/10.7764/onomazein.55.09

van Dijk, A., van Gelderen, A. y Kuiken, F. (2022). Which types of instruction in writing-to-learn lead to insight and topic knowledge in different disciplines? A review of empirical studies. *Review of Education*, *10*(2). https://doi.org/10.1002/rev3.3359

Wells, G (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 27*(2), 165-187.

Zabaleta, V., Roldán, L. Á., Centeleghe, M. E., Piatti, V. S., Michele, J. P. y Ingargiola, R. B. (2019). Conversar y comprender en la escuela secundaria: un estudio de tres situaciones de enseñanza. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *18*(37), 79-96. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837zabaleta2

Zabaleta, V., Roldán, L. Á. y Simiele, M. E. (2021). Las prácticas de lectura en clase: consideraciones acerca de un sistema de análisis posible. *Revista de Psicología, 21*(1), 80-101. https://dx.doi.org/10.24215/2422572Xe129

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.625281

Beyond the Individual Cognitive Perspective: A Framework for Inclusive History Education

Más allá de la perspectiva cognitiva individual: Un marco para la enseñanza inclusiva de la historia

Sebastian Barsch
University of Cologne
s.barsch@uni-koeln.de
0000-0002-6715-1466

Franziska Rein
University of Hildesheim
reinf@uni-hildesheim.de
0000-0002-3312-8487

Jan-Christian Wilkening
University of Cologne
jan-christian.wilkening@uni-koeln.de
0000-0003-2471-4182

Received: 31/07/2024
Accepted: 12/02/2025

Resumen

Aunque la inclusión es cada vez más relevante en la enseñanza de la historia, aún falta una teoría específica sobre el pensamiento y aprendizaje históricos inclusivos. Este artículo contribuye a esta teorización presentando un marco inclusivo que va más allá del compromiso cognitivo individual con la historia. Partimos de la premisa de que el pensamiento y el aprendizaje históricos abarcan más que un mero compromiso cognitivo individual con la historia. Nuestro modelo considera tres niveles clave: la perspectiva individual, la intersubjetiva y el apoyo. Primero, se analizan las diversas concepciones de inclusión y los enfoques previos en la enseñanza de la historia. Luego, se examinan las conceptualizaciones del pensamiento y aprendizaje históricos para identificar aspectos que requieren ampliación desde una perspectiva inclusiva. Finalmente, se propone un marco teórico que integra estas dimensiones, incorporando la perspectiva individual (cognición y corporeización), la intersubjetiva (comunicación y adopción de perspectivas) y la estructura de apoyo (asistencia personal y material).

Palabras clave

Dificultades de aprendizaje, Enseñanza de la historia, Educación universal, Epistemología, Competencias.

Abstract

Although inclusion is becoming increasingly important in history education, a theory specifically geared towards inclusive historical thinking and learning is still missing. This paper intends to contribute to this theorizing by presenting an inclusive framework on historical thinking and learning. We assume that historical thinking and learning encompass more than just an individual cognitive engagement with history. The model we present incorporates three distinct levels that must be considered in an inclusive approach to historical thinking and learning: the individual perspective, the intersubjective perspective, and support. To outline the theoretical premises of the framework, the paper first discusses the divergent understandings of inclusion and analyzes former and current research approaches towards inclusion in history education. Then, previous conceptualizations of historical thinking and learning are discussed to identify where they need to be expanded with a view to inclusion. Finally, a framework for inclusive history education is presented that builds on previous discourses and extends them with inclusive considerations regarding the individual perspective (cognition and embodiment), intersubjective perspective (communication and perspective taking) and the support structure (personnel and material assistance).

Keywords

Learning disabilities, History Education, Universal education, Epistemology, Skills.

To cite this paper: Barsch, Sebastian; Rein, Franziska; Wilkening, Jan-Christian (2025). Beyond the Individual Cognitive Perspective: A Framework for Inclusive History Education. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 329-346. DOI: 10.6018/pantarei.625281

CC BY SA

1. Background

Human societies are characterized by diversity. In recent years, the acceptance of social diversity in educational contexts has grown, which can be seen by the increasing importance of inclusion for schools. History education can already point to some potential successes when looking at inclusion in terms of the individual learner. History classes in many countries no longer aim to promote common identities or instill a particular master's narrative in all students but rather seek to build learners` historical skills and competencies (Körber, 2018). As a result, the academic discourse on history teaching also reflects the position of the diversity of society (Barsch et al., 2020). But when looking at the concepts of historical thinking in (Western) academic communities, it becomes apparent that many people are still not included in theoretical frameworks concerning such. Theories of historical thinking and learning are still distinctly cognitively charged, academia-based, and language-oriented as has been noted by various authors (Okolo et al., 2007; Rein, 2021; Völkel, 2017). In particular, people with intellectual disabilities and their historical learning and thinking processes are usually excluded.

We would like to present a framework for inclusive history education that combines existing special education approaches and established models of historical learning and thinking. The model intends to show different levels that must be considered for a history education that aims to be as inclusive as possible. Furthermore, the framework intends to open up implications for further developments in history education research. We are explicitly not developing a new model from scratch but rather expanding and combining existing models of historical thinking with inclusive perspectives.

For this purpose, we will first define the term 'inclusion'. Based on this premise, we will discuss the significance of inclusion for history education in more detail by giving an overview of the current research landscape and outlining potential fields of interest that have not yet been discussed. Afterwards, we will present our framework and elaborate upon the different layers that we consider to currently be missing when conceptualizing historical thinking and learning. Special attention will be paid to the needs of students with disabilities, as this group has been marginalized in both theory and empirical research for decades. Finally, we will not only summarize the results of our thoughts but will also address which implications our theoretical considerations have in history education and research.

2. Defining ‘Inclusion’

The development of inclusive school systems has gained enormous momentum in numerous regions in recent decades. In most countries and school systems, the initial approach towards inclusion was a ‘narrow’ one. Policy makers focused on dismantling segregated special education systems, i.e. through the inclusion of students with disabilities into the respective mainstream school systems. Representative of this approach was *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, in which several countries called for the full inclusion of people with disabilities in their respective education system (UNESCO, 1994).

However, despite this ongoing process to make school systems around the world more inclusive, there is still much work left to be done in order to create a more diverse understanding of inclusion. Inclusive educational approaches cannot focus any longer merely

CC BY SA

on people with disabilities but need to focus on other students from marginalized groups as well. For example, a diagnosed disability or an identified need for special education is usually not a singular phenomenon. Comprehensive difficulties in learning are more often found among students from socioeconomically weak families or among children and adolescents with a migration background when compared to those without (Frederico & Orsolini, 2022; Vadivel et al., 2023). Moreover, even within supposedly homogeneous groups, there are significantly more differences between individual students than is often assumed (Barsch, 2020a). Therefore, a 'broad' concept of inclusion is increasingly used in the current discourse on inclusive education, one that adds further subsidiary categories to the initial category 'disability' (Haug, 2017). These subsidiary categories of difference, which often become categories of discrimination, are diverse and changeable depending on the social context and general acceptance of diversity. The most discussed categories in this context of school inclusion are ethnic background and migration (Tajic & Binar, 2020), gender and sexual identity (Glazzard & Vikars, 2022; Omercajic & Martino, 2020), or socioeconomic background (Richardson et al., 2020), in addition to the various forms of disability. Giftedness also needs to be considered when discussing inclusion. All these different facets of inclusion are highly relevant for the design of school lessons and ultimately also for the participation of marginalized groups in societies.

In addition to this categorization, inclusion can also be defined on the practical level of learning in schools as follows: Inclusion guarantees all students equal access to participation in class, active engagement in activities carried out, and acquisition of knowledge according to their individual abilities. According to Gerardo Echeita and Mel Ainscow, inclusion involves the presence, participation and successful learning of all students. Participation is emphasized as a fundamental element as it promotes not only shared learning but also exchange and communication in everyday school life (Echeita & Ainscow 2011).

3. Inclusion and History Education

Although many countries recognized the need for inclusion when signing the *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* in 1994, history education is still at the very beginning of engaging with the implications of inclusion. Since the adoption of the *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006), a greater effort to attend to inclusion can be witnessed. However, research dealing with inclusive approaches towards history education remains limited to this day. Accordingly, the works presented in the following should be understood as potential starting points for further in-depth research rather than as indicators of distinct research efforts.

In history education the 'narrow' understanding of inclusion has been dominant in research and educational practices. Inclusion in history education has been primarily thought of as how to make history education accessible for students with disabilities. Especially in German speaking countries, different possibilities of how to enable historical learning for learners with disabilities have frequently been discussed in the last decade (e.g. Barsch, 2014; Degner et al., 2017; Barsch et al., 2020). However, despite these ongoing discussions about students with disabilities in history education, only few empirical studies have been published in the realm of inclusion. The majority of such empirical studies focus on students with intellectual disabilities. In Germany, for example, empirical studies have been carried out in recent years that have examined the historical learning and thinking of this group (Barsch, 2022; Rein, 2021; Wilkening, 2025). Some American studies have looked at the

effectiveness of inclusive practices to enable historical learning of students with varying levels of cognitive abilities (for a review see Ciullo et al., 2020; Barsch & Barte, 2020; De La Paz, 2013; Okolo & Ferretti, 2014). These studies have shown that interventions such as scaffolding and inquiry-based learning can have positive effects on the historical learning. Moreover, redundancies and periods of direct instruction can also be beneficial for this group of students. In addition to student-activating instructional settings, an explicit thematization of the basics of historical theory also seems to be effective in promoting historical thinking. Specifically, the examination of the construct character of history and the reflection on the limits of knowledge of sources and representations are argued to be valuable (see e.g. Bulgren et al., 2007; Ferretti et al., 2001; MacArthur et al., 2002; Okolo et al., 2007).

Also in regard to the 'broad' understanding of inclusion, there have only been few approaches in history education research to date. Most of those approaches focus on history curricula and their neglect of national minorities (Ahonen, 2010; Alexander & Weekes-Bernard, 2017; Mansfield, 2022). Many authors have criticized the clinging to master narratives in this context (Alavi & Barsch, 2018; Paraskeva & Steinberg, 2016; Ross, 2014; Salinas et al., 2015). In addition to curricular reflections, there have been some methodological considerations on how inclusion can be implemented in history education for all learners (Hudson & Reddington, 2021). A very ambitious project in this regard is the *School Education for Sustainable and Equal Inclusion* (SENSEI) initiated by EuroClio, an organization trying to enhance history education in all of Europe. The SENSEI project aims to "create and deliver courses on inclusive education for both pre-service and in-service teachers, by looking at current good practices in inclusion, testing them in different contexts, and integrating them with new approaches" (Modena, 2023) and thereby hopes to enable both theoretical and empirical insights into inclusive history education.

4. Conceptualizing Inclusive Historical Thinking and Learning

How people deal with history has been one of the central points of discussion since the beginnings of our discipline. Up until now, it has been common practice to develop country-specific concepts in order to grasp historical thinking processes theoretically (Seixas, 2017). Frequently used terms to describe historical thinking processes are, amongst others, 'historical thinking', 'historical reasoning', and 'historical competencies'. The Canadian historian Peter Seixas, for example, speaks of 'historical thinking' in his model that explicitly seeks to make historical thinking processes conceptually tangible (Seixas, 2009). Seixas speaks of 'historical thinking' to describe people´s interactions with history and operationalizes such by means of six different concepts named *Historical Significance*, *Evidence and Interpretation*, *Continuity and Change*, *Cause and Consequence*, *Historical Perspective-Taking*, and the *Ethical Dimension* (Seixas, 2017, p. 597). While Seixas discusses 'historical thinking' to describe people's cognitive approach to history, the two Dutch authors Jannet van Drie and Carla van Boxtel introduced a framework built around the term 'historical reasoning' in 2004. The framework was designed to approach the phenomenon of how people deal with history (van Boxtel & van Drie, 2004; van Drie & van Boxtel, 2008). Just like the model of Seixas, the 'historical reasoning' framework revolves around six basic concepts: *asking historical questions*, *use of sources*, *contextualization*, *argumentation*, *use of substantive concepts*, and *use of meta-concepts*. In their model, van Drie and van Boxtel stress the importance of putting "more emphasis on the active role of students" (van Boxtel & van Drie, 2004, p. 89) and therefore try to distinguish their model from other models which, according to the authors'

CC BY SA

understanding, conceptualize learners` engagement with history as a less active process. Another approach towards the conceptualization of historical thinking processes was the introduction of 'historical competencies'. Especially in German-language discourse there are reflections on how historical thinking processes can best be described and promoted by different models that assess which skills learners need to develop in order to be able to deal with history in a meaningful way (for an overview see Barricelli et al., 2017). Potentially the most widely received model in this context is the *Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein* (FUER) model, introduced by Schreiber and colleagues (2006). The FUER model is a process model of historical thinking, which understands the possibility of reconstructing and deconstructing history as central goals of the historical education of learners. In order to be able to reconstruct or deconstruct history, four different areas of historical competence need to be developed: *historical inquiring competences, historical question competencies, historical orientation competencies,* and *historical methodological competencies*.

Elements of progression and thus differentiation can be integrated in all of the models mentioned above. A number of studies have dealt with this both theoretically and empirically (Körber, 2011; Lee & Shemilt 2003; Stoel et al. 2017). However, none of this work has so far developed scenarios for the practical use in schools, meaning that teachers still do not have valid instruments for differentiation and individualization in the context of inclusive historical thinking and learning. Furthermore, when analyzing these different models, it becomes apparent that all of them, despite their different framing and concepts of historical thought processes, have another two aspects in common. Firstly, all models emphasize that dealing with history is a cognitive process that requires elaborated thinking. Secondly, all frequently mentioned models focus on individual preconditions and perspectives of students. These commonalities should not be framed as negative per se. Yet, they do raise several questions in the context of inclusion: How can historical learning look like if students do not have the cognitive prerequisites needed to think historically according to the mentioned (and other) models? What role do other students play in the individual handling of history in increasingly heterogeneous learning groups? And how do potential support structures, like those mentioned earlier in the American intervention studies, factor into all of the above?

Accordingly, we believe that other areas besides the individual cognitive one also need to be considered, including the intersubjective perspective (doing history in collaboration), and the support structure (provided by schools for their students). Also, we believe that the individual perspective on history should not just take cognition into account but also embodied aspects. In the context of the intersubjective perspective, the *Index for Inclusion* offers a helpful starting point. Selected indicators of successful inclusion would include: "Activities encourage all children to communicate. Activities encourage the participation of all children. Activities develop an understanding of differences between people. Activities discourage stereotyping." (Booth & Ainscow 2006, p. 49) Historical learning does not only take place individually, but through exchange and negotiation among each other. In order to ensure that not only a few intellectually powerful dominate, a model for historical learning in schools should also allow for equal exchange among students and the participation of all in the creation of historical meaning. Although it was emphasized early on that historical learning should not only aim at academic skills but should have practical relevance for life (Barton & Levstik, 2004), schools can still be considered locations in which a science-oriented focus still dominates. This approach of equal exchange of different positions among each other also stems from the concept of diversity education, which assumes that the exchange

characterized by diversity also opens up a deeper understanding of the subject matter dealt with in class (see, for example, Applebaum, 2002). In an inclusive model of historical thinking and learning, the role of support structures should be emphasized as well, as subject-specific approaches towards history always require a certain form of support (subject-specific vocabulary, historical-theoretical understanding etc.).

Generally speaking, for history education several challenges arise from inclusion that have not yet been fully addressed in any framework of historical thinking and learning. In our understanding, these challenges can be mapped using a model that distinguishes between the three levels of individual perspective, intersubjective perspective, and support. Even though empirical studies will have to show whether and to what extent this modeling of inclusive history education is accurate, the distinction of the three areas already opens up questions that need to be answered if history education aims to be more inclusive: How can there be a greater focus on the language skills of all those involved in history education? How can necessary support structures be made visible? How can cognitive diversity be addressed? How can history education help ensure that all people can participate in the culture of history, regardless of their individual abilities and skills?

5. A Framework for Inclusive History Education

We would now like to present our framework that is to be understood as an extension of established models regarding historical thinking and learning (Figure 1). The model is an amalgamation of already existing models with the addition of new aspects. In particular, we would like to emphasize the aspects in historical learning and thinking that go beyond the individual. As explained, the model differentiates between three levels that are of importance for inclusive history education: the *individual perspective*, divided into *cognition* and *embodiment,* the *intersubjective perspective*, split up in *communication* and *perspective taking*, and the *support* structures. The framework intends to address both history education in practice as well as research in regards to historical thinking and learning. Such research should include the aforementioned special education concepts, which emphasize individualization and support. As well as approaches from history education, which prioritize individual cognitive processes.

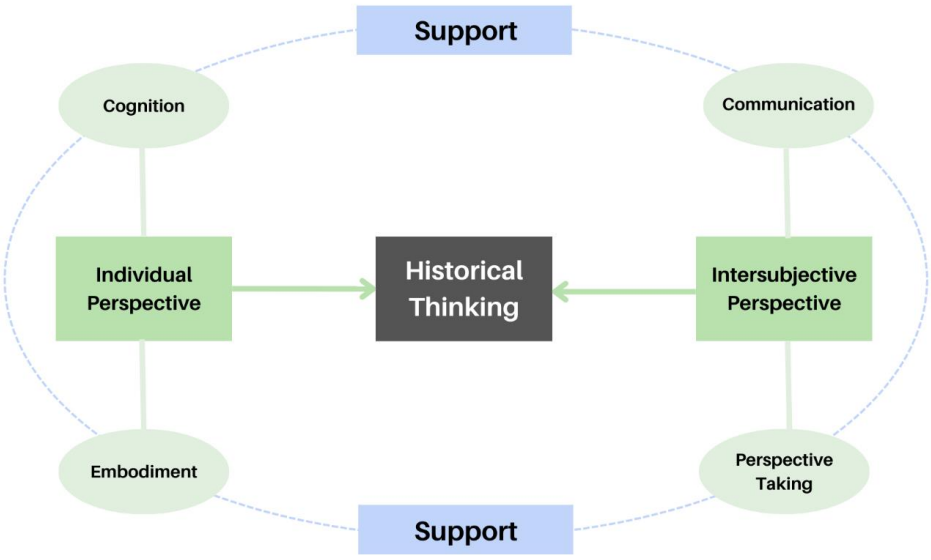


Figure 1. Framework for Inclusive History Education

CC BY SA

5.1. Individual Perspective

The individual perspective focuses both on established approaches to teach history, by emphasizing the role that cognition plays in historical thinking and learning, as well as on ideas that have rarely been explored. Through stressing the importance of embodiment for history education, the proposed model aims to broaden perspectives on individual approaches towards history, which have mostly been understood as purely cognitive processes.

a. Cognition

Cognition plays a major role in established approaches to historical thinking and learning. Thus, cognitive processes in historical learning were brought into empirical focus early on. Besides discussing the influence of cognitive processes on epistemic beliefs, also the concept that cognitive activities help to deal with the contradictory and complex nature of history was explored (Maggioni, 2010; Wineburg, 1991). Mathis and Parkes argue that the "historical thinking turn" in the 1970s required decidedly cognitive approaches to history, as history was now no longer to be "learned" in the form of numbers, dates, facts, and master narratives. Rather, students were to be empowered to perform the complex processes that historians perform in reconstructing history (Mathis & Parks, 2020, pp. 191-196). Summarizing the developments of recent years, it can thus be said that epistemic cognition in history education has been given a high priority, both in regards to research and also on a curricula level. The two have placed a higher value on historical thinking, thus focusing on students' individual analytical approaches to history as well as on teachers' beliefs (Stoel et al., 2022). The described models in chapter 4 of this paper are representative for this approach. Despite our critique of understanding historical thinking and learning solely as a cognitive process, it is hard to argue against the importance cognition holds when confronting history. Cognition is especially relevant in analytical approaches to historical thinking. Furthermore, it influences epistemic beliefs about the nature of history. Given that history is understood and written narratively, cognitive processes will always play a pivotal role in history lesson. Nevertheless, we argue that there are more aspects than just cognitive approaches.

b. Embodiment

Despite this centrality of cognition for history education, it is not sufficient to understand history merely as an intellectual subject. Therefore, the model aims to shed light on aesthetic and emotional aspects of historical thinking and learning. The fact that aesthetic and emotional components play a role in history education has been demonstrated in many studies (Bleher & Hoanzl, 2018; von Borries, 2014; von Borries, 2016; Brauer & Lücke, 2013; Deile, 2016). Furthermore, approaches such as 'Subjektorientierung' (Kühberger 2015) advocate for emphasizing learners' own biographical experiences in the context of historical learning. This proposition is supported by the notion that the results of historical learning should manifest impact within the learners' personal lives, thereby equipping students with the capacity for orientation and action in both the present and future. Bärbel Völkel posits an even more foundational perspective by proposing that historical learning should originate from students' temporal experiences. Her theory encompasses the idea of leveraging students' biographical experiences as the foundational starting point for history education. Völkel´s ideas on Leiblichkeit' based on considerations from philosophers such as Edmund Husserl and Maurice Merlau-Ponty provide an even richer theoretical foundation

CC BY SA

for approaching aesthetics and emotions in history education (Völkel, 2017). According to her, the foundation of embodied historical learning lies in the time consciousness, which arguably all students develop regardless of their cognitive abilities. The aim of historical learning and thinking processes is for students to experience and recognize that they and their environment have historical context. This understanding, then, initiates historical thinking and learning. Through experience, Völkel argues, aesthetically based concepts of *here and there*, *a moment ago and soon* and of *duration and change*, can be specifically trained. Thereby, students are put in a position to connect general historical content with real life world relevance and their own experiences, as the learning and thinking processes always concern the students' temporality and biography, Völkel claims. Following these ideas, the model advocates for focusing more on the students` individual experiences. By taking action, and having new experiences, students expand their abilities to act and orient themselves on an embodied level. Although by no means all of Völkel's theorems have been empirically tested, a study by Rein (2021) shows that students can access their own experiences from the past to expand their historical consciousness.

5.2. Intersubjective Perspective

As mentioned above, an inclusive model of historical thinking and learning requires a shift towards intersubjectivity. Theoretically, this means that more attention needs to be paid to what happens within groups when they think and learn historically. For research, this also means capturing the negotiation processes about history in heterogeneous groups. Research should also be conducted on how communication and the ability to recognize perspectives of others, especially in diverse groups, can be shaped. Concretely, for teaching this means that opportunities for communication must be created even in the face of barriers. There should also be a focus on ensuring that students always gain insight into the perspectives of their peers. In terms of historical education, intersubjectivity also means giving more space to general principles such as multiperspectivity, in which the negotiation processes of a multiperspective approach also gain in importance.

a. Communication

Communication plays a significant role in historical thinking and learning on many different levels. History education takes place in a social system in which members must communicate (Zülsdorf-Kersting et al., 2022). Thus, for an inclusive perspective, it is enormously important to enable communication among all participants, even though this should be a goal for history education in general. As Wilfert and Lankes point out, any form of historical thinking is characterized by social and communicative processes anyways. The interpretation of history always takes place in a cultural context and is not detached from collective ideas. Moreover, thinking about history is also shaped by contemporary discursive standards, consciously or unconsciously (Wilfert & Lankes, 2022). In addition to its epistemological function, language - as in any other school subjects - naturally has the function of a medium of communication since it serves as a means of exchange about the subject`s content. Furthermore, the language of sources and historical narratives are central subjects in history. Historical learning occurs in subject-specific language action procedures, such as the written interpretation of sources or the conversation in class (Handro, 2015).

This, therefore, requires teachers to be sensitive to linguistic practices in the classroom. Teachers need to create support structures (see below) that enable communication. On the one hand, individual learners are addressed, e.g. by offering scaffolds or easy language.

CC BY SA

This also includes language support for individual students. However, communication in inclusive history teaching also means taking meta-linguistic aspects into account to a greater extent than before. In other words, the question of how historical facts can be analyzed and interpreted together becomes central. This requires finding a common language within learning groups, in which all may struggle with understanding. The question of what history means to each individual is negotiated within the group in order to achieve intersubjective understanding. In doing so, the lack of language skills must be taken into account, as well as differences in the linguistic complexity used within the group. Initial studies show that this approach can be particularly useful for students with intellectual disabilities (Barsch, 2019; 2020b; 2022). Accordingly, inclusive history teaching must take note of the different language competencies/levels of the students involved when it comes to planning lessons. Possible questions that can guide such planning are: What is the meaning of certain historical words in different languages (including sign language)? How do their connotations differ, and why and how can common understanding be ensured despite the differences? How does the language need to be adapted for the whole group so that all can understand? What type of language needs to be invoked and networked?

The level of communication also concerns the understanding of the contents to be dealt with in class, which are often also negotiated. Depending on the composition of the group, different historical topics can become relevant for the lessons, which also focus on content beyond the meta narratives (such as migration, disability, postcolonial critique). Empirical studies that take a closer look at communication in history lessons should therefore focus not only on the nature of the interactions, but also on their content. One major aspect playing a role in all of this is the different perspectives taken by students in the classroom.

b. Perspective Taking

Taking historical perspectives has thus far been understood as the ability to comprehend the actions and thinking of historical actors. Peter Seixas' aforementioned model is one of many that emphasizes the importance of said ability (Gautschi, 2006; Lee & Ashby, 2001; Sauer, 2006). Although the respective definitions differ and are hardly operationalizable for empirical studies (Hartmann, 2008), they all convey the taking of historical perspective as a predominantly individual process of learners concerning the past. In our model, we also understand perspective taking as an individual process but advocate for expanding it even further. We see inclusive history lessons as an opportunity for students to not only explore one´s perspective of the past, but also those of their peers.

Ideally, this process contains three steps that are oriented towards Badr Goetz's concept of dialogical learning (2007) (for the potential of dialogical learning for inclusive historical learning overall, see Barsch, 2020a). First, students' differing perspectives should be exchanged within a learning group. Perspectives on history are influenced by a variety of factors, such as a potential migration background, a possible form of disability, or divergent socio-economic backgrounds, to name just a few. Students should be allowed to learn about these different historical perspectives of their peers in order to contextualize their own understanding of history. It is important though, that students learn to reflect and explain why they take this perspective and not a different one. Only then is it possible to discuss the perspectives presented in the second step. Discussing diverging perspectives helps to avoid letting historical perspectives become a plastic juxtaposition that remain unquestioned. Rather, the goal must be to exchange views on the existing perspectives, to criticize and to negotiate them in order to build a common perspective within the learning group. We

understand the formulation of this common perspective as the third step, which represents the final point of an idealized exchange about perspectives. Idealized, because we also have no answer to the question raised several times as to how students without recognizable means of communication can be involved in history lessons (Barsch, 2023; Völkel, 2017;). Whether and to what extent tried and tested formats in special education can help these students to participate in history lessons remains to be seen (Dins & Keeley, 2022; Keeley, 2015).

5.3. Support

Every (history) lesson inhabits certain support structures, no matter the age of the students or the schools they attend. The school administrative body, teachers, and non-teaching staff all play a role in creating an environment for students that influences students` ability to learn. How helpful this environment is for learning varies from school to school. However, it is clear that students benefit from an environment that actively supports them in their learning, especially from one that adapts to their individual needs (Robinson & Meyer, 2012). Learners with disabilities, for example, require different support structures than those with an immigrant background; support for high-ability students, in turn, looks different than that for students with ADHD.

As part of the on-going discussion of inclusion for history classes, there are now various proposals of how exactly support structures for specific groups of students might look like (Barsch et al., 2020). Generally speaking, history education support can be installed through personnel or by means of material. Personnel assistance refers to support provided by teachers and other school personnel, who may also be in the classroom to enable students to follow the lesson plan and complete assignments. For teachers, this means to consider the heterogeneity of the classroom in methodical and didactical decisions. In addition to adapted lesson planning, it is also possible to request teaching assistants for students with specific needs, e. g. students with visual exceptionalities who need help with reading assignments or autistic students who need help with the structuring of their material. Material support, on the other hands, refers to the provision of technical aids and adapted source material. For example, students who have problems with reading assignments can make use of systems that help translate text into speech; a procedure which has already been discussed in the context of history lessons (Schwabe, 2020). Adjusting sources in an inclusive manner has also been a point of emphasis in recent years in (German) history didactics (Barsch et al., 2020; Degner & Lücke, 2016; Degner et al., 2017).

Therefore, one of the aims of inclusive history education must be to support both individual and intersubjective perspectives of learners utilizing personnel and material assistance. A promising approach to integrate both layers of support is the so-called *Universal Design of Learning* (UDL) (for an introduction to the principles of UDL, see Meyer & Gordon, 2014). In the context of history education, an adaptation of UDL means to offer learning groups different access possibilities to a common topic (Kühberger & Barsch, 2020; Robinson & Meyer, 2012). For example, a historical text could be made available in different languages and language varieties, or as an audio track. In addition, historical objects mentioned in the text could be provided in order to offer students a material possibility of appropriating history (for the usefulness of material objects for history lessons, see Barsch & Kühberger, 2020; Degner & Franz, 2020). An implementation of the ideas of UDL requires a language-sensitive lesson design by teachers. Educators need to ask themselves which linguistic or non-

linguistic approaches are the best fit for the material used in each history lessons. In the German-speaking area, there are now initial proposals for language-sensitive lesson design, mainly based on ideas surrounding scaffolds and plain language (Barsch, 2020a). Both approaches aim to support students in their individual engagement with history by adapting sources and making them easier to understand. These adaptations, focused on the individual learner, can then, in turn, help the whole learning group by ideally providing all students with the means of accessing history. Those can be used as a basis for discussion in the described intersubjective engagement with history.

As of today, only a handful of studies have discussed the development of personal and material support structures to enable historical learning (Okolo et al., 2011; Wilkening, 2025). Okolo and colleagues attempted to evoke historical learning processes in students with and without disabilities using a virtual history museum based on the principles of UDL, while Wilkening´s study aimed to empower students with intellectual disabilities to engage with history through the provision of multimodal sources and representations. However, it should also be pointed out that neither of these two studies aimed to test the efficacy of the provided support structures. Empirical studies that specifically try to elaborate further on the effectiveness and practicability of personnel and material support for historical learning are lacking to date.

6. Final Reflection

With our contribution, we have tried to add new facets to established models of historical thinking and learning from an inclusive perspective. We hope that our three described levels, 1) individual perspective, 2) intersubjective perspective, and 3) support structures, can help to create new and expand existing approaches to look at inclusive history lesson. For too long, we believe, the focus has been on individual cognitive approaches towards students` handling of history. Even though individual cognition will always play a major role for historical thinking and learning, other factors such as the embodiment, the interaction with classmates and the support structures, which guide each and every lesson, need to be considered when trying to implement an inclusive setting.

In order to focus on the *1) individual perspective* of inclusive history education, it seems promising to consider both cognition and embodiment. For heterogeneous groups of students, it is not only possible to promote elaborate historical competencies but also to encourage an inner consciousness of time. From the *2) intersubjective perspective*, inclusive history education involves communication and perspective taking. Despite its limits with regards to students without recognizable communication possibilities, this approach should further help implement the inclusive claim to history education. Negotiating different historical perspectives within a learning group ensures, at least in theory, that every student can participate in the making of history. Individual perspectives should be discussed regardless of possible forms of disability, divergent cultural backgrounds, or different language levels; the focus is on the different narratives, not on the students themselves. Furthermore, *3) support* structures can be provided through personnel assistance, involving teachers and other school personnel helping students follow the history lesson and complete assignments. Alternatively, material support involves providing technical assistance and adapted source material, such as text-to-speech systems for students with reading difficulties.

Whether these three proposed levels are sufficient to model inclusive history education remains to be seen. As mentioned, empirical studies that could validate these theoretical

assumptions are still largely lacking. We bank on such studies to be carried out in order to contribute to a more in-depth discourse on the potentials and limitations of inclusive history education. Because one thing should have become apparent over the course of this paper: Our discipline is at the very beginning of grappling with the implications of inclusion, both for research and education.

Acknowledgements and funding

This research received no external funding.

Specific contribution of the authors

All authors contributed equally to this research.

References

Ahonen, S. (2001). Politics of identity through history curriculum: Narratives of the past for social exclusion – or inclusion? *Journal of Curriculum Studies*, *33*(2), 179-194. https://doi.org/10.1080/00220270010011202

Alavi, B. & Barsch, S. (2018). Vielfalt vs. Elite? Geschichtsunterricht zwischen Subjektorientierung und Standardisierung. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John & A. Schwabe and M. Bernhardt (Eds.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (pp. 189–207). Göttingen: V & R Unipress.

Alexander, C. & Weekes-Bernard, D. (2017). History lessons: inequality, diversity and the national curriculum. *Race Ethnicity and Education*, *20*(4), 478–494. https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1294571

Applebaum, P. M. (2002). *Multicultural and Diversity Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC CLIO.

Badr Goetz, N. (2007). *Das Dialogische Lernmodell: Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht*. München: M-Press.

Barricelli, M., Gautschi, P. and Körber, A. (2017). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lücke (Eds.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (pp. 207–235). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Barsch, S. (2011). "Die Anderen da draußen" – Behinderung als Kategorie der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *10*, 105–116.

Barsch, S. (2020a). *Inklusiven Geschichtsunterricht planen*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Barsch, S. (2020b). Über Quellen sprechen - in der eigenen Sprache. In T. Sandkühler & M. Bernhardt (Eds.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts: sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (pp. 215–232), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Barsch, S. (2022). Leichte Sprache – eine leichte Methode zum Erfassen historischer Quellen?. In S. Handro & B. Schönemann (Eds.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde* (pp. 103–123). Münster: LIT.

Barsch S. & Leinung S. (2019). „Leichte Sprache". Vom Übersetzen zur historischen Sinnbildung. *Geschichte lernen, 190*, 10–15.

Barsch, S. & Barte, B. (2020). Historisches Denken von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Einblicke in die Forschung. In B. Alavi, S. Barsch, C. Kühberger & M. Lücke (Eds.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik* (pp. 188–201). Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Barsch, S., Degner, B., Kühberger, C. & Lücke, M. (Eds.). (2020). *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag.

Barsch, S. & Kühberger, C. (2020). Mit allen Sinnen lernen? Zur Vielseitigkeit des historischen Lernens. In B. Alavi, S. AUTHOR, C. Kühberger & M. Lücke (Eds.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (pp. 385–404). Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Barsch, S. and Lücke, M. (2019). Barrierefreiheit bei Quellen und Darstellungen. In B. Alavi, S. Barsch, C. Kühberger & M. Lücke (Ed.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik* (pp. 365–374). Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Bleher, W. & Hoanzl, M. (2018). Schulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller & R. Stein (Eds.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (pp. 82–118). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Booth, T. & Ainscow, M. (Ed.). (2006). *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*. London: Centre for Studies on Inclusive Education. Retrieved from https://inee.org/sites/default/files/resources/index_for_Inclusion_Developing_Play%2C_Learning_and_Participation_in_the_Early_Years_and_Childcare.pdf

von Borries, B. (2016). Ästhetisches Vergnügen an und emotionale Verarbeitung von Historie. Ein vernachlässigtes Problem der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte?. In S. Handro & B. Schönemann (Eds.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte* (pp. 53–76). Berlin: LIT Verlag.

van Boxtel, C. & van Drie, J. (2004). Historical thinking: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, *4*(2), 89–97.

Brauer, J. & Lücke, M. (2013). *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen: Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V & R Unipress.

Bulgren, J., Deshler, D. D. & Lenz, B. K. (2007). Engaging adolescents with LD in higher order thinking about history concepts using integrated content enhancement routines. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(2), 121–133. https://doi.org/10.1177/00222194070400020301

Ciullo, S., Collins, A., Wissinger, D. R., McKenna, J. W., Lo, Y.-L. & Osman, D. (2020). Students with learning disabilities in the social studies: A meta-analysis of intervention research. *Exceptional Children*, *86*(4), 393–412. https://doi.org/10.1177/0014402919893932

De La Paz, S. (2013). Teaching and learning in history: Effective and reform-based practices for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *11*(1), 89–105.

Degner, B. & Franz, E.-K. (2020). Ästhetik und historisches Lernen. In B. Alavi, S. Barsch, C. Kühberger & M. Lücke (Eds.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (pp.82–92). Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Degner, B., Franz, E.-K. & Hinz, A. (2017). *Inklusions-Material Geschichte Klasse 5-10: Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen.

Degner, B. & Lücke, M. (Eds.) (2016). *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Deile, L. (2016). Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Eds.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (pp. 103–120). Wiesbaden: Springer VS.

Dins T. & Keeley, C. (2022). Recognising Basic Health Literacy Capabilities. An Explorative Study on the Relevance of Health-Related Information in the Support of People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(24).

van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1

Echeita Sarrionandía, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, *12*, 26–46.

Frederico, F.& Orsolini, M. (2021). Child Migration and School Achievement. In M. El Alaoui-Faris, A. Frederico & W. Grisold (Eds.), *Neurology in Migrants and Refugees. Sustainable Development Goals Series* (pp. 67–79). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81058-0_7

Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. & Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, *24*(1), 59 https://doi.org/10.2307/1511296

Gautschi, P. (2006). *Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht*. Retrieved from https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/32_Kompetenzen-1.pdf

Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen. Eine Einführung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *14*.

Hartmann, U. (2008). *Perspektivübernahme als eine Kompetenz historischen Verstehens*. (Dissertation). Retrieved from https://d-nb.info/993516815/34

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206–217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

Hudson, A. & Reddington, G. (2021). *3-Dimensional History teaching for Inclusion and Diversity*. Retrieved from https://onebighistorydepartment.com/2021/03/22/3-dimensional-history-teaching-for-inclusion-and-diversity/

Keeley, C. (2015). Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Notwendigkeit und methodische Möglichkeiten zur Erhebung subjektiver Sichtweise unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *66*(3), 108–119.

Körber, A. (2011). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. In H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (Eds.), *Historicising the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II* (pp. 145–164). Bielefeld: Transaction Publishers. Retrieved from https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/25380/1004716.pdf?sequence=1#page=146

Körber, A. (2018). Transcultural history education and competence: Emergence of a concept in German history education. *History Education Research Journal*, *15*(2), 276–291. https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.09

Kühberger, C. & Barsch, S. (2020). Lernsettings für einen inklusiven Geschichtsunterricht. Zugänge für diversitätssensibles und individuelles historisches Lernen. In B. Alavi, S. Barsch, C. Kühberger & M. Lücke (Eds.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (pp. 297–310), Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21–50). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, *113*, 13–23.

MacArthur, C. A., Ferretti, R. P. & Okolo, C. M. (2002). On defending controversial viewpoints: Debates of sixth graders about the desirability of early 20th-century

American immigration. *Learning Disabilities Research & Practice*, *17*(3), 160–172. https://doi.org/10.1111/1540-5826.00042

Maggioni, L. (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. University of Maryland. Retrieved from http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/10797

Mansfield, A. (2022). Increasing inclusion for ethnic minority students by teaching the British Empire and global history in the English history curriculum. *Oxford Review of Education*, *48*(3), 360–375. https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2087618

Mathis, C. & Parkes, R. (2020). Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education. In C. W. Berg & T. M. Christou (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 182–212). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_9

Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.

Modena, A. (2023). *School Education for Sustainable and Equal Inclusion*. Retrieved from https://euroclio.eu/projects/school-education-for-sustainable-and-equal-inclusion/

Okolo, C. M., Englert, C. S., Bouck, E. C., Heutsche, A. & Wang, H. (2011). The Virtual History Museum: Learning U.S. History in Diverse Eight Grade Classrooms. *Remedial and Special Education* 32(5), 417–428. https://doi.org/10.1177/0741932510362241

Okolo, C. M. & Ferretti, R. P. (2014). History instruction for students with learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 463–488). New York: Guilford Press.

Okolo, C. M., Ferretti, R. P. & MacArthur, C. A. (2007). Talking about history: Discussions in a middle school inclusive classroom. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(2), 154–165. https://doi.org/10.1177/00222194070400020601

Omercajic, K. & Martino, W. (2020). Supporting transgender inclusion and gender diversity in schools: A critical policy analysis. *Frontiers in Sociology*, *5*, 27. https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00027

Paraskeva, J. M. & Steinberg, S. R. (Eds.). (2016). *Curriculum: Decanonizing the Field*. New York: Peter Lang.

Rein, F. (2021). *Historisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Studie zur Sinnbildung durch die eigene Lebensgeschichte*. Göttingen: V&R.

Richardson, J. T. E., Mittelmeier, J. & Rienties, B. (2020). The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: An update. *Oxford Review of Education*, *46*(3), 346–362. https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1702012

CC BY SA

Robinson, K. H. & Meyer, A. (2012). Doing history the universal design for learning way. In T. E. Hall, A. Meyer & D. H. Rose (Eds.), *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications* (pp. 90–105). New York: Guilford Press.

Ross, E. W. (Ed.). (2014). *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.

Salinas, C., Rodríguez, N. N. & Lewis, B. A. (2015). The Tejano *History* Curriculum Project: Creating a Space for Authoring Tejanas/os into the Social Studies Curriculum. *Bilingual Research Journal*, *38*(2), 172–189. https://doi.org/10.1080/15235882.2015.1066275

Sauer, M. (2006). Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, 72*, 7–20.

Schreiber, W., Körber, A., von Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., … Ziegler, B. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell.*

Schwabe, A. (2020). Historisches Lernen in Schulen der Vielfalt und Herausforderungen der Digitalisierung. In B. Alavi, S. Barsch, C. Kühberger & M. Lücke (Ed.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (pp. 323–337). Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Seixas, P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. *Teaching History*, *137*(4), 26–30.

Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, *49*(6), 593–605. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363

Stoel, G., Logtenberg, A. & Nitsche, M. (2022). Researching epistemic beliefs in history education: A review. *Historical Encounters*, *9*(1), 11–34.

Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C., & 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

Tajic, D. & Bunar, N. (2020). Do both "get it right"? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from https://www.un.org/en/our-work/documents

Vadivel, B., Alam, S., Nikpoo, I. & Ajanil, B. (2023). The Impact of Low Socioeconomic Backround on a Child´s Educational Achievements. *Education Research International*, 1–11. https://doi.org/10.1155/2023/6565088

Völkel, B. (2017). *Inklusive Geschichtsdidaktik: Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*. Schwalbach: Wochenschau.

Wilfert, C. & Lankes, S. (2022). Communication. In M. Köster, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Theory of the History Classroom* (pp. 128–145). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.46499/1455

Wilkening, J. (2025). Historisches Denken von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten: Einblicke in eine ethnographische Feldstudie. In J. Ramb, P. McLean, P. Riedel & J. van Norden (Ed.), *Theorie und Empirie. Ein unzertrennliches Paar?* (pp. 179–195). Göttingen: V&R unipress.

Wineburg, S. 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), 73–87. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73

Wissinger, D. R. & De La Paz, S. (2020). Effects of discipline-specific strategy instruction on historical writing growth of students with writing difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, *53*(3), 199–212. https://doi.org/10.1177/0022219420904343

Zülsdorf-Kersting, M. (2022). The history classroom as a social system. In M. Köster, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Theory of the History Classroom* (pp. 14–61). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.46499/1455

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.664671

El futuro de la educación cívica. Entrevista con Keith C. Barton

Verónica Pardo Quiles
Universidad de Murcia
Veronica.p.q@um.es
0000-0003-4375-7970

Recibido: 28/05/25
Aceptado: 26/06/25

Resumen
En esta entrevista al investigador estadounidense Keith Barton se ofrece una reflexión crítica sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación cívica en las últimas décadas. Barton, autor de *Teaching History for the Common Good* y *Curriculum for Justice and Harmony*, entre otros libros de gran calado, aboga por una educación centrada en la acción, la justicia y la esperanza, defendiendo un modelo que prepare a los estudiantes para transformar el mundo.

Palabras clave
Educación ciudadana, ciencias sociales, justicia social.

Abstract
In this interview with researcher Keith Barton, a critical reflection is offered on the teaching of social studies and civic education in recent decades. Barton, author of Teaching History for the Common Good and Curriculum for Justice and Harmony, among other influential books, advocates for an education centered on action, justice, and hope, defending a model that prepares students to transform the world.

Keywords
Civic education, social studies, social justice.

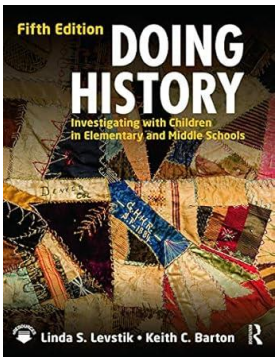
Para citar esta entrevista: Pardo Quiles, Verónica (2025). El futuro de la educación cívica. Entrevista con Keith C. Barton. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*, 347-361. DOI: 10.6018/pantarei.664671

1. Introducción

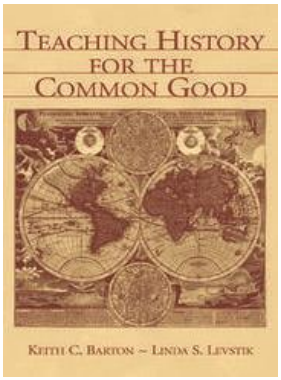


Keith C. Barton nació en 1961 en Kentucky, Estados Unidos. Es profesor de Currículo e Instrucción en la Universidad de Indiana. Su trabajo se centra en preparar a los estudiantes para la participación cívica democrática, con un énfasis particular en la historia y otras áreas de conocimiento dentro de los estudios sociales. Ha colaborado con docentes, profesores universitarios y estudiantes de distintas partes del mundo, incluyendo Estados Unidos, Irlanda del Norte, Singapur, Nueva Zelanda, Chile, Sudán del Sur, Macedonia del Norte y Suecia. En la Universidad de Indiana, Barton forma a futuros docentes para enseñar historia y estudios sociales, y también guía a estudiantes de doctorado en estudios curriculares, educación en estudios sociales y enseñanza de la historia.

CC BY SA

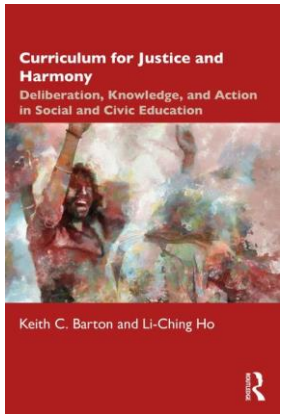


Con una extensa producción académica, Barton se ha consolidado como una figura reconocida a nivel nacional e internacional en educación histórica y cívica. Entre sus trabajos más influyentes se encuentran aquellos coescritos con Linda Levstik. Sus distintas colaboraciones han hecho contribuciones significativas al campo, y varias de sus publicaciones son consideradas lectura esencial para educadores comprometidos con la enseñanza de los estudios sociales.



Uno de sus libros más conocidos es *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (Levstik & Barton, 1997). Un libro que ha recibido reconocimiento internacional y que ofrece orientación para introducir la indagación histórica en aulas de primaria y secundaria. Incluye estudios de caso en aulas reales, brindando ideas prácticas tanto para docentes como para investigadores.

Igualmente destacable es su libro *Teaching History for the Common Good* (Barton & Levstik, 2004). Esta obra explora la relación entre la enseñanza de la historia (y los estudios sociales en general) y la educación cívica. Los autores argumentan que el objetivo principal de enseñar historia debe ser de naturaleza cívica: preparar a los estudiantes para participar en una democracia pluralista, pensar de manera crítica, evaluar fuentes con discernimiento y convertirse en ciudadanos informados y activos.



Más recientemente, Barton ha coescrito junto a Li-Ching Ho el libro *Curriculum for Justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education* (2022). Este libro busca replantear de forma profunda la educación social y cívica en busca de un futuro más justo y armonioso. Surgido en un momento de transformación en las perspectivas sobre la enseñanza de los estudios sociales, la obra aboga por un enfoque transformador basado en la deliberación, la comprensión informada y la acción.

Esta entrevista fue realizada por Zoom en mayo de 2025, poco después de la publicación del libro coeditado por el Dr. Barton: *The Future of Civic Education: Rebuilding a Democracy in Ruins* (2025). El objetivo fue conocerlo más a fondo: su trayectoria profesional, influencias intelectuales y su visión sobre la enseñanza de la historia y la educación cívica, así como sintetizar brevemente su perspectiva sobre temas clave relacionados con la enseñanza de los estudios sociales.

2. Entrevista

Verónica Pardo (VP): En primer lugar, para todos aquellos que no te conocen, ¿quién es Keith Barton?

Keith Barton (KB): Fui maestro de primaria en California durante unos cinco años, y antes de eso había estado en un programa de doctorado en antropología, pero decidí que no quería ser profesor universitario ni viajar por el mundo. Así que me convertí en maestro de primaria.

CC BY SA

Ahora, por supuesto, ¿dónde estoy? Bueno, al final soy profesor y, de hecho, viajo mucho por mi trabajo, pero en ese momento decidí enseñar a niños pequeños. Después de cinco años, mi esposa consiguió un trabajo como profesora en Kentucky, y en ese momento no había plazas docentes para mí. Así que regresé a la universidad para estudiar un posgrado, y tuve muchísima suerte de que me asignaran a Linda Levstik[1] como asesora. Ella era sin duda la principal experta en educación histórica para estudiantes de primaria en ese momento. Eso realmente marcó la primera parte de mi carrera. Durante muchos años me enfoqué principalmente en cómo los niños de primaria aprenden historia, y luego también, hasta cierto punto, en estudiantes más adultos. Y, por supuesto, escribimos *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (Levstik & Barton, 1997), que es un libro para docentes sobre cómo enseñar historia. Luego escribimos *Teaching History for the Common Good* (2004), que es más un libro sobre currículo, además de publicar varios artículos de investigación. Después de eso, fui a Irlanda del Norte a hacer investigación sobre cómo los estudiantes comprenden la historia. Allí comencé a trabajar con Alan McCully[2], y él y yo realizamos varios estudios juntos.

Así que, durante gran parte de mi carrera, me enfoqué en la enseñanza de la historia, pero también en los fines cívicos de dicha enseñanza, viéndola desde un contexto comparativo e internacional. En los últimos quince años, he seguido interesado en la historia, pero mi investigación se ha centrado más, primero, en la educación en derechos humanos, y ahora, junto con Li-Ching Ho[3] en la enseñanza para la acción social y la enseñanza sobre problemáticas sociales. Durante este tiempo, he tenido la gran fortuna de poder trabajar en varios países del mundo, desde Sudán del Sur hasta Macedonia del Norte e Irlanda del Norte. He pasado tiempo en Chile, Colombia… Así que, ya sabes, me considero parte del contexto internacional de la enseñanza y el aprendizaje en esta área. Singapur es otro lugar donde he pasado mucho tiempo.

VP: ¿Quiénes dirías que han sido las figuras que más te han influenciado en tu camino y por qué?

KB: Bueno, sin duda Linda Levstik, por varias razones. El enfoque de su investigación sobre cómo los niños comprenden el mundo social ha sido un factor clave en mi carrera. También diría que su enfoque pragmático o de sentido común hacia la investigación, no excesivamente estrecho ni ideológico, sino usando la investigación para comprender de manera flexible cómo piensan los estudiantes como forma de mejorar la enseñanza. Eso ha sido una gran parte de mi carrera. Ella ha tenido un gran impacto.

De manera indirecta, diría que James V. Wertsch[4] ha tenido un gran impacto en los marcos teóricos que utilizo, especialmente en el contexto sociocultural del aprendizaje y

[1] Linda S. Levstik es Profesora Emérita en la Universidad de Kentucky. Ha sido galardonada con el Jean Dresden Grambs Distinguished Career Research Award en 2007 por su trayectoria académica en educación histórica. Recuperado de: https://gws.as.uky.edu/users/llevs01 / Entrevista con Linda S. Levstik en *Panta Rei* https://revistas.um.es/pantarei/article/view/469671

[2] Alan McCully fue profesor titular de Educación en la Facultad de Educación de la Universidad del Ulster. Recuperado de: https://www.ulster.ac.uk/unesco/staff/alan-mccully

[3] Li-Ching Ho es profesora de Currículo e Instrucción en la Facultad de Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison. Su investigación, realizada principalmente en el este y el sudeste asiático, se centra en cuestiones globales de diversidad en la educación cívica. Recuperado de: https://justiceandharmony.com/about-us

[4] James Werstch es Director Emérito de la McDonnell International Scholars Academy y Profesor Emérito de Antropología Sociocultural y Estudios Globales. Recuperado de: https://anthropology.wustl.edu/people/james-wertsch

cómo las herramientas culturales y, a veces, los esquemas narrativos afectan el aprendizaje. Y más recientemente, en el trabajo que he hecho con la Dra. Ho, hemos comenzado a estudiar un nuevo conjunto de autores, remontándonos, por ejemplo, al filósofo confuciano Mencio. También personas como Chenyang Li[5], que ha escrito sobre la armonía en el mundo moderno. También Sung-Moon Kim[6], un teórico político coreano radicado en Hong Kong, que ha explorado la relevancia del confucianismo en el contexto de las democracias liberales modernas y cómo ambos enfoques pueden integrarse de manera significativa. Así que últimamente he estado prestando más atención a académicos del este asiático como base para mi trabajo.

VP: ¿Dirías que hay algún artículo o libro en concreto que haya tenido cierto impacto durante tu carrera?

KB: Esa es una muy buena pregunta. Sin duda, el libro *Mind as Action* (Wertsch, 1997) ha sido muy influyente para mí. Al comienzo de mi carrera, *Children's Minds* (Donaldson, 1978) también fue muy importante. Fue escrito en los años 70, basado en investigación empírica, y representó un alejamiento de la teoría de las etapas de Piaget. Cuando empecé en la profesión, a principios de los años 90, todavía había muchas personas que parecían creer que los estudiantes más jóvenes no podían comprender intelectualmente la historia. Fuentes como la de Donaldson me ayudaron a entender que ese tipo de teoría por etapas no es una forma productiva de entender cómo piensan los niños. Así que esas son dos fuentes que, sin duda, tuvieron un gran impacto en mí. También mencionaría *Apprenticeship in Thinking* (Rogoff, 1990). Diría que ese libro me influyó tanto como investigador como también como docente, al hacerme reflexionar sobre las distintas maneras en que ayudamos a los estudiantes a aprender.

VP: Mirando atrás a tu tesis, centrada en el pensamiento histórico en alumnado de educación primaria, ¿cambiarías algo sobre lo que escribiste?

KB: Bueno, no si regresara en el tiempo a 1994, porque en ese momento había muy poca investigación sobre cómo los niños de primaria comprenden la historia. Así que era todo muy general. Quiero decir, llegué a algunas conclusiones muy buenas y específicas, pero mi enfoque era muy abierto, porque en ese entonces tenía que ser así. Pero hoy les digo a mis estudiantes de doctorado: "Espero que nunca vean la propuesta que escribí para esa investigación", porque no cumpliría con los estándares que ahora tengo para una propuesta de tesis doctoral. El campo ha avanzado muchísimo, y hemos aprendido mucho más, tanto en Estados Unidos como a nivel internacional, por lo que cualquier investigador que comience hoy va a partir desde un nivel mucho más alto que el mío hace 30 años. No cambiaría nada, especialmente en relación con la forma en que hice la investigación. Tuve muchísima suerte de encontrar a dos maestras fabulosas que estaban realmente interesadas en mejorar su enseñanza, y trabajé junto a ellas. Hablábamos sobre lo que podíamos hacer con los estudiantes, y fue un entorno perfecto para hacer ese tipo de investigación. Así que fue un contexto excelente para llevar a cabo ese trabajo, pero si alguien fuera a hacer hoy lo mismo otra vez, yo le diría: "Necesito que revises mucha más literatura y que tengas un marco teórico mucho más sofisticado que el que yo tenía en ese entonces". Yo era un niño en aquel momento.

[5] Chenyang Li es profesor emérito de filosofía en la Universidad Tecnológica de Nanyang. Recuperado de: https://dr.ntu.edu.sg/cris/rp/rp00886

[6] Sungmoon Kim es Catedrático de Filosofía Política y Director del Centro de Filosofía Comparada y de Asia Oriental de la Universidad de la Ciudad de Hong Kong. Recuperado de: https://scholars.cityu.edu.hk/en/persons/sungmoon-kim(10a18ccf-ef32-4a53-a8dc-f4d7a8b0b684).html

VP: ¿Cuáles fueron los primeros trabajos que publicaste y sobre qué trataban?

KB: Hubo varios artículos que se publicaron en una rápida sucesión entre 1996 y 1997. Dos de ellos se basaron en investigaciones que Linda Levstik y yo habíamos realizado juntos sobre la comprensión del tiempo por parte de los niños. Uno de esos artículos fue publicado en *American Educational Research Journal* (Barton & Levstik, 1996), y el otro en *Journal of Curriculum Studies* (Levstik & Barton, 1996). Más o menos al mismo tiempo, publiqué el primer artículo derivado de mi tesis doctoral, en *Theory and Research in Social Education* (Barton, 1997a), y ese trataba sobre el uso de evidencia histórica por parte de los estudiantes. Sigue siendo un trabajo interesante, porque los estudiantes eran muy buenos analizando evidencia y observando qué factores podían haber influido en una fuente determinada, pero cuando llegaba el momento de sacar conclusiones, se olvidaban de todo eso y empezaban a inventar cosas. Creo que ese es un estudio realmente interesante.

Al mismo tiempo, también publiqué un artículo que no era sobre enseñanza de la historia, sino simplemente sobre historia (Barton, 1997b). Trataba sobre la práctica de esclavicar personas a principios del siglo XIX en Estados Unidos. Y ese era un tema sobre el cual no se había investigado mucho. Así que fue un artículo muy valioso. Comenzó como parte de un seminario de historia que tomé en la escuela de posgrado, y luego continué la investigación hasta publicarla. Fue muy útil para mí, porque me ayudó a comprender realmente qué es lo que hacen los historiadores, en lugar de lo que a veces fingimos que hacen. En los años 90, había muchas personas en el campo de la educación que decían: "los historiadores hacen esto" o "los historiadores hacen aquello", pero en realidad no sabían de qué hablaban, porque no eran historiadores. Así que al haber realizado yo mismo una investigación histórica, obtuve una comprensión mucho más clara de en qué deberíamos enfocarnos realmente.

VP: Pasando ahora al libro *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle School* (Barton & Levstik, 2004). ¿Cómo nació y vio la luz?

Gracias a la suerte. Tuvo mucho que ver la suerte, porque Linda Levstik ya había publicado un libro anteriormente, y su editorial quería que escribiera uno sobre la enseñanza de la historia. Y en ese momento, prácticamente no existía material sobre cómo enseñar historia a estudiantes de primaria. Ella quería hacerlo conmigo, pero yo aún no había terminado mi tesis, así que tenía sus dudas. Pero una vez que le prometí: "Voy a terminar para tal fecha", comenzamos a trabajar juntos en el libro. Algunos de los capítulos se basan en las dos maestras con las que hice mi tesis. Algunos capítulos de Linda se basan en otras docentes que ella conocía.

Y además tuvimos muchísima suerte porque estábamos en el congreso del *National Council for the Social Studies*[7] en Estados Unidos, y asistimos a una sesión sobre enseñanza de la historia, aunque no conocíamos a los docentes que iban a presentar. Y las maestras resultaron ser maravillosas: Rhoda Coleman y Rebecca Valbuena. Durante un receso en la presentación, me acerqué y les dije: "¿Quieren estar en un libro?". Me miraron como si estuviera loco, como diciendo: "¿Y este quién es?". Pero a medida que pude hablar más con ellas, me convencí de que debían estar en el libro. Fui a visitar sus aulas, y eso terminó

[7] El *National Congress for the Social Studies* es la asociación profesional más grande de Estados Unidos dedicada exclusivamente a la enseñanza de las ciencias sociales. Recuperado de: https://www.socialstudies.org/about

siendo una parte muy importante de lo que el libro llegó a ser. Pero, sin duda, fue cuestión de suerte.

VP: ¿Cómo se siente el hecho de que tus libros, en concreto *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle School* (1997) y *Teaching History for the Common Good* (2004), sean ahora libros esenciales para tantos investigadores alrededor del mundo?

KB: Es un poco extraño. *Teaching History for the Common Good* (2004) es un libro centrado en Estados Unidos, y la mayoría de las personas que lo leyeron estaban en ese país. Ahora su alcance se ha ampliado, pero en los primeros años fue principalmente estadounidense. Pero tras publicarse el libro, tuve dos experiencias que me sorprendieron mucho. Estaba en los Países Bajos, y Carla van Boxtel[8] había reunido a un grupo de personas de universidades holandesas para hacer un seminario conmigo, alrededor del año 2005. Fui allá, ¡y tres o cuatro personas del grupo tenían copias de mi libro! Y yo estaba en los Países Bajos. Esa fue realmente la primera vez que me di cuenta de que personas en otros países estaban tomando este trabajo en serio.



Y luego, un par de años después, estaba en una conferencia en Taiwán. Había dos profesores de China continental, y uno de ellos tenía una copia del libro y quería que se la firmara. Eso fue aún más asombroso. ¿Gente en China continental está leyendo *Teaching History for the Common Good* (2004)? Así que eso, obviamente, es muy gratificante, muy satisfactorio. Linda y yo estamos muy orgullosos del hecho de haber escrito algo que parece interesarle a tanta gente. Aunque hoy en día a veces me pregunto si la gente sabe que "se supone" que deben citar estos libros, pero en realidad no los leen. Este libro ha sido traducido al griego, al coreano y al japonés. Así que eso también ha ampliado mucho su alcance internacional.

VP: Hace poco has publicado un nuevo libro, *Curriculum for Justice and Harmony* (2022). ¿En qué dirías que difiere este libro de *Teaching History for the Common Good* (2004)?

KB: Para empezar, casi no mencionamos la historia en ese libro. Ese libro surgió porque Li-Ching Ho y yo estábamos insatisfechos con muchos de los enfoques en los que suele centrarse la comunidad investigadora sobre la educación social. Por un lado, la Dra. Ho está muy preocupada porque la mayoría de los enfoques están muy centrados en Occidente, o incluso únicamente en Estados Unidos. Y, por lo tanto, considera que gran parte de la producción académica que generamos, especialmente en América del Norte, tiene una relevancia limitada para Asia. Y en particular, si ignoramos la idea de la armonía, eso no funciona en Asia. Allí, la gente no acepta la idea de que puedan existir normas sociales que no incluyan la armonía de una forma u otra. Al principio, eso fue

[8] Carla Van Boxtel es profesora en la Universidad de Amsterdam y enseña Metodología, específicamente en la educación sobre la historia. Recuperado de: https://www.uva.nl/en/profile/b/o/c.a.m.vanboxtel/c.a.m.vanboxtel.html

difícil de aceptar para mí, porque como occidental, tenía una imagen muy negativa de la palabra y del concepto de "armonía". Pero a medida que fui leyendo a más filósofos asiáticos contemporáneos, desarrollé una mayor apreciación del concepto y vi lo relevante que podría ser, no solo en Asia, sino también en Occidente. Y así fue realmente como nació el libro. Luego empezamos a hablar sobre lo que eso significaría en términos de currículo real. ¿Cómo podrías guiar a los estudiantes hacia ese objetivo? Así que, con suerte, logramos producir algo que aporte ideas nuevas.

VP: ¿Dirías que estos dos libros se complementan el uno al otro?

KB: Creo que sí. De vez en cuando, mientras estoy escribiendo o hablando sobre algo que forma parte del nuevo libro, vuelvo a *Teaching History for the Common Good* (2004) y me doy cuenta de que escribí cosas muy similares con Linda Levstik, solo que con un enfoque ligeramente diferente en aquel entonces. Así que sí creo que ambos libros se complementan particularmente bien.

Diría que hay dos diferencias principales. Una, obviamente, es que en el segundo libro no nos centramos en la historia. Pero la otra gran diferencia es que, con *Teaching History for the Common Good* (2004), creo que todavía tenía la creencia de que si simplemente enseñábamos bien la historia, esta se volvería relevante para el presente. Y ya no creo que eso sea posible. Pienso que hay que comenzar con los problemas sociales actuales. A partir de ahí, se pueden explorar las raíces históricas, pero no podemos pensar que si los estudiantes aprenden bien historia, o cualquier otra asignatura, algún día sabrán usar esa información.

VP: Pasando ahora tu último libro *The Future of Civic Education: Rebuilding a Democracy in Ruins* (2025), ¿cómo describirías la educación cívica?

KB: El libro más reciente está realmente pensado en Estados Unidos. Puede que sea relevante para personas en otros lugares, pero en Estados Unidos la educación cívica generalmente significa aprender cómo funciona el gobierno y cómo participar en los asuntos públicos. Y en Estados Unidos, la educación cívica forma parte del currículo desde los primeros hasta los últimos años escolares, y los estudiantes normalmente cursan una asignatura completa llamada *civics* o *U.S. Government* en la escuela secundaria. Pero incluso antes de eso, suele estar presente en el currículo, a menudo de formas bastante simples. Así que, en Estados Unidos, la educación cívica no es un término muy ambiguo. Pero en otros lugares, creo que sí lo es absolutamente. En la mayoría de las partes del mundo, no existe una asignatura llamada educación cívica, por lo que es un concepto más amorfo o indefinido.

VP: Pero para ti, ¿qué debería ser la educación cívica?

KB: En línea con el libro que escribimos Li-Ching Ho y yo, *Curriculum for Justice and Harmony* (2022), creo que la educación cívica debería ser cómo los estudiantes pueden ingresar a la esfera pública y actuar para lograr un mundo mejor. Ahora bien, por supuesto, para hacer eso, también hay que conocer algunas cosas sobre cómo funcionan los gobiernos. Y esa es sin duda una parte importante de nuestro énfasis: la importancia del conocimiento. Hay que saber cosas para poder actuar de manera efectiva. Pero yo pondría la acción en el centro de la educación cívica, cómo hacer del mundo un lugar mejor.

CC BY SA

VP: Cuando piensas en este tipo de educación cívica, ¿dirías que debería ser global o dependiente de cada lugar o país?

KB: Creo que debería ser global, porque muchos sistemas educativos al menos creen tácitamente que los estudiantes deberían aprender a cómo hacer del mundo un lugar mejor. Pero en algunos países, eso no es una parte muy destacada de la educación. En algunos países hay un énfasis tan grande en el conocimiento supuestamente académico, en las áreas tradicionales de estudio y, en particular, en ser evaluados sobre esas materias, que no se dedica mucho tiempo a cómo los estudiantes pueden mejorar el mundo.

Sin embargo, creo que debería haber más énfasis en esto en casi todas partes, porque obviamente cada país tiene problemas sociales importantes, y hoy en día estamos todos conectados entre nosotros. Ojalá fuera algo más extendido.

VP: ¿Qué asuntos o problemas sociales piensas que son los más urgentes a tratar en las aulas en la actualidad?

KB: Diría que los dos grandes temas son, primero, el cambio climático, porque literalmente el mundo se está quemando. Probablemente ya sea demasiado tarde para detener el cambio climático, pero pensar en cómo podemos enfrentar los cambios que vienen de manera rápida es importante. Creo que es un tema que simplemente no se puede ignorar.

Y el otro sería todo el espectro de problemas relacionados con la desigualdad social. La desigualdad de género es un problema en todo el mundo. En algunos lugares puede ser la desigualdad racial. La desigualdad económica es importante en casi todas partes. Así que todas las diferentes formas de desigualdad, porque son cosas que limitan muchísimo las oportunidades de vida de las personas.

VP: En relación con tus dos últimos artículos sobre Educación para la Esperanza (Barton, 2024; Ho & Barton 2024), ¿qué rol crees que la esperanza debe tener en la educación cívica?

KB: Li-Ching Ho y yo empezamos a pensar en la esperanza hace unos años, cuando fuimos a una conferencia nacional durante el primer mandato de Trump, y todo el mundo estaba tan deprimido por todo. Lo entendíamos, pero pensamos: "Esto no nos lleva a ninguna parte". Y ciertamente hay investigaciones con niños que muestran que cuando estudian el cambio climático, a veces el resultado es la desesperación. Como, "este es un problema tan grande que no se puede hacer nada al respecto".

Así que, si realmente queremos que las escuelas jueguen un papel en ayudar a los estudiantes a pensar en cómo mejorar el mundo en lugar de rendirse, tenemos que pensar en cómo desarrollar un sentido de esperanza. Y tenemos que pensar en eso de manera muy sistemática. Para nosotros, no es solo un sentimiento vago, sino que el conocimiento específico puede desarrollar un sentido de esperanza.

VP: Algunas personas consideran que promover la acción cívica en las aulas puede ser en cierta forma algún tipo de adoctrinamiento, ¿qué responderías a eso?

KB: Toda educación es adoctrinamiento. Si decimos que los estudiantes necesitan aprender matemáticas, eso es adoctrinamiento. Si decimos que los estudiantes no deberían meterse en peleas, eso es adoctrinamiento. Toda educación es adoctrinamiento. Pero lo que suele ocurrir es que cuando alguien tiene un objetivo con el que no estás de acuerdo, afirmas que esas otras personas están adoctrinando a los estudiantes, pero

CC BY SA

"nosotros" no. Pero si no se aborda la acción cívica en las escuelas, eso también es adoctrinamiento: estás diciendo que eso no es importante, que los estudiantes no necesitan aprender eso. Cualquier cosa que hagamos o dejemos de hacer envía mensajes sobre lo que creemos que es importante. Para mí, la idea misma del adoctrinamiento es solo una palabra de moda que se usa para evitar la discusión sobre cuáles son los fines apropiados de la educación, simplemente diciendo: "Eso es adoctrinamiento". O en Estados Unidos, "Eso es teoría crítica de la raza". Y, por lo tanto, ya no tenemos que hablar de ello. La cuestión es qué objetivos deberíamos promover, no sólo ponerles etiquetas como "adoctrinamiento".

VP: Hemos hablado un poco sobre la importancia de la acción en la acción cívica pero, ¿qué rol crees que debería jugar en la enseñanza de las ciencias sociales?

KB: Muchas personas todavía tienen esta idea de que, si simplemente enseñas suficiente información a los estudiantes y lo haces bien, entonces algún día podrán usar ese conocimiento para actuar. Pero así no es como las personas aprenden. Sabemos, por ejemplo, a partir de la teoría sociocultural, y particularmente de las teorías de la participación periférica legítima, que las personas no simplemente acumulan una gran cantidad de conocimiento y luego lo usan. Aprenden ese conocimiento en el transcurso de usarlo. Así que los estudiantes tienen que estar involucrados en alguna forma de acción, aunque no sea completamente madura o desarrollada. Pero solo al participar en algún tipo de acción es que realmente aprenden cómo actuar. Creo que eso debe estar presente, aunque siempre tendremos que pensar en la edad de nuestros estudiantes, en el contexto de la escuela; al igual que con cualquier otra materia, deberemos tener en cuenta esos aspectos. Pero si los estudiantes nunca tienen la oportunidad de actuar, no aprenderán cómo actuar.

VP: Pasando ahora a los docentes y su rol, ¿cómo se les puede enseñar a facilitar este tipo de educación cívica y orientada a la justicia?

KB: Enseñar es un trabajo imposible. Hay tantas cosas que se deben saber para ser docente. Lucho con esto en mi propia enseñanza a futuros docentes cada semestre. Hay tanto por saber. Y cuando pienso en mi propia carrera como maestro, me doy cuenta de que a los 23 años no sabía lo suficiente como para enseñar realmente bien. No hay una solución mágica para esto. Pero creo que quizás dos cosas relacionadas son clave.

Primero, pensar realmente en el propósito de lo que estamos haciendo. Si los docentes creen que su único propósito es cubrir los contenidos de un libro de texto o de un currículo, entonces eso siempre será un factor limitante. Depende del sistema, porque en lugares muy centralizados, si el Ministerio de Educación dice que se va a enseñar sobre la acción cívica, entonces se enseñará sobre acción cívica o perderás el trabajo. En Estados Unidos, estamos completamente descentralizados, así que los docentes realmente tienen que adoptar ese propósito, porque no tienen que hacer nada que no quieran hacer. Entonces, creo que lograr que los docentes reflexionen sobre el propósito es un punto clave. Parte de eso es desarrollar su propio sentido de profesionalismo, viéndose a sí mismos como tomadores de decisiones profesionales y no como simples ejecutores del currículo de otra persona.

Y, en segundo lugar, está la búsqueda de toda la vida, o de toda la carrera, por descubrir qué conocimientos ayudarán mejor a los estudiantes a lograr esto. Eso implica que los docentes deben ser muy reflexivos. Siempre tienen que estar pensando en cómo

CC BY SA

pueden ayudar mejor a los estudiantes a aprender lo que necesitan aprender. Pero nada de esto es fácil. Como dije, no hay soluciones mágicas. Una de las cosas que la Dra. Ho y yo estamos haciendo es tratar de desarrollar retratos esperanzadores de la enseñanza para la acción social. Creo que es importante que los docentes puedan ver retratos realistas de otras personas enseñando para la acción social o, cualquiera sea el tema, enseñando de manera más sofisticada. Todos tenemos esta tendencia a decir: "Yo no puedo hacer eso", o "Mis estudiantes no pueden hacer eso", o "Eso no funcionaría aquí". Y si solo leemos cosas que son tan idealistas que no parecen realistas, entonces eso no ayudará. Así que creo que ayudar a los docentes a ver que "esta persona en este contexto hizo esto", puede hacer que piensen: "Tal vez yo podría hacer algo similar".

VP: ¿Cuál es la situación en Estados Unidos en relación con el desarrollo de una educación cívica?

KB: Ha cambiado mucho en los últimos años, porque durante muchos años hubo debates públicos sobre lo que los docentes debían o no debían enseñar, particularmente sobre temas como la raza o cuestiones relacionadas. Pero durante mucho tiempo, esos debates no importaban mucho, porque Estados Unidos es un país muy descentralizado. Los docentes podían, en gran medida, enseñar lo que querían. Por eso siempre he dicho que en Estados Unidos, la educación nunca mejora demasiado, pero tampoco empeora mucho, porque es tan descentralizada. Así que las cosas simplemente seguían como siempre. Eso ha empezado a cambiar ahora, porque en varios estados, los legisladores estatales han impuesto sanciones muy severas. Ahora, los docentes pueden perder su licencia y su trabajo si enseñan ciertos temas. Esa es una amenaza mucho más seria de lo que solía ser.

Y a nivel federal, ahora Trump ha empezado a retener fondos para las escuelas, distritos escolares o estados que no se alineen con su administración. Esa también es una amenaza importante. Si un distrito escolar enfrenta la posibilidad de perder millones de dólares por incluir ciertos temas en el currículo, eso es una gran presión. Entonces, ahora las cosas realmente están empezando a cambiar. Y diría que no todos, pero una gran parte de los docentes están muy desmoralizados, porque nunca antes hubo tanto control sobre lo que pueden decir.

Al mismo tiempo, diría que muchos docentes —si están comprometidos con temas como la justicia, la equidad o la diversidad— van a seguir enseñando como siempre lo han hecho. Algunos están encontrando maneras de hacerlo de forma más discreta, pero lo hacen de todos modos. Y otros están siendo mucho más vocales, diciendo abiertamente que no dejarán de enseñar aquello que creen que los estudiantes necesitan saber.

VP: ¿Sigues siendo optimista? ¿Aún tienes esperanza?

KB: Es muy difícil tener esperanza en Estados Unidos en este momento, probablemente porque es tan impredecible. No tengo idea de lo que va a pasar. Algo de lo que me da esperanza es observar otros países. Por ejemplo, Li-Ching Ho y yo hemos estado trabajando en Irlanda, y una de las cosas interesantes sobre Irlanda es que los docentes tienen un gran grado de libertad profesional. Tienen que enseñar el contenido del currículo, pero si preguntas: "¿Sobre qué temas tendrías miedo de enseñar?", no hay ninguno. Tienen autonomía profesional, y también tienen garantías laborales muy sólidas. No se puede simplemente despedir a un docente por hacer algo que a la gente no le gusta. Eso demuestra que es posible, pero Estados Unidos está actualmente muy lejos de ese punto.

CC BY SA

Así que supongo que lo que muchas personas, incluyéndome a mí, están buscando es: "¿Qué es lo que nos da esperanza?" No lo sé todavía, pero no creo que la gente simplemente vaya a decir: "Está bien, nunca volveré a enseñar temas difíciles". No creo que eso vaya a pasar, pero no sé cómo resolveremos esto.

VP: Volviendo a tu último libro, *The Future of Civic Education: Rebuilding a Democracy in Ruins* (2025), ¿cómo crees que debería ser el futuro de la educación cívica?

Uno de los principales planteamientos de ese libro es que no puede centrarse únicamente en cómo funciona el gobierno, porque el funcionamiento del gobierno en Estados Unidos es malo. Es lo que nos ha llevado a este desastre. No tenemos una única solución para eso, y el propósito del libro era hacer que otras personas reflexionaran al respecto. Podría implicar enfocarse más en la empatía, en la compasión o en dar protagonismo a las ideas que los propios estudiantes tienen sobre el futuro. Así que no creo que haya una única forma de hacerlo, y todavía no sé cómo debería ser el futuro de la educación cívica. Lo que sí sé es cómo no debería ser, lo cual es un poco deprimente, pero no puede ser simplemente más de lo mismo que hemos hecho siempre.

Esto es algo que varía mucho de un país a otro, pero en Estados Unidos, tenemos un sistema de gobierno especialmente malo. Y durante 250 años, fue avanzando lentamente sin que las cosas se volvieran demasiado malas, salvo para las minorías, pero ahora es malo para todos. No lo sé… probablemente vamos a necesitar otra revolución. Tuvimos una en 1776, y ahora, 250 años después, quizás ha llegado el momento de otra.

Agradecimientos y financiación

La persona que ha llevado a cabo la entrevista, Verónica Pardo Quiles, ha recibido financiación del Ministerio de Universidades para la Formación de Profesorado Universitario.

Bibliografía

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": The development of children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal, 33,* 419-454.

Barton, K. C. (1997a). "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory & Research in Social Education, 25,* 407-430.

Barton, K. C. (1997b). "Good cooks and washers": Slave hiring, domestic labor, and the market in Bourbon County, Kentucky. *Journal of American History, 84,* 436-460.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Barton, K. C., & Ho, L. C. (2022). *Curriculum for justice and harmony: Deliberation, knowledge, and action in social and civic education*. Routledge.

Barton, K. C. (2024). Can we teach a hopeful history?. *Teaching History*, *58*(4), 9-12.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Fontana Press.

Ho, L. C., & Barton, K. C. (2024). Centering Hope in Social Studies Education. *Social Education*, *88*(6), 334-340.

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1996). "They still use some of their past": Historical salience in children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies, 28,* 531-576.

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (1997). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools (First edition)*. L. Erlbaum Associates.

Washington, E. Y., & Barton, K. C. (Eds.). (2025). *The Future of Civic Education: Rebuilding a Democracy in Ruins*. Routledge.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.

Anexo: publicaciones de Keith C. Barton

Libros

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.

Barton, K. C. (Ed.) (2006). *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives*. Information Age Publishing.

Barton, K. C., & Ho, L. C. (2022). *Curriculum for justice and harmony: Deliberation, knowledge, and action in social and civic education*. Routledge.

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2008). *Researching history education: Theory, method, and context*. Routledge.

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2023). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. (6th ed.) Routledge.

Washington, E. Y., & Barton, K. C. (Eds.) (2025). *The future of civic education: Rebuilding a democracy in ruins*. Routledge.

Capítulos de libros

Barton, K. C. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 265-282). Information Age Publishing.

Barton, K. C. (2012). School history as a resource for constructing identities: Implications of research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 93-107). Information Age Publishing

Barton, K. C. (2014). Legacies of the Chat-N-Nibble. In C. Woyshner (ed.), *Leaders in educational studies: Social Studies*. Sense Publishers.

Barton, K. C. (2015). Reconsidering religion in the curriculum. In J. H. James (Ed.), *Religion in the classroom: Dilemmas for democratic education* (pp. 67-78). Routledge.

Barton, K. C., & Avery, P. G. (2016). Research on social studies education: Diverse students, settings, and methods. In Bell, C. A., & Gitomer, D. (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed.) (pp. 985-1038). American Educational Research Association.

Barton, K. C., & Avery, P. G. (2017). Exemplars from the field of social studies education research. In Manfra, M. M., & Bolick, C. M. (Eds.), *The Wiley handbook of social studies research* (pp. 168-188). John Wiley & Sons, Inc.

Barton, K. C. (2017). Shared principles in history and social studies education. In M. Carretero, M. Grever, & S. Berger (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 449-467). Palgrave Macmillan.

Barton, K. C. (2019). Teaching difficult histories: The need for a dynamic research tradition. In M. Gross & L. Terra (Eds.), *Teaching and learning the difficult past: Comparative perspectives* (pp. 11-25). Routledge.

Barton, K. C. (2022). Schematic templates and diverse populations in the United States: Narrative limitations in young people's understanding. In I. B. de Luna & F. van Alphen (Eds.), *Reproducing, rethinking, resisting national narratives. A sociocultural approach to schematic narrative templates in times of nationalism* (pp. 79-95). Information Age.

Barton, K. C. (2022). How history teaching may perpetuate misconceptions about historical agency. In G. Cassar & Y. Vella (Eds.), *History teaching & research: bridging the theory/practice divide*. Volume 4 (pp. 74-87). L-Università ta' Malta and History Teachers Association (Malta).

Barton, K. C. (2023). Learning in history and social studies. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Erkican (Eds). *International Encyclopedia of Education* (4th ed.). Volume 6. (pp. 315-320). Elsevier.

Barton, K. C. (2024). Separating rights and responsibilities. In B. Mallon, F. Waldron, and C. Ní Cassaithe (Eds.), *Pushing the boundaries of Human Rights Education: Concepts, challenges and contexts* (pp. 15-31). Routledge.

Seow, T., Barton, K. C., & Ho, L. C. (in press). Empathy and compassion in geography education. In J. Mitchell & S. Bednarz, *Handbook of geography education*. Springer.

Artículos en revistas académicas

Barton, K. C. (2001). "You'd be wanting to know about the past": Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the United States. *Comparative Education, 37,* 89-106.

Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland & the United States. *American Educational Research Journal, 38,* 881-913.

Barton, K. C. (2002). "Oh, that's a tricky piece!": Children, mediated action, and the tools of historical time. *Elementary School Journal, 103,* 161-185.

Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies, 37,* 85-116.

Barton, K. C., & McCully, A. W. (2009). When history teaching really matters—Understanding the impact of school intervention on students' neighbourhood learning in Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 8*, 28-46.

Barton, K. C., & McCully, A. W. (2010). "You can form your own point of view": Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teachers College Record, 112,* 142-181.

Barton, K. C., & McCully, A. W. (2012). Trying to "see things differently": Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, *40*, 371-408.

Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, *7*, 131-142.

Barton, K. C. (2015). Elicitation techniques: Getting people to talk about things they don't usually talk about. *Theory & Research in Social Education*, *43,* 179-205.

Barton, K. C. (2015). Young adolescents' positioning of human rights: Findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland, and the United States. *Research in Comparative and International Education, 10,* 48-70.

Barton, K. C. (2020). Students' understanding of institutional practices: The missing dimension in human rights education. *American Educational Research Journal*, *57*, 188-217. https://doi.org/10.3102/0002831219849871

Barton, K. C., & Ho, L. C. (2020). Cultivating sprouts of benevolence: A foundational principle for curriculum in civic and multicultural education. *Multicultural Education Review, 12*(3), 157-176. https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808928

Barton, K. C. (2024). Knowledge without disciplines: A critique of social realism's disciplinary fixation. *Journal of Curriculum Studies 56*(3), 235–245. https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2328058

Ho, L. C., & Barton, K. C. (2020). Preparation for civil society: A necessary element of curriculum for social justice. *Theory & Research in Social Education, 48*(4), 471-491. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1763880

Ho, L. C., & Barton, K. C. (2022). Critical harmony: A goal for deliberative civic education. *Journal of Moral Education, 51*(2), 276-291. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1847053

Thornton, S. J., & Barton, K. C. (2010). Can history stand alone? Drawbacks and blind spots of a "disciplinary" curriculum. *Teachers College Record, 112,* 2471-2495.

Otras publicaciones

Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, 9,* 97-113.

Barton, K. C. (2018). Historical sources in the classroom: Purpose and use. *HSSE Online: Research and Practice in Humanities and Social Studies Education,7*(2). http://www.hsseonline.edu.sg/journal/volume-7-issue-2-2018/historical-sources-classroom-purpose-and-use

Barton, K. C. (2019). What should we teach about human rights? Implications from international research. *Social Education*, *83*, 212-216.

CC BY SA

Barton, K. C. (2021). Agencia, elección y acción histórica: cómo la enseñanza de la historia puede ayudar a los estudiantes a pensar en la toma de decisiones democráticas. *Revista Paraguaya de Historia, 3*(2), 25-46. (Original work published 2012.)

Barton, K. C., & Ho., L. C. (2023). Collaborative deliberation in the classroom. *Phi Delta Kappan, 104*(5), 44-49. https://doi.org/10.1177/00317217231156229

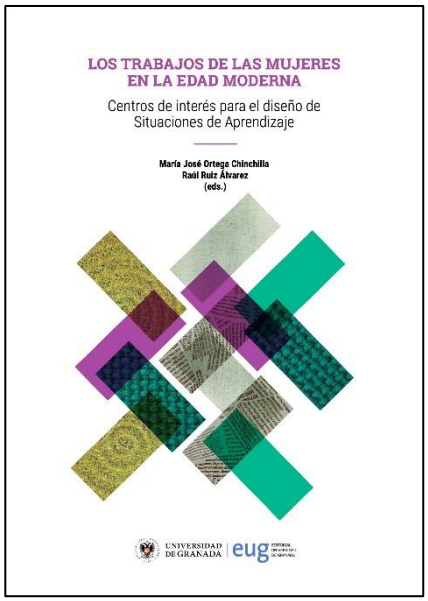
CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.640501

M. J. Ortega Chinchilla y R. Ruiz Álvarez (2023), Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de situaciones de aprendizaje, Granada: Universidad de Granada, 151 págs. ISBN: 978-84-338-7250-0

Cristina Ramos Cobano
Universidad de Huelva
cristina.ramos@dhis2.uhu.es
0000-0002-6631-4059

Recibido: 12/02/25
Aceptado: 28/02/25



Fuente: Universidad de Granada

La obra editada por María José Ortega Chinchilla y Raúl Ruiz Álvarez no es un libro de Historia al uso, a pesar de que ofrece un marco general para comprender cómo se relacionaban las mujeres con el mundo laboral en los siglos modernos, valiéndose de los frutos de la investigación más reciente en la historia de las mujeres y el género, la historia social y la historia de la vida cotidiana, a fin de superar los relatos androcéntricos tradicionales. Tampoco puede considerarse una obra didáctica *sensu stricto*, aunque propone infinidad de recursos y actividades organizadas según las diferentes ocupaciones económicas abordadas por sus autores. En realidad, *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna* es ambas cosas a la vez y mucho más, porque en sus páginas se imbrican investigación, transferencia del conocimiento e innovación docente, una combinación tan infrecuente como necesaria, que además toma como epicentro el quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible: lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Como no podía ser de otro modo, en la base de semejante propuesta se halla una estrecha colaboración entre especialistas de los diferentes campos implicados: investigadores de los ámbitos de la Historia Moderna, la Historia del Arte y la Didáctica de las Ciencias Sociales, por un lado, y docentes de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, por otro, pero también ha de tenerse en cuenta la ayuda brindada por el personal de los numerosos archivos, museos y bibliotecas cuyos recursos dan sustento a las actividades didácticas planteadas.

Si esta multidisciplinariedad es la primera virtud que debe destacarse de la obra, la segunda es sin duda su conexión con los problemas socioeconómicos de hoy: cada uno de los siete capítulos que la componen consta de una primera parte en la que se vinculan pasado y presente a través de un aspecto concreto de la realidad actual, demostrando de

CC BY SA

una manera práctica la importancia de los procesos históricos y la utilidad de las Ciencias Sociales para comprender el presente y abordar los desafíos del futuro. El ejemplo más claro en este sentido es el que ofrece el capítulo 5, en el que se aborda la extraordinaria dureza del trabajo de las lavanderas de antaño a partir de la observación de un electrodoméstico tan omnipresente en los hogares actuales como la lavadora; no obstante, también podrían citarse otros ejemplos de la obra igualmente cercanos a la realidad del alumnado, como la segregación ocupacional y (a menudo) la explotación laboral que subyacen tras la confección de las prendas que vestimos a diario (capítulo 1), o los debates que en muchas familias suscita la disyuntiva entre la lactancia artificial y la lactancia materna, esta última vinculada también a la existencia de bancos de leche materna (capítulo 2).

Gracias a este proceder, las hilanderas, las nodrizas, las trabajadoras del esparto, las administradoras de bienes, las lavanderas, las artesanas o las impresoras del pasado no parecen ya tan ajenas al día a día del alumnado y a sus preocupaciones, y en ello radica la tercera gran virtud de *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna*: genera centros de interés para conectar los saberes básicos de la materia de Historia con la realidad de los estudiantes. Dicho de otro modo, ofrece la materia prima imprescindible para diseñar situaciones de aprendizaje estimulantes y que promuevan aprendizajes significativos, aplicables a la vida real, tal y como requiere la LOMLOE. Así, la segunda parte de cada uno de los siete capítulos propone recursos y actividades a partir de diferentes enfoques que incluyen el aprendizaje por proyectos, los itinerarios didácticos o la gamificación, entre otros, partiendo preferentemente del análisis de las fuentes primarias, aunque no en exclusiva. Y lo más interesante es que la variedad de recursos y actividades permite diseñar situaciones de aprendizaje adaptadas a los diferentes niveles educativos, sea en Educación Secundaria, en Bachillerato o incluso en distintas áreas de la enseñanza universitaria, al tiempo que favorece la interdisciplinariedad. Hagamos un breve recorrido por ellos.

El capítulo 1, dedicado al hilado de la lana, plantea una secuencia didáctica a partir del aprendizaje por descubrimiento: en un primer momento, Begoña Serrano Arnáez y Raúl Ruiz Álvarez proponen un acercamiento a la realidad material de esta actividad económica mediante el examen de objetos reales (o sus imágenes) asociados a la producción de hilo, para luego proceder con una pequeña investigación acerca de las condiciones laborales de la industria textil en la actualidad, en la que se incluye una reflexión acerca del origen de las prendas de vestir que tenemos en nuestro armario. Finalmente, los autores proponen dos actividades para profundizar en la riqueza y variedad de fuentes primarias de las que se puede extraer información relacionada con el hilado: la primera, basada en fuentes escritas de todo tipo, y la segunda, centrada en la búsqueda de imágenes y objetos sobre el hilado en la Edad Moderno, buscando con ambas desmontar el tópico de la invisibilidad de los trabajos de las mujeres en las fuentes.

En el capítulo 2, María José Ortega Chinchilla y Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez abordan la lactancia asalariada o mercenaria en todos sus aspectos posibles: quiénes recurrían a este tipo de servicios y por qué motivos, qué llevaba a las nodrizas a criar a los hijos de otras mujeres, dónde lo hacían, cuáles eran los discursos y los prejuicios al respecto, entre otros muchos. La propuesta didáctica parte del análisis de fuentes originales que recogen esta práctica tan extendida en los siglos modernos, tanto escritas como iconográficas, y a continuación se adentra en el debate como forma de promover el pensamiento crítico y de conectar con el presente del alumnado: así, se plantean en paralelo

CC BY SA

la confrontación entre la lactancia asalariada y la gestación subrogada, por un lado, y el debate entre la lactancia materna y la lactancia artificial, por el otro, ambos organizados a través de una serie de preguntas dadas.

Por su parte, el capítulo 3 nos introduce en la producción de la pleita o trenzado de esparto, de la mano de Raúl Ruiz Álvarez y Antonio Luis Bonilla Martos. En esta ocasión, los autores buscan una conexión aún mayor con el alumnado combinando actividades prácticas y lúdicas, al tiempo que incorporan elementos transversales vinculados con el medioambiente o la ciudadanía para diversificar los Objetivos de Desarrollo Sostenible trabajados. Verdaderamente, las actividades propuestas son muy dinámicas e interesantes, pues parten de una entrevista real a una espartera que habría de acudir al centro para verse con el alumnado y de un itinerario didáctico por algún barrio o localidad vinculado a la producción de esparto; como es lógico, esto limita su aplicabilidad a aquellas zonas donde exista esta actividad económica, a no ser que se planteen en el contexto de una actividad extraescolar más amplia y que incluya una visita a Granada. No obstante, esto no resta un ápice de interés y validez a la propuesta didáctica, que continúa con la preparación de una maleta didáctica por parte del alumnado y una visita –que bien puede ser virtual– a un museo de artes y costumbres populares en los que se incluya el oficio espartero.

A continuación, Maribel Díez Jiménez, Raúl Ruiz y Begoña Serrano abordan la relación de las mujeres con la gestión y administración de todo tipo de bienes. Así, la propuesta didáctica del capítulo 4 se articula en torno a una categoría de análisis histórico que no ha recibido aún toda la atención que merece: la de la pareja de trabajo, que permite reflexionar sobre la contribución de cada uno de los cónyuges a la actividad económica. Para ello, se proponen diferentes obras de arte que representan a una pareja de esposos colaborando en la gestión de sus negocios, pero también otras muchas en las que se advierte el papel fundamental de la mujer en la gestión económica del hogar. En esta secuencia didáctica también se prevén actividades de investigación, fundamentalmente a partir de las fuentes primarias digitalizadas en diferentes repositorios de archivos o museos, y de manera concreta a partir de las escrituras notariales transcritas en obras publicadas y accesibles online, o incluso un examen numismático.

El capítulo 5, por su parte, explora la realidad laboral de las lavanderas de la mano de María José Ortega Chinchilla y Rafael Guerrero Elecalde. La secuencia didáctica que han diseñado parte de una reflexión global sobre los motivos que favorecen la masculinización de determinados oficios y la diferenciación sexual de las actividades que se desarrollan dentro del ámbito doméstico, relacionando ambas esferas a través del lavado de la ropa en los siglos modernos. Resultan muy interesantes las actividades propuestas para identificar los estereotipos que ya entonces existían en torno al oficio de lavandera, a partir de cuadros representativos de la época y de la tratadística ilustrada al respecto, y sobre todo las que tratan de desmontar los tópicos sobre la supuesta vida placentera de las lavanderas, habida cuenta de las grandes dificultades que entrañaba el acceso al agua para llevar a cabo esta actividad económica.

Francisco Hidalgo Fernández y Javier Contreras García nos guían en el capítulo 6 por los entresijos del mundo de los gremios y el papel que las mujeres desempeñaron en ellos. Su secuencia didáctica parte siempre de figuras femeninas del entorno granadino –reales o legendarias– que destacaron en algún tipo de artesanía, como Carmela la Sedas, o las alfareras Isabel y María de Robles, y las actividades propuestas van desde la creación

virtual de un gremio de la seda a la investigación de casos reales, sea de mujeres que en la actualidad se dedican a diseñar muebles, como el parangón más cercano posible al de las alfareras, sea de pintoras de la época, como Josefa de Óbidos. Aunque los ejemplos que plantean los autores surgen todos del sureste andaluz, en este caso su aplicabilidad en las aulas de toda España es total porque se parte de información disponible online, y siempre sería posible hallar casos similares en otras regiones, si lo que se busca es estimular aún más el interés del alumnado por la proximidad con su materia de estudio.

Para terminar con esta serie de propuestas didácticas, el capítulo 7 nos introduce en el mundo de las mujeres impresoras de la Edad Moderna, normalmente como parte de una empresa familiar que dirigieron en solitario por periodos variables. Gracias a la labor de Alba de la Cruz Redondo y Daniel Jesús Martín-Arroyo Sánchez, los docentes disponen así de una batería de actividades orientadas a recuperar a estas mujeres de la invisibilidad mediante el análisis de fuentes primarias, o a través de la investigación histórica, para lo cual presentan recursos tan interesantes como la web *Iberian Books*, que da pie a desarrollar un ejercicio de *storytelling* o creación de relatos para el desarrollo del pensamiento histórico.

Si bien las siete secuencias didácticas comprendidas en *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna* están específicamente diseñadas para oficios y casos concretos, la mayoría de ellos del sudeste andaluz, lo cierto es que abren todo un abanico de recursos y de propuestas metodológicas que podrían aplicarse perfectamente a otros muchos oficios, lugares y mujeres concretas del pasado. Además, el modo en que los autores han sabido conectar las múltiples realidades del pasado con los problemas socioeconómicos del presente es clave para que los docentes puedan diseñar situaciones de aprendizaje efectivas, que partan de los centros de interés del alumnado, y para ello resulta también de gran interés la selección bibliográfica que cierra la obra como colofón, ordenada temáticamente por Rebeca García Haro según las actividades económicas trabajadas en cada capítulo. Sin lugar a duda, son necesarias muchas más iniciativas como esta para favorecer sinergias reales entre el mundo de la investigación y el de la enseñanza, y que además permitan trabajar a favor de una verdadera igualdad entre hombres y mujeres.

CC BY SA

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.611131

G. Cruz Andreotti y F. Machuca Prieto (2022), Etnicidad, identidad y barbarie en el mundo antiguo, Madrid: Editorial Síntesis, 275 págs. ISBN: 978-84-1357-150-8

Diego Tobar Muñoz
Universidad Complutense de Madrid
diegotokairos@gmail.com-dtobar@ucm.es
0000-0002-6072-3302

Recibido: 05/04/24
Aceptado: 26/07/24

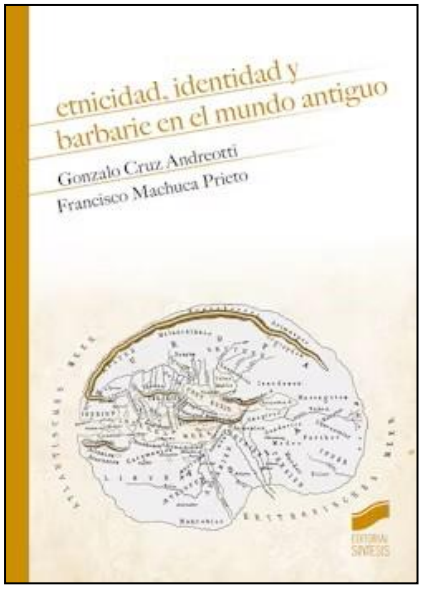


Figura 1. Portada del libro
Fuente: Editorial Síntesis

Es bien conocida la inconmensurable proliferación de trabajos académicos que, desde fines del siglo pasado se preocupan por cuestiones que giran en torno a la etnicidad, a las identidades y a la dialéctica existente con "el otro" o con "los otros". Este no es un hecho fortuito, sino que responde a los intereses y preocupaciones de la sociedad contemporánea, de la cual los historiadores también forman parte. La creciente diversidad de las sociedades contemporáneas y la emergencia de voces individuales y colectivas anteriormente inexistentes o silenciadas ocasiona cambios en la percepción del presente, aunque también del pasado. Así, se ve suscitado el interés de investigadores por volver a interpelarlo, incorporando múltiples perspectivas y renovados enfoques surgidos desde la segunda mitad de la pasada centuria, y que ya han sido integrados en el acervo cultural e intelectual de la crítica especializada.

En esta ocasión G. Cruz Andreotti y F. Machuca Prieto indagan en los vericuetos de la Antigüedad grecolatina, en una excelente obra publicada por la editorial Síntesis, que constituye una gran puesta de conjunto del conocimiento en torno a la construcción de etnicidades, identidades y del espejo de la barbarie para griegos y romanos. Un libro en castellano muy necesario, que sintetiza y ahonda en los nuevos paradigmas del conocimiento y que asume una decidida postura antiesencialista desde su preámbulo.

El primero de los seis capítulos que lo componen, intitulado "La identidad *sous rature*", repara en la evolución conceptual de la identidad, remarcando su condición mutable, susceptible al cambio. En este sentido se dan por descartadas las tradicionales visiones objetivistas y subjetivistas, en favor de un punto de partida que se puede remontar en este ámbito a la teoría de la acción, de Pierre Bourdieu. Las identidades son dinámicas y flexibles, en tanto que aparecen entendidas como una construcción mediada por la negociación social y condicionada también por fluctuantes intereses de poder. Resulta

CC BY SA

interesante la potencialidad instrumental de la identidad, que según los autores busca responder a la pregunta de "hacia dónde vamos", y no tanto "de dónde venimos".

Dada la naturaleza de la temática emerge igualmente el análisis poscolonial, indispensable para la comprensión de fenómenos como la otredad, la alteridad o las relaciones de poder desiguales. Esta rama de la crítica cultural nació al calor de la fase histórica de descolonización del siglo pasado, alimentándose de enfoques como los de Edward Said, quien en su celebérrima obra *Orientalismo* iba a llevar a cabo una deconstrucción del constructo imaginario de Oriente y Occidente justamente gestado por las propias potencias y sociedades occidentales. El magistral ensayo del autor palestino, del cual es deudor cualquier análisis en torno a la identidad -inclusive esta obra-, pone de manifiesto la versatilidad de la construcción de las identidades, así como la capacidad del "nosotros" para definirse en contraposición interesada a un "ellos", y los efectos que tiene esta relación de poder tanto para colonizadores como colonizados (Said, 2004, pp. 24-27; 87-89). Se trata de una metodología de análisis muy fructífera en su aplicación a las conductas imperialistas de cualquier época, a lo que tampoco escapa el Mundo Antiguo.

El segundo capítulo sintetiza el enorme arsenal de enfoques en que se mueve la investigación actual a propósito de los conceptos sociológicos de "Etnicidad y Etnogénesis", y que los siguientes capítulos van a desplegar aplicados al mundo griego y romano. Arranca trazando una brevísima historia en torno a tales conceptos, que se inicia con las manidas y algo trasnochadas visiones primordialistas, sigue con los enfoques instrumentalistas y concluye con los nuevos paradigmas de corte constructivista, imperantes en la actualidad. Son estos dos últimos enfoques los que alimentan el contenido del libro. Los autores reflexionan igualmente acerca de los componentes fundamentales que permiten definir con una óptica actualizada lo que significa la posesión de una "identidad étnica" o lo que es un "grupo étnico", así como el papel desempeñado por el binomio memoria-imaginación, fundamental en la generación de identidades compartidas a través de la construcción de orígenes históricos y míticos. Se trata de un fenómeno que a pesar de su antigüedad parece continuar vigente; que podemos rastrear en el mundo sumerio, pero también en numerosas sociedades contemporáneas. La maleabilidad e idealización del pasado siempre es útil para lograr objetivos del presente, y los Estados modernos no son ajenos a esta afirmación, sino que está en la raíz misma de su surgimiento como sujetos históricos.

El tercer capítulo, titulado "Etnicidad, Identidad y Mundo Antiguo" nos adentra de lleno en el objeto del estudio, si bien hemos de matizar que fundamentalmente se centra en el ámbito grecorromano (quedando prácticamente excluido el Bajo Imperio). Así, el lector puede encontrar entre sus páginas la explicación del origen de la geografía, la etnografía o la cartografía. Se trata de un extraordinario legado cultural cuyo nacimiento, se nos concreta, es indisociable de la *polis* griega y del concepto de ciudadanía, que constituyen el marco de referencia fundamental a partir del cual los griegos se iban a abrir a conocer el mundo y a "los otros", a los bárbaros, en contraposición a los cuales se articula y define la identidad helénica, no exenta muchas veces de un indisimulado sentimiento de superioridad. Sin duda se perfila como un hecho histórico trascendente muy vinculado al proceso colonizador griego y a la necesidad de organizar ese mundo exterior que Hecateo de Mileto y Heródoto pretenden ilustrar a sus contemporáneos en tiempos tan pretéritos. Los autores aclaran cómo las disciplinas geográfica y etnográfica

CC BY SA

habrán de experimentar una evolución acompasada con el desarrollo histórico venidero. Primero con la ampliación de la ecúmene, impulsada por Alejandro Magno y sus sucesores hacia lugares ignotos para los griegos, así como por la toma de contacto de Roma y Cartago con numerosos pueblos y culturas con motivo de su pugna llevada a cabo en nuevos contornos geográficos, sobre todo en el extremo occidental de ese pequeño sistema-mundo que en la Antigüedad representa el Mar Mediterráneo. Posteriormente será una Roma hegemónica la que conduzca por nuevos y ampliados derroteros el desarrollo de la geografía y de la etnografía, ahondando en la obligada sistematización de pueblos y áreas geográficas del Imperio, con nombres tan imponentes como los de Estrabón o Plinio el Viejo.

En el mismo capítulo se resalta puntillosamente la importancia de no perder de vista la doble perspectiva *emic* y *etic*, e incorpora el fructífero debate historiográfico sobre el peso específico de la arqueología en el estudio de las identidades étnicas, y en el conocimiento de los incontables pueblos que desafortunadamente no han dejado testimonios escritos, única manera de indagar también en todo aquello que no podemos conocer a través de las sesgadas lentes de los autores clásicos.

La cuarta parte lleva por nombre "Etnicidad e identidad en el Mundo griego". Fiel a su espíritu sintético y cronológico, la obra en este punto se centra en detallar la siempre cambiante evolución de las identidades étnicas, desde la época arcaica al periodo helenístico. Ya en el seno de las *poleis* de esta primera fase arcaica se impone un modelo genealógico auspiciado y alimentado por grupos aristocráticos, interesados en vincularse con el pasado mítico. El enfoque adoptado demuestra, atendiendo a diferentes ejemplos, como los *ethne* conforman y mudan constantemente el discurso de sus orígenes, de su vinculación o superioridad de matriz esencialista por encima del bárbaro o incluso de otros *ethne* griegos, siempre de acuerdo con las necesidades e intereses de poder existentes en cada contexto histórico, como han resaltado autores tan autorizados como Morgan (2003, p.11) o McInerney (2014, pp. 3-4). La identidad, se nos recuerda sutil pero persistentemente, no es única, sino que suele ser múltiple, y a veces en órdenes superpuestos.

Los autores han tenido a bien, y muy acertadamente, señalar a las Guerras Médicas como punto de inflexión, a partir del cual las *poleis* más poderosas comprenden la oportunidad de instrumentalizar los lazos de la identidad panhelénica para servir a sus propios intereses. La construcción del bárbaro persa, paradigma de la degeneración según los patrones clásicos griegos, es palpable en el teatro ateniense, como ha estudiado en profundidad J. M. Hall (2002, pp.175-181). Sin dejar la ciudad del Ática, la acusación de "medismo", calificativo ofensivo y antitético de lo griego, servirá de argumento, por ejemplo, para que Atenas inste a otras ciudades díscolas a cerrar filas en torno a su pujante poder, enmascarado en la Liga de Delos. La plena vigencia de estas formas de instrumentalización de la identidad y de la dinámica inclusión-exclusión que lleva aparejada se puede observar, salvando las distancias, con la Guerra de Ucrania. Acusaciones de estas características, pero con otros adjetivos contemporáneos emergen con fuerza en el debate político y mediático. En el seno de la UE resuena cada vez más el calificativo "prorruso" para descalificar a adversarios políticos, mientras que en Rusia toma forma la construcción imaginaria de un Occidente degenerado y decadente que hay que evitar, y se justifica la guerra de Ucrania como un proceso de desnazificación. En ambos casos se desea reforzar una determinada identidad, definida en parte por

CC BY SA

antítesis con el enemigo geopolítico, erigiéndose en factor clave del desarrollo de un conflicto armado -e ideológico, según algunos puntos de vista- en el que hay puestos numerosos intereses de diferente orden.

Un ejemplo de la ductilidad de las identidades en el mundo griego alcanza su grado extremo en suelo siciliano, lo que le hace merecer incluso un subapartado propio. Hablamos del conflicto de Siracusa con Atenas, en el marco de las Guerras del Peloponeso. En este caso ambos contendientes se ven obligados a revisar y alterar su discurso sobre los lazos étnicos con sus potenciales aliados, a fin de reforzar sus respectivos bandos. El libro abunda en ejemplos en los que la identidad y el poder comparecen de la mano.

Con respecto a las últimas páginas de este capítulo, posee un valor adicional el hecho de que se deje un espacio para abordar el helenismo más allá de sus manidos fundamentos elementales, al analizar de forma separada los diferentes ensayos culturales en diferentes espacios milenarios, como en el caso fenicio o el judío. La diferente suerte que correría la aplicación de las corrientes helenistas -fracaso en el caso judío- puede perfectamente traernos a la memoria ejemplos de nuestro tiempo histórico, donde la exportación, a veces por medio de la imposición de sistemas políticos y culturales que son funcionales en unas latitudes pueden no serlo en otras. La retirada de EE. UU. de Afganistán y la rápida vuelta de los talibanes al poder, por citar un ejemplo ya paradigmático, resulta de lo más elocuente al respecto.

El capítulo 5 se encarga de la "Etnicidad e Identidad en el mundo romano". En él tienen cabida la reflexión acerca de la actual suerte del término "romanización", objeto de enconadas disputas y recurrentes matizaciones, cuando no de su impugnación. Así, el lector tiene oportunidad de tomar contacto, aunque someramente, con tesis actuales tan relevantes como las de la *creolization* de J. Webster (2001, pp. 217-223) o las *discrepant identities* de D. J. Mattingly (2011, pp. 213-245). Los moldes teóricos de la romanización, dominantes durante décadas para el estudio de los pueblos prerromanos ibéricos, también muestran ciertas deficiencias que han sido señaladas en los últimos años (Sánchez Moreno y Aguilera Durán, 2013). El capítulo sirve de escaparate para apreciar cómo también para Roma se han ido derruyendo las visiones tradicionales de una conquista civilizadora con consecuencias culturales e identitarias unidireccionales. Se apuesta por un proceso mucho más complejo y diferenciado según el momento y las diferentes áreas del Imperio, donde desde luego las poblaciones nativas no debieron ocupar una posición tan pasiva como se ha supuesto hasta no hace tanto. Se profundiza en las vías de integración utilizadas por Roma, poniendo el foco en la ciudadanía, auténtico eje vertebrador de la paulatina integración de elites y pueblos foráneos bajo la égida e identidad romana. Una identidad que muda y se reformula en el tiempo y que no es igual en todo el Imperio. Por último, el concepto *humanitas*, que recibe quince páginas de atención, en las que se explora el factor instrumental de la utilización de los valores referidos a tal término por parte de la *nobilitas* romana, a través de la literatura clásica.

Finalmente, tenemos el sexto y último capítulo, de nombre "La barbarie más allá de las fronteras. Hacia una taxonomía de la barbarie". Taxonomía que ayuda a sistematizar muchos de los asuntos sobre los que ha ido tratando la obra. Permite, con ayuda de ejemplos literarios, contemplar la transformación del "bárbaro" en el imaginario griego y romano. Así, podemos comprobar como los escitas, desde Heródoto, analizados con una buena dosis de determinismo geográfico, gozan de una valoración menos positiva y

CC BY SA

admirativa que los egipcios para la óptica griega; de la misma manera que es posible analizar continuidades y discontinuidades entre las visiones construidas por Tácito y Amiano Marcelino de ese enemigo externo representado por el bárbaro, foco de una preocupación que adquiere una dimensión existencial en época del segundo.

Podemos concluir que el presente libro transmite un caudal de conocimientos y enfoques completísimo del estado de la cuestión sobre las temáticas referidas, y que lo hace con gran rigor. Destaca la gran riqueza de matices, de ejemplos y paralelismos ilustrativos con diferentes épocas históricas, entreverado todo ello en un recorrido que traza una panorámica general de los enfoques que se han ido sucediendo desde mediados del siglo pasado para el estudio de la etnicidad, el hecho identitario, y las diferentes elaboraciones de la figura del bárbaro creada por griegos y romanos, desde el Arcaísmo griego hasta el Bajo Imperio Romano.

De lectura ágil, cuenta con todos los ingredientes para convertirse en un libro de referencia para la comprensión de los temas que trata. La calidad del contenido desde un punto de vista científico y metodológico no se contradice con su carácter divulgativo, lo cual realza aún más su valor. Contiene un reducido número de mapas e imágenes, si bien muy bien escogidas. El preámbulo y los seis capítulos se ven complementados, al final, por cerca de cuarenta páginas que reúnen textos clásicos y modernos muy pertinentes para profundizar en los diferentes apartados que componen el libro. Además, los textos traen consigo una serie de preguntas oportunas, que ayudan al lector a orientarse y focalizarse en lo más relevante. Es un estupendo colofón de una obra cuyo resultado final es redondo.

Referencias bibliográficas

Hall, J. M. (2002). *Hellenicity: Between Ethnicity and Culture*. University of Chicago Press.

Mattingly, D. J. (2011). *Imperialism, Power, and Identity: Experiencing the Roman Empire*. Princeton University Press.

McInerney, J. (2014). Ethnicity: An Introduction. En *A Companion to Ethnicity in the Ancient Mediterranean* (pp. 1-16). Wiley Blackwell.

Morgan, C. (2003). *Early Greek States Beyond the Polis*. Routledge.

Said, E. W. (2004). *Orientalismo* (Orig. 1978). Debolsillo.

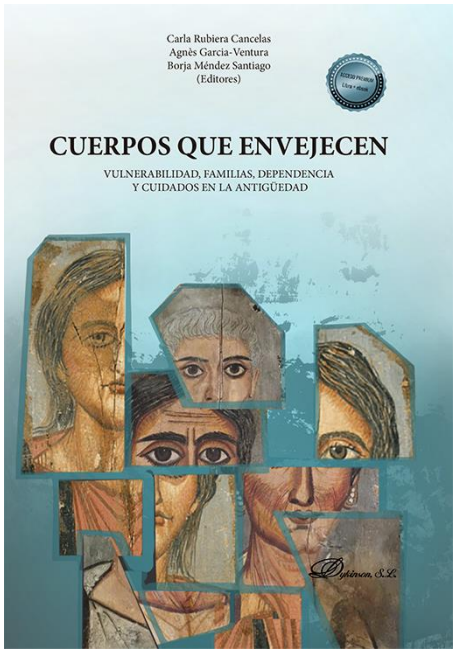
Sánchez Moreno, E., y Aguilera Durán, T. (2013). Bárbaros y vencidos, los otros en la conquista romana de Hispania. Notas para una deconstrucción historiográfica. En R. M. Cid López, E. B. García Fernández, y J. Mangas Manjarrés (eds.), *Debita verba: estudios en homenaje al profesor Julio Mangas Manjarrés. Vol 1* (pp. 225-244). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Webster, J. (2001). Creolizing the Roman Provinces. *American Journal of Archaeology, 105*(2), 209-225.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.608141

C. Rubiera Cancelas, A. García-Ventura y B. Méndez Santiago (eds.) (2023). Cuerpos que envejecen. Vulnerabilidad, familias, dependencia y cuidados en la Antigüedad. Dykinson, 309 págs. ISBN: 978-84-1122-933-3.

Alba del Blanco Méndez
Universidad de Oviedo
blancoalba@uniovi.es
0000-0002-1456-1541



Fuente: dykinson.com

Este libro recopila las aportaciones de diversos especialistas sobre la vulnerabilidad y dependencia que acompañan al proceso natural del envejecimiento en el Mediterráneo antiguo. A lo largo de sus páginas, diecisiete autores y autoras abordan, desde distintos puntos de vista y marcos de estudio, las múltiples caras que componen el prisma de la vejez en la Antigüedad, teniendo en cuenta los variados parámetros que la condicionan, tales como el género, el estatus social, el contexto geográfico e histórico o el grado de deterioro físico y mental de los ancianos y ancianas.

En los últimos años, los estudios que contemplan la vejez se han incrementado en nuestro país debido al interés que suscitan aquellos individuos que, por diversas razones, fueron silenciados o ignorados por la Historia académica hasta una época muy reciente. Además, la situación demográfica actual, en la que la población europea se encuentra notablemente envejecida en comparación con las pasadas décadas, nos invita a replantearnos el estudio de los sujetos ancianos y a sacarles de la invisibilidad a la que tradicionalmente estuvieron relegados. Por desgracia, y a pesar del envejecimiento poblacional antes mencionado, el edadismo sigue siendo una característica propia de nuestra sociedad, la cual vincula el modelo de masculinidad con el vigor y la fuerza de la juventud al igual que relaciona el ideal femenino con la belleza asociada a la misma. Así pues, nuestro contexto actual nos advierte de la necesidad de desestigmatizar a las personas mayores y de contemplarlas como una parte integral tanto de la sociedad presente como de las pasadas.

Esta publicación es, por lo tanto, necesaria y muy enriquecedora, en tanto que profundiza en el aspecto de la vejez desde un marco plural y de gran diversidad, más allá de la

CC BY SA

imagen incapacitante que normalmente se asocia a la ancianidad en el mundo antiguo. Además, continua la senda de autores como Tim Parkin, Thomas Wiedemann o Pat Thane, ampliando las miradas, incorporando nuevos sujetos históricos y allanando el camino para futuras contribuciones a este aún poco explorado campo de estudio.

Debemos destacar el trabajo de los editores del presente volumen, quienes están activamente vinculados al Grupo Deméter. Maternidad, Género y Familia de la Universidad de Oviedo. En este sentido, la investigadora Carla Rubiera Cancelas, integrante del mencionado grupo de investigación desde 2014, ha contribuido de forma sobresaliente al estudio de la esclavitud femenina y la servidumbre en la Roma antigua. Por su parte, Borja Méndez Santiago, en cuya tesis analizó la intersección de las categorías de "edad" y "masculinidad" en las *Vidas paralelas* de Plutarco, cuenta con otras contribuciones de igual interés para el estudio de la diversidad social en las fuentes clásicas. Así mismo, Agnès Garcia-Ventura, investigadora Ramón y Cajal en la Universidad Autónoma de Barcelona y gran especialista en Asiriología, destaca por incorporar la perspectiva de género y la interdisciplinaridad a los estudios del Próximo Oriente Antiguo.

En el desarrollo del libro se congregan quince capítulos para profundizar sobre el proceso de envejecer -así como sus múltiples significados- en diversos contextos y sociedades antiguas. Al mismo tiempo, se indaga en la construcción cultural de la vejez, un nuevo enfoque metodológico que está cobrando fuerza gracias a la incorporación cada vez más frecuente de las metodologías aportadas por la Historia Cultural. Esto no quiere decir que se deba negar la ancianidad como proceso biológico y observable en todos los individuos, sino que, al margen de estudiar dicha realidad, se debe tener en cuenta la imagen que cada sociedad construye de la vejez en función de las características y estereotipos que esta conlleva. Así lo plantea Christian Laes, quien afirma que la vejez intersecciona con otros aspectos tales como el grupo social, las expectativas, el género o las condiciones de vida para construirse como realidad más allá de lo biológico. En el caso de María Secades Fonseca, ella sostiene que la vejez se construye socialmente, por lo que puede ser objeto de un análisis cultural. Según esta autora, no hay que hablar de una vejez en singular, dado que son múltiples los factores que diversifican la realidad de las personas mayores. Además, las condiciones materiales y sociales son las que diferencian la vejez del envejecimiento. Desde esta perspectiva, la sociedad determina qué es la ancianidad o qué es envejecer, ya que los criterios cronológicos o biomédicos resultan problemáticos a la hora de aplicarse y de ningún modo son universalizables.

Por su parte, Núria Castellano Solé estudia la senectud en la sociedad egipcia basándose en los dos modelos contrapuestos que en ella se contemplaban. Dichos modelos se inspiraban en la presencia o ausencia de enfermedades o problemas de salud física y mental. La autora también plantea la vejez desde un enfoque social, siendo determinantes el estatus y el género para designar si esta es positiva o negativa. En la misma línea, Luciana Urbano asienta su análisis en la idea de que la vejez es un proceso sociocultural marcado por la clase, así como el papel productivo y reproductivo de las mujeres. Hombres y mujeres no envejecen de la misma manera, al ser el sexo y el género construcciones culturales, al igual que la vejez. De este modo, para las mujeres de la élite paleobabilónica la ancianidad podía significar una etapa de mayor libertad y poder, al

CC BY SA

tiempo que otras mujeres menos pudientes pudieron valerse de su juventud -y belleza- para acceder a espacios de otro modo restringidos a su estatus.

Las debilidades derivadas del proceso de envejecimiento, a su vez, plantean preguntas como quién cuidaba de los ancianos una vez que no podían valerse por sí mismos. Estos cuidados, según Daniel Justel Vicente, en las sociedades siro-mesopotámicas antiguas, recaían en los hijos e hijas adoptivos. El autor desarrolla sus conclusiones tras el análisis de fuentes epigráficas, especialmente de contratos de adopción que estipulaban que el hijo adoptivo debía hacerse cargo de mantener al anciano en vida y honrarlo tras su muerte. A cambio, este recibiría sus bienes materiales en forma de herencia. Es muy relevante cómo en el estudio de la senectud y de otras realidades silenciadas por la mayoría de las fuentes literarias, el análisis epigráfico se muestra imprescindible.

En otro contexto geográfico, el trabajo de Maritxell Ferrer, Mireia López-Bertran y Aurora Rivera-Hernández se centra en la vejez femenina en el ámbito fenicio-púnico a partir de fuentes escritas, iconográficas y arqueológicas. Una vez más, se llega a la conclusión de que la vejez es un constructo cultural dinámico entre lo biológico y lo social, lo que implica una complejidad identitaria que caracteriza, concretamente, a las ancianas de dichas sociedades. Pese a las heterogéneas complicaciones que afectan a la recuperación de la historia de las ancianas fenicio-púnicas, este estudio demuestra que estas eran miembros activos de pleno derecho y que la llegada de la menopausia -factor biológico que determinaba la vejez femenina en múltiples culturas- no las sumía en la marginalidad.

En el caso del mundo griego, la historia reciente también ha tratado con escasa profundidad la ancianidad, especialmente los lazos afectivos que las personas mayores establecían con su entorno más cercano y familiar. Por ello, Nadine Bernard se propone reflexionar acerca de los abuelos atenienses. Estos contribuían a transmitir la memoria familiar y a formar a sus nietos en el ejercicio de la vida pública. Por su parte, de las abuelas se esperaba que colaborasen o sustituyeran a la madre en el ámbito familiar, pero su labor en el campo educativo fue menospreciada por autores como Platón, desprecio que, en realidad, se extendía a todas las mujeres en dicho ámbito. Son muy relevantes, en cambio, los testimonios de aprecio y cariño que se han conservado en las inscripciones funerarias griegas, las cuales demuestran el papel de los afectos en las complicadas redes familiares que se establecían en el *oikos*, donde a menudo convivían tres generaciones bajo un mismo techo durante varios años. En este mismo contexto, Margarita Moreno Conde, sostiene que la vejez en la antigua Grecia era vista como un periodo de degeneración física y mental opuesta a la ensalzada juventud, pero cuyos efectos negativos podían suplirse con la sabiduría que, en teoría, caracteriza a los ancianos. De nuevo, esta cualidad positiva de la senectud se atribuye fundamentalmente a ancianos varones de determinado estatus. A través de un estudio iconográfico de la cerámica, Moreno Conde llega a la conclusión de que la vejez en Grecia no es sólo física sino también política, comparando para ello los modelos contrapuestos de Príamo -rey vencido y vulnerable- y Néstor -el rey sabio de Pilos-. El cuerpo se muestra así como una construcción social y la vejez se utiliza para ensalzar la sabiduría de aquellos hombres admirables o para demostrar la decadencia de aquellos que son derrotados. Una vez

CC BY SA

más, la iconografía demuestra una imagen más polifacética de la vejez masculina, mientras que las mujeres ancianas quedan restringidas a estereotipos mucho más estáticos.

Del mismo modo que se trataron los cuidados a los ancianos en el contexto mesopotámico, Aida Fernández Prieto continúa explorando el ámbito griego y nos ofrece una aproximación a las formas de "asistencia pública" propias de la Atenas democrática. Si bien estas medidas de cuidados presentan notables carencias a ojos de nuestra sociedad occidental actual, no por ello se debe infravalorar la novedad que supuso el modelo ateniense dentro del mundo grecorromano. En este sentido, la autora repasa las ventajas y limitaciones de dicha asistencia, la cual era vista como una obligación cívica. Por desgracia, las mujeres y personas de condición más humilde son casi siempre apartadas de las ayudas proporcionadas a la vejez, siendo especialmente vulnerables las mujeres viudas sin hijos que las atendieran, pues no podían acceder a las fuentes de ingresos públicos disponibles para los varones.

Como ya se ha mencionado, las fuentes epigráficas resultan fundamentales para dar visibilidad a la población anciana en el mundo antiguo, y son el soporte de buena parte de las contribuciones a este libro. Sin embargo, Borja Méndez Santiago realiza una aproximación a la senectud y a la discapacidad partiendo de una fuente literaria, las *Vidas Paralelas* de Plutarco. En este sentido, vemos como el autor antiguo construye en sus biografías espacios en los cuales los ancianos y los discapacitados encuentran formas positivas de expresarse en tanto que individuos. Así, vemos al rey espartano Agesilao, quien llegó a ser un personaje respetable a pesar de las burlas que suscitaba su cojera, y a Apio Claudio, anciano ciego de alto estatus que, aún retirado de la vida pública por su discapacidad, decide regresar al Senado de Roma y dar un discurso para alentar a los jóvenes políticos a declarar la guerra al rey Pirro. De ambos testimonios obtenemos la idea de que la vejez era aceptada y alabada dentro de unos parámetros muy concretos y, por supuesto, edadistas en su esencia.

Una de las "senectudes aceptadas" era aquella ausente de incapacidad física o mental, algo al alcance de muy pocos. A este respecto, Sara Casamayor Mancisidor dedica su capítulo a la gota, una enfermedad crónica y muy dolorosa que afectaba a una gran cantidad de ancianos en la antigua Roma. De las cartas y testimonios analizados por la autora, se concluye que el dolor está socialmente construido, en tanto que se reconocen formas aceptables y no aceptables de expresarlo. La vivencia de envejecer con dolor crónico no solo dependía de la experiencia corporal, sino también de la forma en que esta se veía condicionada por la clase social y el género. No a todo el mundo se le permitía expresar su dolor. Además, la sociedad romana culpaba y responsabilizaba a los enfermos de gota por su situación, especialmente a las mujeres, insinuando que su sexualidad amoral y el consumo excesivo de vino habían provocado la enfermedad. Sin duda, envejecer con dolores no era compatible con el modelo capacitista expuesto por Cicerón, quien aseguraba que una buena vejez es aquella que "se defiende a sí misma".

De forma similar, la vejez esclava difícilmente podía ajustarse al citado modelo. Por ello, Carla Rubiera Cancelas nos acerca a la senectud de las personas más vulnerables de la antigua Roma, los esclavos, y aborda los trabajos que estos ancianos realizaban en función de sus limitaciones físicas. A través de la literatura romana, la autora reflexiona

CC BY SA

sobre las posibles ocupaciones que ostentarían los esclavos y esclavas más mayores, así como la cuestión de sus cuidados, que dependían en gran medida de los lazos personales establecidos con su amo. Sin duda, las aportaciones de Rubiera Cancelas son de un gran valor si tenemos en cuenta que, en los estudios sobre vejez, la población más vulnerable, concretamente los esclavos, representan todavía un campo de estudio pendiente de tratar con la profundidad que se merece.

Por último, la investigación histórica de la vejez requiere de un acercamiento no solo multidisciplinar, sino también plurilingüe. Se hace necesario contemplar aquellos trabajos escritos en otras lenguas para lograr una perspectiva más global e integradora de la cuestión. Así, el contacto entre autores de diferentes ámbitos geográficos permite un enriquecimiento de los debates y, en suma, del análisis de la ancianidad en época antigua. El capítulo de Jurgen Gatt, "Growing old and becoming epileptic", sumado a la aportación de Tatjana Sandon, "Older Roman freedwomen in the light of the epigraphic evidence: an analysis of social relations" así lo demuestran. Mientras que el primero trata cómo la epilepsia fue vista como una enfermedad directamente relacionada con la vejez y la debilidad de los humores, y sobre cómo los autores antiguos la relacionaron con unos síntomas analizables vinculados al proceso de envejecimiento -construyendo una visión negativa de la senectud-, la segunda estudia la situación de las libertas ancianas en la antigua Roma y sus lazos con su círculo social y antiguos patrones. De este modo, gracias a las fuentes epigráficas, podemos matizar la imagen estereotípica de la anciana abandonada e incorporar una mirada más amplia acerca de la realidad de estas mujeres.

La publicación de este libro permite, en suma, avanzar en los conocimientos sobre el estudio de la senectud en diversos ámbitos del Mediterráneo antiguo, al tiempo que aporta una visión interdisciplinar y heterogénea. Los nuevos enfoques metodológicos apuntan a una vejez entendida como constructo socio-cultural, con diferentes implicaciones para los individuos en función de su género, su grupo social o sus niveles de deterioro físico y psíquico. Una vez más, se debe insistir en la importancia de interseccionar diversas categorías de análisis para entender la vejez en su conjunto. Esto es, como un concepto transversal con múltiples variables. El estudio de la ancianidad en el pasado permite, a su vez, observar los fuertes niveles de edadismo de las sociedades antiguas, que se entremezclan y convergen con la misoginia y el capacitismo. Esto último resulta imprescindible para entender el punto en el que se encuentran las sociedades occidentales actuales, las cuales no consiguen superar los prejuicios y estereotipos construidos tantos siglos atrás. Así, la industria de la cosmética sigue alimentándose del miedo de las mujeres a envejecer, pues la sociedad continúa valorando el cuerpo femenino en función de un modelo de belleza inseparable de la juventud. Lo mismo ocurre con el estereotipo de la vieja cotilla y fisgona, perfectamente asentado en nuestro imaginario. Las personas mayores apenas cuentan con representación en los medios audiovisuales, especialmente las mujeres, a las que se sigue expulsando de la esfera pública una vez alcanzan la senectud. Paradójicamente, la única vejez que se acepta es aquella que mantiene las características de la juventud, algo de por sí imposible y contradictorio. En este contexto aun desafortunado, las publicaciones que ponen en el centro a las personas mayores y que las observan no como entes aislados e incapacitados, sino como parte integral de una sociedad concreta, se hacen cada vez más necesarias, pues todavía hoy tenemos que

CC BY SA

lidiar con comentarios estigmatizantes, con el desprecio a las labores de cuidados y con el aislamiento de los ancianos, a los que sigue costando dar una visibilidad apropiada.

CC BY SA

Entre Aión, Kairós y Cronos: el aprendizaje de la historia y las Ciencias Sociales como vivencia en la obra de Judit Sabido-Codina

In between Aion, Kairos and Kronos: learning history and social sciences as an experience in Judit Sabido-Codina's work

Elvira Barriga-Ubed
Universidad de Barcelona
elvirabarriga@ub.edu
0000-0003-4778-3244

Ilaria Bellatti
Universidad de Barcelona
ilaria3bellatti@ub.edu
0000-0002-9619-7199

Feride Durna
Türk Alman Üniversitesi[1]
feride.durna@tau.edu.tr
0000-0003-1340-7953

Isidora Sáez-Rosenkranz
Universidad de Barcelona
isidora.saez@ub.edu
0000-0002-7453-609X

La doctora Judit Sabido-Codina (1992 – 2025) fue mucho más que una excelente profesora e investigadora apasionada por la historia de la II Guerra Mundial, la percepción del tiempo en la infancia y en la adolescencia y la cocina como herramienta educativa.

A todas las personas que tuvimos la gran suerte de conocerla en lo personal y profesional nos animó a seguir trabajando sin dejar de vivir intensamente, de la mano de una fascinante recomendación gastronómica (y ¡de un buen vino!).

Judit, una mujer orgullosa de sus orígenes olotinos y de sus logros académicos; presumida con su aspecto físico, y especialmente cuidadosa con su pelo, de alma infantil y carácter camaleónico.

Por encima de todo, era una enamorada de la vida. Estaba comprometida con absorber todo lo que le apasionaba y replicarlo de la forma más fácil, eficaz y rentable. Su alegría nos inspira a no dejar pasar ninguna oportunidad, a disfrutar de la fiesta y, sobre todo, a ser buena compañera y amiga, muy especialmente dentro del ambiente del mundo universitario.

Los comienzos de su carrera académica y de nuestra intensa colaboración coincidió con el inicio de nuestra amistad, así es que desde el principio no hubo límites entre el placer intelectual y los placeres cotidianos de la vida, que compartíamos dentro y fuera de la institución universitaria. Nuestra pasión común por la historia contemporánea, por los grandes y terribles acontecimientos de la segunda guerra mundial, los debatimos compartiendo lecturas y formación recibidas en contextos académicos distintos, en tiempos dispares, y desde perspectivas historiográficas variadas; a veces complementarias, otras opuestas.

[1] Universidad Turco Alemana, Estambul.

CC BY SA

Al inicio, los totalitarismos eran el centro de conversaciones y lecturas desde una visión comparada. Las discusiones más acaloradas se centraban en entender el nacionalcatolicismo franquista dentro de los fascismos europeos. Pero, en el proceso de diseño de su tesis doctoral, Judit empezó a reflexionar sobre la naturaleza del hecho histórico en términos didácticos y subrayó en sus primeras publicaciones la importancia de entender el espacio y el tiempo de la historia como diacrónicos y coyunturales. Con ello, Judit, pausó su pasión por la didáctica del conflicto, y abrazó la que se convirtió su línea de investigación sobre enseñanza y aprendizaje del tiempo escolar como núcleo para el desarrollo del pensamiento histórico.

Desde la fragilidad de la enfermedad y en sus últimos meses de vida compartió con fuerza dos convicciones que guiaron su pensamiento hasta el final: la importancia de hacer aquello que realmente nos apasiona y la necesidad de orientar las Ciencias Sociales, y en particular la didáctica de la historia, hacia un campo que merece mayor atención: el aula hospitalaria.

Su línea de investigación, centrada en la filosofía del tiempo y su relación con las Ciencias Sociales, apenas había contemplado hasta entonces a los niños hospitalizados. A través de su propia vivencia y reflexión, Judit comprendió que la enseñanza de la historia basada exclusivamente en el tiempo cronológico —cronos, ese tiempo lineal, cuantificable, mecánico— limitaba no solo la comprensión de la historia, sino también de la vida misma. En el contexto hospitalario, una enfermedad grave rompe radicalmente esa percepción temporal rígida que se enseña desde la infancia. Para los niños ingresados (y para ella), el tiempo deja de medirse en horarios escolares o etapas académicas y se transforma en algo distinto: más sensible, más interior, más vital. Por eso, en sus últimos meses, Judit se dedicó con profunda entrega a seguir investigando sobre el aula hospitalaria y el tiempo aiónico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Lo hizo con la esperanza de dejar un legado: que enseñar no sea solo transmitir fechas y cronologías, sino aprender a vivir en plenitud. Su vida fue una enseñanza. Su partida, un llamado a seguir investigando, creando y, sobre todo, viviendo con sentido.

De frente a su enfermedad, Judit siguió comprometida con pensar en la formación del profesorado y repensó el papel de la didáctica de la historia. ¿Para qué nos debe servir aprender historia?, y ¿qué quiere decir enseñar historia para una ciudadanía crítica o activa? La experiencia que estaba viviendo hizo que la idea abstracta de "participar" en el medio y otras metas al uso de la enseñanza de la historia perdieran sentido. Desde su presente, aprender historia debía servir para moverse, exitosamente, entre las instituciones y su burocracia, entendiendo históricamente el trasfondo de las palabras, su origen y su sentido; y desde aquí, decidir y actuar. Sin duda, también debía poder mantener viva la duda que nos impulsa a buscar informaciones alternativas, a entender el funcionamiento de la ciencia y de la provisionalidad de sus certezas. En definitiva, para ella debía ser una historia que realmente empoderase mediante el conocimiento a todas las personas, que sirva para resolver los problemas diarios, la lógica de las instituciones, el alcance de la firma de un contrato, cómo ejercemos los derechos en nuestra cotidianeidad, y el porqué de ello.

La doctora Sabido-Codina fue una mente brillante, una nueva generación de mujeres académicas determinadas y cuidadosas a la vez. Su trabajo ha dejado huella en nosotras y ha marcado un camino en la historia y su didáctica.

Publicaciones póstumas

Callarisa Mas, J., Mañé Orozco, S., Wéra, M. y Sabido-Codina, J. (2025). Un ejemplo de trabajo colaborativo universidad, servicio educativo y museo, en la formación de alumnado del Grado de Educación infantil en Didáctica de la Historia. En J. M. Pons-Altés, E. Vidal Prades, N. González Monfort (coords.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de docentes de Infantil y Primaria: experiencias e investigaciones* (pp. 60-67). Editum

Callarisa Mas y Sabido-Codina, J. (2025). El patrimonio controversial. Cómo trabajar las *Stolpersteine* con alumnos de ciclo superior. En P. de Castro Martín, O. Fontal Merillas, A. Ibáñez-Etxeberria y A. López-Mera (coords). *VI Congreso Internacional de Educación Patrimonial (CIEP6). La Participación social como garantía de la conservación del patrimonio: realidades, desafíos e ilusiones compartidas. Libro de actas* (pp. 30-31). Secretaria General Técnica, Ministerio de Cultura de España.

Durna, F., Sabido-Codina, J. y Şimşek, A. (2025). Çocuklarda zaman kavramının gelişimiyle Helenistik felsefedeki zaman kavramsallaştırılması arasındaki ilişki. *Turkish History Education Journal 14*(1) 1-16. https://doi.org/10.17497/tuhed.1551619

Perfiles académicos

Sabido-Codina, J. (sin fecha). Perfil académico. *Google Scholar*. https://scholar.google.com/citations?user=Hv5EITUAAAAJ&hl=ca

Sabido-Codina, J. (sin fecha). Perfil académico. *Researchgate* *https://www.researchgate.net/profile/Judit-Sabido-Codina*

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.

CC BY SA

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.

CC BY SA

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