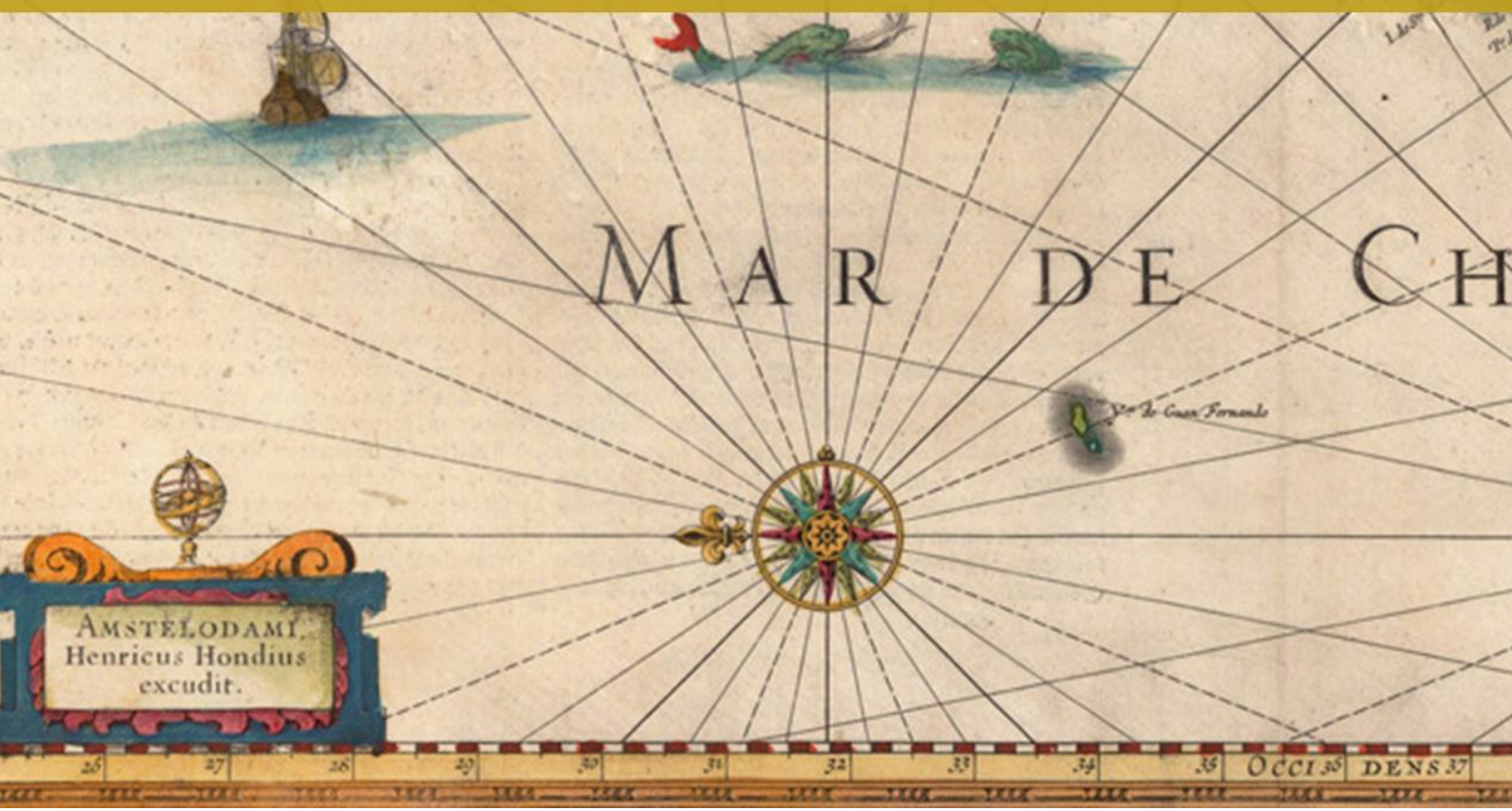




Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2023





Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2023

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

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

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

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

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

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

Edición 2023

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Henricus Hondius, Chili (1635).

Responsables de los textos: sus autores.

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



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

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

Secretaria

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

Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Jiménez Vialás, Helena [Prehistoria, Universidad Complutense de Madrid]

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

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

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

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

Romero Molero, Alberto [Arqueología, Universidad Isabel I]

Sáez Giménez, David
Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

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

Sánchez Mondéjar, Celso

Miguel [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

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

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

.....

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

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

Artículos

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

Reseñas

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

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

Teaching Recent Historical Conflicts through Dialogical Controversies and Documentary Theater

María Cantabrana

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

mcantabrana@flacso.org.ar

 0000-0001-6793-2310

Mario Carretero

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

mario.carretero@uam.es

 0000-0001-7379-9034

Alicia Barreiro

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

abarreiro@flacso.org.ar

 0000-0002-7472-4904

Recibido: 10/07/2022

Aceptado: 23/09/2023

Resumen

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

Palabras clave

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

Abstract

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

Keywords

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

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



1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Marco Teórico

2.1. Narrativas nacionales, identidad nacional y prejuicio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Metodología

3.1. Objetivos

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

Además, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

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

3.1. Participantes y contexto

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

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

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

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

3.2. Instrumentos y procedimientos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Resultados

4.1. Conocimiento sobre la guerra

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

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

Tabla 1

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

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

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

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

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

Fuente: elaboración propia

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

4.2. Prejuicio hacia los ingleses

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

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

4.3. Juicio moral

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

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

5. Discusión

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

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

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

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

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

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

6. Reflexiones finales

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

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

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

Agradecimientos y financiación

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

Contribución específica de los autores

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

Bibliografía

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



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

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

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

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

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

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues, and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality, and being of interest to the reader.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) are the institutions in charge of the coordination and management of this journal. These are the centres from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través de la plataforma OJS de la revista. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format, and the images in JPEG or TIFF format with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association, in its seventh edition, will be taken into account. The maximum length of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicating editorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and it possesses the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal. For this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts may be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality, and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.



