

El antiguo Egipto en la enseñanza de la Historia para el nivel secundario de la provincia de Córdoba: entre los lineamientos curriculares y la propuesta editorial local

Héctor Horacio Gerván*

*Universidad Nacional de Córdoba. hector.gervan@mi.unc.edu.ar

Resumen

El artículo se inscribe en la investigación Aprendizajes en El presente artículo se propone realizar un análisis de la enseñanza del antiguo Egipto en el nivel secundario de la provincia de Córdoba. Para ello, se comenzará planteando la presencia de la historia egipcia como saber específico y contenido de la enseñanza en la propuesta educativa cordobesa de las últimas décadas, con el objeto de plantear la base del actual escenario de la política curricular. Por otro lado, en un nivel más bien específico, se analizará el papel que ocupa el antiguo Egipto en el diseño curricular actualmente vigente, con sus particularidades y potencialidades. Esto servirá para reflexionar sobre la propuesta editorial local a la que ha dado lugar, estableciendo posibles continuidades y diálogos entre ambos documentos.

Palabras clave: Enseñanza del antiguo Egipto, educación secundaria, diseño curricular, didáctica de la historia antigua

Ancient Egypt in the Teaching of History at the Secondary Education Level in the Province of Cordoba: Between the Curricular Guidelines and the Local Editorial Proposal

Abstract

This article aims to carry out an analysis of the teaching of ancient Egypt at the secondary education level in the province of Cordoba. To do so, it will begin by considering the presence of Egyptian history as a specific knowledge and content of teaching in the educational proposal of Cordoba in recent decades, in order to establish the basis of the current scenario of curricular policy. On the other hand, at a more specific level, the role of ancient Egypt in the current curricular design will be analyzed, with its particularities and potentialities. This will serve to reflect on the local edi-

RESEÑAS N° 25

AÑO 2024

[pp. 11 – 33]

Recibido: 13/07/2024

Aceptado: 29/08/2024

ISSN 2796-9304

torial proposal to which it has given rise, establishing possible continuities and dialogues between both documents.

Keywords: *Teaching of ancient Egypt, secondary education level, curricular design, didactics of ancient history*

Introducción

Si hay algo que, en las reflexiones actuales y locales sobre la enseñanza de la Historia, pareciera estar ausente o, al menos, poco desarrollado, es la pregunta sobre la historia antigua en tanto saber a enseñar. Si bien hay algunas investigaciones referidas al caso concreto del antiguo Egipto¹, el presente artículo supone un primer acercamiento al respecto en el ámbito de la realidad educativa secundaria en la provincia de Córdoba. Esto responde al hecho de que la Egiptología, como ámbito disciplinar propio, es absolutamente reciente en la Universidad Nacional de Córdoba, con lo cual los planteos sobre investigaciones específicas en torno al país del Nilo y también sobre su transmisibilidad en diferentes contextos educativos distan de tener una relevancia de larga data.

Detengámonos por un momento, ahora, en una palabra, recién mencionada: “transmisibilidad”. ¿Qué queremos argüir con ello? Pues que cualquier reflexión sobre la enseñanza de algún saber específico de Historia debe partir, según entendemos, de la consideración de la enseñanza misma como una actividad de **transmisión**. Esta supone, a diferencia de lo que acontece en cualquier mero acto de comunicación, una unilateralidad asimétrica del tipo: Sujeto que enseña → Sujeto que aprende (o bien: Sujeto del conocer). De acuerdo con esto, transmitir un saber implica reconocer en el sujeto que aprende “la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. «Construir» al sujeto (...) es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer” (Cornu, 2004, pp. 28-29). Esta consideración hace hincapié, muy especialmente, en el receptor en cuanto *resignificador* del contenido de la enseñanza, posicionamiento al cual adscribimos.

Así las cosas, formulamos como objetivo de este artículo analizar críticamente el lugar de la enseñanza del antiguo Egipto en el espacio curricular de Historia del nivel secundario de la provincia de Córdoba. Más específicamente, nos interesa llevar a cabo un análisis sobre su inclusión –u

¹ Tales investigaciones incluyen, la mayoría de las veces, al país de los faraones dentro del marco más general del Cercano Oriente antiguo. Véase: Zapata (2016a; 2016b; 2020a; 2020b) y Álvarez (2023).

omisión–, en el marco de la estructura curricular, dentro de los contenidos y aprendizajes tomados como prioritarios para los alumnos del nivel secundario cordobés, identificando sus alcances y limitaciones. Realizaremos esto desde dos perspectivas complementarias. La primera de ellas consistirá en la lectura y reflexión del diseño curricular actualmente vigente, dentro del marco de la política curricular provincial desde 1997. En la segunda, íntimamente unida a la anterior, la reflexión se centrará en torno a una propuesta editorial local en principio elaborada según los lineamientos del recién mencionado diseño curricular². Una y otra estarán ligadas por la exposición del esbozo de una argumentación acerca del para qué estudiar la historia del antiguo Egipto: de esta manera, retoma ciertos elementos presentes y/o inferibles del diseño curricular cordobés, a la vez que sirve como marco didáctico-epistémico sobre el que se llevará a cabo el análisis de la propuesta editorial ya aludida.

Los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba y el antiguo Egipto

Desde mediados de la década pasada, pero especialmente hacia el año 2008 en adelante, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba ha tomado una serie de decisiones con el objeto de mejorar y expandir el sistema educativo, incluyendo, claro está, al nivel secundario. En este contexto, y en concordancia con lo dispuesto en la Ley de Educación Nacional N° 20.206/06, se decidió la obligatoriedad de tal nivel como un derecho ciudadano, lo cual se tradujo en la necesidad de repensar su organización tanto institucional como pedagógica.

En este sentido, la nueva propuesta curricular se pensó dentro de los marcos jurídico-políticos otorgados por una serie de disposiciones nacionales y provinciales³, a saber, la Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058/05), la Ley de Educación Nacional ya mencionada, la Ley de Educación Provincial (N° 8.113/91), el Decreto Provincial N° 125/09 y los acuerdos del Consejo Federal de Educación. El objetivo propuesto era el de reemplazar el diseño curricular anterior (datado en el año 1997). En cuanto a la estructura del nivel

² Esta doble reflexión parte de nuestra consideración inicial del currículum como portador de un carácter *prescriptivo*, es decir que la razón de ser de todo diseño curricular es la de proponer una selección de saberes para la enseñanza, en la que el docente encuentra siempre intersticios de acción para la concreción de la planificación de su propia propuesta de enseñanza (Terigi, 1999, pp. 83-ss). Esta observación cabe, por analogía, a las propuestas editoriales. Por tanto, lo que el currículum prescribe no necesariamente es lo que se desarrolla en el aula; más aún, las propuestas editoriales pueden diferir en algún sentido con respecto a la prescripción curricular.

³ Acerca de las normas jurídicas actuales del funcionamiento del sistema educativo, véase: Brígido (2009, pp. 59-77).

secundario, a partir de 1995 con la sanción de la Ley Provincial N° 8.525/95, esta había quedado estructurada en dos ciclos: el Ciclo Básico Unificado (CBU), de escolaridad obligatoria, que comprendía tres años de estudio y el Ciclo de Especialización (CE), de escolaridad no obligatoria, también de tres años. En cambio, con la nueva propuesta, el nivel medio provincial pasó a estar conformado por un total de seis años obligatorios, también dividido en dos ciclos de igual duración, correspondiéndose al CBU y al CE, aunque con una nueva denominación: Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO)⁴ respectivamente. De los dos, el que aquí nos compete es el primero, cuya caracterización oficial es la siguiente: “constituye el primer tramo de la Educación Secundaria, articulado con la Educación Primaria; brinda a todos los estudiantes oportunidades de continuar apropiándose de los aprendizajes considerados básicos, tanto para su desarrollo personal como para su desempeño cívico y social” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011a, p. 8).

El diseño curricular prescripto para el período 2011-2015, aunque aún con vigencia actual con sendas actualizaciones y modificaciones⁵, presenta a la Historia dentro del amplio marco de las Ciencias Sociales, puesto que los espacios curriculares que le competen a ese ámbito se encuentran distribuidos de la siguiente forma: 1° año del CB: Ciencias Sociales - Geografía (5 horas cátedra); 2° año del CB: Ciencias Sociales - Historia (5 horas cátedra); 3° año del CB: Geografía (4 horas cátedra) e Historia (4 horas cátedra)⁶. Decimos espacio curricular, y no asignatura –como era común hasta entonces– porque, ahora, se considera a la asignatura como un formato curricular específico, comprendido entre otros⁷.

Ahora bien, para una ubicua comprensión del lugar que ocupa el antiguo Egipto en la actual propuesta curricular, debemos comparar brevemente los diseños de los años 1997 y 2011, más la actualización curricular de 2023. Según sostenemos, tal comparación permite sacar a la luz la razón de ser de muchas de las propuestas editoriales vigentes, incluyendo las no pocas inercias existentes en lo que respecta a la configuración y disposición de los saberes en ellos consignados.

⁴ Los tres años del CO están contemplados para las ofertas de Educación Secundaria Orientada. En cambio, dura cuatro años para las de Educación Secundaria Técnico Profesional.

⁵ Para el caso de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular, se trata de la actualización curricular aprobada por el Ministerio de Educación provincial mediante la Resolución n° 680/2023. Para más detalles, véase: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2023).

⁶ Esta es una gran diferencia con respecto al diseño curricular anterior, en el que cada uno de los tres años del CBU contenía las asignaturas Historia (con 3 horas cátedra) y Geografía (también con 3 horas cátedra).

⁷ Para más detalles al respecto, véase: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011a, pp. 28-41; 2011b, p. 4).

En efecto, si bien los tres documentos parten de la noción de que las Ciencias Sociales estudian la *realidad social*, caracterizada como compleja y dinámica⁸, lo que se toma como su aspecto central para la enseñanza es diferente. En el diseño de 1997, aunque se explicita que “[s]e trata de estudiar los procesos desde las distintas dimensiones: economía, política, social y mental” (Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, 1997, p. 13), lo que subyace es –a juzgar por el nombre de los ejes temáticos que plantea– la concepción, aparentemente proveniente del posicionamiento teórico del materialismo histórico, de una infraestructura económica que determina, en última instancia, el desarrollo y el cambio social⁹. En cambio, en el diseño curricular vigente, se deja de lado la preeminencia de la dimensión económica de la realidad social, así como también su abordaje netamente cronológico, para hacer hincapié en lo social y cultural, en vista de que las Ciencias Sociales son tomadas como “de vital importancia para la formación de los estudiantes en un contexto de vida democrática ya que (...) brindan argumentos que se contraponen a las diversas formas de etnocentrismo” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 85). Más aún, la prescripción de aprendizajes y contenidos para el 2º año del CB pone énfasis en el contexto americano y mundial¹⁰.

⁸ Además de “contradictoria” según el diseño de 1997 (Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, 1997, p. 3), y de “conflictiva” en el diseño actual (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 85). En este punto, nos es insoslayable destacar la importancia didáctico-epistémica del empleo de ciertos términos o conceptos como catalizadores u organizadores de la Historia escolar: la elección por uno/s u otro/s no es algo intuitivo o ingenuo, sino que implica todo un posicionamiento teórico-ideológico tanto del Estado provincial como agente activo en la elaboración de los diseños curriculares, como de las instituciones educativas y los docentes como agentes activos en la concreción efectiva de aquello que los diseños curriculares prescriben. En efecto, y siguiendo a Lombardi (2000), la Historia escolar más tradicional ha estado apegada a relatos acontecimentalistas no pocas veces de explicación causal única y cerrados a toda discusión posible. Ahora bien, el hecho de que los diseños curriculares hablen de la realidad social como «compleja, dinámica, contradictoria, conflictiva», aunque no haya más aclaraciones al respecto, pueden tomarse como una invitación a repensar en la importancia didáctica de los conceptos en las aulas, puesto que “adquieren relevancia para conocer e interpretar los procesos históricos” (Fernández, 2016, p. 1). Si bien esto es algo hoy en día muy sostenido (a modo de ejemplos, véase: Godoy Vera, 2017; López Castrillón, Veliz y Lizaso, 2023), ya hace varios años Andrea Zingarelli (1996) lo ha sabido afirmar para el caso concreto de la historia antigua. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

⁹ Así, al referirse a los conceptos básicos de economía agraria, feudalismo y economía mercantil urbana, se alude al tipo de modo de producción como la expresión de un tipo de realidad social, según se explica en Vilar (1982, pp. 67-68).

¹⁰ Énfasis basado en la siguiente fundamentación: “Resulta paradójico que la visión y utilización del espacio global tienda a renovar el **interés por lo local**, por la necesidad vital de recuperar y hasta restaurar lo propio, lo específico, la identidad personal y colectiva. (...) En la formación de los adolescentes y jóvenes de hoy, es importante tener en cuenta que la construcción de las identidades asuma un carácter proyectivo y no solamente defensivo” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 86). Las negritas pertenecen al texto original.

A pesar de esta diferenciación y de la funcionalidad que le caben en ellos a la cronología y la periodización, existe una cierta analogía de la disposición de los ejes temáticos para el otrora 1° año del CBU y el actual 2° año de CB, tal como podemos apreciar abajo en la Tabla 1:

Tabla 1: Ejes temáticos para Historia de 1°-CBU y 2°-CB

<i>Diseño curricular de 1997</i>	<i>Diseño curricular de 2011</i>	<i>Actualización curricular de 2023</i>
Ejes temáticos de 1° año CBU	Ejes temáticos de 2° año CB	
Apropiación social del espacio, su construcción a través del tiempo	<i>La organización de la subsistencia y de los sistemas políticos</i>	<i>Organización de la subsistencia y de los sistemas políticos</i>
<i>Las organizaciones sociales en el marco de las economías agrarias</i>		
El control del mar y las relaciones de poder en el Mediterráneo	Las organizaciones imperiales en Europa y América: proyección territorial y desplazamiento cultural	Diversidad cultural en el Abya Yala [i.e. América] y en el mundo Mediterráneo
Disolución del mundo Mediterráneo	Diversidad cultural a partir de la fragmentación del mundo Mediterráneo	
Coexistencia de sistemas económicos diferenciados		
	El impacto de Occidente sobre las sociedades americanas	

Fuente: Elaboración propia.

Según podemos apreciar, en la Tabla 1 aparecen los resaltados y en cursiva los nombres de los ejes en los que se ha contemplado al antiguo Egipto como saber a enseñar. En ellos, el hincapié puesto en este concreto histórico difiere sustancialmente. Así, en el eje *Las organizaciones sociales en el marco de las economías agrarias* de 1997, encontramos lo que sigue:

- Los Egipcios [sic]: el estado centralizado, la unificación. El teocentrismo, administración y control del poder y la información. Contrastación con el caso hebreo. División social del trabajo, estructura agraria y excedente. Contactos comerciales.
- La alternativa de los fenecios [sic], el comercio; uso del mar. Colonización. Cartago.
- Las economías agrarias como elemento común a todos ellos. (Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, 1997, p. 24).

El estudio histórico del antiguo Egipto ocupaba, entonces, un lugar específico, centrándose en sus dimensiones económica y política¹¹, y haciendo mención a la religión (“teocentrismo”) como subsidiaria del mantenimiento del aparato político.

Muy distinta es la situación presente en el diseño curricular actual. Tomando como objetivo la identificación de formaciones de sistemas de poder como producto de procesos sociales conflictivos en diversos contextos, el eje *La organización de la subsistencia y de los sistemas políticos* de 2011 prescribe únicamente: “Comparación de los procesos de **organización de los estados** en Oriente Próximo, en el Mediterráneo y en América”¹² (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 90). Así, centrándonos en Oriente, el país del Nilo no aparece ya mencionado ni necesariamente prescripto. Su notable ausencia es un gran contraste respecto al diseño curricular de 1997. Más aún, Egipto debe inferirse como el estudio de un caso que puede o no estar en la selección de contenidos de cada docente, si es que se opta por otros concretos históricos como, por ejemplo, Mesopotamia.

Sin embargo, consideramos que la prescripción actual tiene de positivo que, al centrarse en la categoría “organización de los estados”, hace plausible la inclusión de diferentes dimensiones de la realidad humana –llámense política, económica, ideológica, religiosa, social, cultural, etcétera–. Aunque en no pocas ocasiones tales sean concebidas desde el presente de los sujetos del saber, a modo de compartimentos estancos y/o autoexcluyentes, la pretensión de

¹¹ Según podemos inferir de la cita del diseño curricular de 1997, los diferentes concretos históricos del Cercano Oriente antiguo son etiquetados bajo la categoría “economías agrarias”, en la cual, por cierto, parecieran resonar ciertos ecos de la postura de Karl A. Wittfogel (1955) sobre “las sociedades hidráulicas”. Esta, a su vez, está aparejada con la idea del “despotismo oriental”, ya que quien mantenía el control sobre las obras agrícolas-hidráulicas, era quien detentaba el poder político. Esto es perceptible en lo que respecta a Egipto, al indicar “[e]l teocentrismo, administración y control del poder y la información”. Huelga decir que esta postura es, en el ámbito egiptológico hodierno, algo ya anacrónico y superado (Pfoh, 2013), por lo que consideramos como positivo su ausencia en el diseño curricular cordobés de 2011.

¹² Las negritas pertenecen al texto original.

atención a la alteridad/diversidad buscada por el diseño curricular de 2011 hace que puedan llegar a ser abordadas y comprendidas desde la lógica propia de las sociedades próximo-orientales. Esto es, como dimensiones absolutamente imbricadas e interdependientes, en el marco de una amplia red de sentidos cuyos patrones organizativos poseen el potencial pedagógico de expandir los actuales horizontes culturales de comprensión hacia otras realidades y experiencias pretéritas, las cuales, por cierto, están ancladas en lo más profundo de la naturaleza humana y tienden hacia una ubicua interlocución cultural en el presente (Zapata, 2020b, pp. 205-207). Con todo ello, se propicia la formación de un modelo de estructura conceptual que, siguiendo a Antoni Santisteban Fernández (2010, p. 37), reproduce los sistemas sociales en forma de redes de significados, ayudando a superar la complejidad de la realidad social¹³ y potenciando la formación de los sujetos del conocer en sendas competencias del pensamiento histórico. El autor se refiere a esto último con las siguientes palabras:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad (...) Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo, a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (Santisteban Fernández, 2010, p. 29)

En consonancia con lo argüido, una dimensión fundamental de la organización de los estados es su “origen”, por lo que el estudio de los casos del Cercano Oriente –Egipto, en particular– es una fuente de valiosos recursos para el “contrapunto comparativo” (Campagno, 2007, p. 6), al permitir el establecimiento de similitudes y diferencias con los casos homólogos –aunque genéricamente hablando– de la cuenca mediterránea y de América. Con ello, el espacio local/regional es pasible de ser aprehendido en función del contraste con otros marcos histórico-espaciales de referencias, habida cuenta de las especificidades inherentes a cada uno. En otras palabras, la ubicuidad y significatividad que puede adquirir la enseñanza del país del Nilo reside en

¹³ Santisteban Fernández (2010, p. 36), incluso, hace énfasis en que la Didáctica de la Historia está hoy en día obligada a crear ciertas estructuras conceptuales para la enseñanza, lo cual la vuelve novedosa y/o independiente con respecto a la producción historiográfica científica, puesto que tales estructuras conceptuales no necesariamente responden a los objetivos de esta última –la Egiptología, en el caso que aquí nos compete–.

su “otredad” con respecto a distintos concretos históricos locales y/o más próximos a la realidad sociocultural y política de los sujetos del conocer.

Pero, más allá de los procesos que condujeron a las primeras formaciones estatales y urbanas, ¿qué otras dimensiones cabrían ser contempladas en las aulas para analizar críticamente la organización estatal de, en este caso, Egipto? El diseño curricular de 2011 no las explicita, aunque, siguiendo el párrafo precedente, podemos inferir, a partir de los conceptos señalados a lo largo de todo el eje, que pueden ser el sistema político y sus instituciones, la división del trabajo y la organización social. Si bien la organización del trabajo implica el estudio del modo de producción, es notable la ausencia de la categoría analítica “economía agraria” que, presente en el diseño curricular de 1997, daba fundamento a la inclusión explícita del antiguo Egipto.

La propuesta de actualización curricular de 2023 prioriza, para el 2° año del CB, el análisis de casos locales/regionales, como las de las regiones mesoamericana y andina prehispánica, o bien la de los primeros habitantes del actual territorio cordobés. Empero, ahora sí que hay una explícita mención a Egipto, aunque escueta. Al proponer el contenido “sociedades agrarias tributarias”¹⁴, se indica como sugerencia de abordaje: “Seleccionar textos, imágenes y mapas históricos que posibiliten un trabajo en clave comparativa de las formas de apropiación del espacio –mediante el conflicto– y la organización sociopolítica, por ejemplo, en Egipto y Mesoamérica” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2023, p. 115). Sea lo que fuere que signifique aquí el término “conflicto”, el antiguo Egipto se torna ahora como un caso concreto de estudio para desarrollar sendas habilidades y competencias del pensamiento histórico, en concreto la comparación, a través del análisis de distintos formatos textuales y/o portadores de información: mapas y fuentes (textuales e iconográficas). Aquí tenemos, pues, una aclaración muy preliminar sobre la funcionalidad y la potencialidad del estudio de la historia egipcia en los y las adolescentes del 2° año del CB. Con todo, no puede ser tomada como suficiente, habida cuenta de su paupérrima amplitud de desarrollo. Será nuestra tarea de ahora en más la de ampliar los argumentos que den cuenta de la tan mentada pregunta sobre el para qué incluir al país del Nilo dentro

¹⁴ Nótese cómo la referencia a lo agrario vuelve a estar presente, aunque con una no tan sutil diferencia respecto a las prescripciones provinciales de 1997: ya no se habla de “economías”, sino de “sociedades”. Esto ya no refiere necesariamente de una infraestructura económica determinante, sino de unas ciertas formas de apropiación del espacio, basadas en el fenómeno de los conflictos sociales, la identificación y el mantenimiento de las instituciones políticas a través de los sistemas tributarios, y su legitimación a través del culto. Así, el hincapié puesto en la noción de “conflicto” –aunque no esté conceptualmente infradeterminada, por lo que se torna en un término algo vago y ambiguo– se aleja del otrora defendido despotismo oriental “teocentrista”. Véase, a modo de ejemplo, la siguiente frase: “Análisis del conflicto como móvil para la apropiación de tierras fértiles que aseguran el sustento en diversos espacios” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2023, p. 115).

de las propuestas de enseñanza del espacio curricular Ciencias Sociales – Historia del 2° año del CB. En esta empresa, retomaremos algunos argumentos recientemente esgrimidos para desarrollarlos con más profundidad.

¿Para qué estudiar la historia del antiguo Egipto en la escuela secundaria?

Elaborar una respuesta reflexiva para este crucial interrogante supone dejar atrás la suposición de la Historia en el nivel medio como la mera acumulación de un saber erudito, cronológico y memorístico de corte positivista¹⁵. En cambio, supone problematizar la cuestión de las formas de abordaje del conocimiento histórico en el ámbito de la enseñanza, tanto para el sujeto del conocer como para el sujeto que enseña, habida cuenta de que el conocimiento histórico debe desprenderse de su carácter meramente informativo para convertirse en estratégico (Zabala, 2012). Pero, ¿cómo lograr esto? Lo primero que debemos tener en cuenta es la mutación sociocultural de la escuela secundaria y sus sujetos del conocer, a la que algunos autores sitúan en el ámbito de la posmodernidad y del derribo de los muros separadores entre la escuela y el afuera¹⁶. En tal mutación, surge rápidamente la cuestión del “¿para qué?” de los saberes que se enseñan. En esta pregunta subyace no pocas veces la idea de la utilidad con un sesgo mercantilista e, incluso, teñida de un pragmatismo inmediato (Gallego, 2010, p. 207).

Entonces, dada esta cuestión, ¿cómo abordar el conocimiento histórico? Siguiendo a Nilda Carrizo de Muñoz (1995), la Historia es una herramienta valiosa que brinda ayuda para interpretar la realidad, para reconocernos como agentes inmersos en una sociedad y cultura determinadas y, además, para comprender el mundo de hoy “a través de hilos conductores hacia el pasado” (p. 32). También, hace varios años ya, Jesús Domínguez (1989) ha planteado tres finalidades interdependientes que consideramos todavía vigentes. Para la primera de ellas, la Historia debe servir para que el sujeto del conocer pueda situarse conscientemente en la sociedad que le toca vivir y para conocer de manera crítica su herencia personal y colectiva. Por otro lado, la Historia debe permitirle enriquecer su conocimiento y comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano, en el sentido de poder “entender mejor las fuerzas generadoras de los procesos de cambio y evolución en las sociedades

¹⁵ Parafraseando al historiador británico Eric Hobsbawm, la egiptóloga argentina Andrea Zingarelli (1996, pp. 81-83) ha sostenido que los manuales escolares de este estilo conformaron una verdadera “tradicción escolar”, en la que sólo interesaba la recuperación no problematizada del pasado y su transmisión, tal como está, en los alumnos.

¹⁶ A este respecto, véase: Zaccagnini (2003), Dubet (2003) y Poliak (2004).

humanas” (Domínguez, 1989, p. 40). Por último, es importante destacar el papel educador que la Historia puede llegar a tener, por un lado, como medio para adquirir ciertas habilidades cognitivas¹⁷ y, por otro, como medio para desarrollar actitudes intelectual y socialmente considerables: “Si hay una materia especialmente indicada para enseñar al alumno que el conocimiento científico es antidogmático, provisional y discutible, sin dejar por ello de ser riguroso, esa materia es la Historia” (Domínguez, 1989, p. 41). Ahora bien, estas observaciones, huelga decirlo, valen para la disciplina histórica en general, por lo que incluye a la enseñanza de la historia egipcia.

Investigaciones mucho más recientes hacen hincapié, para lograr estos cometidos, en la enseñanza de la Historia mediante modelos conceptuales superadores de la simple cronología, así como en las competencias del pensamiento histórico (Santisteban Fernández, 2010), lo que es, en definitiva, una verdadera *alfabetización histórica* (Sáiz Serrano, 2013). Así, aprender a pensar históricamente implica la necesidad de adentrarse en la epistemología de la disciplina para lograr una cabal comprensión por parte de los destinatarios de toda propuesta de enseñanza. De este modo, resulta significativo el concepto de *relevancia histórica*, que “implica la capacidad de interrogarnos sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado” (Gómez Carrasco, Ortuño Molina y Molina Puche, 2014, p. 15). Relevancia que debe partir de una significatividad para el sujeto del conocer, pues, de lo contrario, se torna en un conocimiento estéril pasible de caer en el mero enciclopedismo.

Si, según el diseño curricular cordobés vigente, se prescribe que “[e]n la formación de los adolescentes y jóvenes de hoy, es importante tener en cuenta (...) la construcción de las identidades” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b, p. 86), allí se hace hincapié en lo “local” para cumplimentar esto. Pareciera *prima facie*, por tanto, que se sostiene la idea de que mientras algo es más cercano a nuestra realidad, más útil puede llegar a ser para comprenderla. Empero, sostenemos, siguiendo a Julián Gallego (2010, p. 208), que no es este un criterio válido para acreditar o desacreditar determinada práctica historiadora, en particular el del estudio del antiguo Egipto¹⁸.

Este mismo historiador, aunque argumentase para el caso de Grecia, nos brinda una respuesta a la pregunta que dio comienzo a la presente sección, a la que por analogía podemos trasladar al caso del país del Nilo. La alfabetización

¹⁷ Como, por ejemplo, el análisis, la inferencia, la interpretación crítica y la síntesis de fuentes de información.

¹⁸ Así, podemos traer a colación la postura de Horacio Miguel Hernán Zapata (2016a, p. 42; 2020a, p. 103), para quien los historiadores argentinos y latinoamericanos deben atreverse a cuestionar ciertos argumentos aparentemente aceptados –y, por ellos, cuestionables en grado sumo–, tales como el hecho de que el ámbito del Cercano Oriente antiguo no responde a los intereses «nacionales» inmediatos, al estar alejado de la realidad y las necesidades del presente local.

histórica y la relevancia histórica respecto de la enseñanza del antiguo Egipto, según argüimos y preconizamos en la sección anterior, puede concebirse como sigue: pensar *desde* la historia antigua egipcia nos permite pensar históricamente a partir de situaciones, configuradas a través de una suerte de ruptura, de discontinuidad, y a partir de una fuerza o un acontecimiento ligado a un sujeto –o colectivo de sujetos–, de modo que la constitución de una situación está estrechamente ligada a la conformación de una subjetividad (Gallego, 2010, p. 213). Por ejemplo, si consideramos el proceso de conformación del estado egipcio hacia el Período Dinástico Temprano (*ca.* 2900-2545 a.C.)¹⁹, podemos preguntarnos y pensar históricamente sobre las características del sujeto político conformado en esa situación, que terminaría identificándose con la concepción de un sistema político que, a diferencia de aquel en el que se encuentra inmiscuido el sujeto del conocer, es no democrático y en el que los conceptos de “política” y “religión” –según nuestras acepciones actuales– no podían separarse, pues formaban un solo *continuum*²⁰. Más aún, es posible analizar cómo, a pesar de la no democraticidad del estado egipcio, la cuestión de la posesión del poder político distaba de ser un fenómeno estático ni mucho menos “despótico”, pues implicaba toda una interacción y puja entre diferentes esferas colectivo-sociales de influencia (Cruz-Uribe, 1994), como por ejemplo la nobleza, el ejército o el clero, entre otras.

Semejante puntualización del *continuum* pluridimensional de la experiencia humana en el pasado próximo-oriental debe contribuir, en última instancia, a alejarnos de posiciones tales como la del mito o ídolo de los orígenes (Bloch, 2001 [1944], pp. 9-64), propia de un anticuarista y reflejada en postulados como los del *ex Oriente lux, ex Occidente lex* (“desde el Oriente la luz, desde el Occidente la ley”)²¹. En su lugar, si el antiguo Egipto es tomado como una entidad conceptual, antes de cronológico-geográfica prístina y pretérita, hace suya la gran potencialidad pedagógica de tornarse en un “laboratorio histórico”

¹⁹ Utilizamos aquí la cronología expuesta en: Hornung, Krauss y Warburton (2006, pp. 490-495).

²⁰ A este respecto, véase: Assmann (1989); Campagno (2009); van Blerk (2019).

²¹ El célebre egiptólogo alemán Jan Assmann (1995) supo discutir ya esta cuestión, en su libro *Egipto a la luz de una teoría pluralista de la cultura*. En efecto, el autor plantea que, ante nuestros ojos occidentales actuales, el país de los faraones se nos muestra como una forma cultural cerrada en sí misma, desarrollada dentro de sus propias fronteras espacio-temporales. No obstante, arguye que “la propia historia (...) se entiende como una forma cultural más. (...) O dicho de un modo más preciso: desde el punto de vista de la teoría de la cultura, la historia es una función del tiempo cultural” (Assmann, 1995, p. 6). Así las cosas, Egipto puede ser visto, al menos para el caso de la Historia escolar, como una realidad cultural diversa que, aunque anclada en un pasado lejano, aún permanece viva de cierta manera en sus vestigios actuales, en las diferentes apropiaciones (pinturas, obras de teatro, películas, entre otros) que el Occidente actual ha hecho sobre él. Empero, la apropiación actual del país del Nilo no es el país del Nilo *per se*. En suma, Egipto ya no debería ser visto como uno de aquellos embrionarios lugares de origen de los grandes logros humanos que, en el discurrir del tiempo histórico, alcanzarían su epítome en el marco de la cultura occidental.

que, desde un pensamiento histórico situado, (...) [permita] demostrar las invariantes de la conducta humana a través de los siglos sin dejar de ubicarnos en las coordenadas espacio-temporales de los actores o fenómenos estudiados” (Zapata, 2020b, p. 212). De esta manera, el sujeto del conocer sería capaz de resignificar el pasado egipcio estudiado en una suerte de vía dual de identificación/contraste con él, reconociendo a aquellos hombres, mujeres y colectivos de los tiempos de los faraones como poseedores de inquietudes y experiencias que no pocas veces perviven hoy en día, aunque los modos de resolución y concreción sean diferente y diversos a los actuales.

En suma, ¿para qué estudiar la historia del antiguo Egipto? Para “reflexionar sobre cuáles son nuestras preocupaciones y cómo el discurso histórico podría elaborar algunas respuestas para las mismas” (Gallego, 2010, p. 215). La formulación de nuestras preocupaciones, y su respuesta a través de hilos conductores hacia el pasado, pone de relieve no sólo una inferencia crítica del presente, sino también la conformación de la identidad de los estudiantes secundarios en el seno de **su** realidad social, contribuyendo a la construcción del “nosotros” y del “otro(s)” por medio de la diversidad²².

Análisis de una propuesta editorial cordobesa basada en el diseño curricular vigente

En la presente sección llevaremos a cabo un análisis, sin pretensiones de exhaustividad, de una propuesta editorial cordobesa que, pensada para un formato de aula-taller, pretende basarse en los lineamientos curriculares de 2011. Se trata de los manuales de Marisa Díaz y Cristina Bonardi (2013; 2021a). El publicado en 2021 es una renovada edición del de 2013, en particular en lo que respecta a las actividades propuestas para el aula-taller, con la novedad de incluir enlaces a videos y demás producciones audiovisuales que amplían los textos escritos por las autoras. Antes que nada, es insoslayable destacar que ambos manuales se organizan en sendos módulos, habiendo sido tomados sus títulos de los nombres de los ejes del diseño de 2011 tal como constan en la Tabla 1²³. Así, el antiguo Egipto forma parte del módulo “La organización de la subsistencia y de los sistemas políticos” junto a otras sociedades próximo-

²² Como arguyeran Boivin, Rosato y Arribas (2010): “De esta forma (...) extiende las categorías propias del Nosotros y, al hacerlo, las transforma descubriendo detrás del fenómeno su sentido. En el mundo ajeno existen los mismos sentidos (funciones) pero diferentes formas institucionales. La otredad no es la negación de la propia humanidad” (p. 72).

²³ Debido a las actualizaciones y modificaciones posteriores de los lineamientos curriculares, Díaz y Bonardi (2021a) omiten el eje Impacto de Occidente sobre las sociedades americanas, presente originalmente en Díaz y Bonardi (2013, pp. 293-337), pues ahora está incluido dentro de la propuesta editorial para el 3° año del CB, según se puede ver en: Díaz y Bonardi (2021b, pp. 9-56).

orientales (las ciudades-estado mesopotámicas, los fenicios y los hebreos) y prehispánicas (Mesoamérica, los olmecas, la región andina y la cultura chavín), cada una considerada como un compartimento estanco y sin ningún tipo de posibilidades de comparación. Aquí vemos, entonces, una primera diferencia notable con los lineamientos curriculares cordobeses: no se aprecian en modo explícito ni los contenidos prioritarios ni su abordaje problematizador mediante ejercicios comparativos; al contrario, se sigue la misma lógica de los más tradicionales manuales de historia antigua. En efecto, se concibe al Cercano Oriente como el primer y prístino eslabón de una cadena evolutiva que desembocará en la Europa feudal y moderna, vía las civilizaciones mediterráneas clásicas. Tal fenómeno es comprobable por el hecho de que se inicia con la presentación cartográfica del llamado *Creciente Fértil*, categoría otrora acuñada por James Henry Breasted (1916, p. 802) y que, desde entonces, en su transposición escolar ha servido como una suerte de matriz explicativa de un cierto determinismo geográfico (Zapata, 2016b, p. 137) de las llamadas “sociedades/economías agrarias”, según la nomenclatura de los diseños curriculares de 1997 y 2011.

Entrando en una mirada analítica más específica sobre Egipto, el determinismo geográfico queda explicado a partir de los ciclos anuales de inundación-siembra-cosecha del río Nilo (Díaz y Bonardi, 2013, p. 85; 2021, pp. 100 y 111). Recién tras esto sigue una exposición general de ciertos “aspectos”: político (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 86-90; 2021, pp. 101-103), social (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 92-94; 2021, pp. 106-107), económico (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 95-96; 2021, p. 107) y religioso (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 97-102; 2021, pp. 109-110). Como podemos ver, nada hay que haga alusión al *continuum* pluridimensional de las sociedades próximo-orientales del que ya escribiéramos más arriba.

Ahora bien, ¿cómo podría ponerse de manifiesto tal *continuum* pluridimensional? A modo de ejemplo, presentamos la somera caracterización de una propuesta didáctica tomada a partir de una innovación del manual de 2021. En este hay una inclusión concreta, que podría tomarse como una mejoría con respecto al del 2013: se trata de un apartado de una página titulado “Conoce +: La mujer en el Antiguo Egipto” (Díaz y Bonardi, 2021a, p. 108). Aquí se hace una alusión a cuestiones como el rol doméstico femenino, el adulterio, el divorcio y la posible existencia de una igualdad jurídica respecto a los hombres. El apartado inicia así:

Se suele decir que **la mujer en el Antiguo Egipto**²⁴ gozaba de una igualdad sorprendente respecto con el hombre (...). Esto era debido a que la mujer,

²⁴ Las negritas corresponden al texto original.

a diferencia de otras partes del mundo por aquellos días y otras culturas, era respetada. No era considerada como igual al hombre, pero sí como su complemento. (Díaz y Bonardi, 2021a, p. 108)

Si bien la cita anterior parece reconocer algunos avances en lo que respecta a las investigaciones vigentes al respecto²⁵, olvida una cuestión no menor: el hecho de que hubo mujeres que llegaron a acceder al máximo poder político, ejerciendo como reinas regentes o corregentes, o incluso como faraonas²⁶. Se podría, entonces, completar el texto del manual de 2021 con el caso concreto –y más conocido– de Hatshepsut, cuyo reinado suele datarse entre *ca.* 1479-1458 a.C. Siguiendo el estudio sobre ella llevado a cabo por Teresa Bedman y Francisco J. Martín Valentín (2013), la elección de este caso puede servir para analizar lo siguiente:

(a) La representación de Hatshepsut con los atributos reales propios de un faraón; ello daría pie para analizar tales tributos, sus significados, e identificarlos en otras imágenes de diferentes períodos históricos egipcios.

(b) Las escenas que se conservan sobre la coronación de Hatshepsut y la pretensión de su vinculación filial con el dios Amón, a modo de legitimación religiosa de su acceso al trono; eso conllevaría a un análisis mayor del carácter ontológico divino de los faraones, su relación con las divinidades y, por qué no, aspectos más generales de la religión egipcia misma.

(c) Relatos y escenas de las expediciones al país de Punt, a modo de puntapié inicial para abordar las relaciones interestatales entre Egipto y sus vecinos, además de la cuestión del tributo –sus finalidades y modalidades–, recordando que las autoras Díaz y Bonardi habían ya calificado a la economía nilótica como agraria y tributaria.

(d) Los casos de *damnatio memoriæ* de la figura y nombre de Hatshepsut tras su muerte, lo que implicaría indagar en: la cuestión de la legitimidad e ilegitimidad de ciertos gobernantes y cómo se intentaba resolverlo, “eliminándolos” incluso de la historia; el significado de la vida después de la muerte y la posible aniquilación total del difunto, pues los actos de *damnatio memoriæ* –derribo de sus construcciones, martelar y borrar su cara o cuerpo completo junto con los cartuchos jeroglíficos que representaban sus nombres, entre otros– apuntaban, además de lo recién dicho de quitarla de los registros de la historia egipcia, también a eliminar su existencia en el más allá.

²⁵ A modo de ejemplos, véase: Ayad (2022) y Orriols-Lonch (2007; 2012).

²⁶ Para mayor información al respecto, véase: Tyldesley (2012) y Jost (2021).

En suma, como podemos ver, el análisis problematizado del caso relevante de la reina Hatshepsut, además de continuar con la propuesta del manual de reivindicar el papel de las mujeres en la sociedad nilótica, propicia también un abordaje complejo que tiene en cuenta cómo se entrelazan las diferentes dimensiones de la realidad egipcia: social, política, economía, arte y religión; es decir, todas aquellas que en los manuales de 2013 y 2021 ya han sido tratadas de forma separada y aislada.

En otro orden de cosas, ambos manuales culminan con una somera presentación descriptiva de ciertos aspectos culturales relevantes, tales como las formas de escritura, la arquitectura funeraria, la escultura y la pintura, y los aportes egipcios al desarrollo técnico-científico de la humanidad –el calendario, los rudimentos de aritmética y geometría, los estudios de anatomía– (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 103-105; 2021, pp. 113-116). Toda esta disposición bien delimitada de aspectos pareciera justificar la inclusión de Egipto como saber a enseñar y ser aprendido: ellos dan cuenta de su avanzado desarrollo cultural dentro de una visión evolucionista del tiempo histórico, visión por demás estéril y ficcionalista además de anacrónica. Por ello, acordamos con Horacio Zapata (2016b) en que: “aquella definición que aprendimos en la escuela, de que la historia humana comienza con el origen de la escritura y de la civilización, es una metáfora que resume de forma clara y directa esta prejuiciosa concepción” (p. 144).

La cuestión de la evolución se vuelve explícita en la presentación de la historia egipcia misma. Primero, en lo que respecta al origen del estado faraónico: se alude a la tradicional visión simplista de la unificación de dos reinos –Alto y Bajo Egipto–, cada uno de los cuales se construyó sobre la base previa de pequeñas comunidades agrícolas. Así, el punto culmen evolutivo es la aparición de la figura del “rey/faraón”, en función del que se explican, con más o menos aciertos, los conceptos que las autoras consideran centrales para entender la ¿dinámica? política: *monarquía centralizada, teocrática y hereditaria* (Díaz y Bonardi, 2021a, p. 101). Asimismo, el devenir temporal estatal es mínima y brevemente descripto, en no más de una página, sobre la base de una sucesión de períodos: Reino Antiguo (3000-2050 a.C.), Reino Medio (2050-1570 a.C.), Reino Nuevo (1570-715 a.C.) y Época Tardía (715-30 a.C.). Ante esto, caben dos observaciones. Primero, esta periodización, además de imprecisa y desactualizada, está incompleta, pues oblitera los llamados Períodos Intermedios. Más aún, si el diseño curricular vigente, junto con su actualización, tanto hacen foco en la noción de “conflicto”, ¿por qué no incluir cuestiones de la historia egipcia para hablar, por ejemplo, de la descentralización política del Primer Período Intermedio, de la escisión territorial estatal propia del Segundo Período Intermedio, o de los conflictos por el poder político entre

realeza y clero de Amón a inicios del Tercer Período Intermedio? Lo mismo sucede con la cuestión social: apelando a la típica explicación a partir de un diagrama piramidal, se alude a la explotación de un grupo de sectores económicamente “no privilegiados” por parte de otros “privilegiados”²⁷. En esta disposición jerárquica, parece no tener cabida ninguna forma de conflicto social, los cuales, por cierto, sí que tuvieron lugar²⁸.

Párrafo aparte –aunque ligado al anterior– merece la cuestión ya aludida respecto a la mirada evolucionista sobre la historia egipcia que presentan las autoras de los manuales que estamos analizando: ella trae aparejada, para los estudiantes que aprenden de sus páginas, que el Estado egipcio simplemente “apareció”, primero en forma embrionaria para, con los siglos, desarrollarse en un imperio y, finalmente, “morir” debido a sendas invasiones extranjeras. Esto se aleja abruptamente del basamento teórico curricular de la realidad social como compleja y conflictiva. Retomando algunas discusiones ya esgrimidas antes con respecto al empleo de términos y/o conceptos para la explicación de los procesos históricos, no es lo mismo “evolución” que “desarrollo”, ni mucho menos “aparición” que “construcción”. Aquí preferimos los segundos términos de ambos binomios disyuntivos, puesto que pueden dar cuenta de modo más efectivo de los procesos históricos, por ejemplo, para el caso estatal egipcio²⁹. Esto, claro está, siempre que se haga un uso didáctico-epistémico ubicuo de las fuentes primarias³⁰.

En suma, la propuesta editorial analizada mantiene lazos inseparables con visiones enciclopedistas y positivistas propias de lineamientos curriculares pasados y de enfoques historiográficos ya superados. Esto, en el fondo, posee un impacto formativo para nada despreciable: “el cambio es un barniz que no transforma las concepciones sobre el conocimiento histórico, cuestión que depende del profesor, de sus decisiones” (Andelique, 2011, p. 258). La inclusión de actividades en algún sentido novedosas –análisis de videos, completado de esquemas o crucigramas, visionado de imágenes o historietas tomadas de internet sin mayor contextualización, entre otras– poco o nada hacen para sostener un abordaje pedagógico e históricamente ubicuo, ni mucho menos para asumir aquello que de positivo tiene el diseño curricular cordobés vigente. Tan solo se continúan perpetuando los conocimientos estáticos, descontextualizados,

²⁷ Cabe aclarar que las categorías “privilegiados” y “no privilegiados” están tomadas directamente de los manuales escolares analizados (Díaz y Bonardi, 2013, pp. 92-93; 2021a, pp. 106-107).

²⁸ Recuérdese, a este respecto, la cuestión de las esferas de influencia (Cruz-Uribe, 1994) de la que ya hemos hablado.

²⁹ Para este aspecto, pueden consultarse las investigaciones actuales sobre el desarrollo y la configuración de lo estatal en las tierras del Nilo: Campagno (2011; 2022), Vernus (2011), Stevenson (2016), entre otros.

³⁰ Para mayor información al respecto, véase: Iamarino y Maydana (2016).

no problematizados y, lo peor aún, anclados en lo meramente memorístico. Más aún, estructurar los manuales en torno a los ejes planteados en el diseño curricular actual, sin modificar el contenido, queda como una reforma a medio hacer, propia de alguien que revoca y pinta las paredes de su casa sin antes solucionar los problemas estructurales o de humedad.

Reflexiones finales

A lo largo de las páginas anteriores nos hemos propuesto, en primera instancia, visitar la inclusión del antiguo Egipto en las políticas curriculares cordobesas contemporáneas. Hemos podido ver cómo el enfoque ha variado desde 1997 hasta 2011 y la actualización de 2023: entre otras cosas, ha pasado de ser un contenido de enseñanza explícito, hasta convertirse en un posible caso de estudio³¹. No obstante, la mutación comprobable en el enfoque puesto –de “economía” a “sociedad” agraria– ha permitido abrir un intersticio para nada despreciable. En efecto, y esto es lo que hemos querido argüir en la sección 3, el país del Nilo puede llegar a tornarse, ahora, como un saber valioso para el ejercicio histórico-didáctico de la comparación, ya se trate de otras sociedades pretéritas del ámbito local –cordobés y/o americano, en un sentido amplio– o bien de la realidad actual del sujeto del saber. Por ende, que esto pueda llevarse a cabo en las aulas redundaría, a fin de cuentas, en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias del pensamiento histórico, en la alfabetización histórica, y, más aún, en la construcción de las propias identidades a partir de la valoración de la otredad.

Empero, si las políticas curriculares no se traducen en una efectiva propuesta editorial ubicua, todo lo anterior es pasible de quedar trunco. Hemos podido ver esto en el somero análisis llevado a cabo sobre la propuesta editorial local supuestamente basada en el diseño curricular vigente: tras la afirmación de la renovación y actualización, se esconde la inercia del enciclopedismo y el positivismo académico-escolar. Lejos de ser unos críticos acérrimos, esperamos que este breve artículo pueda invitar a la reflexión y a seguir profundizando los debates en torno a la enseñanza del antiguo Egipto.

³¹ En el sentido abordado por Stake (2008). Es decir, que lo que importa es poner sobre la mesa qué es lo que se puede aprender específicamente sobre el caso en cuestión sin llegar a ser subsumido bajo categorías más generales que lo integren, por ejemplo, la de “cercaño oriente antiguo”. En esta, habría una artificial y ficcional uniformización de Egipto con los pueblos mesopotámicos o con los del corredor sirio-palestino. En cambio, tomar a Egipto como caso de estudio abre las puertas a la problematización histórica en las aulas sobre su especificidad propia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2023). La enseñanza de la Historia Antigua durante la pandemia: reflexiones y desafíos. *Itinerarios Educativos*, 19, e0061, pp. 1-6. DOI: 10.14409/ie.2023.19.e0061
- Andelique, C. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados, la Historia Enseñada*, 15, pp. 256-269.
- Assmann, J. (1989). State and Religion in the New Kingdom. En W. Simpson (Ed.), *Religion and Philosophy in Ancient Egypt*, pp. 55-82. Yale University Press.
- Assmann, J. (1995). *Egipto a la luz de una teoría pluralista de la cultura*. Akal.
- Ayad M. (Ed.) (2022). *Women in Ancient Egypt: Revisiting Power, Agency, and Autonomy*. The American University in Cairo Press.
- Bedman, T. y Martín Valentín, F. (2013). *Hatshepsut. De reina a faraón de Egipto*. El Ateneo & La Esfera de los Libros.
- Bloch, M. (2001 [1944]). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. Siglo XXI Editores.
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (2010). *Constructores de otredad*. Antropofagia.
- Breasted, J. (1916). *Ancient Times: A History of the Early World*. 2nd Edition. Ginn and Company.
- Brígido, A. (2009). *La educación argentina. Nueva configuración del sistema y situación actual*. Alejandría.
- Campagno, M. (2007). *El origen de los primeros Estados. La «revolución urbana» en América precolombina* (Colección Ciencia Joven 24). Eudeba.
- Campagno, M. (2009). Horus, Seth y la realeza. Cuestiones de política y religión en el antiguo Egipto. En Campagno, M., Gallego, J. y García Mac Gaw, C. (Comps.). *Política y religión en el Mediterráneo antiguo. Egipto, Grecia, Roma*, pp. 31-59. Miño & Dávila Editores.
- Campagno, M. (2011). En los umbrales. Intersticios del parentesco y condiciones para el surgimiento del Estado en el valle del Nilo. En Campagno, M., Gallego, J. y García Mac Gaw, C. (Comps.). *El Estado en el Mediterráneo antiguo. Egipto, Grecia, Roma*, pp. 45-79. Miño & Dávila Editores.
- Campagno, M. (2022). Relaciones entre el valle del Nilo y el Levante meridional durante el IV milenio a.C.: la perspectiva egipcia. En Campagno, M., Gan-

- dulla, B. y Milevski, I. (Eds.). *Relaciones entre Egipto y Palestina en el IV milenio a.C.*, pp. 23-43. Miño & Dávila Editores.
- Carrizo de Muñoz, N. (1995). *Recuperar la historia*. EDINUC.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, pp. 27-37. Noveduc.
- Cruz-Uribe, E. (1994). A Model for the Political Structure of Ancient Egypt. En Silverman, D. (Ed.). *For His Ka. Essays Offered in Memory of Klaus Baer* (SAOC 55). The Oriental Institute of the University of Chicago Press.
- Díaz, M. y Bonardi, C. (2013). *Historia 2*. Sima Editora.
- Díaz, M. y Bonardi, C. (2021a). *Historia 2: Las sociedades en Occidente y América se complejizan a través del tiempo*. El Semáforo Ediciones Independientes.
- Díaz, M. y Bonardi, C. (2021b). *Historia 3: La construcción y ruptura del orden colonial y la posterior reconfiguración territorial*. El Semáforo Ediciones Independientes.
- Domínguez, J. (1989). El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 33-60. Visor.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, pp. 15-43. IIEP-UNESCO.
- Fernández, M. (2016). La enseñanza de conceptos en el aula de Historia: un desafío para la formación docente. *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. APEHUN y Facultad de Humanidades de la UNMdP. Mar del Plata, Argentina. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/download/927/802>
- Gallego, J. (2010). ¿Para qué estudiar historia antigua? En Cernadas, J. y Lvovich, D. (Eds.). *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*, pp. 205-219. Prometeo Libros.
- Godoy Vera, F. (2017). Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico. *Clío & Asociados, la Historia Enseñada*, 25, pp. 34-46.
- Gómez Carrasco, C., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), pp. 5-27.

- Hornung, E., Krauss, R. y Warburton, D. (Eds.) (2006). *Ancient Egyptian Chronology* (HdO 83). Brill.
- Iamarino, M. y Maydana, S. (2016). Las fuentes en la enseñanza de la historia del Cercano Oriente antiguo. Herramientas para el desarrollo de un pensamiento crítico. En *Actas de las XI Jornadas de Investigadores en Historia* (pp. 115-119). CEHis, UNMdP.
- Jost, S. (2021). *Female Pharaohs and Divine Advocacy* [Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Art History and Visual Culture]. Lindenwood University.
- Lombardi, A. (2000). La enseñanza de la Historia: consideraciones generales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 9-23.
- López Castrillón, M., Veliz, M. y Lizaso, R. (2023). El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. *Transformación*, 19(3), pp. 566-585.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba (1997). *Ciclo Básico Unificado*, C.B.U. Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011a). *Diseño curricular, encuadre general. Versión definitiva 2011-2015*. Córdoba. Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011b). *Diseño curricular, tomo 2: Ciclo Básico de la Educación Secundaria*. Córdoba. Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2023). *Ciencias Sociales. Actualización curricular: educación inicial, primaria y secundaria*. Córdoba. Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/ciencias-sociales-ac.pdf>
- Orriols-Lonch, M. (2007). La traición a la *maat*. La violencia contra las mujeres en el antiguo Egipto. En Molas Font, M. (Ed.). *Violencia deliberada. Las raíces de la violencia patriarcal*, pp. 57-70. Ircaria.
- Orriols-Lonch, M. (2012). Mujer ideal, mujer infractora. La transgresión femenina en el antiguo Egipto. *Lectora*, 18, pp. 17-40.
- Pfoh, E. (2013). Revisitando el mito del despotismo oriental: Por una antropología política crítica del Medio Oriente. *ANMO: África del Norte y Medio Oriente*, 2(2-3), pp. 108-127.

- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la Educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, pp. 147-192. Ediciones Manantial.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, pp. 43-66.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados, la Historia Enseñada*, 14, pp. 34-56.
- Stake, R. (2008). Qualitative Case Studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*, pp. 119-149. SAGE Publications.
- Stevenson, A. (2016). The Egyptian Predynastic and State Formation. *Journal of Archaeological Research*, 24, pp. 421-468. DOI: 10.1997/s10814-016-9094-7
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Tyldesley, J. (2012). Foremost of Women: The Female Pharaohs of Ancient Egypt. En Wilkinson, R. (Ed.). *Tausert: Forgotten Queen and Pharaoh of Egypt*, pp. 5-24. The Oxford University Press.
- van Blerk, N. (2019). The Ancient Egyptians' "Religious World": The Foundation of Egyptian Law. *Journal for Semitics*, 28(1), pp. 1-20. DOI: 10.25159/2663-6573/4389
- Vernus, P. (2011). Los barbechos del demiurgo y la soberanía del faraón. El concepto de "imperio" y las latencias de la creación. En Campagno, M., Gallego, J. y García Mac Gaw, C. (Comps.). *El Estado en el Mediterráneo antiguo. Egipto, Grecia, Roma*, pp. 13-43. Miño & Dávila Editores.
- Vilar, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Crítica.
- Wittfogel, K. (1955). Aspectos del desarrollo de las sociedades hidráulicas. En Steward, J. (Ed.). *Las civilizaciones antiguas del Viejo Mundo y de América*, pp. 1-13. Unión Panamericana.
- Zabala, A. (2012). Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados, la Historia Enseñada*, 16, pp. 75-98.
- Zaccagnini, M. (2003). Las prácticas educativas en la tensión modernidad-posmodernidad. *Revista Novedades Educativas*, 148, pp. 4-11.

- Zapata, H. (2016a). Los estudios sobre el Cercano Oriente Antiguo en Argentina: Breves apuntes sobre algunos recorridos de una historiografía renovada. *Épocas. Revista de Historia*, 14(2), pp. 9-42.
- Zapata, H. (2016b). La enseñanza de la Historia del Cercano Oriente Antiguo: Repensando las categorías de tiempo, espacio y cultura. *Revista de Historia y Geografía*, 35, pp. 125-154.
- Zapata, H. (2020a). ¿Por qué es importante estudiar la historia del Cercano Oriente antiguo? Reflexiones desde (y para) una perspectiva intercultural. *Revista Historiar*, 2(2), pp. 63-107.
- Zapata, H. (2020b). ¿Tiene sentido estudiar historia antigua del Cercano Oriente hoy? Tres razones y algunas reflexiones. *Revista Brasileira de História*, 40(84), pp. 193-216. DOI: 10.1590/1806-93472020v40n84-09
- Zingarelli, A. (1996). Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua. *Clío & Asociados, la Historia Enseñada*, 1, pp. 81-89.