

Enseñar historia desde la complejidad: desnaturalizando prácticas estáticas.

Apuntes críticos sobre el uso de la pirámide social para abordar la historia de Egipto Antiguo.

Teaching history from complexity: denaturalizing static practices. Critical notes on the use of the social pyramid to approach the history of Ancient Egypt.

Escrito por **Tania Rodríguez Ravera**

Resumen

En este texto se proponen algunas ideas y reflexiones críticas con respecto al uso de la pirámide social para abordar la sociedad del Antiguo Egipto, en las clases de historia de Enseñanza Media Básica en el Uruguay. Se pretende contribuir a repensar las prácticas de enseñanza vigentes en nuestro país y problematizar la brecha existente entre la historia investigada y la historia enseñada. Esto parte de una preocupación por el quehacer docente y la identificación de una necesaria reinención de los métodos y modelos de enseñanza de la historia que se han establecido como hegemónicos en nuestro medio. Para la realización de este artículo, se parte de referencias historiográficas como Marcelo Campagno (2001) y Edda Brescinani (2001), y de dos textos producidos por profesoras uruguayas de historia, en los que piensan, proponen y discuten justamente sobre nuevas posibilidades de enseñanza de historia de América (Foques, 2016; Pera, 2019). Para finalizar, a partir del diálogo con estas autoras y autores, se esbozan algunas propuestas iniciales de prácticas de enseñanza sobre la sociedad del Antiguo Egipto.

Palabras clave: Enseñanza de la historia — Prácticas de enseñanza — Pirámide social — Antiguo Egipto

Abstract

This work presents critical reflections about the use of the social pyramid when addressing society in Ancient Egypt in history class in the basic education cycle in Uruguay. It intends to make a contribution to the current teaching practices in our country and to consider the gap between researched and taught history. This issue has its origins in teaching practice and the identification of a need to adapt dominating methods of teaching history. Historiographic references by Campagno (2001) and Brescinani (2001) are considered as well as two texts elaborated by Uruguayan history teachers which propose and reflect on the teaching of American history (Foques, 2016; Pera, 2019). A number of strategies are shared for the teaching of society in Ancient Egypt.

Keywords: history teaching – teaching practices – social pyramid – Ancient Egypt

Introducción

Este texto es fruto de un trabajo producido para la asignatura Prehistoria e Historia Antigua, en el marco de la carrera de profesorado de Historia en el Instituto de Profesores Artigas (IPA).¹ La consigna propuesta planteaba la problematización de la clásica pirámide de social, que normalmente es utilizada para abordar la sociedad egipcia en las clases de

historia de primer año de enseñanza media básica en Uruguay.

Varias autoras y autores de didáctica sostienen que existen diversas formas de enseñar, y un hiato entre la historia que se enseña y la que se investiga. Esto en general se debe a la falta de recursos didácticos para poder acercar la historia investigada; y muchas veces, debido a diversos factores, los y las docentes terminamos brindando una versión simplista de la historia, quitándole toda su complejidad. Alfredo Decia reconoce que el docente juega un rol fundamental en lo que se enseña y en cómo se hace; explica que esta historia más compleja y problemática demanda (a la didáctica de la historia) «trabajar en la transposición didáctica del saber sabio al saber a enseñar» (2020: 7). La reflexión sobre la potencialidad formativa de la Historia permite trabajar en la clase con herramientas conceptuales que «habiliten a los alumnos a *pensar históricamente* (analizando el cambio a lo largo del tiempo y razonando causalmente) y no solo a incorporar contenidos factuales» (2020: 7).

La historia antigua tiene el desafío, a su vez, de lograr atraer a los y las adolescentes, ya que son temáticas y realidades muy lejanas en el tiempo y de sus contextos. Por eso se plantea la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza y proponer nuevas estrategias que nos permitan, a los y las docentes

de historia, estimular el deseo de aprender de nuestros estudiantes. Gonzali de Amézola explica que «enseñar depende de una estructura compleja donde lo pedagógico y lo didáctico juegan también un papel relevante. Sin embargo, el rol de los saberes y del concepto de historia que cada profesor ha internalizado es fundamental para lo que resulta en el aula» (2008: 71 y 72). Siguiendo con su explicación, parafrasea a Ana Zavala y sostiene que «los que enseñamos historia nos dedicamos a esto porque compartimos una certidumbre básica: nos gusta la historia, nos agrada enseñarla y pensamos que hacerlo es algo útil» (2008: 72).

Ahora, surge la pregunta: ¿Cómo hacemos para que a nuestros y nuestras estudiantes logre agradarles, les parezca útil y tengan el deseo de aprender? Porque, tal como plantea Philippe Meirieu, esta es una responsabilidad de quienes educamos y puede conseguirse si se diversifican las formas de enseñanza, permitiendo que cada estudiante puede encontrar la estrategia más conveniente para su desarrollo personal y superación de los problemas o desafíos que se le presentan. El autor sostiene la necesidad de restituir a la «escuela» un «saber vivo», o sea, «un saber que rige el deseo de saber todavía más. El aprendizaje genera nuevas preguntas. Y el objetivo de la escuela es hacer emerger preguntas» (Meirieu, 2007: 45).

En ese sentido, en las páginas que siguen se proponen algunas ideas y reflexiones en torno a estas temáticas a partir de la historiografía, tomando como eje central del debate el uso de la pirámide social para abordar la sociedad del Antiguo Egipto, en sus más de tres mil años de historia. De esa manera, se busca contribuir a repensar las prácticas de enseñanza vigentes en nuestro país y problematizar la brecha existente entre la historia investigada y la historia enseñada. Esto parte de una preocupación por el *quehacer docente* y la identificación de una necesaria reinención de los métodos y modelos de enseñanza de la historia que se han establecido como hegemónicos en nuestro medio.

Para la realización de este texto, además de autores y autoras de la historiografía como Marcelo Campagno (2001) y Edda Brescinani (2001), se toman como referencia dos textos producidos por profesoras uruguayas de historia, en los que piensan, proponen y discuten justamente sobre nuevas posibilidades de enseñanza. En esos casos, de historia de América. Uno es el de Luciana Fouques, titulado «Convertir lo conocido en desconocido» (2016), y el otro es el de Silvana Pera, «Complejidades de la sociedad colonial en América, diversidad y problematización en la clase de Historia» (2019).

Si bien no son los mismos temas, contextos ni sociedades que se estudian, las estrategias y prácticas de enseñanza, así como las ideas allí sustentadas, permiten seguir avanzando en el sentido de una historia enseñada más cercana a una historia compleja, una historia-problema, una historia crítica y diversa. En fin, una historia más cercana a la realidad.

Entre la historia enseñada y la historia investigada: ¿cómo nos acercamos?

Luciana Fouques nombró su texto «Convertir lo conocido en desconocido» y de eso se

trató, en parte, la práctica de enseñanza propuesta y problematizada en la experiencia que analiza en el artículo. La temática que abordó en su secuencia didáctica pertenece al programa de historia de segundo año de ciclo básico (Uruguay) y se trata del «descubrimiento de América». Ella plantea desde un primer momento que los y las estudiantes en general creen saber todo sobre este tema porque lo trabajan en la escuela y por eso no sienten mucho interés.

Su propuesta buscaba despertarles la curiosidad y evidenciar que no es algo cerrado. Para ello, las actividades que propuso buscaron aproximarlos «a la metodología de construcción del conocimiento histórico» (2016: 1) a través de la formulación de preguntas y el análisis de fuentes históricas, mostrando el «carácter problemático de la construcción del discurso histórico al convertir en un problema de investigación, un asunto que se consideraba cerrado» (2016: 6).

Si bien la temática estudiada se refirió al «descubrimiento» de América, el objetivo principal era despertar el interés sobre un tema que para la docente es fundamental y que no resultaba cautivante para el estudiantado. Por lo que optó por trabajar con algunas prácticas del oficio de los y las historiadoras, tales como hacer preguntas, formular hipótesis, ordenar informaciones y el propio «proceso de construcción del relato histórico» (Fuques, 2016: 6).

Para Fuques, no es posible dar una clase sin referencias historiográficas, por lo que no hay que pensar que la disyuntiva es entre historia enseñada versus historia investigada, «sino en asumir las cualidades epistemológicas del conocimiento histórico para preguntarnos si ¿es posible una Historia enseñada sin historiografía? O ¿de qué forma entra la historiografía al aula? Parece imposible una clase de historia sin historiografía» (2016: 8 y 9). Es fundamental reconocer esta relación ya que permite visualizar un problema y buscar las estrategias para «*pensar en cómo presentamos la operación historiográfica en el aula*», cómo acercar la complejidad del discurso histórico, para lo cual sugiere proponer en clase textos que sean atrapantes (en todas sus formas: escrita, oral o visual) y permitan acercarse al pasado para luego problematizarlo mediante preguntas, o contrastando con otras fuentes e interpretaciones.

Por su parte, Silvana Pera Rodríguez, en su texto «Complejidades de la sociedad colonial en América, diversidad y problematización en la clase de Historia» (2019), aborda la distancia existente entre la historia enseñada y la investigada con relación al tema de la sociedad colonial en América, que comprende el largo período que va desde el siglo xvi al xix. Allí toma como objeto de debate la utilización de la pirámide social como herramienta para abordar el tema, los grupos sociales existentes y las desigualdades o privilegios que los atravesaban. La autora demuestra que la utilización de dicho recurso gráfico es una propuesta que no permite visualizar la complejidad y diversidad de la sociedad hispanoamericana, en los diferentes momentos y espacios geográficos. Recurre a la discusión demostrando tales características sociales y apela a la creatividad docente proponiendo otro tipo de representación gráfica para abordar el tema (un cuadro de doble entrada, por ejemplo). En ese sentido, ambas autoras permiten comprender que para llevar adelante una clase de historia que se acerque a la historia investigada es necesario apostar a las posibilidades creativas de los y las docentes. Estar atentos y atentas a no caer en los discursos históricos simplistas y reduccionistas. Continuar creando estrategias con bases historiográficas es fundamental. Con esto nos digo: ¡Intentémoslo!

Los límites de la pirámide social para una historia de tres mil años...

Entre los objetivos principales de una clase de historia se encuentra el de generar la apropiación de conceptos, herramientas y conocimientos por parte de los y las estudiantes que les permita comprender las relaciones entre pasado y presente. Se da énfasis a los procesos de evolución y desarrollo de las sociedades humanas en cuanto fenómenos complejos a nivel socio-cultural, político, económico, proponiendo una historia-problema, de múltiples causas, crítica, que les permita comprender la relevancia de su estudio para el entendimiento de la actualidad, acercar la historia a sus propias vidas y trayectorias, generando posibilidades de seguir construyendo nuevas interpretaciones sobre el pasado. Ya que, como explica Alföldy, «el método histórico no será otra cosa que aquel

sistema de reglas y principios que nos posibilite, con ayuda de las fuentes, comprender el hecho histórico, los hechos particulares, sus relaciones más simples y los entramados más complejos» (1983: 47).

Al observar la imagen de la pirámide que se utiliza para representar a la sociedad egipcia, se reconoce la división de siete escalones, cada uno de ellos representaría a uno o dos grupos sociales. Esta figura brinda, en principio, tres informaciones principales: posición social, jerarquía y poder; cantidad; inamovilidad social. El uso de este recurso por parte de la historia enseñada suscita varios problemas y dificultades teóricas ya que simplifica, para el caso de Egipto Antiguo, más de tres mil años de historia y una diversidad de territorios que no eran homogéneos ni a nivel cultural, étnico ni político. A esto se le suma la problemática de que habitualmente en las clases se trabaja con las pirámides como construcción típica del Antiguo Egipto, y utilizar la misma palabra con sentidos muy disímiles lleva a la confusión en parte del estudiantado.



La pirámide social *cuenta* una historia que no es justa con la complejidad social que existió en esos tres milenios y en territorios distintos. Esto se presenta como un problema didáctico ya que le quita a la historia enseñada su función cuestionadora y su esencia compleja, e induce al error. Homogeniza y hace parecer que la sociedad y sus relaciones eran estáticas, rígidas e inmutables, en tiempo y espacio, cuando la historiografía viene demostrando lo contrario.

Esta representación geométrica, tomando como referencia lo planteado por Silvana Pera (2019: 3), permite trabajar tres dimensiones principales: a) jerarquía, b) cantidad e c) inamovilidad social.

Sobre la jerarquía explica que, en general, en el vértice figura la autoridad máxima, la que detenta el mayor poder y riqueza. A medida que se va descendiendo hasta la base, los grupos sociales cuentan con menos poder y menos riquezas. Asimismo, el cargo de

faraón es unipersonal y principalmente político, mientras que la representación trata de grupos. Esto se vincula a la siguiente dimensión: cantidad. El vértice simboliza a la elite gobernante, o sea, menos población, y a medida que se desciende aumentaría la cantidad de población. En el caso de Egipto, en los últimos dos segmentos sociales encontramos: artesanos y campesinos, por un lado, y, por otro, a esclavos y prisioneros de guerra. Por último, las franjas (líneas rectas) que limitan cada sector social tienen el sentido de señalar la imposibilidad de movilidad social.

Todos estos elementos no coinciden con el análisis que presenta la historiografía con respecto a la sociedad egipcia, su complejidad y relaciones sociales desde el 3.500 a.C. hasta el siglo I a.C., por ejemplo. Vernus (2011) y Campagno (2001) analizan el proceso de formación del Estado egipcio faraónico, las raíces económico-políticas y las bases ideológicas que le dieron forma. A partir de esos textos se puede observar la existencia de una compleja estructura social y política que fue modificándose, a lo largo del tiempo, de acuerdo a los distintos procesos históricos que ocurrían.

La estructura de las sociedades preestatales del valle del Nilo, que fueron la base del posterior Estado egipcio, se sostenía bajo la lógica del parentesco, un tipo de relación social a través de la que se determinaban jerarquías políticas, formas de posicionamiento económico e incluso representaciones del mundo. Esta lógica definió una serie de prácticas, como la producción o los intercambios que se regulaban sobre la distancia de parentesco, adicional, las relaciones con las fuerzas de tipo sobrenatural también son reguladas por esta lógica, se piensa a los dioses en términos de «vínculos familiares».

Campagno define el surgimiento del Estado egipcio a partir de intereses económicos y políticos de los líderes locales que disputaban el control del Alto Egipto y las rutas comerciales, principalmente con Asia. Es importante tener en cuenta que estas sociedades de jefatura se organizaban bajo el principio social del parentesco que se basa en la «normal moral de la reciprocidad». Esto implicaba que hasta los muertos continuaban siendo integrantes de la comunidad (Campagno, 2001: 15). «En relación con el ámbito de la gestión “política” de las comunidades no-estatales, la posición dominante del parentesco implica la presencia de un límite que —si bien no se opone a toda forma de liderazgo— impide la estructuración de una diferenciación social fuerte en el interior de cada comunidad» (Campagno, 2001: 17).

Las relaciones de reciprocidad en las que se basaba la lógica del parentesco no se adecuaban al «monopolio de la fuerza estatal». El orden social basado en el parentesco es contradictorio con el proceso que implica el advenimiento del Estado (Campagno, 2001: 17). En ese marco, el consumo ostentoso de productos exóticos (sobre todo provenientes de Asia, al oriente, y al sur con Nubia) se estableció como característica de diferenciación social. Sobre todo fue a partir del período de Nagada II (predinástico) que se intensificó la red de intercambios que permitían obtener los productos y vínculos que confirmaran las posiciones sociales de privilegio.

Los vínculos establecidos entre las comunidades y sociedades de jefatura se daban principalmente de dos maneras: pacífica (intercambio) y conflictiva (las guerras). La formación del Estado en clima de conflictos bélicos/guerras de conquista para controlar los vínculos hacia y con el exterior, las redes de intercambio comercial y eliminar la competencia.

La ausencia de parentesco permitía la subordinación, opresión de esas otras comunidades por parte del Estado. A partir de Nagada III se conformó una única organización política para todo el Alto Egipto. Comenzó a delinearse así la existencia de mayores diferenciaciones sociales y de un tributo que debían pagar las comunidades subordinadas, manteniendo y expandiendo de esta forma el poder de la elite egipcia. Tomando este fragmento de la historia de Antiguo Egipto, se puede visualizar la complejidad de los procesos históricos y de las relaciones sociales, demostrando que no fueron ni estáticas ni homogéneas durante los más de tres mil años de historia.

A su vez, Vernus explica que el Estado faraónico estableció formas diferentes de gobierno/poder y de relacionarse con algunos de los territorios a los que logró dominar. La sujeción impuesta por Egipto a Siria-Palestina y a Nubia, apoyada en un complejo dispositivo militar, es uno de los argumentos que utilizan algunos egiptólogos para justificar la utilización del término «Imperio» al referirse a la historia antigua egipcia desde una visión empírica (Vernus, 2011: 17). Esto podría inducir al pensamiento de que esa hegemonía fue igual en todos los espacios geográficos, lo cual no es correcto.

Por ejemplo, durante el Imperio Nuevo impuso su poder sobre la región Sirio-Palestina en forma de vasallaje: debían pagarle tributos a Egipto pero las autoridades seguían siendo locales; se respetaba la autonomía y el faraón poco intervenía en sus asuntos. Mientras que al sur, en Nubia, el gobierno era sostenido mediante la sujeción y la coerción explícita, e incluso física. El control del territorio estaba bajo el poder del faraón, quien usaba su fuerza militar para asegurarlo. Representaba casi una anexión del territorio (Vernus, 2011: 18).

Este proceso se desarrolló sobre todo en el II milenio a.C. y en espacios socio-demográficos alejados y diversos. Se puede observar nuevamente cómo el uso de la pirámide social para trabajar la historia de Egipto Antiguo congela y homogeniza realidades; naturaliza procesos históricos y relaciones sociales que fueron mucho más complejas.

Edda Brescinani, en su libro *A orillas del Nilo* (2001), analiza diversos grupos sociales, las tareas que realizaban y las relaciones que establecían entre sí, sobre todo en Egipto faraónico. Allí, por ejemplo, al hablar de «Ciudades y Aldeas. Constructores y artesanos» (pág. 46), explica que dentro del ámbito de la construcción habían obras que podían ser públicas o privadas, pero, en ambos casos, quienes trabajaran debían recibir un pago. En general, podía ser alimentos, ropa, especias u objetos. Existían distintas jerarquías, funciones y autoridades dentro de los encargados de las obras: arquitecto, jefes de cuadrillas, carpinteros y otros oficios especializados. Muchas personas trabajaban en las construcciones de manera «voluntaria»; otras como forma de pago de tributo; otras porque debían pagar alguna condena —como «trabajo forzado»—; o porque eran personas esclavizadas. Igualmente, según la autora, la sociedad egipcia tenía una consideración especial por el trato hacia las personas, un trato más humano.

Para Brescinani, el racismo, como tal, no existía en Egipto en la Antigüedad. Respetaban, por ejemplo,

los colores de piel e idiomas originales o símbolos de los otros pueblos. La diversidad no era vista como algo negativo, sino como algo dado, «prevista por la voluntad divina» (Brescinani, 2001: 72). Este planteo de la autora va acompañado de otra explicación: la esclavitud, como la entendemos hoy, propia de la tradición europea, no era igual concebida en Egipto Antiguo. En América colonial, por ejemplo, los argumentos esclavistas siempre estuvieron vinculados al paradigma de la raza; siempre fue sustentada por la creencia de la superioridad racial europea por sobre los demás grupos. Esto, según lo planteado por Brescinani, no era así en Egipto.

Tampoco parece cierto que existiera una inamovilidad absoluta en la sociedad egipcia; según el momento histórico que se viviera, eran las posibilidades de movilidad social existentes. Por ejemplo, un campesino que se endeudaba y no pagaba los tributos o un ladrón podían recibir la misma condena a la esclavitud o a la realización de trabajo forzado. Al igual que un escriba podía convertirse en clase gobernante si llegaba a ser sacerdote.

El faraón, explica la autora, se preocupaba, en general, de que los trabajadores recibieran un pago justo y acorde a su labor. Por ejemplo, las raciones en forma de salario que se les daba a los trabajadores manuales eran superiores a las de un empleado sedentario porque se tenía en cuenta su necesidad de calorías para la realización de su tarea. Quienes trabajaban para el Estado recibían su pago con víveres y bienes retirados de los almacenes del soberano (Brescinani, 2001: 79). A estos, por lo general, les agradaba mostrarse comprensivos y generosos respecto a las fatigas que soportaban los obreros, llegando a conceder aumentos de sueldo y mejoras en los tratos.

Otra característica de este tipo de relaciones es que llegó a existir un funcionario que se encargaba de recorrer el territorio egipcio para recibir quejas sobre abusos de poder, malos tratos o pagos injustos que podían tener las y los trabajadores sobre sus empleadores. Esto se vinculaba con las bases de la ideología política egipcia. En ella existía una preocupación esencial por la justicia. Otro elemento que la pirámide social no permite visualizar.

Todas estas complejidades adquieren una nueva dimensión si se analizan desde una perspectiva interseccional, que tome en consideración el género, las pertenencias étnico-raciales y las relaciones generacionales que se daban en la sociedad. Las mujeres tenían diferentes derechos y posibilidades de realización personal según su pertenencia, su lugar en la estructura social. Los extranjeros, según Brescinani, en principio, tenían los mismos derechos que el hombre egipcio (en masculino), aunque se regían sobre todo

por el derecho internacional (2001: 72).

Estas características y dimensiones sociales tampoco aparecen en la pirámide social y el uso de esta hace difícil la posibilidad de visualizarlas y complejizarlas. En definitiva, se dificulta el poder problematizar la sociedad egipcia en sus distintos tiempos y espacios, lo cual nos aleja de una historia crítica.

Reflexiones finales y propuestas a seguir construyendo...

Siguiendo las recomendaciones que realiza Pera (2019), se podría pensar en abandonar el uso de la pirámide social para abordar la historia de la sociedad egipcia y adoptar, a través del diseño y creatividad de los y las docente de historia, el uso de cuadros de doble entrada. Esto podría permitir analizar los roles, funciones, derechos, desigualdades y relaciones que tenían y establecían los distintos grupos sociales, por ejemplo, según la época. Una posibilidad a ser pensada, debatida y perfeccionada es la de elaborar un cuadro de ese estilo en el que se tome en cuenta la temporalidad, en la primera fila horizontal, pudiendo elegir, tal vez, solo dos períodos como el predinástico y el del Imperio Nuevo, lo que facilitaría la posibilidad de comparación entre épocas diferentes de una misma civilización. Mientras que, en las columnas verticales, se podrían incluir algunas categorías como «territorios ocupados»; «papel y funciones de faraones/as y familia real»; «papel y funciones de altos cargos (sacerdotes y sacerdotisas, escribas y funcionarios administrativos)»; «trabajadores/as, funciones, cargos y características: a) artesanos/as, b) pescadores/as, c) comerciantes, d) campesinos/as, e) personas esclavizadas (motivos, tareas, derechos)» y «mujeres (según pertenencia social)».

Territorio y sociedad	Período Predinástico	Imperio/Reino Nuevo
Territorios ocupados		
Papel y funciones de faraones/as y familia real		
Papel y funciones de altos cargos (sacerdotes y sacerdotisas, escribas y funcionarios administrativos)		
Trabajadores/as, funciones, cargos y características: a) artesanos/as, b) pescadores/as, c) comerciantes, d) campesinos/as, e) personas esclavizadas (motivos, tareas, derechos)»		
Mujeres (según pertenencia social)		

Esta propuesta, como puede observarse, no es algo definitivo sino un intento de exploración de nuevas posibilidades. Es algo para seguir pensando y reflexionando, no solo de manera individual sino también colectiva. Ojalá haya personas interesadas en profundizar en la posibilidad que aquí se plantea. Asimismo, siguiendo la propuesta de Luciana Fuques, se pueden utilizar algunos trechos del libro de Bresciani, tal vez con algunas modificaciones en el lenguaje para que sean más accesibles al estudiantado. Podría ser una

buena oportunidad para abordar la sociedad egipcia desde otras perspectivas. Incluso, podría exponerse la pirámide en la clase acompañada de algún fragmento de los capítulos «El trabajo en los campos. Producción agrícola y cría»; «Ciudades y aldeas. Constructores y artesanos»; «El faraón y el visir. Sociedad y vida pública» y/o «La vida en familia. La mujer, el hombre y la moda». Y a través del trabajo en grupo de estudiantes, promover reflexiones y la elaboración de interrogantes que permitan el cuestionamiento de la estructura piramidal rígida y estática. A modo de ejemplo, cito el siguiente fragmento:

En el Antiguo Egipto la producción de todos aquellos objetos que hacen fácil, o hermosa, la vida era confiada a una amplia capa de la población, los artesanos. Los talleres dependían de templos o palacios (y de ellos salían productos de la más refinada calidad); pero también se podía trabajar libremente en las ciudades y aldeas. [...] Existían, naturalmente, alfareros y carpinteros modestos, cordeleros y cesteros de pueblo, fabricantes de redes de pesca y de esteras sencillas, además de especialistas en el tejido de alfombras multicolores. (Bresciani, 2001: 61).

A partir de este pequeño texto se pueden realizar algunas de las siguientes interrogantes: ¿Quiénes eran los artesanos? ¿Cuáles eran las tareas y responsabilidades que tenían? ¿Cuáles eran las diferencias entre los productos elaborados entre artesanos de la aldea y los del palacio? ¿Las mujeres también eran artesanas? ¿Las personas esclavizadas también podían realizar ese tipo de tarea artesanal? ¿Qué tipo de tributos pagaban?...

La elección de reflexionar sobre estas temáticas posibilita problematizar la propia visión de las relaciones sociales a lo largo de la historia de Egipto, comprendiendo que va mucho más allá de lo que normalmente se enseña en las clases de ciclo básico cuando se da este tema. Esto permite abrir el campo de posibilidades para acortar la brecha existente entre la historia investigada y la historia enseñada con respecto, sobre todo, a la prehistoria e historia antigua.

Apostar a una historia enseñada que sea compleja, crítica, diversa y coherente en sus coordenadas básicas (tiempo y espacio) implica —en las palabras de la profesora Cristina Barbero (2022)— «desarmar el modelo» de la historia de Egipto Antiguo, siendo uno de sus elementos característicos el uso de la pirámide social.

Notas

¹ Esta asignatura corresponde al primer año del profesorado y la estoy cursando durante este año, 2022. El curso está a cargo de la profa. mág. Lucía Martínez, a quien agradezco por incentivarme a convertir estas reflexiones en un trabajo académico de divulgación.

Bibliografía

ALFÓLDY, Géza (1983): «La Historia Antigua y la investigación del fenómeno histórico», en *Gerión. Revista de Historia Antigua*, 1, págs. 39–61. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/GERI/article/view/GERI8383110039A/14947>> Acceso 20/7/2022>

BRESCIANI, Edda (2001): *A orillas del Nilo*. España: Paidós.

CAMPAGNO, Marcelo (2001): «Parentesco, intercambios, conflictos: consideraciones sobre el surgimiento del Estado en Egipto», en Daneri Rodrigo, A.: *Relaciones de intercambio entre Egipto y el Mediterráneo Oriental (IV – I milenio A.C.)*. Buenos Aires: Biblos, págs. 13–27. Disponible en: <<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11760>>

DE AMÉZOLA, Gonzalo (2008): *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos

Aires: Libros del Zorzal.

DECIA, Alfredo (2020): «Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la asignatura didáctica de la Historia en la Formación Docente». Disponible en: <<http://didactica-dela-historia.blogspot.com/2020/06/alfredo-decia-fundamentacion.html>>

FUQUES, Luciana (2016): *Convertir lo conocido en desconocido*. Montevideo: CLAEH.

MEIRIEU, Philippe (2007): «Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender», entrevista de Judith Casals Cervós a Philippe Meirieu, en *Cuadernos de Pedagogía* (¿España?), n.º 373, nov., págs. 42-47.

PERA, Silvana (2019): «Complejidades de la sociedad colonial en América, diversidad y problematización en la clase de historia». Montevideo: APHU. Disponible en: <https://www.academia.edu/50928361/Complejidades_de_la_sociedad_colonial_en_Am%C3%A9rica_diversidad_y_problematizaci%C3%B3n_en_la_clase>

VERNUS, Pascal (2011): «Los barbechos del demiurgo y la soberanía del faraón. El concepto de "imperio" y las latencias de la creación», en *El Estado en el Mediterráneo antiguo: Egipto, Grecia, Roma*, págs. 13-43. Disponible en: <<https://docer.com.ar/doc/x515nsn>>

Audiovisual

Barbero, Cristina (2022): «Historia del Antiguo Egipto: un modelo para desarmar», en *Conversatorio con la profesora Cristina Barbero. Revisión de algunos conceptos de la antigüedad*. Asociación de Profesores de Historia del Uruguay (APHU). Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=DKw1fixNFak>>

