ISSN: 1989-5240 revistas.uam.es/didacticasespecificas

Junio de 2020

Didácticas Específicas

22

Departamento de Didácticas Específicas
Universidad Autónoma de Madrid

UAM Ediciones

COMITÉ EDITORIAL >>

DIRECTOR
Clemente Herrero Fabregat
Universidad Autónoma de Madrid

SUBDIRECTOR
Carlo Giovanni Madonna
Universidad Autónoma de Madrid

CONSEJO EDITORIAL
Clemente Herrero Fabregat
Universidad Autónoma de Madrid
Carlo Giovanni Madonna
Universidad Autónoma de Madrid
Fernando Hernández Sánchez
Universidad Autónoma de Madrid
Guillermo Jiménez-Ridruejo Gil
Universidad Autónoma de Madrid
Montserrat Pastor Blázquez
Universidad Autónoma de Madrid

COORD. TRABAJOS DE POSGRADO
Seong Suk Park
Universidad Autónoma de Madrid

ASESORÍA TÉCNICA
Manuel Lorite Becerra
Universidad Autónoma de Madrid

PLATAFORMA EDITORIAL,
DISEÑO Y MAQUETACIÓN
Ana Luna San Eugenio
Universidad Autónoma de Madrid

<< COMITÉ EDITORIAL

Consejo de redacción

Juana Anadón
Universidad Complutense de Madrid (España)

Helena Callai Coppeti
Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Gran del Sur (Brasil)

Carlos de Castro
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Rosa Gálvez Esteban
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Pedro García Bilbao
Universidad Rey Juan Carlos (España)

Fernando Hernández Sánchez
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Julio Irigoyen
Universidad de la República Uruguay (Uruguay)

Guillermo Jiménez-Ridruejo Gil
Universidad Autónoma de Madrid (España)

María Jesús Marrón Gaite
Universidad Complutense de Madrid (España)

Sungho Park
Hankuk University of Foreign Studies, Seúl (Corea del Sur)

Augusto Pinherio da Silva
Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (Brasil)

Marta Romero Ariza
Universidad de Jaén (España)

Edu Silvestre de Alburquerque
Universidad de Natal (Brasil)

Paola Supino
Università Degli Studi Roma Tre, Roma (Italia)

Young Rock Kim
Hankuk University of Foreign Studies, Seúl (Corea del Sur)

José Miguel Vílchez González
Universidad de Granada (España)

Consejo científico

Manuel Álvaro Dueñas
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Carmen Chamorro Plaza
Universidad Complutense de Madrid (España)

Celia María David
Universidad Nacional del Estado de Sao Paulo (Brasil)

Alceu Ferraro Ravanello
Centro Universitario La Salle, Porto Alegre (Brasil)

Carles Furió Mas
Studi General-Universitat de Valencia (España)

Carmen García Gómez
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Julio Irigoyen Guatia
Universidad de la República (Uruguay)

Catia María Nering
Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur (Brasil)

Alberto Pazo Labrador
Universidad de Vigo (España)

Carlos Braverman
Instituto Campos Abiertos, Tel Aviv (Israel)

Luis Rico Romero
Universidad de Granada (España)

César Sáenz de Castro
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Joseli María Silva
Universidad Estatal de Ponta Grossa (Brasil)

Lana de Souza Cavalcanti
Universidad Estatal de Goiania (Brasil)

Lorenza Villa Lever
Universidad Iberoamericana (México)

Gladis Vivar
Universidad de Misiones (Argentina)

Noelia Weschenfelder
Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur (Brasil)

Roberto de Souza Rocha-Pérez
Instituto del Profesorado Artigas de Montevideo (Uruguay)

ÍNDICE

Artículos

7-25 La *Escape Room* educativa como propuesta de gamificación para el aprendizaje de la Historia en Educación Infantil
Noemí Sanz Yepes y Almudena Alonso Centeno

26-41 El tratamiento de los *phrasal verbs* en los manuales de inglés lengua extranjera
Andrea Artusi

42-58 La asignatura de Historia y la enseñanza de los Derechos Humanos de la mujer en el contexto de una nueva ley educativa
Manuel Barreiro Mariño

59-70 O poder do conhecimento geográfico no enfrentamento dos desafios da formação para a cidadania ativa no Brasil
Rejane Rodrigues

71-87 La infancia en el retrato español. Una mirada a la empatía en la formación del profesorado de educación primaria
Gemma Muñoz García y Esther Jiménez Pablo

88-103 Enseñar Ciencias Sociales entre riesgos e incertidumbres
Andrés Palma Valenzuela

Páginas educativas del ayer

105-108 El troquel de las pequeñas voluntades. "Así quiero ser. El niño del Nuevo Estado (1940)": un libro escolar al servicio del totalitarismo
Fernando Hernández Sánchez

ANEXO: *"Así quiero ser. El niño del Nuevo Estado" (1940)*
Acceso al texto completo

Noticias y comentarios

110-117 Panorama Geopolítico del Mundo Actual
Sobre geopolítica en tiempos de pandemia. Entrevista al profesor Pedro A. García Bilbao

118-123 In Memoriam. Serafín Mansilla Romo
Florencio López de Silanes Valgañón

124-128 I bambini e l'Accademia: un'esperienza romana nella matematica, e non solo | Paola Supino

Reseñas bibliográficas

130-133 RAMIRO I ROCA, Enric-PRADES, Sara: *La baralla d'África*, edita l'OCDS de la Universitat Jaume I de Castelló, 2020 y RAMIRO I ROCA, Enric: 50 jocs de màgia automàtics, Ajuntament de Castelló de la Plana | Clemente Herrero Fabregat

134-140 GONZÁLEZ, María Paula, *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*, Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, 2018 | Carlos Fuertes Muñoz

141-143 CAAMAÑO, Aureli (coord.): *Enseñar química. De las sustancias a la reacción química*. Barcelona: GRAÓ, 2020 | Luis Moreno Martínez

144-145 GRIMA, Clara y BORJA, Enrique F.: *Las matemáticas vigilan tu salud: modelos sobre epidemias y vacunas*. Next Door Publishers (Colección Café Cajal), 2017 | Miguel Ángel Morales Medina

146-148 PASTOR BLÁZQUEZ, María Montserrat y SANTISTEBAN CIMARRO, Aurelio (coords): *Didácticas específicas aplicadas a través del patrimonio local*. Madrid, Editorial Paraninfo Universidad, 2020
Juana Anadón Benedicto

149-151 COUSO, D. et al. (coords.). *Enseñando Ciencia con Ciencia*. FECYT & Fundacion Lilly. Penguin Random House. Madrid. 2020
Rosa Gálvez Esteban

DOI número completo: doi.org/10.15366/didacticas2020.22

Artículos

La *Escape Room* educativa como propuesta de gamificación para el aprendizaje de la Historia en Educación Infantil

Noemí Sanz Yepes
Universidad de Burgos

Almudena Alonso Centeno[1]
Universidad de Burgos

Recibido 08/11/2019 Aceptado 22/05/2020

Resumen

El aprendizaje de la Historia frecuentemente se relaciona con etapas educativas diferentes de la Educación Infantil, dado el carácter estructural que tradicionalmente presenta la asignatura. Desde este punto de vista, considerarnos la gamificación como una estrategia didáctica de primer orden para introducir en el aula de Educación Infantil el concepto de temporalidad, cambio e Historia, tomando como punto de partida el diseño de una Escape Room Educativa. El empleo del elemento lúdico en el aprendizaje de la Historia permite conectar al alumnado con su entorno más próximo para relacionar distintos contenidos y competencias y lograr un conocimiento multidisciplinar.

Abstract

History learning is often related to different educational stages of Early Childhood Education, because of the structural nature presents by the subject. From this point of view, we understand gamification as a first-order didactic strategy which introduce the concept of temporality, change and history, into the classroom of Early Childhood Education, taking the design of an Educational Escape Room as the starting point. The use of the ludic element in the learning of history allows students to connect with their closest environment in order to relate different contents and competences, so they could achieve multidisciplinary knowledge.

DOI
https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.001

Palabras clave
Historia; Gamificación; Escape Room; Educación Infantil; Conocimiento del Entorno.

Keywords
History; Gamification; Escape Room; Early Childhood Education; Knowledge of the Environment.

1. aacenteno@ubu.es

INTRODUCCIÓN

El conocimiento del entorno más próximo, permite a los niños el desarrollo progresivo de habilidades cognitivas a lo largo de la etapa de Educación Infantil, lo que le permite la adecuación y construcción de su identidad a lo largo de su desarrollo intelectual (Blanco et al, 2018). De este modo, el alumnado no sólo se ve como parte del medio en el que vive, sino que además posibilita que sus necesidades sociales y educativas se vean cubiertas. Partiendo de este prisma y teniendo en cuenta que la comprensión de la dimensión espacial, la comprensión de la temporalidad y la historicidad, el desarrollo de habilidades comunicativas y la reflexión de forma crítica y propositiva, son habilidades cognitivas que permiten el desarrollo del aprendizaje de las Ciencias Sociales, hemos considerado incluirlas en el aula de Educación Infantil. Para ello, se parte de una propuesta focalizada en el elemento lúdico como punto de partida para el inicio de la construcción de conocimiento en Historia en particular y en Ciencias Sociales en general y el desarrollo de las competencias clave que establece el currículo de Educación Primaria y Secundaria (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015).

LA HISTORIA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN DEL ENTORNO Y LA TEMPORALIDAD, EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Aunque de forma inconsciente, el niño forma parte de la sociedad y de este modo, también está en contacto con la Historia. La Historia se manifiesta como algo cotidiano en la vida de los más pequeños a través de los medios. Son frecuentes las series o películas infantiles de televisión que utilizan algún periodo histórico como recurso o ambientación. Por otro lado, los juegos en dispositivos digitales o diversos cuentos infantiles son presentados desde épocas pasadas. Desde este prisma, la relación que se mantiene en la infancia con el pasado, aunque este se presente de forma más o menos rigurosa, es estrecha y la predisposición a aceptarla como algo próximo también lo es. Por tanto, la posibilidad de introducir la Historia en el ámbito escolar no debería resultar algo novedoso, a pesar de su escasa presencia en el currículo de esta etapa (BOE de acuerdo con la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre).

En España, las Ciencias Sociales, y concretamente la Historia, forman parte específica del currículo de Educación Infantil de forma indirecta, reflejada por el estudio y observación del paso del tiempo, aunque se considere su inclusión en el área de Conocimiento del Entorno. Sin embargo, en países como Gran Bretaña, la Historia se incluye en las aulas de niños entre cinco y ocho años como enseñanza desde 1991, manteniéndose, con diversas modificaciones, en la actualidad (Miralles y Rivero, 2012). La Historia en edades tempranas no debe ser considerada remota o inverosímil, en los últimos años contamos con próximos ejemplos en Europa.

La enseñanza de la Historia contribuye al desarrollo de las tres áreas del currículo (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: Comunicación y representación):

a) Contribuye a la construcción gradual de la propia identidad, aspecto relacionado con el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

b) Ayuda a interpretar las huellas del pasado en el entorno y, por tanto, al conocimiento del entorno en sí mismo.

c) El trabajo con fuentes históricas y la elaboración de producciones propias del alumnado con información histórica implica el trabajo con diferentes formas de comunicación y de representación (Miralles y Rivero, 2012: p.82).

Podemos afirmar, por tanto, que las Ciencias Sociales y en consecuencia la Historia, no abarcan una única área del currículo de Educación Infantil, sino que es posible implementarla en las tres áreas existentes, lo que supone un punto de partida para apoyar la importancia de la enseñanza de la Historia en edades tempranas, dado que al abarcar las tres áreas de conocimiento favorece el desarrollo integral del niño.

Las investigaciones de Langford (1990), Downey y Levstik (1991), Torres Bravo (2001), Fuentes (2004) o Mariana y Rodríguez (2007), permiten confirmar que las dificultades que muestran los niños a la hora de aprender Historia o el tiempo histórico, están más vinculados a la manera en la que se lleva a cabo su enseñanza que a la complejidad del concepto, el desarrollo evolutivo o la edad del alumno (Cuenca, 2018). Esto plantea la necesidad de introducir cambios significativos que permitan la adecuación de determinados contenidos a la realidad del aula.

Así, el origen del concepto innovación surge en el contexto de la Revolución Industrial, aplicado a los cambios que se realizaban en las fábricas con la intención de conseguir una mejora en ellas. Por entonces, los resultados de éxito derivados del cambio eran escasos, lo que contribuyó a dificultar la aceptación como algo beneficioso del término innovación. Así, Godin (2012) planteó la necesidad de definir innovación sin esta restricción, de manera que pudiera ser aplicada a múltiples campos "Innovación es la modificación de las formas de hacer (o la aparición de nuevas formas de hacer) gracias a la invención o a la adopción de nuevos bienes, servicios o nuevas prácticas".

En estos términos, y en relación a la innovación educativa, se puede concluir que la mayoría de las definiciones están dirigidas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, como el principal factor innovador educativo. Aunque es cierto que el uso de las TIC en el aula es un método novedoso, su uso no debe ser considerado imprescindible. Por otro lado, Carbonell (2002) concibe una definición de innovación educativa más completa:

> "(Un) conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. [...] Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p. 3).

De igual modo, no sería adecuado centrarnos solo en el proceso, sopesar el papel que juega la persona que lo ejecuta es igual de relevante, como también lo es si la persona goza de los atributos necesarios para ponerlo en práctica (Ramírez y Valenzuela, 2017, p. 89). Así la noción de atributo complementaría las competencias del perfil de un innovador. Villa y Poblete (2007) estiman "La actitud, la intención y la disponibilidad son elementos preponderantes que sirven para encauzar el "saber hacer" de las competencias en fines específicos. Por ello, es importante que exista una interrelación de otros tipos de competencias instrumentales e interpersonales que jueguen un papel más integrador en la persona para ser perfilada como innovadora (Villa y Poblete, 2007).

Estas competencias serán adquiridas gracias a la práctica de las mismas, mejorando con el tiempo su eficacia a la hora de aplicarlas. Por otro lado, los atributos son características propias de la persona que, si no se poseen de manera innata, difícilmente se pueden adquirir. Michavilla (2009, p.4) incide también que la innovación educativa está estrechamente vinculada a la persona, en este caso, a la motivación, formación y evaluación del profesorado. Son los docentes los que en primera instancia deciden aceptar la innovación e implementarla adecuadamente. De la misma manera que, en ocasiones se encuentra que la innovación demanda cierta adaptación de los espacios lectivos para poder ejecutarla. De modo que, la innovación educativa pretende realizar cambios en los modelos didácticos actualmente vigentes en las aulas, Requiere de la voluntad y motivación del profesorado para llevarla a cabo y en ocasiones de la modificación o adaptación del espacio lectivo.

La gamificación como estrategia didáctica en el aprendizaje de la Historia en Educación Infantil

A pesar de los diversos cambios sociales y culturales que han ido moldeando nuestra sociedad, el gusto de los niños por el juego se mantiene como una constante, si bien, los juegos cambian con el paso del tiempo, se mantiene la esencia que los caracteriza. En realidad, el juego es una actividad innata en el ser humano que permite tanto su comprensión del mundo como actuar en él. Además, para el niño el juego supone una forma de comunicarse, un lenguaje (Fernández y Serra, 2015). Los juegos, mejores o peores, más o menos didácticos han llamado la atención de la humanidad y han permitido, mediante su uso, interactuar con otras personas, incluso a través de una pantalla.

Por esta razón, en los últimos años se ha tratado de adaptar los juegos electrónicos a la vida real, en concreto a un contexto educativo. Este proceso consiste en extraer los elementos atractivos e identificativos de un juego, con la intención de trasladarlos a otra tarea

dentro de un entorno de no juego (como puede ser el aula), para convertir dicha tarea en una dinámica lúdica y conseguir con ello una vinculación de los beneficiarios, con el fin de crear una experiencia, se llama gamificación, tal y como lo definen Marín y Hierro, s.f. Este proceso de gamificación nace de la importancia de aprender a través del juego primordialmente en edades tempranas.

Escape Room educativa

En el contexto de la gamificación, aparece un nuevo término: Escape Room. Traducida como "habitación de escape". Se trata de un juego dirigido, enfocado principalmente a los adultos, novedoso y en pleno auge en nuestra sociedad. Las Escape Rooms, también llamadas juegos de escape, son definidas como que implican una completa involucración basadas en el trabajo en equipo. En ellos los jugadores descubren pistas, resuelven acertijos, puzles y misiones pasando por una o varias estancias, con el fin de alcanzar un objetivo final con un límite de tiempo (Nicholson, 2015).

Teniendo en cuenta la novedad de este recurso, cabe esperar que su aplicación en el aula sea más novedosa todavía. Debido a esto, el término Escape Room educativa no se encuentra todavía suficientemente acotado. Así, proponemos la definición de Juego de Escape educativo como aquel que, utilizando la faceta lúdica de las Escape Rooms ordinarias, guía a los alumnos hacia el aprendizaje de los conocimientos correspondientes a su etapa, contando con el maestro como orientador durante todo el proceso. Están ambientadas y diseñadas en función del conocimiento que se quiera trabajar, aunque cuentan con la posibilidad de proyectarse como una herramienta multidisciplinar que finalmente conduce a una didáctica concreta.

Gracias a este enfoque multidisciplinar, no solo se centra en el aprendizaje de conceptos teóricos, sino que también ayuda a desarrollar en el alumno otras competencias como el trabajo en equipo, el diálogo, la resolución de problemas o el pensamiento crítico. El alumno es el protagonista de su aprendizaje mediante la experimentación y la indagación que permite este recurso, facilitando así la asimilación de conceptos. La duración de una Escape Room depende de la cantidad de actividades, enigmas, pruebas e interrogantes que la compongan, así como de la dificultad de las mismas. En definitiva, es un recurso didáctico que tiene como objetivo desarrollar las habilidades del alumno de la manera más completa posible, además de ayudarle en su proceso de aprendizaje facilitando la interiorización de conceptos a través de la experimentación propia.

Estas características permiten establecer que las Escape Room fomentan el trabajo en equipo, así como la resolución de conflictos, permiten desarrollar la experimentación del individuo y del grupo; por otro lado, la importancia del diálogo y la comunicación efectiva del grupo es evidente, donde los distintos enigmas planteados se resuelven de manera variada.

La propuesta didáctica que presentamos a continuación parte de la implementación de las Escape Room en el aula, bajo la denominación de Escape Room Educativa. Para ello, como recurso didáctico proponemos el contexto de una Escape Room, tratando de aprovechar sobre todo su parte más dinámica. En la actualidad el término está asociado casi en exclusiva al entretenimiento, basado en el trabajo en equipo con el fin de superar diversas pruebas, enigmas, rompecabezas y otras incógnitas para lograr así un objetivo común, del que parte la actividad y le da nombre, escapar de la habitación en la que los participantes se encuentran "encerrados".

El dinamismo en el que se desarrolla la actividad, considerando que existe un tiempo limitado para llevarla a cabo, se plantea en conexión, como un todo, a los elementos didácticos presentados. En este caso, se trata de una Escape Room educativa dirigida a niños de Educación Infantil, entre 3 y 6 años, dentro del área de Conocimiento del Entorno, poniendo un especial énfasis en la didáctica de los contenidos propios de las Ciencias Sociales, desde un punto de vista integrador y multidisciplinar. Así, la Historia tendrá una especial relevancia, como punto de inicio del proyecto, en relación con otras disciplinas propias de las Ciencias Sociales, como la Geografía, la Etnografía, Antropología, Economía, etc. como parte indisoluble de un todo, motivando el conocimiento y la reflexión del entorno social y cultural próximo del alumnado.

El elemento didáctico del que parte este proyecto, que sirve como hilo conductor de la Escape Room educativa es la trashumancia y su implicación histórica. La elección de esta temática surge de la necesidad de integrar la Historia como parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del entorno social y cultural. Así, se plantea la Historia de la trashumancia como parte esencial de nuestra sociedad, contribuyendo a la creación tanto de instituciones, como elementos culturales y sociales que persisten en nuestros días. El papel de la trashumancia tuvo una especial relevancia a finales de la Edad Media, en relación con la institución de la Mesta. Sin embargo, este pasado ayudó a forjar el presente de esas comunidades. Así, en el presente Burgos se presenta como una de las ciudades de mayor importancia en el desarrollo de este oficio. La trashumancia no sólo es considerada como una parte ineludible de la Historia sino además una forma de vida presente aún en algunas comunidades de la actualidad. Se trata de una forma de vida que ha ido evolucionando a lo largo de los años, suponiendo el sustento de muchas familias hoy en día. Sin embargo, aunque esta práctica se mantenga más allá de nuestras fronteras, en nuestro país, la trashumancia es un oficio en franca decadencia. La práctica habitual de muchos ganaderos y pastores es el traslado de sus reses en camiones en lugar de recorrer las antiguas vías pecuarias que comunican el norte y el sur de la Península Ibérica. Por ello, supone un modo de trabajar el pasado desde el presente, permitiendo la comparación y reflexión, que lleve al alumnado a la creación de conocimiento.

Proyecto "Somos pastores trashumantes"

Principales objetivos del proyecto

Como objetivos de la propuesta planteamos lograr el aprendizaje de contenidos de Historia para obtener una importante base de información que les lleve a comprender el mundo en el que viven y el desarrollo del mismo. Para ello, la gamificación se plantea como una herramienta de gran utilidad. Aprovechando la motivación que proporciona una propuesta de carácter lúdico, se integrará un proceso de aprendizaje multidisciplinar, abarcando los aspectos fundamentales de las áreas planteadas curricularmente para Educación Infantil (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación) (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre).

Por otro lado, y de manera prioritaria esta propuesta plantea acercar al alumnado al medio que le rodea, desde su propia experiencia y a través de diferentes actividades basadas en la investigación, la reflexión y fundamentada en el aprendizaje significativo. Así mismo, les permitirá una aproximación cultural a formas de vida distintas a la suya, que se mantienen en la actualidad, lo que les proporcionará la base para la comparación, reflexión y la creación de conocimiento, contribuyendo a la comprensión del funcionamiento su entorno más próximo. La consecución y ordenación de las actividades, están diseñadas de forma cronológica para que los alumnos entren en contacto con la percepción del paso del tiempo y logren comprenderlo desde la experiencia propia.

Por último, la realización de las actividades de manera conjunta, contribuirá a fomentar la relación entre iguales, la comunicación con los demás, la expresión y desarrollo de ideas propias, así como el respeto hacia las ideas de los demás, además de facilitar el aprendizaje significativo entre los alumnos, tomando como punto de partida la motivación del alumnado.

Desarrollo del proyecto

Las sesiones diseñadas en este proyecto se desarrollan en relación a los objetivos establecidos en el Boletín Oficial del Estado (BOE), según las tres áreas de la etapa de Educación Infantil: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación. Sin embargo, dado el carácter del proyecto, destacan con una mayor preponderancia los objetivos y contenidos del área de Conocimiento del Entorno. Así, destacan fundamentalmente los objetivos que reflejan mejor las características propias de las Escape Rooms Educativas, el trabajo en equipo, la inclusión de la didáctica de la Historia en Educación Infantil, las relaciones sociales, el descubrimiento e interactuación con el entorno y el desarrollo del alumno a través de la experimentación como factores principales.

El proyecto cuenta con un total de 7 sesiones. Las sesiones han sido desarrolladas de acuerdo tomando como punto de partida la vida de un ganadero trashumante. Así, el alumnado deberá adoptar los roles en la órbita de este oficio tradicional: mayorazgos (dueños del rebaño) rabadanes (pastor que tiene a cargo varios rebaños y pastores), yegüeros (encargado de la caballería) y pastores. Para ayudar al docente en el proceso de guía del proyecto, se le proporcionó un breve dossier, con la historia sobre la trashumancia, los orígenes de esta práctica, y datos relacionados con el desarrollo y las características propias del proceso, como el reparto de responsabilidades durante los viajes con el ganado, o el reparto del jornal.

Así, la propuesta didáctica que se muestra tiene como objetivo simular el camino que los pastores trashumantes deben hacer, desde el norte de la Península Ibérica hasta los pastos del sur, durante los meses de otoño e invierno. El propósito de estos largos viajes, desplazando al ganado con las pertenencias básicas, es que los rebaños puedan abastecerse de la suficiente comida para no perecer, en un clima más óptimo. En este caso la vía pecuaria que se les propone recorrer a los alumnos, es de Burgos a Cáceres, pasando por Palencia, Valladolid, Ávila y Salamanca. Cada una de las ciudades es correspondida con una sesión. Así, para poder viajar de una ciudad a otra, los alumnos deberán resolver con éxito cada una de las actividades que se proponen en las diferentes sesiones. Esto les permitirá pasar de una sesión a otra y así, avanzar en el mapa, de una ciudad a otra.

Durante el proceso de resolución de actividades, al finalizarlas, cada grupo recibirá del docente una pieza de un puzle. Esta pieza será la llave que les permite superar cada sesión y avanzar. Así cada grupo completará el puzle con la pieza que han recibido, lo que dará como resultado la silueta de la provincia a la que viajarán en la siguiente sesión.

Cada una de las sesiones está diseñada para llevarse a cabo en cuatro partes. La primera es la de exposición de la información de cada uno de los cuatro roles. En cada una de las sesiones, cada uno de los roles establecidos (mayorazgo, rabadán, yegüero y pastor), deberá realizar una breve investigación con ayuda de los adultos a su cargo, que posteriormente expondrán, para ello se ha diseñado una ficha en formato PDF con la que los adultos (padres, madres, abuelos) contarán en todo momento como guía, además de un listado en el que se relaciona a cada alumno con el apartado sobre el que deberá investigar y exponer. Los mayorazgos deberán informarse acerca de la ciudad en la que se encuentren en cada etapa / sesión. Para ello, la investigación estará pautada con un guion que simplifique el trabajo y permita a todos participar en el mismo grado. La información contenida en cada caso, incluye: el nombre de la ciudad que corresponda en cada caso, los habitantes de la misma, un ejemplo de un monumento o paisaje destacado de la provincia junto con una imagen que lo ejemplifique y, por último, el patrón de la ciudad y el momento en que se celebran las fiestas patronales.

Las fichas / guiones de los alumnos están diseñadas con el fin de establecer un primer contacto con la escritura, por lo que contarán con un patrón punteado para familiarizarse

con las grafías mientras repasan el punteado. Así mismo, la información objeto de investigación no debe ser escrita necesariamente por al alumnado, que podrán contar con la ayuda de un adulto, sí es importante que se familiaricen con esta información para poder trasmitirla.

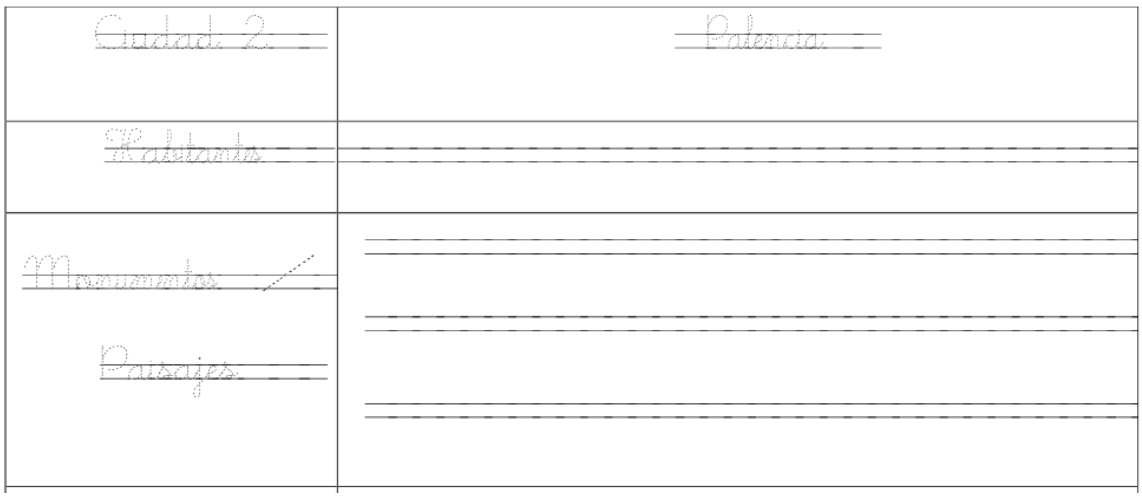


Figura 1. Fragmento de la ficha de las ciudades para el grupo de Mayorazgo. Creación propia

En el caso de los rabadanes la información que deberán investigar y posteriormente presentar a sus compañeros es acerca de recetas de cocina tradicionales de cada ciudad, preferentemente en relación con la trashumancia. Deberán ser recetas que requieran pocos ingredientes, propios de la región, que puedan ser cocinados de forma tradicional. Se trata de poner en conexión al alumnado con la alimentación propia de estas actividades, y que reflexionen acerca de su implicación en el pasado y en el presente. La dieta propia de este tipo de actividades se basaba en una alimentación a base de migas, la caza de algún conejo o el aprovechamiento de algún cordero que muriera en el camino, o algún animal salvaje cazado por los perros. Del mismo modo, los adultos a cargo, contarán con un documento en PDF en la que se informará acerca de la receta que deben elaborar y llevar al colegio. Se especificará tanto los ingredientes necesarios como una descripción del proceso de elaboración.

Para que los alumnos se familiaricen con la receta, deberán buscar imágenes de los ingredientes que se requieren en cada paso y pegarlos en la celda vacía que hay en cada uno de los pasos de la receta. Contarán con una tabla en la que se muestran todos los ingredientes, para ayudarles a identificarlos y buscarlos en cada caso. Además, se incluye información complementaria mediante un hipervínculo, que conduce a cada una de las recetas: sopas de ajo, migas, patatas a la importancia, patatas revolconas, hornazo y pestorejo extremeño.

PESTOREJO EXTREMEÑO

http://extremadurapueblos.es/articulo.php?id=pestorejoextremeno

Careta de cerdo troceada	Ajo
Pimiento rojo	Cebolla
Tomate	Perejil
Pimentón	Vinagre
Aceite	Sal

PASO 1	IMÁGENES INGREDIENTES
Echamos aceite en la sartén y hacemos los trocitos de la careta de cerdo. Cuando esté tostada la echamos en la cazuela (sin ponerla al fuego)	

PASO 2	IMÁGENES INGREDIENTES
Troceamos la cebolla, tomates y pimiento. En la sartén echamos aceite. Cuando esté caliente, echamos los trocitos de cebolla, tomates y pimiento.	

PASO 3	IMÁGENES INGREDIENTES
Juntamos en la cazuela los ingredientes de la sartén, con los trocitos de careta del cerdo. Echamos, sal, perejil y pimentón y damos vueltas a todo.	

PASO 4	IMÁGENES INGREDIENTES
Servimos.	

Figura 2. Ficha de receta para el grupo Rabadanes. Creación propia.

Los yegüeros trabajarán sobre dos temas diferentes: Tres de ellos investigarán acerca del otoño, el invierno y de la primavera (estaciones en las que se lleva a cabo la trashumancia). Indicarán su duración y características generales. Los otros tres yegüeros traba-

jarán sobre la fauna típica de Palencia, Ávila y Cáceres, investigando acerca de qué animales pueden encontrarse en la zona (unos tres o cuatro ejemplos), del que elegirán uno para anotar información sobre su tamaño, su alimentación y su hábitat, que completarán con una imagen que facilite la identificación del mismo.

Figura 3. Ficha de estaciones para el grupo Yegüeros. Creación propia.

Por último, los pastores responderán a una serie de preguntas, que se les plantea en relación a la trashumancia: ¿Qué son las ovejas churras? ¿qué son las ovejas merinas?, ¿cuánto tiempo dura el viaje desde que parten hacia el sur hasta que vuelven?, ¿cuántos lechazos puede dar a luz una oveja churra? ¿en qué época?, ¿qué animales podrían atacar el rebaño durante el viaje?, ¿dónde se alojaban los pastores trashumantes?, y por último ¿en la actualidad hay vida trashumante? En la documentación (PDF) entregada a los pastores encontrarán las preguntas y espacios, tanto para las respuestas como para colocar imágenes que encuentren interesantes acerca de la información que manejan.

Una vez revisados todos estos materiales, se procede a llevar a cabo la primera sesión, llamada sesión 0. Así, se llevará a cabo la asignación de roles, mediante el reparto de tarjetas de cuatro colores distintos los cuales corresponden a cada uno de los roles, mayorazgo – azul, rabadán – rojo, yegüero – amarillo y pastores – verde.

Cada rol tiene una función que se mantiene a lo largo de toda la propuesta. Para ello se introducirá al alumnado en la temática con alguna anotación breve, de carácter conceptual.

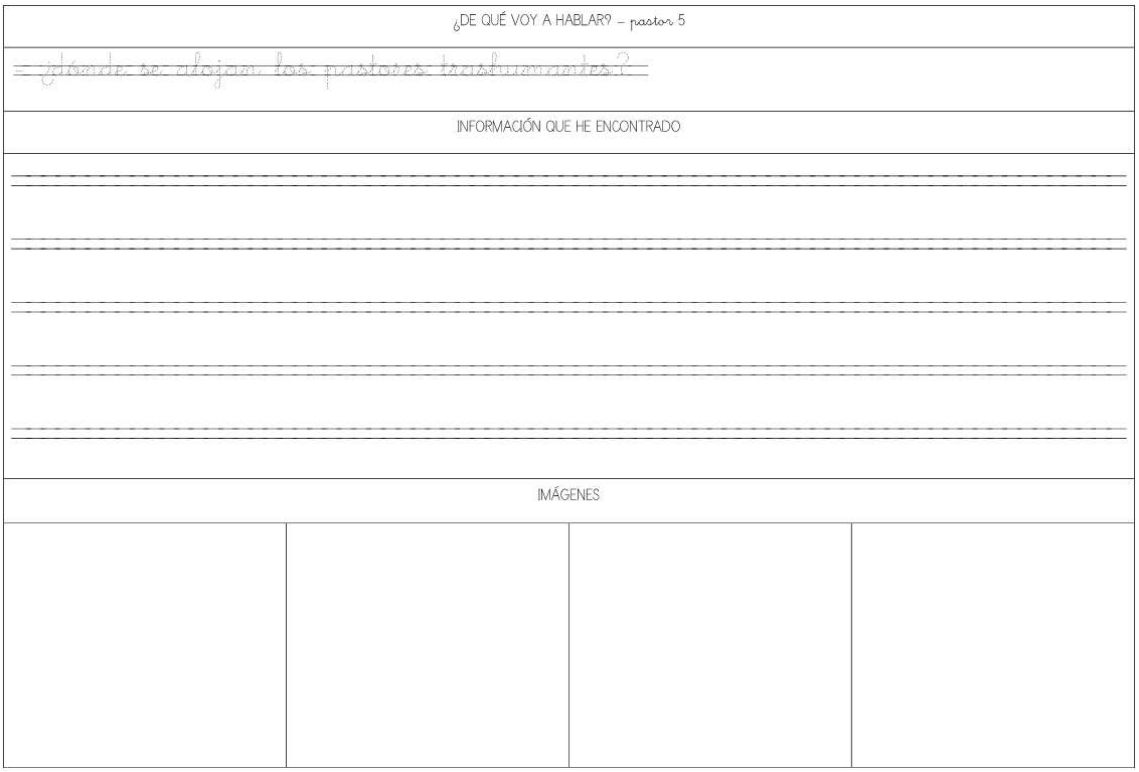


Figura 4. Ficha de cuestiones para el grupo Pastores. Creación propia.

Cada una de las sesiones consta de cuatro partes:

a) Exposición de la información relacionada con cada uno de los roles, que han investigado previamente con la ayuda de los adultos. Esta información deberá ser expuesta con claridad y escuchada con atención por el resto de participantes, ya que de ella extraerán la información que les ayudará a resolver las actividades que se les proponga en cada una de las sesiones.

b) Búsqueda de "pistas". El alumnado deberá buscar por el aula "pistas" que les ayuden a llevar a cabo las actividades. Estas tendrán el color identificativo de su equipo, de manera que sea más fácil poder identificar qué deben buscar. Las azules son para el equipo de mayorazgo, las rojas para los rabadanes, las amarillas para los yegüeros y las verdes para los pastores. Durante diez minutos buscarán activamente las pistas en el aula y las dejarán en la mesa asignada a su equipo.

c) Realización de las actividades. Para ello, se ayudarán de las pistas que han encontrado. Cada grupo, realiza su actividad y una vez terminada se pone en común para propiciar un aprendizaje cooperativo.

d) La llave. Cada grupo contará con una parte de la silueta de una de las provincias trabajadas en el proyecto, donde "viajarán" en la siguiente sesión. Cada silueta funciona como una llave que les permitirá avanzar de una sesión a otra.

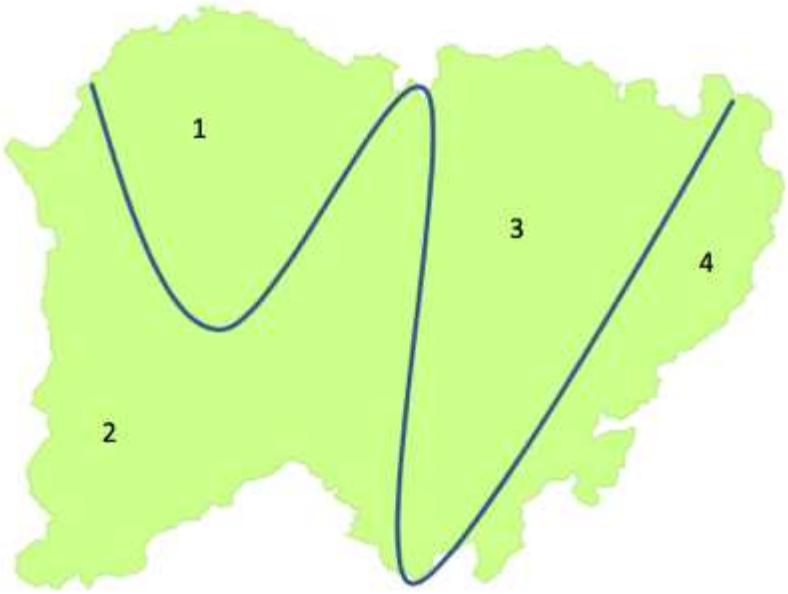


Figura 5. Mapa de la provincia de Salamanca dividido por piezas de puzle. Creación propia.

La última de las sesiones cuenta con una variación respecto a las anteriores, incluyendo algunos aspectos de la simulación en la Escape Room. Los alumnos que cumplen el rol de mayorazgos son los responsables de administrar y repartir el sueldo a los demás grupos, una vez hayan finalizado su viaje. En esta sesión, por tanto, los mayorazgos no deben buscar "pistas" sino repartir el "dinero" (simbólico), que han conseguido en el desarrollo de algunas de las actividades realizadas previamente. El grupo de los mayorazgos deberán recibir la mitad del dinero dado que son los dueños del rebaño. Para ello, se pedirá a los alumnos que repartan el dinero en dos partes iguales. Uno de los dos montones será para los dueños del rebaño (mayorazgos) el segundo montón, se dividirá a la vez en tres partes iguales, que deberán ser entregadas a los rabadanes, los yegüeros y los pastores.

Intervención en el aula

Se ha podido llevar a cabo esta Escape Room Educativa a un aula de Educación Infantil de 4 años, de manera adaptada a las necesidades curriculares del colegio, seleccionando del total de actividades, aquellas que se han considerado más completas en relación a los objetivos planteados.

Como medida inicial se explicó al alumnado el funcionamiento de una Escape Room, como una actividad en la que las puertas de la clase se cerraban (simulando una habitación sin salida), por lo que se mantendrán en el aula hasta que cada grupo consiga unas determinadas "llaves" que les permitan salir. Se les indicó que no podían ir al baño mientras durasen las actividades por lo que antes de realizarlas, se les dejó ir al servicio.

Una vez que estaban ya todos en clase preparados se dividieron los grupos que fueron los mismos en el resto de actividades. Una vez que todos tenían claro a qué equipo pertenecían, se explicaban las actividades que iban a realizar. La idea era trabajar por rincones, es decir, de lunes a jueves se iban a hacer siempre las mismas 4 actividades, pero iban rotando los grupos. Esta actividad se llevó a cabo con las dos clases de 2º de Educación Infantil al mismo tiempo. Dos de los rincones estaban en relación con un proyecto inicial y las otras dos con el proyecto de la Escape Room. Los cuatro rincones eran los siguientes:

1. Una oca sobre el cuento de "El grúfalo" que se les había leído previamente.

   En esta oca, cada casilla contiene una pregunta sobre el cuento, para avanzar tenían que acertar las preguntas. Es una actividad grupal, todos contestaban a la pregunta, deciden la respuesta correcta de manera consensuada y todos participan.

2. Series de imágenes relacionadas con la primavera.

   La primera serie es un árbol sin hojas, un árbol con pocas hojas y un árbol frondoso, que representa el paso de las estaciones.

   La segunda serie es una cueva vacía, una cueva con un oso y un oso despertando, que representa la hibernación, concepto trabajado previamente.

3. Camino de huellas (actividad de la Escape Room inicial).

   La diferencia es que las esponjas no tienen que buscarlas, se les entrega diciéndoles que son huellas de animales que salen en primavera en los bosques (ellos como proyecto en la escuela han construido un bosque en el pasillo principal).

Figura 6. Esponjas con las huellas de los animales trabajados en la sesión

Figura 1. Camino de huellas confeccionado por los alumnos, con las esponjas de la figura 6.
Autor: Noemí Sanz Yepes

4. Flor con nuestras propias manos (también pertenece a la Escape Room inicial).

Figura 8. Flores confeccionadas por los alumnos. Autor: Noemí Sanz Yepes.

En la puerta de clase tenían las siluetas de las "llaves" que tenían que conseguir. Cada una de las imágenes que aparecen, forman parte de los procesos que dan nombre a los grupos y cada proceso está compuesto de 4 imágenes.

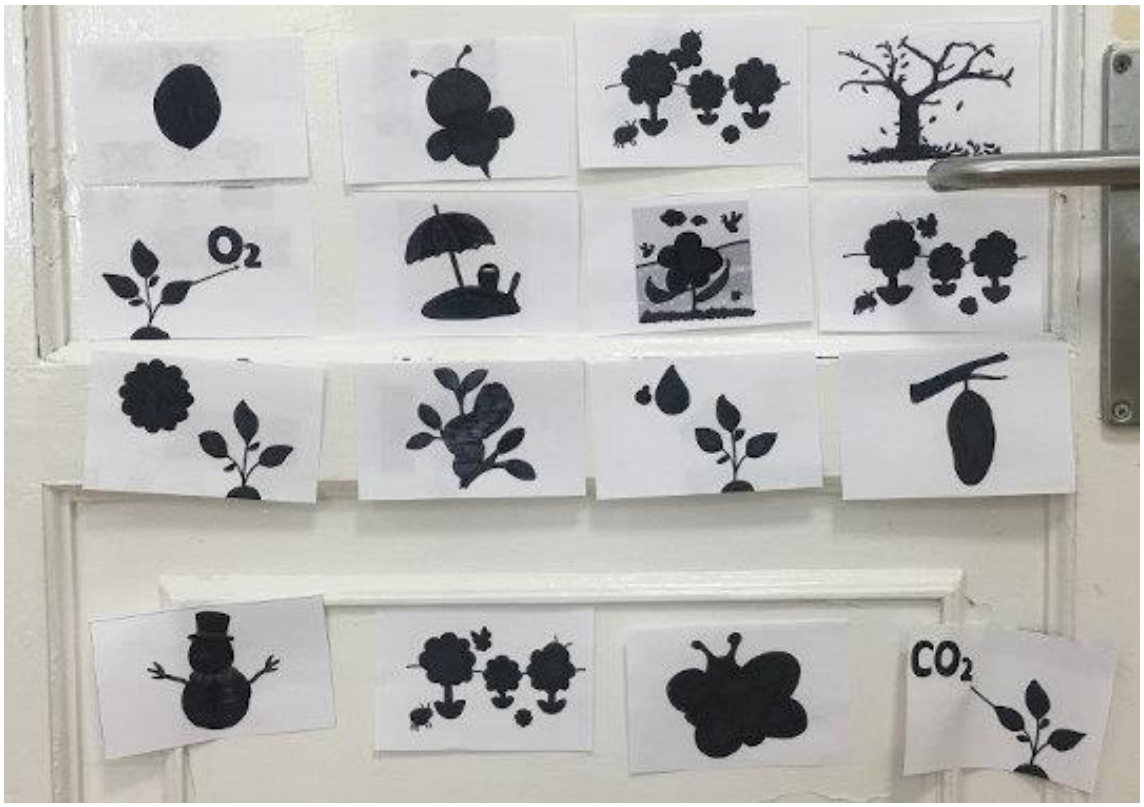


Figura 9. Siluetas de las imágenes correspondientes a cada equipo. Creación propia.

Las siluetas están desordenadas, para dificultarles un poco la búsqueda, pero las imágenes que se les entregan cuando acaban las actividades, se entregan en orden. Cuando acababan las actividades se le entregaba a cada grupo la imagen que correspondiera y buscaban su silueta en la puerta. Una vez que conseguían encontrarla, la pegaban encima y si coincidía, podían salir de la habitación, lo que simbolizaba que habían encontrado la llave que había la habitación.

Esto lo hicieron de lunes a jueves hasta que consiguieron las 4 imágenes de cada proceso. Para finalizar, el viernes en asamblea, cada equipo expuso a sus compañeros en qué consistía el proceso asignado a su grupo, ayudándose de las imágenes que debían colocar en el orden adecuado.

CONCLUSIONES

A la hora de diseñar esta propuesta, una de las principales preguntas planteadas era: ¿Por qué no es hasta los primeros cursos de Educación Primaria cuando se empiezan a impartir clases especificas de Historia?

Teniendo en cuenta la aplicación en el aula de la propuesta y observando la aceptación de los estudiantes, extraemos las siguientes conclusiones. La novedad de la actividad supuso una alta aceptación, por lo que los alumnos iniciaron el trabajo con un alto grado de motivación. Esta circunstancia supone una ventaja a la hora de ser realizada ya que los alumnos lo perciben como algo nuevo e interesante y muestran una alta predisposición a experimentar y curiosidad por cómo se va a desarrollar. El alumnado se mostró participativo y eficaz a la hora de trabajar tanto en pequeños grupos, en grandes grupos y trabajo individual.

Con respecto a la aplicación de la Escape Room llevada a cabo en el aula de 4 años, La actividad fue propuesta como un reto, algunas de las actividades se llevaban a cabo de manera individual, pero el resultado grupal de las mismas era lo que iba a marcar si conseguían el objetivo, en este caso la llave, o no.

Positivamente se puede concluir que, es posible llevar a cabo una Escape Room en un aula de Educación Infantil. Los alumnos comprendieron la dinámica, respetando las normas que están implícitas en la aplicación de esta propuesta, casi ningún alumno pidió ir al servicio durante la realización de las actividades y cuando alguno lo pedía, los compañeros de equipo se encargaban normalmente de recordarle que no se podía. También se resuelve satisfactoriamente, lo que concierne al aprendizaje de conocimientos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales a través de este recurso. Al finalizar la Escape Room todos los grupos eran capaces de explicar el proceso asignado a sus compañeros y colocaron las imágenes en el orden correcto. La oportunidad que ofrece de trabajo en equipo, es hacer partícipes a todos los alumnos del proceso y del resultado obtenido por su equipo y

por el resto de equipos. De esta manera, se fomenta el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico y deductivo de manera satisfactoria. El carácter lúdico de la actividad, así como la variedad de actividades, fomentaba el interés de los niños por realizarlas.

Teniendo en cuenta todo lo descrito sobre la propuesta llevada a cabo, se puede afirmar que no sólo es posible llevar a la práctica la propuesta planteada en un aula de Educación Infantil, sino que los resultados de su implementación son altamente satisfactorios. Los alumnos trabajaron importantes aspectos sociales como la aceptación y cumplimiento de las normas, el trabajo en equipo, la colaboración de todos los miembros con un objetivo común y la ayuda mutua. Por otro lado, aprendieron a reconocer los diferentes procesos asignados, ordenarlos secuencialmente y transmitir esta información al resto de los compañeros, que esta sea entendida y asimilada, logrando que el aprendizaje sea significativo.

Por lo tanto, podemos afirmar que, aplicar un modelo de enseñanza basado en la gamificación y adaptado a la edad de los alumnos, sus conocimientos y sus capacidades, no solo es factible, resultando además atractivo y diferente para el alumnado al que va dirigido, sino que resulta una buena herramienta didáctica para incluir la enseñanza aprendizaje de la historia en Educación Infantil.

REFERENCIAS

BLANCO, P. D., FERNÁNDEZ, C., MOLERO, B., ORTEGA, D., & SÁNCHEZ, M. (2008). La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del maestro de educación infantil. Una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior". Boletín Oficial del Estado. (11 de diciembre de 2018). Madrid, España.

CUENCA LÓPEZ, J. M. (s.f.). El currículo de Ciencias Sociales en la Enseñanza no Universitaria: del diseño al desarrollo. La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil. Huelva, España.

FERNÁNDEZ DÍAZ, Y., ORTIZ MARTÍNEZ, M., & SERRA LARÍN, S. (enero de 2015). Importancia del juego para niños.

GODIN, B. (2012). Social Innovation: Utopias of Innovation from C.1830 to the present. Project on the Intellectual History of Innovation.

MARÍN, I., & HIERRO, E. (s.f.). Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes.

MICHAVILLA, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. Madrid, España.

MIRALLES MARTÍNEZ, P., & RIVERO GRACIA, P. (22 de marzo de 2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. Murcia, España.

NICHOLSON, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities.

RAMÍREZ MONTOYA, M. S., & VALENZUELA GONZÁÑEZ, J. R. (2017). Innovación educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad. Madrid, España.

SEBARROJA, J. C. (2002). El profesor y la innovación educativa. Madrid.

El tratamiento de los *phrasal verbs* en los manuales de inglés lengua extranjera

Andrea Artusi[1]
Universitat de València

Recibido 24/02/2020 Aceptado 12/05/2020

Resumen

En este artículo nos proponemos investigar el tratamiento de los *phrasal verbs* ingleses en una muestra representativa de manuales de inglés de Educación Secundaria y Bachillerato, con el objeto de analizar, desde el punto de vista tanto cuantitativo como cualitativo: (i) si se nombran explícitamente en el índice de los manuales; (ii) si existen apartados teóricos específicos donde se expliquen sus características sintácticas y semánticas (y de ser así, en qué consisten); (iii) si se ofrecen actividades y ejercicios concebidos para practicar e interiorizar dichas estructuras y a qué enfoque metodológico atienden; si se observan diferencias en el tratamiento de los PV en general (iv) y dependiendo del nivel lingüístico de referencia de cada manual (v).

Abstract

In this article we will study how phrasal verbs (PhVs) are dealt with in a representative sample of EFL student's books of Secondary Education and Baccalaureate. From both a quantitative and qualitative point of view, the following aspects will be analysed: (i) whether PhVs are explicitly included into the index of each manual; (ii) whether there are any specific theoretical sections explaining their syntactic and semantic characteristics (and if so, what they consist of); (iii) whether there are any activities and/or exercises designed to practice and internalize these structures and, if any, to which methodological approach they attend; if any differences in the treatment of the PhVs may be observed both in general (iv), and/or depending on the corresponding linguistic level of each manual (v).

DOI
https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.002

Palabras clave
Phrasal verbs; glotodidáctica; inglés lengua extranjera; manuales de inglés LE.

Keywords
Phrasal verbs; Language Pedagogy; English as a foreign language; EFL student's book.

1. andrea.artusi@uv.es

INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DE LOS *PHRASAL VERBS* INGLESES Y LOS ESCASOS RESULTADOS COSECHADOS HASTA HOY

Cualquier persona que haya estudiado inglés como lengua extranjera (LE) es consciente de que, al escuchar un programa radiofónico en inglés, así como al ver una película o una serie de televisión anglosajona en versión original, o bien al leer un libro o una página web en esta lengua, los hablantes no nativos nos enfrentamos a menudo con estructuras verbales del tipo *give up*, *make out*, *get over with*, cuya comprensión, en ocasiones, nos puede resultar muy complicada. Ello se debe a que, estas construcciones verbales, comúnmente denominadas *phrasal verbs* (de ahora en adelante, PV), a pesar de estar constituidas por más de una palabra, —en particular, un verbo (V) y una partícula adverbial (P)— tienden a presentar un significado unitario (Carter y McCarthy, 2006, pp. 429-431), que, además, a veces es no composicional y semánticamente opaco, esto es, no deducible de la suma de los significados (literales) de sus elementos constitutivos (por ejemplo, *give up*, literalmente «dar arriba», significa 'rendirse').

Por otra parte, para el discente de inglés las dificultades vinculadas al empleo de estas construcciones trascienden el ámbito semántico, pues también pueden darse problemas a la hora de aprender su correcta configuración sintáctica, debido a las numerosas restricciones distribucionales a las que están supeditadas a nivel oracional (Claridge 2000, p. 51-54; Quirk et al. 1985, p. 1152-1160).

En el caso de los hispanohablantes, además, familiarizarse con estas construcciones constituye todo un desafío lingüístico, dada la escasez de estructuras parecidas en el español actual (Calvo Rigual, 2008) [1], por lo que la posibilidad de que se den transferencias positivas (*transfers*) entre la L1 y la LE resulta prácticamente nula. De hecho, en la actualidad, en las producciones tanto orales como escritas de los hispanohablantes se observa un empleo muy reducido de PV: incluso los alumnos que cuentan con un nivel avanzado de inglés utilizan estas estructuras con una frecuencia notablemente inferior con respecto a los hablantes nativos, en concreto, un 44,5% menos (Weibel, 2007, p. 77).

El interés de los PV estriba en su frecuencia de uso y en su productividad, sin lugar a dudas muy elevadas en los hablantes nativos de inglés. Debido a su uso extendido, de hecho, los PV han sido estudiados en el ámbito de la Lingüística atendiendo a enfoques metodológicos diversos, entre otros, la Gramática Generativa, la Gramática Cognitiva y la Tipología Lingüística (Cappelle, 2015), también de carácter aplicado, en cuanto a la didáctica de las lenguas extranjeras (Condon, 2008; Garnier y Schmitt, 2016; Rudzka-Ostyn, 2003). Además, la productividad de estas estructuras en la lengua inglesa ha sido corroborada en los estudios de la Lingüística de Corpus, en los cuales se ha señalado que los PV

[1] En Calvo Rigual (2008) se proporciona un listado de 49 PV españoles extraídos de un corpus lingüístico lexicográfico, un número de construcciones muy exiguo si lo comparamos con los miles de PV existentes en inglés. Además, las estructuras halladas en español en pocas ocasiones presentan características particularmente destacables y un comportamiento homogéneo (Calvo Rigual, 2008, p. 63), por lo que no sería posible afirmar que en castellano estas estructuras pertenecen a una nueva categoría verbal.

constituyen un tercio del inventario verbal del inglés (Li et al., 2003, p. 513) [2], y que, si se consideran las estructuras y el léxico de lengua inglesa en su conjunto, de cada 9,6 palabras, una de ellas constituye un PV, lo que significa, dicho de otra manera, que normalmente se hallan un promedio de dos PV en cada página redactada en inglés (Gardner y Davies, 2007, p. 347) [3].

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Precisamente debido a la envergadura del fenómeno lingüístico, así como a las dificultades que acarrean su comprensión y su empleo activo por parte de los discentes, en este artículo pretendemos analizar de qué manera se aborda la enseñanza de los PV ingleses en las clases de Educación Secundaria y de Bachillerato en España. Para hacerlo, nos ocuparemos de analizar un corpus constituido por 24 libros de texto de inglés LE, que en la actualidad se comercializan en todo el territorio nacional español y que en muchas ocasiones han sido concebidos especificadamente para un público hispanohablante. Consideramos que el corpus seleccionado es una muestra representativa de los manuales con los que se suele trabajar en Educación Secundaria y Bachillerato en España en la actualidad, puesto que, al seleccionar el material hemos procurado asegurar la máxima representatividad en función, por una parte, del número de editoriales (cinco) y de autores (veinticinco), y por otra, de los niveles lingüísticos (da A2 a B2) (ocho manuales por cada nivel).

En nuestra investigación, pretendemos llevar a cabo un estudio tanto cuantitativo como cualitativo de dichos manuales, con el propósito de determinar:

i. si en el índice de los manuales se nombra el fenómeno lingüístico que nos ocupa, o bien si se suele obviar;
ii. si existen apartados teóricos específicos donde se expliquen sus características sintácticas y semánticas (y de ser así, en qué consisten);
iii. si se ofrecen actividades y ejercicios concebidos para practicar e interiorizar dichas estructuras, a qué enfoque metodológico atienden —de entre las numerosas metodologías aplicadas a la enseñanza de los PhVs que han ido surgiendo a lo largo de las últimas décadas (Aldahesh, 2013, pp. 90-107)— y en qué consisten;
iv. si se observan diferencias en el tratamiento de los PV dependiendo del nivel lingüístico de referencia de cada manual;

[2] En el estudio citado se ha contrastado material procedente de dos corpus de tipo lexicográfico, en particular, dos diccionarios de PV y otros "machine-readable dictionaries" (Li et al., 2003, p. 513).
[3] Datos recabados del vaciado del *British National Corpus* (100 millones de palabras).

v. qué similitudes y qué diferencias principales se hacen patentes en los manuales analizados en lo que respecta al tratamiento de estas construcciones.

En lo que atañe a la metodología, hemos adoptado una perspectiva afín a la de estudios anteriores sobre las expresiones multipalabra (Artusi, 2017; López-Jiménez, 2013; Stanič, 2014). Así, además de observar si los PV se mencionan explícitamente en el índice de cada manual y si se explican sus características sintácticas, semánticas y fonológicas en su interior (objetivos i y ii), para el objetivo (iii) de nuestro trabajo, hemos atendido a un enfoque adoptado en un estudio anterior acerca del tratamiento de las *multi-word lexical units* en 24 libros de texto de inglés y español LE (López-Jiménez, 2013, p. 340). En particular, con el fin de analizar los ejercicios y actividades presentes en los manuales para enseñar los PV, nos hemos servido de la siguiente clasificación, en la que se diferencia entre:

a) "ejercicio mecánico", que puede llevarse a cabo sin que sea necesaria la comprensión explícita de la estructura, y en el que solo hay una respuesta correcta. Por ejemplo, pertenecen a esta categoría los ejercicios en los que hay que completar una unidad léxica añadiendo una vocal o una consonante.

b) "ejercicio cerrado". En este caso se precisa un mayor grado de comprensión de la construcción, y una vez más, solo puede haber una respuesta correcta, como en los *cloze tests* por excelencia: los denominados *fill-in-the-gaps exercises*.

c) "actividades abiertas", en las que los alumnos deben entender el valor semántico de la construcción y elegir entre diferentes opciones, teniendo en cuenta que más de una puede ser válida. En dichas actividades, además, podría haber un "vacío informativo" (explícito o implícito) entre los interlocutores (es decir, no todos los participantes en la actividad disponen de toda la información), para evitar que el intercambio resulte artificial.

d) "actividad comunicativa": requiere una respuesta abierta y/o la elección de una unidad léxica (en nuestro caso, un PV) necesaria para poder llevar a cabo la actividad. Aquí también se observa disparidad informativa entre los interlocutores. Los discentes han de interactuar entre ellos para conseguir un resultado final, esto es, alcanzar un objetivo que es imposible de lograr de manera individual (como, por ejemplo, la redacción de una campaña publicitaria por parejas utilizando los PV proporcionados).

e) "ejercicio y actividad ambiguos", que contiene, a la vez, más de una característica perteneciente a las categorías anteriores.

Por otro lado, para poder conseguir los objetivos (iv) y (v) de nuestra investigación hemos cruzado los datos obtenidos de la clasificación recién mencionada con los niveles

de pertenencia de los manuales (iv) y hemos comparado los datos cualitativos y cuantitativos de nuestro estudio entre los diferentes manuales del corpus (v).

RESULTADOS

Los PV en el índice de los manuales

Nos parece particularmente interesante observar la presencia o la ausencia de los PV en los índices de los manuales, no solo porque nos permite averiguar en qué niveles se empiezan a enseñar de manera explícita a los discentes, sino también para determinar qué etiqueta metalingüística se suele emplear para referirse a las construcciones que nos ocupan y en qué apartados de los manuales suelen figurar.

En el 75% de los casos en el índice se habla de forma explícita de *phrasal verbs*, la denominación comúnmente reconocida para referirse a estas construcciones. Por el contrario, en el restante 25% de los manuales no se hace mención alguna de los PV. El hecho de que los PV sean destacados en gran parte de los índices del corpus nos confirma, una vez más, la importancia de dichas estructuras en la lengua inglesa.

Al observar los niveles lingüísticos, es fácil percatarse de que los PV son ignorados en el índice de los libros correspondientes a los niveles más bajos de entre los considerados. En particular, los PV no se mencionan en cinco manuales de A2/+ y en un manual del nivel B1.[4] En otras palabras, en cinco de los seis manuales de nivel A2 se ha decidido no hacer referencia a los PV. A primera vista, todo ello parece responder a una postura tradicional (aparentemente generalizada), según la cual no se deberían enseñar estas construcciones (al igual que las colocaciones, las expresiones idiomáticas y las palabras compuestas) en los niveles iniciales de una lengua extranjera, sin que haya pruebas empíricas fehacientes que justifiquen dicha postura metodológica (López-Jiménez, 2013, p. 343).

En cambio, al examinar más de cerca el contenido de los manuales que no mencionan en su índice los PV, nos damos cuenta de que en realidad es erróneo pensar que en el nivel A2 se ignoran por completo, pues, en su interior, sí que se enseñan algunos (como *get up*, *wake up*, *grow up*). En ocasiones, los *Student's Books* lo hacen sin ofrecer ninguna explicación sobre las propiedades de las construcciones ni pedir que se realice ningún ejercicio o actividad con ellos, mientras que, en otras, los PV constituyen la construcción lingüística que se pretende practicar a través de alguna actividad, como ocurre en *Mosaic 2* (p. 50, ejercicio 1), en el que se ofrece un listado de PV con sentido composicional (en los que la P expresa la dirección del movimiento codificado por V) para que los discentes los asocien a las figuras correspondientes que se hallan al final de la página.

Por otra parte, si consideramos los índices que contemplan los PV, cabe decir que en todos y cada uno de ellos las construcciones que nos atañen se introducen en la sección

[4] En *Succeed in English 2*, curiosamente, a pesar de no hacerse referencia explícita a los PV como categoría verbal, se incluye en la sección *vocabulary* el PV *growing up*.

vocabulary, excepto en *Out and About 1* y *2*, donde, en cambio, se dedica una columna del índice aparte a los PV que se abordan en las distintas unidades, y en la que se señalan, además, las diferentes posibilidades distribucionales del objeto directo (OD) en las combinaciones transitivas (*check out sth* / *sb o check sth* / *sb out*) (*Out and About 2*, p. 3). Además, otros dos manuales —*Golden Experience B2* y *Mosaic 4*— ofrecen información acerca de las características de los PV tratados, al hablar de PV inseparables y separables y de PV transitivos e intransitivos, respectivamente.

Para añadir, en el índice de tan solo cuatro manuales, se suelen asociar los PV a un campo semántico determinado (por ejemplo, en *Mosaic 3*, se señala "phrasal verbs: relationships" o "phrasal verbs and nouns: free-time activities", p. 2).

En *Prepare 3* (p. 3), se observa una falta de homogeneidad en el tratamiento de estas construcciones, ya que, dentro del mismo índice, en primer lugar, se menciona un PV en la sección *vocabulary* sin denominarlo con el término metalingüístico correspondiente (*phrasal verbs*), y poco más tarde, por el contrario, se hace referencia explícita a los PV.

En resumidas cuentas, en cuanto a los índices del corpus analizado, si bien en su mayoría se hace referencia explícita a los PV, se observa una falta de homogeneidad a la hora de señalarlos, puesto que:

- se han hallado diferencias entre los diferentes manuales en lo que atañe al tratamiento de los PV mencionados, ya que, en ocasiones, se subrayan las características sintácticas, mientras que, en otras, no;
- solo en un número exiguo de ocasiones los PV se relacionan con un campo semántico determinado;
- dentro de un mismo nivel lingüístico, si bien en la mayor parte de los manuales se mencionan en el apartado *vocabulary*, en otros, se crea una columna específica para destacarlos;
- incluso dentro de un mismo manual, se han encontrado diferencias en el tratamiento de algunos PV, a pesar de que pertenecen a la misma categoría verbal.

Apartados teóricos acerca de los PV

A continuación, analizamos los apartados de los manuales que aportan algún tipo de información, sugerencia, definición, o explicación gramatical sobre los PV, esto es, examinamos en qué medida se procura llevar a cabo aportaciones teóricas que detallen las características del fenómeno lingüístico con el objeto de facilitar su aprendizaje.

En 19 manuales de 24 no se da ninguna explicación teórica. En los otros casos, además, la reflexión teórica alrededor de los PV es mínima. En particular, se observa que:

- en *Pulse 3* (B1, p.13), se ofrece una definición de *phrasal verb* ("a phrasal verb consists of a *root verb* and a *particle* (adverb or preposition). The meaning is different

from the verb on its own"), sin aportar ningún otro tipo de información (como, por ejemplo, la diferencia entre PV transitivos e intransitivos);

- en *Key to Bachillerato 2* (B2, p. 109), se hace hincapié, con un simple comentario, en la importancia de la P en el seno de la construcción desde el punto de vista semántico ("When learning phrasal verbs, try to understand the meaning of the particle, e. g. *up* can mean *begin* (*take up*, *set up*)"). Sin embargo, tal vez por falta de espacio, no se explican los diferentes significados que suelen asociarse a dicha P (*up*), sino que los autores se limitan a ofrecer un ejemplo con valor aspectual incoativo.
- En *Gold Experience B1* (p. 56) se dan sugerencias al discente sobre cómo memorizar los PV. A nuestra manera de ver, la explicación parece poco clara, debido a la falta de contextualización, por lo que nos parece lógico cuestionar su utilidad ("Try learning them in pairs! By preposition: *sort out* → *find out*; By verb: *take place* → take *part in*; by opposites: *take up* → *give up*").
- en *Key to Bachillerato 1* (B1+, p. 136) (Figura 16) y *Gold Experience* (B2, p. 68), en cambio, se explica brevemente la diferencia entre PV separables e inseparables, y se señala la distribución de los elementos oracionales en presencia de un pronombre.

En definitiva, parece cuanto menos sorprendente que en tan solo dos manuales se expliquen las características sintácticas principales de los PV, sobre todo si pensamos en las restricciones distribucionales a las que están supeditadas estas construcciones a nivel oracional, sin lugar a dudas de difícil adquisición por parte de los hablantes de inglés LE. Además, el hecho de no ofrecer ninguna explicación de tipo teórico no parece estar relacionado al nivel lingüístico, ya que en los niveles más altos entre los considerados (B1 y B2), por lo general, tampoco se contempla la presencia de aclaraciones teóricas.

Ejercicios y actividades sobre los PV

Al llevar a cabo la clasificación de las actividades y los ejercicios concebidos para practicar e interiorizar los PV (véase § 2), hemos obtenido los siguientes resultados (Figura 1).

Tal y como se puede observar en la Figura (1), en nuestro corpus, el 81% de los ejercicios concebidos para aprender los PV constituyen lo que hemos denominado "ejercicio cerrado", es decir, un tipo de ejercicio que precisa un cierto grado de comprensión de la construcción para que pueda ser realizado por el discente, y en el cual solo puede haber una respuesta correcta. Esta clase de ejercicios se manifiesta en los manuales de diferentes maneras. Entre las principales, destacamos los ejercicios en los que el discente debe:

- ante un listado de PV y una serie de imágenes, asociar cada PV con su imagen correspondiente;
- ante un listado de PV y un listado de significados (explicación del valor semántico de los PV, a modo de glosa explicativa), combinar cada PV con su significado correspondiente;
- rellenar los espacios vacíos que se hallan en una frase (el tradicional *fill-in-the-gaps exercise*), bien con un PV, bien con la P adecuada para que la construcción tenga sentido en la oración. En todo caso se proporciona al discente un listado de opciones entre las que ha de elegir.
- ante un listado de PV y un listado de oraciones, reescribir cada oración mediante la sustitución del verbo principal por el PV adecuado al contexto oracional.

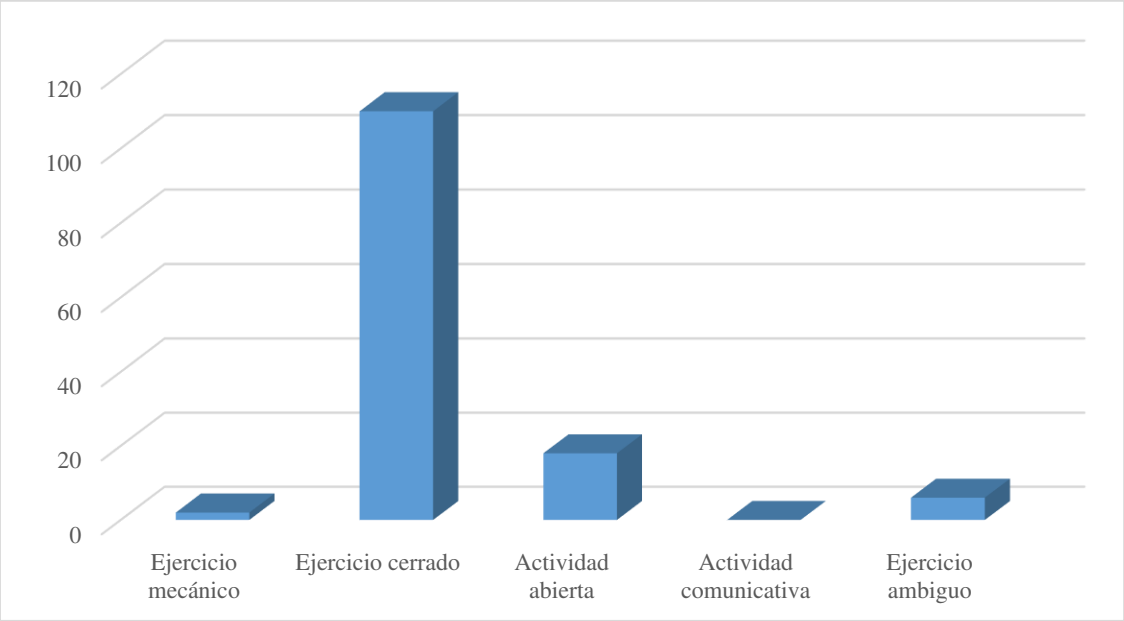


Figura 1: Ejercicios y actividades sobre los PV en el corpus

Además, con un número exiguo de casos, en esta categoría aparecen también otros tipos de ejercicios, en los que se le pide al discente que:

- ante una lista de PV y un listado de significados antónimos, asocie cada PV con el antónimo correspondiente;
- cambie la P perteneciente a un PV de la oración, por la P adecuada.

Por otro lado, en el 13% de los casos los manuales proponen "actividades abiertas", esto es, actividades en las que los alumnos han de entender el significado de la construcción y

elegir entre diferentes opciones, teniendo en cuenta que más de una puede ser válida. Así pues, se pide a los discentes que trabajen por parejas y que den lugar a un diálogo haciendo uso de los PV previamente aprendidos en la unidad. A modo de ejemplo, en *Key to Bachillerato 1* (B1+, p. 53) se ofrece a los alumnos un texto en el que han de rellenar los espacios en blanco con un PV o una colocación de los proporcionados en un recuadro. Hasta este momento, se recurre a lo que hemos llamado "ejercicio cerrado". Más adelante en la misma página, en cambio, los alumnos deben crear un diálogo (a modo de entrevista, del tipo pregunta/respuesta, para que expresen su opinión sobre cuestiones controvertidas) y así poner en práctica las estructuras expuestas en el texto anterior (PV y colocaciones). En estos casos, dependiendo de la contestación que decidan dar al compañero, podrán seleccionar y utilizar un PV u otro de los presentes en el texto, sin seguir necesariamente el mismo orden en el que figuran originariamente.

En lo que atañe a los "ejercicios ambiguos", en el corpus analizado son poco frecuentes (4%). Es posible incluir en esta categoría los ejercicios que piden al alumno que se invente unas oraciones (característica que comparte con las actividades abiertas) utilizando uno de los PV de la unidad. Dicha libertad de elección de las estructuras, sin embargo, no es una condición suficiente para que se pueda considerar como un ejercicio perteneciente al enfoque comunicativo. De hecho, entre otros factores, la interacción entre el alumnado en estos casos resulta nula.

En cuanto a los "ejercicios mecánicos", en nuestro corpus solo hemos encontrado dos ejemplos, por ende, no muy representativos desde el punto de vista estadístico (2%) y tipológico, en los que el discente debe, a partir del infinitivo del PV *get up* escribir la forma del gerundio y del pasado de la construcción. En ambos casos, para poder llevar a cabo el ejercicio el alumno no tiene que entender, necesariamente, el significado de la construcción y tampoco la ha de utilizar activamente en un contexto de uso determinado.

Las actividades de tipo comunicativo, por su parte, brillan por su ausencia, pues en ningún manual del corpus analizado hemos hallado ejemplos de actividades comunicativas que puedan fomentar el dominio de las construcciones que nos ocupan.

En definitiva, en lo que concierne a los ejercicios y actividades, el enfoque metodológico que predomina en los manuales de Educación Secundaria y Bachillerato es de carácter tradicional. Como hemos observado, en efecto, a los discentes simplemente se les pide que asocien un PV determinado con su significado, o bien que rellene unos espacios en blanco, al seleccionar un PV de una lista de posibles opciones. El empleo de estas construcciones por parte del alumnado resulta artificial, a menudo descontextualizado, ajeno a la vida cotidiana de quien estudia inglés como LE y, por consiguiente, poco interesante y aburrido.

Los PV según la competencia lingüística

Si consideramos el tratamiento de los PV en nuestro corpus en función de los tres niveles de competencia lingüística, obtenemos los datos a continuación (Tabla 1)[5]. Por lo general,

es evidente que los niveles con mayor número de ejercicios y actividades sobre los PV son el B1 y el B2, mientras que el A2, se ocupa de estas construcciones analíticas con una frecuencia equivalente a la mitad de la que presenta en los otros niveles.

NIVEL	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4	TIPO 5
A2	2	18	5	0	1
B1	0	42	8	0	5
B2	0	50	5	0	0
TOTAL	2	110	18	0	6

Tabla 1: Los PV según el nivel de competencia

Todo ello parece responder a la voluntad de los autores de los manuales de limitar el tratamiento de las expresiones multipalabra (colocaciones, expresiones idiomáticas, palabras compuestas y PV) lo más posible en los niveles de competencia más bajos, para abordar estas construcciones de manera progresiva a medida que el dominio lingüístico del discente vaya aumentando. Sin embargo, tal y como hemos afirmado anteriormente, a día de hoy no existen pruebas empíricas que sustenten dicha postura metodológica, pues aún no ha sido demostrado que reservar su aprendizaje para los niveles avanzados puede conllevar mejores resultados.

En cuanto a las diferencias detectables entre los tres niveles analizados, los PV que se pretenden enseñar en la competencia lingüística del A2 constituyen, en muchas ocasiones, construcciones básicas para describir actividades cotidianas (*wake up*, *get up*), mientras que en los niveles B1 y B2 el abanico de estructuras y de campos semánticos tratados es más amplio. Sin embargo, también encontramos ejemplos de otros tipos de PV en el nivel A2, como en *Gold Experience A2* (p. 108), incluso con valor semántico más opaco, como *look out* ('tener cuidado').

Por otra parte, en el análisis cualitativo de los niveles B1 y B2 no se han hallado diferencias relevantes que puedan estar relacionadas con la competencia lingüística, ya que la manera de tratar los PV y los ejercicios y actividades propuestos son del todo parecidos.

Análisis de los manuales del corpus

Desde el punto de vista cuantitativo, los datos (Tabla 2) muestran que hay una gran disparidad en el tratamiento de los PV. En términos absolutos, esto es, si consideramos el conjunto del corpus, hay manuales que cuentan con numerosos ejercicios y actividades sobre

[5] Las cinco categorías de la tabla (tipo 1-5) se corresponden con la clasificación metodológica resumida en § 2.

los PV (hasta un máximo de 17), y otros que, en cambio, presentan de 0 a 2 ejercicios en total. Además, esta discrepancia se da también dentro de un mismo nivel de competencia lingüística: en el caso del nivel A2, por ejemplo, se va de manuales con 8 ejercicios sobre los PV, hasta otros que cuentan con tan solo dos, o incluso ninguno.

MANUAL	NIVEL	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4	TIPO 5	TOT.
Gold Experience A2	A2	0	4	4	0	0	8
Gold Experience B1	B1	0	6	2	0	2	10
Gold Experience B2	B2	0	1	0	0	0	1
Key to Bachillerato 1	B1+	0	13	3	0	1	17
Key to Bachillerato 2	B2	0	8	1	0	0	9
Mosaic 2	A2	0	4	0	0	0	4
Mosaic 3	A2+	0	3	0	0	0	3
Mosaic 4	B1	0	5	1	0	1	7
Out and About 1	B1+	0	2	0	0	0	2
Out and About 2	B2	0	2	0	0	0	2
Prepare Student's book level 2 (A2)	A2	0	2	0	0	0	2
Prepare Student's book level 3 (A2)	A2	0	3	0	0	0	3
Prepare Student's book level 4 (B1)	B1	0	8	0	0	0	8
Prepare Student's book level 5 (B1)	B1	0	3	2	0	0	5
Pulse 1	A2	0	0	0	0	0	0
Pulse 2	A2+	0	0	0	0	0	0
Pulse 3	B1	0	2	0	0	0	2
Succeed in English 1	A2	2	2	1	0	1	6
Succeed in English 2	B1	0	3	0	0	1	4
Succeed in English 3	B2	0	7	1	0	0	8
Succeed in English 4	B2+	0	8	2	0	0	10
Upgrade 1	B2	0	7	0	0	0	7
Upgrade 2	B2+	0	7	1	0	0	8
Viewpoints 2	B2+	0	10	0	0	0	15

Tabla 2: Análisis cuantitativo de los manuales

Por otro lado, al analizar cualitativamente el corpus, se percibe cierta falta de homogeneidad en el tratamiento de los PV en lo que respecta a qué características de estas construcciones deben aprenderse. Para ejemplificar, solo dos manuales —*Pulse 3* (p. 13, ejercicio 2) y *Mosaic 4* (p. 65, ejercicio 6)— hacen hincapié en cómo han de pronunciarse y proponen ejercicios en los que los discentes puedan colocar el acento primario y secundario correctamente (cf. Pérez Alonso, 2001, pp. 517-518). Todo ello se añade, además, a las consideraciones que ya hemos llevado a cabo acerca de la inclusión de apartados teóricos sobre los PV, por lo general inexistentes, aunque con algunas excepciones, que no hacen más que confirmar la disparidad del tratamiento reservado a estas estructuras.

CONCLUSIONES

Tras analizar el tratamiento de los PV en un corpus de 24 manuales de inglés LE que se utilizan en la actualidad en las clases de Educación Secundaria y Bachillerato en España, nuestra investigación ha destacado los resultados siguientes:

- los PV se mencionan de forma explícita en el índice del 75% de los manuales — casi siempre en el apartado *vocabulary*—, lo que nos confirma que las construcciones analíticas verbales que nos ocupan juegan un papel primordial en la didáctica del inglés;
- la denominación que se utiliza para referirse a este fenómeno lingüístico es *phrasal verb*, frente a otras propuestas en la bibliografía, como, por ejemplo, *verb- particle constructions*, en los estudios de Tipología Lingüística (Talmy, 1985, 2000);
- si bien gran parte de los manuales incluyen los PV en su índice, en estas primeras páginas se observa cierta falta de homogeneidad en su tratamiento, no solo entre los manuales pertenecientes a un mismo nivel de competencia, sino también, en ocasiones, en el seno de un mismo manual;
- en 19 manuales de 24 no se da ninguna explicación teórica acerca de las características sintácticas o semánticas de los PV. Es más, en tan solo dos de ellos se explica la diferencia entre PV separables e inseparables, mientras que, en los restantes, los autores se limitan a proporcionar alguna sugerencia para su memorización. Además, el nivel de competencia lingüística de cada manual parece no haber influido en la inclusión de posibles explicaciones teóricas;
- el 81% de los ejercicios que se ofrecen para practicar e interiorizar los PV atienden a un enfoque metodológico tradicional, según el cual los discentes han de asociar PV con imágenes o con glosas explicativas de su significado, o bien realizar ejercicios del tipo *fill-in-the-gaps*, donde la participación activa en la manipulación y el procesamiento del material lingüístico por parte del alumnado es nula;

- aunque el 13% de las actividades propuestas pueden considerarse más abiertas, en el sentido de que los alumnos pueden seleccionar qué PV utilizar para llevarlas a cabo (conscientes de que más de una opción de las que disponen puede ser válida), no se ha hallado ninguna actividad de tipo comunicativo. Por otra parte, los ejemplos de "ejercicios mecánicos" y "ambiguos" parecen ser poco relevantes desde el punto de vista estadístico y tipológico;
- al contrastar los datos recabados sobre el análisis de cada manual, se aprecia una disparidad cuantitativa y cualitativa en el tratamiento de los PV, tanto si se considera el corpus en su conjunto, como dentro de cada nivel de competencia lingüística.

Los resultados que acabamos de resumir ponen de manifiesta la falta de homogeneidad en la didáctica de los PV en los manuales del corpus, así como la adopción de un enfoque metodológico tradicional, según el cual el aprendizaje del léxico se fomenta a través de actividades cerradas, con escasa implicación y bajo nivel de procesamiento por parte de los discentes.

En conclusión, como es sabido, los enfoques metodológicos tradicionales en la didáctica de la lengua, que según nuestro estudio siguen empleándose de forma significativa, no han conllevado buenos resultados en cuanto al dominio de los PV por parte de los discentes. Por tanto, creemos en la necesidad de superar las metodologías más tradicionales a favor de un cambio de paradigma de carácter comunicativo, que pueda reflejarse en el diseño de los ejercicios y actividades propuestos en los manuales. Si bien no tenemos la certeza de que la adopción de metodologías más innovadoras comporte mejoras en este sentido, opinamos que, sin lugar a dudas, vale la pena asumir este reto.

REFERENCIAS

ALDAHESH, A. Y. (2013). Teaching English Phrasal Verbs to Non-native speakers of English, *Arab World English Journal*, *4*(1), 90-107.

ARTUSI, A. (2017). Il trattamento dei verbi sintagmatici nelle classi di italiano L2. Una proposta metodologica. En: G. Caprara y G. Marangon (Eds.), *Italiano e Dintorni. La realtà linguistica italiana: approfondimenti di didattica, variazione e traduzione* (pp. 393–413). Fráncfort del Meno: Peter Lang.

CALVO RIGUAL, C. (2008). I verbi sintagmatici italiani con appunti contrastivi con lo spagnolo e il catalano. En C. González y P. Mogorrón. (Eds.), *Estudios y análisis de fraseología contrastiva: Lexicografía y Traducción* (pp. 47-66). Alicante, España: Universidad de Alicante.

CAPPELLE, B. (2005). *Particle Patterns in English*. Lovaina, Bélgica: Katholieke Universiteit Leuven.

CARTER, R. Y MCCARTHY M. (2006). *Cambdridge Grammar of English*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

CLARIDGE, C. (2000). *Multi-word Verbs in Early Modern English. A Corpus-based Study*. Amsterdam-Atlanta, Holanda-Estados Unidos: Rodopi.

CONDON, N. (2008). How cognitive linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs. En F. BOERS Y S. LINDSTROMBERG (Eds.), *Applications of Cognitive Linguistics: Cognitive Linguistics approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 133-158). Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.

GARDNER, D. Y DAVIES, M. (2007). Pointing Out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus-Based Analysis, *TESOL QUARTERLY*, *41*(2), 339-359.

GARNIER, M. Y SCHMITT, N. (2016). 'Picking up' polysemous phrasal verbs: How many do learners know and what facilitates this knowledge? *System*, *59*, 29-44.

LI, W., ZHANG X., NIU C., JIANG Y. Y SRIHARI R. (2003). An Expert Lexicon Approach to Identifying English Phrasal Verbs. En E. W. HINRICHS Y D. ROTH. (Eds.), *Proceedings of the 41st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 513- 520). Stroudsburg (PA), Estados Unidos: Association for Computational Linguistics.

LÓPEZ-JIMÉNEZ, M. D. (2013). Multi-word lexical units in L2 textbooks. *Resla*, *26*, 333–348.

QUIRK, R., GREENBAUM S., LEECH G. Y SVARTVIK J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres, Reino Unido: Longman.

PÉREZ ALONSO, Mª A. (Ed.) (2001). *Diccionario Oxford de Phrasal Verbs inglés-español*. Oxford/New York, Reino Unido/Estados Unidos: Oxford University Press.

RUDZKA-OSTYN, B. (2003). *Word power: Phrasal verbs and compounds: A cognitive approach*. Nueva York, Estados Unidos: Walter de Gruyter.

STANIČ, D. (2014). Le unità fraseologiche nei libri di testo d'italiano come lingua straniera; Analisi di libri di testo graduati secondo i livelli di competenza linguistica del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). *Linguistica*, *54*, 167-188.

TALMY, L. (1985). Lexicalization patterns semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description, Vol. III. Grammatical Categories and the Lexicon* (pp. 57-149). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

TALMY, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics: Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge, Reino Unido: MIT Press, vol. 2.

WAIBEL, B. (2007). *Phrasal verbs in learner English: A corpus-based study of German and Italian students* (Tesis doctoral). Albert-Ludwigs-Universität, Friburgo (Alemania).

Manuales analizados

ALEVIZOS, K. Y GAYNOR S. (2014). Gold Experience A2 Key for Schools Students' Book. Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited.

BARRACLOUGH, C. Y GAYNOR S. (2014). Gold Experience B1 Key for Schools Students' Book. Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited.

BRADFIELD, B. Y WETZ B. (2014). Succeed in English Student's Book 4, Vantage B2+. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

CAPEL, A. Y JOSEPH N. (2015). Prepare! Student's Book Level 5. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

CRAWFORD, M. (2014). Pulse 2 Student's Book. Londres, Reino Unido: McMillan.

EDWARDS, L. Y STEPHENS M. (2014). Gold Experience B2 Key for Schools Students' Book. Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited.

GORMLEY, K. (2015). Mosaic Student's Book 4. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

HANCOCK, M. Y MCDONALD A. (2015). Out & About Student's Book 1 - Bachillerato, Batxillerat, Batxilergoa, Bachalerato. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

HANCOCK, M. Y MCDONALD A. (2015). Out & About Student's Book 2 - Bachillerato, Batxillerat, Batxilergoa, Bachalerato. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

KELLY, P. (2015). Mosaic Student's Book 3. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

KOSTA, J. Y WILLIAMS M. (2015). Prepare! Student's Book Level 2. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

KOSTA, J. Y WILLIAMS M. (2015). Prepare! Student's Book Level 3. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

MCBETH, C. (2013). Pulse 1 Student's Book. Londres, Reino Unido: McMillan.

MCBETH, C. (2014). Pulse 3 Student's Book. Londres, Reino Unido: McMillan.

PELTERET, C. (2014). Mosaic Student's Book 2. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

REILLY, P. Y NORRIS R. (2010). Upgrade Student's Book Bachillerato 1. Londres, Reino Unido: McMillan.

REILLY, P. Y NORRIS R. (2010). Upgrade Student's Book Bachillerato 2. Londres, Reino Unido: McMillan.

RUBIO SANTANA, J. M. Y GRANT E. (2010). Viewpoints for Bachillerato 2. Nicosia, Chipre: Burlington Books.

STYRING, J. Y TIMS N. (2015). Prepare! Student's Book Level 4. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

WETZ, B. Y GORMLEY K. (2014). Key to Bachillerato, Batxillerat, Batxilergoa, Bachalerato Student's Book 1. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

WETZ, B. (2014). Key to Bachillerato, Batxillerat, Batxilergoa, Bachalerato Student's Book 2. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

WETZ, B. (2013). Succeed in English Student's Book 1, Waystage A2. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

WETZ, B. (2013). Succeed in English Student's Book 2, Threshold B1. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

WETZ, B. (2013). Succeed in English Student's Book 3, Vantage B2. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

La asignatura de Historia y la enseñanza de los Derechos Humanos de la mujer en el contexto de una nueva ley educativa

Manuel Barreiro Mariño[1]
Universidad Autónoma de Madrid

Recibido 31/03/2020 Aceptado 22/05/2020

Resumen

A razón de la publicación de un nuevo proyecto de ley educativo, LOMLOE, nace en la comunidad educativa una preocupación siempre presente a lo largo de las diferentes leyes educativas aprobadas en España, la Educación en Derechos Humanos, en adelante EDH, y su escasa presencia en la Educación formal. Esto es debido a las escasas modificaciones que la nueva ley hace a este respeto. Por este motivo, desde esta investigación hemos querido abordar el rol que la EDH ocupa dentro de los contenidos de Historia, como asignatura idónea para la enseñanza de Derechos Humanos, y más particularmente los derechos relativos a la mujer, la gran olvidada, para así mostrar la necesidad de una reforma profunda en materia de EDH.

Abstract

Following the publication of a new educational law project, LOMLOE, an ever-present concern existent throughout the different educational laws approved in Spain, the Human Rights Education, henceforth HRE, and its scarce presence in formal education, is born in the educational community This is due to the few modifications that the new law makes in this regard. For this reason, from this research we have wanted to address the role that HRE occupies within the contents of History, as an ideal subject for the teaching of Human Rights, and more particularly the rights related to women, the great forgotten, in order to show the need for a profound reform in the field of HRE.

DOI
https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.003

Palabras clave
Educación; Ley; Derechos Humanos; Historia; Mujer.

Keywords
Education; Law; Human Rights; History; Woman.

1. manolobarreirojr@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El 7 de enero de este año 2020 se daba comienzo en España a una nueva legislatura que designaba a Pedro Sánchez como presidente proclamado, no en funciones (Menéndez, 2020), produciéndose un cambio ideológico en el gobierno con respecto al último presidente proclamado, Mariano Rajoy (Presidencia de Gobierno, s.f.). A razón de este cambio de gobierno, se han iniciado ya los primeros pasos para aprobar una nueva ley educativa, conocida como LOMLOE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), que sustituya a la actual ley vigente, la LOMCE (2013).

El inicio de una nueva reforma educativa vuelve a traer a colación un asunto muy presente en el ámbito educativo en España como es la inestabilidad legislativa que padece la educación. Una inestabilidad legislativa que tiene su explicación en el hecho de que con este nuevo proyecto de ley, LOMLOE (2020), son ya ocho las leyes de educación que han regido el sistema educativo español desde el comienzo de la democracia en España en 1978.

La aprobación, hasta ahora, de hasta siete leyes desde 1978 hasta la actualidad ha traído como consecuencia que los planes de educación hayan cambiado reiteradamente a lo largo de estos años; siendo continuo el cambio en los programas y contenidos de las asignaturas, la variación en los años de duración y por supuesto modificándose el propio modelo de formación que recibe el alumnado. Todo ello conlleva a su vez, atendiendo a los criterios de González y Sanz (2016), que se propicie en el ámbito de la Educación "una sensación de provisionalidad e indefinición sobre los aspectos esenciales del sistema. Y contribuye a generar desorientación e incertidumbre entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente familias y profesores, y la sociedad en su conjunto" (p. 8).

Dichos cambios tienen su principal razón en causas ideológicas, pues la derogación de una ley y la aprobación de una nueva se ha producido en España siempre a razón de un cambio de gobierno. Por ello, la aprobación de una nueva ley, con fecha de caducidad relativamente próxima, no hace sino aumentar la preocupación para aquellas y aquellos que nos dedicamos a la Educación, pues la continua modificación legislativa profundiza esta situación de inestabilidad, perjudicando esto notablemente a la calidad de la enseñanza ofrecida en España.

Será precisamente el nacimiento de la LOMLOE (2020) producto de esta realidad cambiante, concibiéndose dicha ley con el objetivo prioritario de derogar los principales y más polémicos aspectos de su ley predecesora, la LOMCE (2013).

Uno de estos aspectos a los que hacemos mención y que ha sido considerado mas polémico, y, a la vez, que más se ha resentido con la aprobación de la LOMCE, ha sido el rol que dicha ley ha otorgado a la Educación en Derechos Humanos (Amnistía Internacional, 2013 y Montes, 2014), en adelante EDH. El caso más significativo es la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la cual profundizaba a través de sus contenidos en temas tales como la igualdad de género, los derechos LGTBI, el medioambiente, etc., y su substitución por las materias de Valores Sociales y Cívicos

para la Educación Primaria y la materia de Valores Éticos para la Educación Secundaria Obligatoria. Ambas materias a diferencia de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos no son obligatorias, sino que se presentan como optativa a la materia de religión. Esto trae como consecuencia que muchos alumnos/as puedan salir de la educación primaria y secundaria sin haberse formado en temas de tal relevancia para comprender y enfrontarse al mundo actual, como son los DDHH y los Valores Cívicos. Es por ello, que la LOMCE merma considerablemente la adquisición de valores democráticos y de justicia al eliminar la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del sistema educativo.

En este mismo sentido, la LOMCE realiza modificaciones en cuanto a la situación de la materia de filosofía dentro de la Educación secundaria, haciendo desaparecer la materia de Ética y Ciudadanía, materia obligatoria en 4º de ESO con la LOE, y la substituye por una materia cuyo nombre es Filosofía, la cual se presenta como optativa, siendo la única materia sobre filosofía que se cursa en toda la ESO. Por su parte, la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato se convierte también en materia optativa, cuando con la LOE era obligatoria, siendo entonces Filosofía de 1º de Bachillerato la única materia obligatoria en toda la Educación secundaria. La relegación de los conocimientos filosóficos a la condición de opcionales tiene como consecuencia que se prive a muchas/os alumnas/os de la adquisición de saberes que favorecen "la reflexión personal sobre otras concepciones ideológicas y la crítica social" (Bayona, 2013, p.15).

Otro hecho significativo es el caso de la eliminación de la materia de Ciencias para el Mundo Contemporáneo, propia de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de Bachillerato, cuyos contenidos estaban dirigidos a educar en conceptos científicos básicos a las alumnas/os pertenecientes a esta modalidad. Esta asignatura era conocida por propiciar el debate sobre diversos temas morales de la actualidad.

En definitiva, si atendemos a la distribución de las asignaturas que ha hecho la LOMCE tras su aprobación, podemos concluir que se ha desplazado de la escena principal, o directamente eliminado, la gran mayoría de materias destinadas a favorecer el desarrollo del intelecto, el carácter crítico en la o el estudiante y el conocimiento práctico de los DDHH.

Esto ha supuesto un verdadero varapalo para el estado de la educación en España, pues es la EDH uno de los principales pilares y objetivos en los que sustenta toda educación de calidad en la actualidad. Esto se debe al hecho de que la EDH se comporta dentro de la educación como "un bien público y una inversión continua para producir sociedades caracterizadas por principios de Derechos Humanos tales como la no discriminación, inclusión y participación, y el estado de derecho" (UNESCO, 2015, p.10), promoviendo entre las alumnas y alumnos un conocimiento útil que las y los hace conscientes de sus derechos y de los de la comunidad, como seres humanos todos, y les ayuda a tomar consciencia del papel activo que deben jugar en la defensa y promoción del cumplimiento de los DDHH, no solo los suyos propios sino los de toda la sociedad, en aras de instaurar una mejor convivencia universal.

Es entonces, a razón de todo lo anterior, y justamente en este contexto actual marcado por una nueva reforma educativa, donde desde este artículo se plantea si realmente se está produciendo un cambio significativo en la mejora de la educación a raíz de este nuevo proyecto de ley. Pues si bien es cierto que desde la nueva ley se apuntan cambios al respecto de la situación de la EDH dentro del sistema educativo, véase la incorporación de nuevas temáticas como la perspectiva de género o educación en valores cívicos y para el desarrollo sostenible 2030 (Farreras, 2020) o el hecho de que "la Educación en Valores Cívicos y Éticos pasará a ser obligatoria para todos los alumnos en un curso de primaria y en otro curso de secundaria, aún por determinar" (Torres Menárguez, 2020), y aún considerando positivos estos cambios, estimamos que estas modificaciones no son del todo ambiciosas, no solventan de todo el problema, pues aún no se habla en el contexto de esta nueva ley, partiendo de que no se ha detallado aún de todo esta, de una reforma significativa de los contenidos designados para las asignaturas de dos áreas como son la Filosofía y la Historia (LOMLOE, 2020), que por su naturaleza son idóneas para la enseñanza de Derechos Humanos, y que por la composición y clasificación que se le ha otorgado a lo largo de las diferentes leyes que se han establecido durante el actual período democrático, su enseñanza ha sigo relegada a un proceso de aprendizaje mayoritariamente memorístico, obstaculizando esto notablemente el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo a través de dichas materias académicas.

Especial es el caso del área de Historia, cuyas leyes educativas le han otorgado un rol educativo dirigido, aún hoy en día, a la promoción de la identidad nacional, primando estos contenidos sobre los universales (Barton, 2010); muy alejado de la realidad que viven las alumnas y los alumnos, puesto que la enseñanza de historia sigue caracterizándose hoy en día por la exposición de contenidos históricos acabados que prestan especial atención en un pasado muy alejado del presente del alumnado y dejan poco espacio a la enseñanza de los hechos más recientes (Pagès 1998 y 2009 y Valls y López Facal, 2010); donde se obvia uno de los grandes objetivos de la enseñanza de historia, como es el desarrollo del pensamiento crítico, siendo escasos los conocimientos habidos sobre como aplicar el desarrollo del pensamiento crítico sobre el alumnado en la materia de Historia (Miralles, Molina y Ortuño, 2011); y, donde ha predominado el eurocentrismo y el androcentrismo a la hora de narrar la historia (García Luque, 2015); entre otros muchos factores que han afectado a la enseñanza de historia desde el ámbito legislativo y constitucional.

La determinada organización y entendimiento que se ha tenido por parte de los diferentes ministros y ministras de Educación, y sus gabinetes, al respecto de la materia de Historia, han traído como consecuencia que haya obstaculizado a lo largo de las diversas leyes educativas un aprendizaje significativo de los conocimientos históricos, viéndose afectado uno de los principales objetivos, o que al menos debiera ser, de la enseñanza de historia, la educación en el conocimiento práctico de los Derechos Humanos. Esto tiene su razón en que la finalidad última de la enseñanza de historia debe ser la comprensión de la

sociedad, con el objetivo de poder desarrollar los estudiantes un pensamiento social y crítico que les permita participar en la ciudadanía desde una posición de entendimiento y discernimiento (De Alba, García y Santiesteban, 2012 y López Facal y Valls, 2012). Puesto que la historia nos ofrece la perspectiva social, a través de la comparación entre el pasado y el presente, lo que nos aporta un inmejorable punto de vista de "la génesis, desarrollo y posibilidades de la participación ciudadana" (De Alba, García y Santiesteban, 2012, p.14). Es precisamente por esa capacidad de la historia, "como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias" (Prats y Santacana, 2011, p. 28) que tiene la responsabilidad de "abordar las causas profundas de las violaciones de derechos humanos" para empoderar a las personas a través de la creación de un entorno propicio al pensamiento crítico para que reflexionen sobre sus propios valores y actitudes y, en definitiva, modifiquen su propia conducta (Amnistía Internacional, s.f.).

A este respecto, la perspectiva androcéntrica será uno de los problemas más importantes, sino el que más, a la hora de afrontar la enseñanza de historia, pues esto afecta a uno de los derechos humanos más importante, por afectar a la mitad de la población, y más violado, la igualdad de género (García Luque, 2015 y Pérez López, 2011). Razón por la cual, desde este artículo, en pleno contexto de una reforma educativa eminente, hemos querido centrar nuestra atención en cual es el mensaje educativo que se transmite desde la enseñanza de historia en la Educación obligatoria acerca del papel de la mujer en la Historia Contemporánea de España, pues solo a partir del conocimiento profundo de la situación podremos saber cuales son los aspectos que necesitan ser modificados o mejorados; lo cual debe ser fundamental a la hora de afrontar una reforma legislativa que pretenda lograr una mejora real en la calidad de nuestra Educación.

Para llevar a cabo esto, realizamos un estudio de caso focalizado en la influencia que el currículo de la LOMCE de 4º de ESO de la materia de Geografía e Historia, donde se aborda el estudio de la Historia Contemporánea universal, y el libro asignado para ese curso tiene en la enseñanza del papel de la mujer a lo largo de la Historia Contemporánea de España en las aulas de 4º de ESO del Instituto de Secundaria Arcebispo Xelmírez I, de Santiago de Compostela. Hemos querido centrar nuestra atención en el curso de 4º de ESO, con la intención de conocer cuales son los contenidos y aprendizajes que reciben los alumnos/as acerca del papel de la mujer en nuestra historia reciente en el último curso de la Educación obligatoria, siendo para muchos/as el último curso de su formación en Historia. Es decir, con este estudio hemos pretendido saber con que conocimientos y visión sobre la figura de la mujer en la Historia actual de España abandonan las alumnas/os su formación dentro de la Educación Secundaria Obligatoria.

Cabe dejar constancia que a pesar de tratarse de un estudio de caso, esta investigación parte de un estudio general como es el análisis del currículo de la LOMCE de 4º de ESO, que afecta a todos y cada uno de los centros de secundaria de España, a excepción de los

contenidos sobre Galicia, y parte del estudio de un manual escolar, el más empleado en Galicia, cuyos contenidos no distan mucho de los del resto de España, pues su creación e influencia parte de los contenidos de la LOMCE, fuente común de todas y cada una de las editoriales de estos libros (Pérez López, 2011). Por tanto, los resultados y principales apreciaciones de esta investigación podrán ser comparados y compartidos con todos aquellos estudios que centren este mismo foco de investigación en otras regiones o ciudades de España.

Antes de finalizar esta introducción, solo cabe decir que si hemos querido centrar nuestro estudio en un centro en particular, es por llevar nuestro estudio a la realidad diaria de las aulas, para conocer como el currículo y el manual influyen en el conocimiento que los profesores/as de Historia enseñan al alumnado en materia de mujer y su rol en nuestro pasado reciente.

EL CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DE 4º DE ESO (LOMCE)

El currículo de la materia de Geografía e Historia de 4º de ESO empleado para conocer cual es la presencia de la mujer en el relato histórico diseñado por parte de las administraciones es el Currículo Educación Secundaria Obrigatoria elaborado por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia (Decreto 86/2015, 2015), puesto que las administraciones autonómicas son en la LOMCE las encargadas de complementar los contenidos del bloque de asignaturas troncales (2013), como es el caso de Geografía e Historia de 4º de ESO; es decir, son las administraciones autonómicas las responsables de las últimas modificaciones y añadidos en la elaboración del currículo educativo.

Para el estudio del rol que tiene la figura de la mujer en la narración histórica en la LOMCE (2013), hemos analizado los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje del currículo de 4º de ESO de Geografía e Historia en la procura de todos aquellos elementos que hagan referencia específica al papel de la mujer en la historia. El hecho de centrar nuestra atención en aquellos elementos que se focalicen en la figura de la mujer se debe a la perduración, hasta nuestros días, tanto en la enseñanza de historia como en la historiografía de una perspectiva meramente androcéntrica a la hora de narrar los acontecimientos históricos. Una narración que se ha centrado en el ámbito educativo en la enseñanza de la Historia Política principalmente, donde la mujer, debido al orden patriarcal establecido, ha tenido poca presencia y se relega, por tanto, en el relato histórico a un papel secundario (Sant y Pagès, 2011 y García Luque, 2015). A razón de esto, la procura de dichos contenidos específicos tiene su fundamento en conocer si desde las autoridades educativas se está revirtiendo la situación general de desconocimiento sobre la historia de la mujer, la cual ha venido marcada por el predominio de la visión androcéntrica a lo largo de los años de enseñanza de la historia.

Desafortunadamente, el análisis del currículo de 4º de ESO de Geografía e Historia (Decreto 86/2015, 2015) no contradice precisamente el dominante modelo androcéntrico de enseñanza de la historia, pues estudiando la totalidad del plan de estudios para esta materia son solo tres los elementos que mencionan específicamente la figura de la mujer, y están asociados a los estándares de aprendizaje. Esto contrasta con el gran número de contenidos establecidos para el curso de 4º de ESO, vinculados la mayoría a la Historia Política, en la cual, recordemos, prevalece una jerarquía, casi, exclusivamente patriarcal a lo largo de la Historia Contemporánea hasta la actualidad, que otorga a la mujer a un rol muy minoritario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contemporánea universal.

Por otra parte, los tres elementos referentes a la historia de la mujer dentro del currículo de Geografía e Historia de 4º de ESO (Decreto 86/2015, 2015) se comprenden dentro de la Historia Social, entendiendo, como lo hacía Eric Hobsbawn, Historia Social como el estudio conjunto de la sociedad y la economía (Valerio Ulloa, 2013). De este modo, en el relato histórico, proyectado desde el ámbito educativo, sobre la mujer sigue perviviendo su asociación casi exclusiva a la Historia Social, en la cual se aborda el papel de la mujer vinculado únicamente al ámbito privado, no haciendo ningún tipo de distinción de clase social entre ellas, y calificándolo siempre como grupo oprimido, lo cual aleja este relato del conocimiento de la realidad de la mujer en la Historia (Vega, 2002; Pérez López, 2011 y García Luque, 2015), pues disponemos de múltiples fuentes documentales actualmente para poder afirmar con rotundidad que "en el pasado y en el presente el rol de las mujeres ha sido fundamental en la evolución de las sociedades" (Sant y Pagés, 2011, p. 139).

Entonces, y partiendo del hecho que solo a través del manual escolar podremos saber en detalle cuales son los contenidos y tratamiento de la mujer en las aulas, si que podemos afirmar que el currículo establece un contexto nada favorable a revertir la situación del tratamiento de la mujer en la enseñanza de Historia. Pues la escasa presencia de contenidos específicos sobre el rol de la mujer entre los múltiples contenidos habidos, donde como ya vimos anteriormente predomina la visión androcéntrica, dificulta más que notablemente que el alumnado pueda llegar a un conocimiento real y profundo sobre la realidad de la mujer en la historia, pues no olvidemos que el currículo es el encargado de establecer las bases del proceso educativo en las aulas. Ejemplo de esto, es el hecho de que en el currículo de 4º de ESO de Geografía e Historia (Decreto 86/2015, 2015) no se haga mención específica, entre otros, a cuestiones como las luchas y cambios políticos y sociales llevados a cabo por las mujeres a principios del siglo XX o a la figura de la mujer en el ámbito político de la II República española, siendo ambos parte de los acontecimientos más significativos que tuvieron lugar en el pasado siglo. Por consiguiente, si bien es cierto que solo el manual escolar, analizado a continuación, nos ayudará a comprender en profundidad si el tratamiento de la mujer es el adecuado en las aulas 4º de ESO, pero la verdad es que analizando las bases educativas que establece el currículo de la LOMCE, consideremos que

para nada se favorece un tratamiento de la mujer en la historia equitativo al del hombre por parte las administraciones educativas gubernamentales.

EL MANUAL ESCOLAR DE 4º DE ESO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

El manual escolar es, casi siempre, la principal fuente de información empleada en las aulas para allegar al conocimiento de la historia a las alumnas y alumnos; por tanto, el contenido y el modo de comunicar el mismo serán totalmente influyentes en la manera que el o la estudiante aprende el relato histórico. Por ello, en este artículo hemos analizado el libro de texto de la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO escogido por el departamento de Geografía e Historia del Instituto Arcebispo Xelmirez I con la intención de conocer como es presentada la información histórica y cual es el tratamiento que recibe la mujer en el relato histórico en el principal material de estudio usado en el día a día de las aulas del centro de secundaria compostelano. Cabe aclarar que en ningún momento mencionaremos el título del manual escolar no solo para así evitar toda posible polémica o perjuicio a la editorial, sino también porque consideremos firmemente que todas las editoriales tienen una fuente común para la elaboración de sus libros, la LOMCE (2013), por tanto, los contenidos presentes en estos son los mismos, o muy similares.

Para el análisis de este manual hemos empleado el método utilizado por Pérez López (2011) en su estudio *El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la ESO*. Este método consiste en analizar el contenido presente en el libro, el lenguaje empleado por este y las imágenes utilizadas para ilustrar los contenidos históricos, en busca de todo aquel elemento que promueva una perspectiva androcéntrica a la hora de narrar los acontecimientos ocurridos durante la Historia Contemporánea universal.

El primer elemento a estudiar en el manual será, por tanto, el contenido. Con contenido hacemos referencia a "el corpus textual escrito en cada libro de texto en el que se recoge el discurso considerado por los autores y autoras, lo que el alumnado termina asumiendo como verdad absoluta" (Pérez López, 2011, p. 66).

El contenido del manual escolar de 4º ESO de Geografía e Historia destacará en los primeros temas, los asociados al siglo XVIII y primera mitad del XIX, por la escasísima presencia que la mujer tiene dentro del relato histórico. Esto se aprecia a la hora de observar los ejemplos empleados por el manual, donde raramente aparece mencionada alguna mujer, algo que contrasta de manera notoria con la historiografía actual la cual nos muestra que la mujer ha tenido un peso importante en el devenir histórico de estos siglos (García Luque, 2015).

Mención a parte merece el caso de los apartados dedicados a la ciencia y a las innovaciones científicas donde no se cita para nada el caso de ninguna mujer, dando esto a entender que la mujer no tuvo parte ninguno en los avances tecnológicos de esa época.

Otra cuestión a destacar es el hecho de que en varias ocasiones a lo largo de la narración de estos dos siglos, la presencia de la mujer en las imágenes no será correspondida con su presencia en la explicación textual, obstaculizando al alumnado profundizar y detallar acerca de la información que se les presenta a través de las ilustraciones. Ejemplo claro de ello es el caso del trabajo de la mujer durante la Revolución Industrial, no haciendo mención ninguna en el texto a pesar de la existencia de una imagen que nos aporta una idea superficial de en que consistía el trabajo femenino durante ese período, lo que es claramente insuficiente para que el alumnado pueda conocer realmente cual era el rol de la mujer en el ámbito laboral en este período histórico.

La presencia y tratamiento de la historia de la mujer en los temas que abordan desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad mejorará con respecto a los anteriores temas, véase el caso de la mención particular de la evolución derecho político de las mujeres, la citación de mujeres y sus estudios en el ámbito de la ciencia, o la descripción de la inserción de la mujer al mundo laboral, entre otras temáticas. No obstante, estas cuestiones ocuparán un lugar muy minoritario en el discurso histórico empleado por el libro, predominando de manera notoria el tratamiento de la historia del hombre sobre el de la mujer.

Todo ello nos permite afirmar que tristemente hoy en día aún pervive en los manuales escolares, como es el caso de este manual en particular, la narración de los acontecimientos históricos desde una perspectiva mayoritariamente androcéntrica, que trae como consecuencia que en la enseñanza que se transmite a las nuevas generaciones sigue prevaleciendo un conocimiento sexista de la historia.

El segundo aspecto a estudiar sobre este libro es el referente al lenguaje empleado, con el fin de investigar si este lenguaje promueve o no un conocimiento sexista de la historia.

Lejos de querer entrar en este momento en un debate lingüístico, la razón es que tanto la lengua gallega, lengua en la que está escrita el manual, como la lengua española utilizan el masculino plural para comprender a ambos géneros, lo que se conoce como género no marcado (RAE, s.f.). En dicho manual el género no marcado es usado habitualmente a lo largo del mismo, y si bien es cierto que no incumple ninguna ley lingüística, consideramos que el uso de este género no solo, en concordancia con las palabras de Pérez López (2011), origina "equívocos importantes porque a veces esa palabra se referirá exclusivamente a los hombres, pero otras se referirá al conjunto de mujeres y hombres" (p. 70), sino que hace invisible a la mujer, sustentando el discurso androcéntrico de la historia que ya se manifestaba en los contenidos de este mismo manual. Especialmente cuando se usa el termino "hombres" para referirse tanto a mujeres como hombres, hecho que pasa más de una vez en dicho manual.

No obstante, es justo decir que aparte del tema del uso del género no marcado, el texto ha prestado atención en el aspecto del lenguaje a la hora de no promover un mensaje

sexista, a excepción, eso si, de dos casos que sin ser una gran cantidad si que son significativos, pues en uno se hace alusión a Françoise d'Aubigné como la mujer de Luis XIV, subordinando su posición a la del monarca francés. Y en el otro se destaca la figura de Agustina de Aragón por el hecho de ser mujer, y no por el hecho de ser militar, como se hace con el resto de los hombres mencionados en este apartado cuando se habla de la guerra contra Francia de inicios del XIX.

Por todo ello, si bien es cierto que no podemos hablar de la utilización de un lenguaje descaradamente sexista, el hecho del uso del género no marcado en conjunto con el predominio de una perspectiva androcéntrica a la hora de relatar los contenidos promueve una enseñanza sexista de la Historia Contemporánea universal en las aulas de 4º de ESO del Instituto Arcebispo Xelmirez, a través del manual aquí observado.

El último elemento a analizar serán las imágenes para conocer el mensaje visual que aporta este libro en relación a la figura de la mujer en la historia. Este es un elemento muy importante hoy en día, como bien dice Pérez López (2011), puesto que las nuevas tecnologías han implantado fuertemente en la sociedad la cultura gráfica, especialmente en los y las jóvenes.

Acorde al método de análisis de Pérez López (2011) nos encontramos que en el manual escolar de 4º de ESO no solo es mucho mayor el número de imágenes de hombres que de mujeres, sino que las imágenes femeninas son en su mayoría ilustraciones donde la mujer aparece como objeto del arte. En algunas imágenes, pero de manera minoritaria, aparecen como reinas. Serán escasísimas en este libro las imágenes donde las mujeres aparecen asociadas al ámbito laboral o político.

La determinada elección y disposición de las ilustraciones por parte del manual transmiten un mensaje estereotipado, que junto a los contenidos y el lenguaje presentes, hacen pervivir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia una perspectiva androcéntrica que no solo contribuye al desconocimiento del papel real que jugaron las mujeres a lo largo de la Historia Contemporánea, sino que también contribuye a mantener en el pensamiento social la idea de la mujer como ser subordinado a los intereses del hombre. Es decir, desde el manual, como instrumento de enseñanza, se ampara, a través del conocimiento de la historia, la concepción sexista de la sociedad, en vez de combatirla.

LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES ACERCA DEL TRATAMIENTO DE LA MUJER EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO ARCEBISPO XELMIREZ I

Una vez analizados el currículo de 4º de ESO de Geografía e Historia y el manual escolar del mismo curso, hemos querido conocer la visión y experiencia de los profesores/as del instituto Arcebispo Xelmirez I alrededor de la enseñanza de la mujer en las clases de

Historia de 4º de ESO mediante el uso de los contenidos dispuestos por el currículo y el manual escolar para ello.

A razón de esto, hemos creado un modelo de entrevista a través del cual comprender cual es la impresión de los y las docentes acerca de esta cuestión (ANEXO), pues son ellos y ellas quien tienen que trabajar diariamente en las aulas con los contenidos marcados por el currículo y por el manual. De este modo, hemos realizado dichas entrevistas, de modo individual, a los miembros del departamento de Geografía e Historia del Xelmirez I que imparten actualmente en 4º de ESO, Fernando Prieto y Alba Domínguez.

La primera pregunta que les planteamos fue la siguiente: *Según su experiencia, ¿Cuál es la presencia de la mujer en los contenidos designados por el currículo de la LOMCE para la asignatura de 4º de ESO? ¿Considera que se trata de modo proporcionado a mujer y hombre en el relato histórico? ¿Por qué? ¿Y en el libro de texto empleado?* (Anexo I).

Ambos docentes coincidieron en el sentido de sus respuestas, comentando los dos que tanto en el currículo como en el libro de texto la presencia de contenidos relativos a la historia de la mujer es casi nulo. Por tanto, ambos apuntan que para nada se trata de manera equitativa la historia de la mujer en relación a la historia del hombre. En cada una de las entrevistas se hace hincapié en el tratamiento que el manual hace de la historia de la mujer. Prieto destacará el hecho del poco espacio que se dedica al sufragismo en el manual de 4º de ESO, mientras que Domínguez señalará al vocabulario y el lenguaje empleado en el libro como el principal indicativo de que la mujer es excluida de los principales contenidos presentes en este.

La segunda pregunta planteada fue: *alrededor del tratamiento que recibe la mujer en los contenidos de Historia, tanto en el currículo como en el manual escolar, y partiendo de su experiencia, me gustaría que respondiese y justificase las respuestas a las siguientes preguntas:*

> *- ¿Considera que en el relato histórico desarrollado por el manual predomina una visión androcéntrica?*
>
> *- ¿Piensa que a través de los contenidos dispuestos por el currículo y por el manual el alumnado puede obtener un conocimiento adecuado sobre el papel de la mujer en la Historia Contemporánea universal?* (ANEXO).

A la primera cuestión de esta segunda pregunta ambos afirmarán de manera rotunda que consideran que desde el manual se potencia una visión androcéntrica de la historia. Prieto justificará su respuesta señalando el poco espacio que las mujeres ocupan a lo largo de los contenidos, y que cuando se mencionan, véase el caso de las reinas, es porque "se asocian a ella valores y roles de género normalmente vinculados con los hombres de poder", tales como el liderazgo y el belicismo, lo cual nos alejan de una visión real del papel que jugaban en la historia la mayoría de las mujeres. Por su parte, Domínguez indica que esta visión androcéntrica del manual se percibe claramente en el hecho de que la figura de

la mujer es asociada siempre en el libro a los colectivos oprimidos, obviando el verdadero rol que las mujeres tuvieron en la Historia Contemporánea.

A la segunda cuestión de la pregunta número dos de la entrevista (ANEXO), nuevamente, ambos docentes respondieron en el mismo sentido, negando que mediante los contenidos establecidos por el currículo de la LOMCE y por el manual escolar de 4º de ESO se pueda alcanzar un conocimiento profundo y verdadero de la historia de la mujer en el período contemporáneo. Domínguez considera que esto se debe principalmente al hecho de que el manual aborda la historia de la mujer de un modo marginal, siempre, o casi siempre, al final del libro y en un espacio pequeño, cuando lo correcto sería que desde el libro se propiciase un tratamiento transversal de la historia de la mujer y del hombre en todos y cada uno de los contenidos existentes.

La tercera pregunta que se les presentó fue: *¿Ha añadido o modificado algunos o todos los contenidos que existen en el libro con respecto al papel de la mujer en la Historia? ¿Por qué?* (ANEXO).

Tanto Domínguez como Prieto reconocieron haber añadido contenidos al temario ya existente, introduciendo ambos trabajos de libre elección y debates acerca de diversas temáticas relativas a la historia de la mujer tales como el sufragismo, el feminismo o la mujer en el ámbito laboral. No obstante, Prieto considera que estas modificaciones no son suficientes para equilibrar el tratamiento de la mujer con el del hombre en las aulas de Historia, aclarando que el ingente número de contenidos dispuestos en el manual y en el currículo y el escaso tiempo del que disponen para su enseñanza impide que se pueda llevar a cabo un tratamiento de la historia de la mujer mucho más profundo de lo que el manual y el tiempo de clases posibilita.

Para finalizar la entrevista se les pregunta a ambos acerca del currículo de la LOMCE y su posible modificación al respecto de la aprobación de una nueva ley educativa: *solo si usted lo considerara necesario, y atendiendo únicamente al diseño del currículo oficial de Historia por parte de las autoridades gubernamentales competentes ¿Qué consideraría necesario reformar en el diseño del área de Historia para revertir el determinado tratamiento que recibe la mujer en el relato histórico?* (ANEXO).

Fernando Prieto considera necesaria la reforma del currículo, y señala que no sería un proceso complicado el que implica esta reforma, bastaría solo con introducir "la perspectiva histórica de la mujer en cada período, algo que ahora no se hace". Del mismo modo, Alba Domínguez también considera precisa la reforma del currículo y apunta que dicha reforma debe focalizarse en modificar el vocabulario y lenguaje empleado por el currículo de manera que se eduque al alumnado de Historia en el conocimiento del verdadero rol que ha ocupado la mujer en todos y cada uno de los acontecimientos de la Historia Contemporánea, como "motor, junto al hombre, en todos y cada uno de los hechos históricos acontecidos".

CONCLUSIONES

El análisis del currículo de Geografía e Historia de 4º de ESO (Decreto 86/2015, 2015), del manual escolar empleado en 4º de ESO en el Instituto Arcebispo Xelmirez I de Santiago de Compostela y de la experiencia de los profesores del centro escolar compostelano en el aula vienen a confirmar un hecho que, tristemente, ya adelantábamos en la introducción, la enseñanza de la historia en los centros de Educación en España no atiende a los principios fundamentales de la EDH.

La rotundidad de esta afirmación se justifica en el hecho de que la creación y organización del currículo del área de Historia a lo largo de las diferentes leyes educativas aprobadas en España ha ignorado los principios pedagógicos propios de la EDH al continuar con un modo de enseñanza que promueve una visión puramente androcéntrica, y eurocéntrica, de la historia. Esto no ha cambiado con la LOMCE (2013), como bien muestra tanto el estudio del material dispuesto para las aulas de Historia, como la experiencia de los propios profesores.

El androcentrismo dominante en los materiales educativos de Historia, el currículo y el manual escolar, no solo importa un desconocimiento enorme al alumnado sobre la historia y el verdadero rol de la mujer en la historia, sino que a través de la relegación de la mujer a un papel secundario, muchas veces invisible, en la narración de los hechos históricos y en el uso de un lenguaje y unas imágenes determinadas, impulsa un modelo de enseñanza en el que perviven fuertemente los estereotipos de género, principales promotores de la desigualdad de género.

Esto es inadmisible en cualquiera área de la Educación, pero es especialmente preocupante en el área de una ciencia educativa como es la Historia, cuya naturaleza la hace idónea, y por tanto responsable, para la enseñanza de Derechos Humanos, puesto que su principal objetivo es, y debe ser, allegarnos al conocimiento profundo de la sociedad, tanto de nuestro pasado como de nuestro presente, promoviendo un pensamiento crítico en el individuo que le permita participar en la sociedad de manera íntegra, y siempre desde una posición de tolerancia e igualdad. Esto es y será imposible siempre y cuando se siga potenciando desde la Educación formal un entendimiento de la historia que no solo se encuentra alejado de la realidad de los hechos históricos, en este caso con relación al verdadero papel de la mujer en la historia, sino que promueve unos valores que otorgan a la mujer a un papel de subordinación frente al hombre. Lo que, por supuesto, afecta directamente al fomento significativo de los Derechos Humanos en el alumnado del sistema educativo español.

A razón de todo lo visto anteriormente, en pleno contexto de una nueva reforma educativa, y conscientes de que la EDH siempre ha sido una cuestión pendiente de todas y cada una de las leyes educativas habidas en España desde inicios de la democracia, es momento de reclamar a las autoridades competentes que esta nueva ley traiga consigo una verdadera reforma del rol que ocupa la EDH dentro de la Educación formal si realmente

quiere ser efectiva. Para ello, no solo basta con otorgar el carácter de obligatoria a la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos (Torres Menárguez, 2020), sino que debe entenderse la EDH como una educación transversal, que afecta a todas y cada una de las áreas educativas, de modo que desde todo el sistema educativo se transmita al alumnado un mensaje conjunto y coherente en materia de EDH. De esta forma, deberá ser objeto de revisión profunda toda área de la Educación en aras de adecuarse a los fundamentos de la EDH, pero más especialmente aquellas áreas cuya naturaleza las hace más propicias para la enseñanza de los Derechos Humanos, como es el caso de la Historia, o de la Filosofía.

REFERENCIAS

AMNISTÍA INTERNACIONAL (15 de enero del 2013): Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. [Comunicado de prensa]. Recuperado de [Enlace].

AMNISTÍA INTERNACIONAL (s.f.): Educación en derechos humanos. Recuperado de [Enlace].

BARTON, K. (2010): "Historia e Identidad: el reto de los investigadores pedagógicos". En Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, pp.13-28. España: Institución Fernando el Católico.

BAYONA, B. (2013): "Los ejes de la LOMCE". En Forum Aragón, *7*, pp. 13-15

DE ALBA, N., GARCÍA, F., Y SANTIESTEBAN, A. (2012): "Educar para la participación ciudadana desde la enseñanza de las ciencias sociales". En Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pp. 10-16. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.

DECRETO 86/2015, Diario Oficial de Galicia, 25 de junio de 2015.

FARRERAS, C. (4 de marzo de 2020): Las claves de la "ley Celaá", que busca "no dejar ningún alumno atrás". La Vanguardia. Recuperado de [Enlace].

GARCÍA LUQUE, A. (2015): "Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE". En Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas, pp. 163-173. España: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.

GÓNZALEZ, A. Y SANZ, R. (2016): "Desafíos y tensiones del sistema educativo del siglo XXI". En Crónica, Revista Científico Profesional de la Pedagogía y de la Psicopedagogía, *1,* pp. 5-18.

LOMLOE-Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020: [Enlace]

LEY ORGÉNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado, nº 295*, 2013, 10 diciembre.

LÓPEZ FACAL, R Y VALLS, R. (2012): "La necesidad Cívica de saber Historia y Geografía". En Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pp. 185-192. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.

MÉNENDEZ, M. (7 de enero de 2020): Pedro Sánchez es investido presidente por mayoría simple. Rtve.es. Recuperado de [Enlace].

MIRALLES, P., MOLINA, S., y ORTUÑO, J. (2011). "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". En Educatio Siglo XXI, *29 (1)*, pp. 149-174.

MONTES, R. (21 de enero de 2014): España, de nuevo a la cola de Europa en educación en derechos humanos. Eldiario.es. Recuperado de [Enlace].

PRESIDENCIA DE GOBIERNO (s.f.): Gobiernos desde la Legislatura Constituyente hasta la actualidad: Gobierno. Gobierno de España. Recuperado de [Enlace].

RAE (s.f.): Consultas lingüísticas. Diccionario de la lengua española. Recuperado de [Enlace].

TORRES MENÁRGUEZ, A. (4 de marzo de 2020): El Gobierno aprueba el proyecto de la nueva ley de educación que quita peso a la Religión. Elpaís.es. Recuperado de [Enlace].

PAGÈS, J. (1998). "Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática". En Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 7-20. España: Universitat de Lleida.

PAGÈS, J. (2009). "La competencia social y ciudadana". En Aula de Innovación Educativa, *187*, pp. 7-11.

PÉREZ LÓPEZ, A. (2011): El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la ESO (trabajo de maestría). Universidad de Almería, España. Recuperado de [Enlace].

PRATS, J. Y SANTACANA, J. (2011): "¿Por qué y para qué enseñar Historia?". En Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación básica, pp. 18-68. México: Secretaría de Educación Pública

PROYECTO DE LEY ORGÁNICA POR LA QUE SE MODIFICA LA LEY ORGÁNICA 2/2006 (LOMLOE). *Boletín oficial del Estado, 121,* 2020, 3 marzo.

SANT, E. Y PAGÈS, J. (2011): "¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?". En Revista Historia y Memoria, *3*, pp. 129-146.

UNESCO (2015): Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado de [Enlace].

VALLS, R., Y LÓPEZ FACAL, R. (2010): "¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental". En Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, *10*, pp. 75-86.

VALERIO ULLOA, S. (noviembre de 2013): Eric Hobsbawn y la Historia Social. Un clásico que no pasa de moda [Conferencia]. Universidad de Guadalajara, México.

VEGA, C. (2002): "La mujer en la historia y la historia de las mujeres". En Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia, pp. 13-20. España: Graó.

Anexo

Modelo de entrevista a profesores/as del departamento de Xeografía e Historia del Instituto Arcebispo Xelmirez I de Santiago de Compostela.

1. Según su experiencia, ¿Cuál es la presencia de la mujer en los contenidos designados por el currículo de la LOMCE para la asignatura de 4º de ESO? ¿Considera que se trata de modo proporcionado a mujer y hombre en el relato histórico? ¿Por qué? ¿Y en el libro de texto empleado?
2. Alrededor del tratamiento que recibe la mujer en los contenidos de Historia, tanto en el currículo como en el manual escolar, y partiendo de su experiencia, me gustaría que respondiese y justificase las respuestas a las siguientes preguntas:

   - ¿Considera que en el relato histórico desarrollado por el manual predomina una visión androcéntrica?

   - ¿Piensa que a través de los contenidos dispuestos por el currículo y por el manual el alumnado puede obtener un conocimiento adecuado sobre el papel de la mujer en la Historia Contemporánea universal?

3. ¿Ha añadido o modificado algunos o todos los contenidos que existen en el libro con respecto al papel de la mujer en la Historia? ¿Por qué?
4. Solo si usted lo considerara necesario, y atendiendo únicamente al diseño del currículo oficial de Historia por parte de las autoridades gubernamentales competentes ¿Qué consideraría necesario reformar en el diseño del área de Historia para revertir el determinado tratamiento que recibe la mujer en el relato histórico?

O PODER DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NO ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA ATIVA NO BRASIL

Rejane Rodrigues[1]
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Recibido 14/05/2020 Aceptado 23/05/2020

RESUMEN

En este artículo presentamos un proyecto didáctico, organizado en el ámbito de un Programa de formación docente en Brasil, cuyo objetivo principal está relacionado con la formación de jóvenes en edad escolar para la ciudadanía activa. En la elaboración e implementación del proyecto titulado Vota 16, se articulan los preceptos de la educación geográfica y de la educación política con el propósito de revelar el conocimiento geográfico como un conocimiento poderoso con respecto a las posibilidades de transformación de la realidad social desigual y excluyente que perdura en el país.

ABSTRACT

In this paper we present a didactic project, organized within the scope of a teacher training Program in Brazil, whose main objective is related to the training of young students for active citizenship. During the elaboration and implementation of this project, entitled Vota 16, the precepts of geographic education and political education are articulated, with the purpose of revealing geographic knowledge as a powerful knowledge regarding the possibilities of transforming the unequal and excluding social reality that endures in the country.

DOI
https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.004

PALABRAS CLAVE
Educación geográfica; Conocimiento geográfico poderoso; Ciudadanía activa.

KEYWORDS
Geographic education; Powerful geographic knowledge; Active citizenship.

1. rcarodrigues@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Num diálogo nem sempre objetivo com a realidade do espaço escolar e da sociedade em geral, algumas das decisões e ações implementadas a partir políticas públicas e programas de governo acabam por afastar a escola das possibilidades de uma aprendizagem transformadora. Assim, considerando-se o papel central das escolas para a formação de cidadãos em sua relação com as condições institucionais da educação e a realidade escolar no Brasil, analisamos neste artigo uma proposta de atividade referenciada nos preceitos do conhecimento poderoso, da cidadania ativa e da educação política.

O debate aqui proposto se justifica pelos desafios colocados à ciência geográfica, à formação de professores e à geografia escolar, a partir de reformas educacionais adotadas recentemente no país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular. A estes somam-se a distância crescente entre a realidade vivida pelo aluno no Brasil e as condições operacionais das escolas públicas e de muitas escolas da rede privada que, com raras exceções, conservam características da escola do século passado.

Preocupados com o crescente desinteresse do jovem pelo conhecimento e o distanciamento dos currículos escolares das questões mais candentes da realidade social que afetam os estudantes em idade escolar, desenvolvemos, no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, um projeto didático inovador. Intitulado Vota 16, o projeto foi desenvolvido por estudantes da licenciatura em Geografia da PUC-Rio, em parceria com professores integrantes do PIBID, e implementado numa escola da rede pública de ensino básico do município do Rio de Janeiro.

Embora vários estudos deem destaque à relação entre o conhecimento geográfico e seu uso para fins de controle da sociedade por diferentes estados e grupos no poder, sua importância para a formação do cidadão não pode ser negada. O poder do conhecimento geográfico é, portanto, neste artigo, o ponto de partida para se pensar possibilidades ampliadas para a educação geográfica, consideradas suas contribuições possíveis para a cidadania ativa.

Neste artigo apresentamos o projeto e seus principais resultados, desejando que estes possam servir para pensarmos sobre os caminhos possíveis para tornar o conhecimento geográfico poderoso.

OS PODERES DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

No processo de formação de professores uma questão recorrente diz respeito à importância do conhecimento geográfico. Embora, se considere a Geografia como uma ciência de grande relevância, alguns licenciandos em geografia, futuros professores da escola básica, costumam questionar seus professores sobre os conteúdos ensinados e não ensinados às crianças e jovens em idade escolar. Seria o conhecimento geográfico essencial à formação do cidadão? Os conteúdos comumente trabalhados pela Geografia Escolar são relevantes

para a vida destas crianças e jovens? Por que muitos dos temas discutidos no âmbito acadêmico não frequentam os currículos escolares?

Estas questões parecem frequentar a formação de professores há muito tempo e não resta dúvida de que sua preocupação se reveste de grande importância. Se retomarmos à própria história de consolidação da Geografia como um campo particular da ciência, veremos que o uso ideológico do conhecimento geográfico escolar, numa perspectiva marcadamente conservadora, pôs à geografia escolar (além de outras disciplinas escolares)

> "... a missão de despertar nas crianças e nos jovens o sentido de pertencimento a uma comunidade nacional ligada a condições de espacialidade e territorialidade muito concretas (...) a transmissão de uma determinada interpretação do passado e do presente que facilitou a construção e difusão de uma representação comum do território, da forma como foi ocupado e aproveitado, dos símbolos e crenças que seus habitantes compartilham, com o fim de colaborar para a construção de uma identidade coletiva, uma 'consciência nacional' que contribui para a existência da própria nação". (Lestegás, 2002:180-181)

Dava-se ênfase ao reconhecimento das características físicas, populacionais, econômicas do país e a assimilação de elementos identitários/unitários do Estado nacional, relegando a segundo plano as diferenças internas, as peculiaridades regionais, o projeto político de grupos hegemônicos. Este contexto foi fundamental para a expansão da geografia como matéria escolar em ritmo mais acelerado do que a própria geografia acadêmica, com grande demanda por professores e, ao mesmo tempo, pela formação de professores. E, foi precisamente esta demanda que levou a sua institucionalização nas universidades.

> "Em definitivo, a geografia (...) foi uma matéria própria do ensino primário e secundário antes de obter um reconhecimento universitário, sendo as necessidades derivadas do conhecimento escolar as que impulsionaram o desenvolvimento do saber geográfico científico. Portanto, e até época muito recente, era do ensino, de suas necessidades e programas de onde a geografia universitária recebia praticamente todas as suas demandas profissionais." (Lestegás, 2002:182)

Se neste período, que se iniciou em fins do século XX, coube à Geografia Escolar a difusão de um discurso propagandístico, marcadamente ideológico e pretensamente acientífico, a fase que se inicia nos anos 1980 converteu o conhecimento geográfico "... em um assunto desnecessário, supérfluo, decorativo, puramente culturalista e, portanto, perfeitamente prescindível". (Lestegás, 2002:182)

Estes lugares ocupados pela geografia escolar, somados a um tratamento didático obsoleto (especialmente face ao avanço das tecnologias de comunicação), estão profundamente relacionados a sua desvalorização, estabelecendo-se a necessidade urgente de refletirmos sobre a construção do conhecimento geográfico no âmbito escolar. Seria, então, o conhecimento geográfico difundido no âmbito da formação escolar perigoso, no sentido de se colocar a serviço de ideologias, e, por isso, dispensável para a formação cidadã em sociedades democráticas? Haveria neste conhecimento geográfico um potencial para a formação de cidadãos críticos, ativos e participativos dos processos socioespaciais com vistas à redução das injustiças sociais?

Uma primeira resposta a estas questões deve remeter ao uso ideológico de outras disciplinas, como a História, indicando que não se trata de uma peculiaridade da Geografia, mas das orientações políticas que orientaram a produção do conhecimento em determinados períodos.

Redimida de sua "culpa", a Geografia Escolar tem buscado reencontrar seu lugar no campo da construção do conhecimento dando ênfase ao seu potencial formativo. Nos manifestos "This is Geography" (Geographical Association, 2000) e "This is geography... in school and beyond" (Geographical Association, 2003), a Associação Britânica de Professores de Geografia, deu destaque a "oportunidades" que se apresentam a partir da disciplina, como a de realizar investigações durante trabalhos de campo, de compreender fenômenos em suas articulações nas escalas local e global e de formar jovens para o exercício pleno da cidadania, dentre outras.

Tal potencial poderia, de acordo com Lestegás ou Hernández, ser mobilizado com recurso às aprendizagens significativas.

> "... é preciso recuperar o valor instrutivo e formativo deste conhecimento mediante abordagens rigorosas e científicas que possibilitem aprendizagens significativas, úteis e funcionais em relação com o desenvolvimento intelectual e cívico de cidadãos críticos e comprometidos com a defesa ativa dos valores democráticos." (Lestegás, 2002:182, apud Hernández, 2002)

Embora reconheçamos a importância destas contribuições, buscamos na teoria do conhecimento poderoso referências que nos ajudem a avançar neste debate, possibilitando o resgate do valor das ideias geográficas, ou melhor, a importância do raciocínio geográfico para alcançar um objetivo maior, qual seja de ancorar a Geografia Escolar na perspectiva das aprendizagens transformadoras.

Neste sentido, uma primeira questão a se pensar sobre a construção do conhecimento geográfico escolar diz respeito à especificidade deste conhecimento. Muitas vezes, associado à ideia de transposição didática, como proposto por Yves Chevallard (1985), o saber escolar é apresentado como uma construção derivada do saber acadêmico, numa posição

subalterna/dependente a este. Não é nosso objetivo negar a importância da teoria desenvolvida por este autor, já que nela dá-se destaque à relação entre o saber escolar e a ciência referente. Contudo, tomamos como pressuposto a natureza específica do conhecimento escolar construído com referência ao conhecimento científico e a informações de outras fontes (imprensa, anuários etc) e associado a uma cultura escolar particular. O conhecimento escolar, transforma profundamente o saber científico de referência até convertê-lo em um saber específico, uma criação original da escola, com finalidades que lhe são próprias, através do qual se transmite uma determinada representação de mundo, cabendo a cada disciplina escolar fornecer um conteúdo específico (Chervel, 1988).

O conhecimento revelasse em nossa proposta como um conhecimento poderoso e que pode, se relacionado a várias correntes e objetos de análise, prover muitos caminhos para se refletir sobre os problemas do real. Young (2008) defende que as escolas devem trazer de volta o conhecimento, recolocando-o no coração do processo de formação da criança e do jovem. Para o autor, o "conhecimento poderoso" (*powerful knowledge*) está relacionado a questões atuais e futuras, podendo prover poderosos modos de pensamento sobre elas.

No que se refere ao lugar particular reservado ao conhecimento produzido pela ciência geográfica, consideramos que mudanças no processo ensino-aprendizagem articuladas à reestruturação curricular tanto no âmbito da escola básica quanto no campo da formação de professores pode, se relacionado a várias correntes e objetos de análise, prover muitos caminhos para se refletir sobre os problemas do real. Capacitar os estudantes a "pensar geograficamente" e a "agir politicamente" é importante, especialmente se podemos identificar e justificar como este pensamento é poderoso em ajudá-los a compreender o mundo de diferentes formas, particularmente porque o poder das grandes ideias da Geografia pode transformar o modo como os jovens percebem o mundo (Roberts, 2014).

Especificamente quanto ao conhecimento geográfico, de acordo com Brooks, Brut e Fargher (2017), para que este seja "poderoso" deve-se considerar: a natureza da política e da prática educacional; as condições da Geografia como campo disciplinar; os debates sobre o conhecimento disciplinar.

A relevância destas considerações se assenta na possibilidade de colaborarmos para o repensar do ensino escolar no Brasil, consideradas as possibilidades de consolidação do poder formativo da Geografia e da amplificação do alcance da educação geográfica com fins à promoção de uma urgente e necessária educação política do jovem cidadão em nosso país. Consideramos o jovem em formação em seu papel como agente de produção e transformação da realidade socioespacial, sendo urgente e fundamental a articulação entre a educação geográfica e a educação política.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO POLÍTICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Em nosso tempo, para se falar de política é preciso, como demonstrado por Arendt (2013), começar pelos preconceitos que todos nós, a exceção dos políticos profissionais, temos contra a política. Por isso, defende a autora, a política tem de lidar sempre e em toda parte com esclarecimento e com a dispersão de preconceitos. Propomos, em nossas reflexões, que a escola e, em particular, a educação geográfica tem um importante papel a cumprir neste campo.

Um primeiro e importante desafio diz respeito ao reconhecimento do lugar e papel do cidadão na sociedade. Os cidadãos, de acordo com a teoria constitucional moderna, são os indivíduos, livres e iguais perante a lei, portadores de direitos e deveres estabelecidos pelos mecanismos institucionais do Estado. Contudo, no Brasil e noutros países do mundo, em face da dificuldade de se definir quem são os iguais e quem estabelece as leis, os direitos são vistos como concessões, frente ao Estado, expressando-se a cidadania de modo parcial, desequilibrado e excludente. Deve-se, portanto, como um primeiro movimento, distinguir a cidadania passiva (outorgada pelo Estado) da cidadania ativa, entendida como aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas também e essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política (Benevides, 1994).

A cidadania ativa define-se pelas possibilidades de representação política e de participação popular direta - a exemplo de mecanismos institucionais como o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular introduzidos a partir da Constituição brasileira de 1988 (Benevides, 1994). A cidadania ativa pressupõe a democracia, definida, ainda, pela possibilidade de criação de espaços sociais de luta, de expressão política e de exercício do poder público (Chauí, 1984).

> "... entender a participação popular como uma "escola de cidadania" implica rejeitar aquela argumentação contrária que exagera as condições de apatia e despreparo absoluto do eleitorado, assim considerado incapaz, submisso e "ineducável". O que importa, essencialmente, é que se possa garantir ao povo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação — com pluralismo e com liberdade." (Benevides, 1994:3)

Desse modo, concordando que a escola, de um modo ou de outro, institui a cidadania (Arroyo, 2010) e considerados os objetivos de mobilização social, buscamos a construção de propostas didáticas que permitam aos diferentes sujeitos sociais compreender e desenvolver a competência de intervir na sua realidade para sua compreensão e transformação. Buscamos o estabelecimento de nexos entre a educação política, "entendida como educação para cidadania ativa" (Benevides, 1994), e a educação geográfica de modo a contribuir para a ressignificação do conhecimento geográfico escolar e para a promoção de aprendizagens transformadoras.

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO VOTA 16 PARA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS ATIVOS

Num ensaio de aproximação aos preceitos enunciados anteriormente foi organizado, no âmbito das atividades voltadas à formação de professores de Geografia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, o projeto didático intitulado Vota 16 o qual teve como objetivo principal inserir o aluno no contexto das eleições brasileiras de 2014.

O Vota 16 foi um dos projetos didáticos organizados e implementados no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, cujo objetivo mais amplo é o de valorizar a profissão docente com efeitos sobre a ampliação do número de estudantes que buscam a carreira de professor da escola básica. O curso de licenciatura em Geografia da PUC-Rio, participa desde 2013 do PIBID, uma ação ligada à Política Nacional de Educação que visa proporcionar aos discentes de licenciatura, professores em formação, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Tendo como propósito a iniciação do licenciando no ambiente escolar, as Instituições de Ensino Superior devem organizar propostas que estimulem a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

Na ocasião da implementação do projeto apresentado neste artigo, participavam do PIBID Geografia PUC-Rio, 30 licenciandos e 2 professores do Departamento de Geografia da PUC-Rio, além de 4 professores de geografia de uma escola da rede básica de ensino do município do Rio de Janeiro. Alunos de diferentes níveis de ensino, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com idades entre 11 e 16 anos de idade, participaram das atividades.

Em acordo com os propósitos estabelecidos quanto à aproximação da educação geográfica aos preceitos do conhecimento poderoso e da cidadania ativa, os participantes do PIBID Geografia da PUC-Rio têm refletido sobre os desafios da geografia escolar, buscando alternativas didático-pedagógicas, ancoradas nas mais importantes teorias educacionais, para a implementação de uma aprendizagem transformadora em escolas da rede pública de ensino do Brasil.

Face ao acirrado contexto político-eleitoral relacionado às eleições presidenciais de 2014, quando foram escolhidos o Presidente da República, os Governadores dos estados, os Senadores e os Deputados federais e estaduais, os licenciandos participantes do PIBID Geografia da PUC-Rio observaram o crescente interesse dos alunos de uma escola da rede municipal de educação, interesse que se mesclava com o desconhecimento e descrédito quanto à importância da temática da representação política para a transformação social no país. Deve-se destacar que tal temática é muito raramente tratada como conteúdo disciplinar nas escolas brasileiras, talvez uma herança da ditadura civil militar instaurada no Brasil entre os anos 1960 e 1980 e da ideia ainda bastante arraigada na sociedade de que "política e religião não se discute".

Buscando pensar as possibilidades e alternativas para se (re)colocar o tema da política, da representação política e da participação cidadã no currículo escolar, foi organizado o projeto denominado Vota 16. O nome tem relação com a idade dos jovens estudantes da escola parceira do PIBID e com a legislação brasileira que estabelece o voto obrigatório a partir dos 18 anos e facultativo a partir dos 16 anos. De acordo com a legislação eleitoral, alguns alunos da escola já eram, e outros estavam em vias de se tornar, eleitores aptos a participar do pleito. Apesar desta condição legalmente instituída, o direito ao voto e a possibilidade de participação por outros meios não parecia mobilizar aqueles jovens. Ao contrário, revelava uma realidade de descrédito e recusa à participação política e as possibilidades de transformação social pela via da cidadania ativa. Neste sentido, estabeleceu-se como objetivo do projeto a compreensão da importância da política, da representação política e da participação cidadã para a transformação social com fins à ampliação da justiça social no Brasil.

O projeto foi organizado, buscando-se articular: os pressupostos teóricos anteriormente apresentados; as condições operacionais da escola parceira; a idade e o nível cognitivo dos alunos; o planejamento escolar da série. Para tal dividiu-se a atividade da seguinte forma:

Etapa 1: Realização de eleições simuladas tendo como referência apenas o conhecimento pretérito dos alunos da escola parceira. Foram disponibilizadas cédulas eleitorais com os nomes e partidos políticos dos nove candidatos que concorreram ao pleito em 2014. O resultado, contabilizado pelos participantes do PIBID, das eleições simuladas não foi divulgado para os alunos da escola.

Etapa 2: Os alunos foram convidados a apresentar suas impressões sobre as competências das diferentes esferas do poder público e dos mecanismos de representação política no Brasil. O resultado da simulação e estas informações foram reunidas e analisadas como material de base para a organização das etapas seguintes do projeto Vota 16.

Etapa 3: Leitura e análise, pelos licenciandos participantes do PIBID, de artigos acadêmicos, documentos e dados oficiais sobre os níveis de poder (legislativo, executivo e judiciário), suas escalas de representação (federal, estadual e municipal), as especificidades da representação política e os mecanismos de participação política no Brasil. Tomando como base o apreendido nesta etapa da atividade, os licenciandos produziram um material didático textual destinado a tornar compreensível a realidade político-institucional e político-partidária brasileira, tema de grande complexidade, o qual foi adaptado conforme a série escolar e a idade dos alunos das turmas participantes.

Etapa 4: Considerando a visão prévia dos alunos sobre a política e a representação política no Brasil, foram propostas atividades por série.

- turmas do 6º ano do ensino fundamental (alunos com idade média de 11 anos) – levantamento e mapeamento do domicílio eleitoral dos candidatos à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (deputados estaduais). O objetivo principal era de

observar se havia sub-representação de municípios periféricos no contexto do estado do Rio de Janeiro. A partir do mapeamento, os alunos puderam constatar que há grande concentração espacial da representação política no estado com a maioria dos candidatos representando a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, RMRJ, reforçando a oposição capital-interior com efeitos sobre a atração de maiores volumes de recursos para a RMRJ. O mapa produzido foi exposto na escola e os alunos convidados a explicá-lo para os colegas.

- turmas do 7º ano do ensino fundamental (alunos com idade média de 12/13 anos) – levantamento de informações sobre as competências de cada representante político no Brasil (Vereadores, Deputados estaduais e federais, Senadores e Presidente) e posterior análise de propagandas políticas de candidatos selecionados. Os alunos foram organizados em cinco grupos e cada grupo convidado a produzir folhetos com as competências um grupo de representantes. Os folhetos foram distribuídos entre os alunos das outras turmas da escola. Nesta atividade, os alunos puderam observar que nem sempre há coerência entre as propostas apresentadas pelo candidato e sua futura esfera de atuação política. Situação bastante comum no Brasil durante as campanhas eleitorais, sobretudo, quando se trata dos níveis de representação mais próximos do eleitorado.
- turmas do 8º ano do ensino fundamental (alunos com idade média de 13/14 anos) – Levantamento e análise da plataforma eleitoral de candidatos à presidência do Brasil, seguido de debate para comparação das propostas no âmbito dos objetivos mais gerais dos partidos de direita e de esquerda e dos desafios para redução da injustiça social no país. Cabe destacar que os licenciandos produziram um material complementar destinado a esclarecer as principais diferenças entre tendências políticas consideradas de direita e de esquerda, bem como os preceitos fundamentais da justiça social nas sociedades contemporâneas. A atividade foi seguida pela produção, pelos alunos organizados em grupos, de plataformas eleitorais organizadas por temas (educação ou saúde ou transporte etc) as quais deveriam, obrigatoriamente, considerar suas condições de vida e as demandas mais urgentes dos grupos sociais mais vulneráveis do país. As plataformas eleitorais de cada grupo foram expostas na escola, devendo os alunos apresentar suas ideias aos colegas da escola.
- turmas do 9º ano (alunos com idade média de 14/16 anos) – Análise de propagandas eleitorais de candidatos à presidência veiculados na TV[1], observando-se as estratégias eleitorais dos candidatos e de seus partidos ou coligações. A partir do observado, os alunos organizados em grupos deveriam, com o apoio dos materiais

[1] O horário eleitoral gratuito corresponde a um tempo reservado por lei, na programação de emissoras de televisão e de rádio, para propaganda eleitoral (apresentação de programas de governo) de candidatos a vagas eletivas no poder executivo e legislativo brasileiro.

produzidos pelas outras turmas e, em especial, das plataformas eleitorais produzidas pelos colegas do 8º ano, criar um candidato hipotético à presidência e produzir um vídeo de propaganda eleitoral no qual os alunos deveriam dar destaque à adoção de medidas para redução das desigualdades socioespaciais no país. Os vídeos foram expostos na escola durante uma semana.

Etapa 5: Realização da segunda rodada de eleições simuladas. Do mesmo modo que na primeira rodada, foram disponibilizadas cédulas eleitorais com os nomes e partidos políticos dos nove candidatos que concorreram ao pleito em 2014. O resultado das eleições foi analisado comparativamente ao resultado daquela realizada na primeira etapa, com o intuito de observar o impacto do trabalho realizado na percepção dos alunos sobre o processo eleitoral no Brasil. Embora o resultado desta simulação ainda tenha expressado a grande influência da campanha eleitoral em curso no país, observou-se importante mudança quanto às escolhas dos alunos que participaram do projeto.

Neste sentido, tomando-se como referência não apenas a simulação do pleito eleitoral, mas também e, principalmente, as observações registradas pelos licenciandos e professores participantes do PIBID durante a implementação do projeto Vota 16, damos destaque a algumas importantes considerações:

- dificuldade de compreensão e, até mesmo, desconhecimento quanto à estrutura político-administrativa do país e das estruturas de poder a ela relacionadas, conteúdo superficialmente ou nunca abordado pelas disciplinas escolares e/ou reservado ao campo da memorização;
- necessária e atenta observação das competências legislativas e da sub-representação política de localidades de menor expressão político-econômica no país em relação aquelas de maior destaque;
- desconhecimento das possibilidades instituídas de participação política direta e indireta e dificuldade de compreensão destes como mecanismos de transformação das condições sociais;
- desânimo dos alunos com relação à efetividade da representação política no que tange à transformação das suas condições objetivas de vida;
- visão pasteurizada quanto à atuação dos representantes políticos eleitos, associados comumente a um imaginário de oportunistas e corruptos, a exemplo da frase proferida por um aluno "político é tudo ladrão";

Apesar de algumas dificuldades enfrentadas durante a realização do projeto, o grupo de participantes do PIBID Geografia da PUC-Rio avaliou positivamente a experiência, sobretudo pelo interesse pelo tema demonstrado pelos alunos da escola durante outras aulas ocorridas após a finalização do projeto.

O grupo deu destaque à maior "animação" observada no cotidiano da escola e o envolvimento voluntário de grande parte dos alunos durante a realização do projeto Vota 16, indicando as possibilidades para ampliação do interesse por temas e metodologias de maior significância para a formação destes jovens. Concluiu pela importância em se observar na formulação de currículos escolares a dificuldade de compreensão e, até mesmo, o desconhecimento quanto à estrutura político-administrativa do país e de poder a ela relacionadas, conteúdo superficialmente ou nunca abordado pelas disciplinas escolares ou, ainda, tratado na perspectiva da memorização. E, indicou a necessidade da geografia escolar em dar ênfase no trabalho com as escalas de análise, para além das escalas cartográficas, possibilitando a melhor compreensão de temas como o das competências legislativas.

Do ponto de vista da formação de professores, acreditamos ter colaborado para o reconhecimento pelos licenciandos, futuros professores, da importância do conhecimento geográfico para a cidadania ativa e dos efeitos possíveis para a formação de jovens envolvidos com projetos de transformação da realidade social e excludente que predomina no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerados nossos propósitos quanto à busca por alternativas didático-pedagógicas que confirmem o importante papel da geografia escolar para a formação cidadã, apresentamos neste artigo um projeto didático apoiado na articulação entre a educação geográfica e a educação política.

Embora este projeto tenha sido implementado durante o pleito eleitoral de 2014, passados seis anos, o conturbado momento político do Brasil atual, marcado pela adoção de medidas que resultam na retração de direitos civis e na constante ameaça à democracia, nos recoloca face a questões tratadas naquela ocasião e, principalmente, indica a importância de projetos como o Vota 16 e do conhecimento geográfico concebido como um conhecimento poderoso no sentido da formação de cidadãos críticos, ativos e participativos.

Este projeto e os resultados alcançados a partir da sua implementação têm servindo como referência para a estruturação de outras propostas didáticas relacionadas aos propósitos mais gerais de articulação dos objetivos da educação geográfica aos princípios da educação política para a cidadania ativa e, principalmente para o repensar do currículo escolar considerados os desafios de superação das desigualdades socioespaciais que marcam a realidade brasileira.

REFERENCIAS

ARENDT, H. (2002) O que é Política? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 3ª.ed.

ARROYO, M., BUFFA, E. e NOSELLA, P. (2010) Educar para a Cidadania, quem educa o cidadão? São Paulo: Martins Fontes. 14ª.ed.

BENEVIDES. M. V. (1994) Cidadania e democracia. São Paulo:Lua Nova.

BROOKS, C., BRUTT, G. e FARGHER, M. (edit) (2017) The Power of Geographical Thinking. Springer/IGU: London.

CHAUÍ, M. (1984) Cultura e democracia. São Paulo, Editora Moderna.

CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine du recherche. Histoire de l'Éducation, nº38, pp.59-119.

CHEVALLARD, Y. (1985): La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée Sauvage. ed. 1991.

CHERVEL, A. (1988) L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur um domanine de recherche. Histoire de l'Éducation, nº 38, pp. 59-119.

Geographical Association (2000). This is Geography, Sheffield. [Enlace].

Geographical Association (2003). This is Geography in school and beyound, Sheffield. [Enlace].

LESTEGÁS, F. R. (2002) Concebir la Geografía Escolar desde una Perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. Boletin de La AGE, nº33.

ROBERTS, M. (2014) Powerful Knowledge and geographical education. The Curriculum Journal, 25(2): 187-209.

YOUNG, M. (2008) From constructivism to realism in the sociology of education. Review of Research in Education, 32:1–28.

La infancia en el retrato español. Una mirada a la empatía en la formación del profesorado de Educación Primaria

Gemma Muñoz García[1]
Universidad Complutense de Madrid

Esther Jiménez Pablo[2]
Universidad Complutense de Madrid

Recibido 21/04/2020 Aceptado 29/04/2020

Resumen

Este trabajo pone de relieve el discurso de sectores *olvidados* por la historiografía y la Historia del Arte, en el marco de la formación del profesorado de Educación Primaria. Se ha seleccionado la infancia como realidad silenciada, y se ha analizado su representación en un género pictórico de gran potencial didáctico, el retrato. El estudio se ciñe especialmente a ejemplos representativos de la Edad Moderna, y más concretamente pertenecientes al ámbito español. Junto al potencial artístico del retrato, a la formación estética y metodológica, se pone en valor la empatía para trabajar y reflexionar sobre el pasado histórico.

Abstract

The aim of this work is to highlight the role of segments forgotten by historiography and Art History, within the framework of the training of Primary Education teachers. Childhood has been selected as a silenced reality, and its representation has been analyzed in a pictorial genre of great didactic potential, the portrait. The study is based on representative examples of the Modern Age, and more specifically belonging to the Spanish sphere. Along with the artistic potential of the portrait, and the aesthetic and methodological training, empathy is highlighted to work and reflect on the past.

DOI
https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.005

Palabras clave
Historia del Arte; Educación Primaria; Empatía; Retrato.

Keywords
Art History; Primary Education; Empathy; Portrait.

1. gemunoz@ucm.es
2. ejimenezpablo@ucm.es

INTRODUCCIÓN

Cualquiera que sea la rama del conocimiento desde la que se dirija la formación del profesorado, no debería omitir el componente social, humano y emocional. Esta afirmación es especialmente comprometida, si dicha rama del conocimiento alude a las Ciencias Sociales, y más concretamente a las disciplinas vehiculares que dentro de ellas forman parte del currículo educativo durante la educación obligatoria, es decir: Geografía, Historia e Historia del Arte. Particularmente sorprende que la potencialidad de ésta última, a través de las fuentes de estudio que le son propias, no sea utilizada en el ámbito educativo con un mayor aprovechamiento en las aulas. A través del estudio de la obra artística, podemos fomentar la educación estética, la sensibilidad, el conocimiento técnico y formal de la disciplina artística y su contexto histórico. No olvidemos que la sensibilidad y el sentimiento no son innatos, sino que se pueden aprender (Socías, 1996, 9), motivo por el cual, el aprendizaje de la Historia del Arte en la escuela cobra una singular relevancia. Pero, además, queremos favorecer las conexiones emocionales, y la empatía con el alumnado, fomentando el aprendizaje activo, la educación en valores, la creatividad y el pensamiento crítico.

Siguiendo esta línea, el estudio de la obra de arte nos permite acercarnos a realidades diferentes a la nuestra en el espacio y en el tiempo, conocer otras culturas y otras formas de entender el mundo desde concepciones diversas y tolerantes. Además, nos permite poner de relieve aquellos discursos que consciente o inconscientemente la historiografía ha omitido, o minimizado, los discursos de *los olvidados* (la infancia, la vejez, la mujer, la pobreza, la marginalidad, la discapacidad, o el mundo indígena entre otros)[1].

Maquet señaló el carácter transversal del arte en todas las culturas (1999, 90-92), al considerar que ilustra las distintas respuestas que el ser humano ofrece a problemas simbólicos, tales como las diversas formas de representación de las creencias, celebraciones y rituales o la vida cotidiana, permitiendo además el desciframiento de los distintos códigos visuales representativos de las diferentes culturas.

Además de los aspectos conceptuales, a los que volveremos más adelante, desde el punto de vista procedimental la obra artística se convierte en una fuente primaria que permite analizar, identificar, e interpretar culturas, aplicar categorías temporales, contrastar datos o realizar análisis estilísticos (Cambil y Tudela, 2017). Metodológicamente por tanto la obra de arte despierta la capacidad de observación, comparación y comunicación, además de favorecer estrategias de análisis, interpretación y sistematización (Trepat, 2003).

Sin duda la enseñanza de la Historia del Arte también posibilita el desarrollo de actitudes relacionadas con la creatividad, la comunicación, la percepción y el respeto hacia las

[1] Desde esta perspectiva, un grupo de profesores y profesoras de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), desarrollan el Proyecto de Innovación Docente impulsado por el Vicerrectorado de Calidad de la UCM, bajo el título: *Aula de memoria: recursos didácticos para recuperar la memoria de los olvidados (16/2019-20),* coordinado por la profesora Gemma Muñoz García.

diferentes expresiones artísticas, permitiendo eliminar los preconceptos, estereotipos y prejuicios hacia lo diferente y estableciendo un criterio propio (Fontal, 2006).

Dada la potencialidad didáctica de la Historia del Arte desde sus tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal, seleccionamos un género pictórico como el retrato, para rescatar precisamente algunos de esos grupos de *olvidados*, concretamente la infancia. Acercar al maestro en formación a los niños y niñas de otras épocas y lugares, le permite aproximarse a la Historia de forma empática, priorizando aspectos y narrativas emocionales, partiendo de focos de interés para el alumnado. Desde esta perspectiva, se fomenta un aprendizaje que cuestiona los pilares sobre los que se había asentado la Historia del Arte tradicionalmente, y que J. Thuillier asocia con una forma obsoleta de presentar los contenidos, en base a la explicación de períodos convencionales (2006). Por el contrario, se trataría más bien de impulsar una nueva mirada que vincula la Historia del Arte, con la Historia social y de las mentalidades, y que plantea la narración como hilo conductor para explicar los cambios y las continuidades (Serraller, 2005, citado por Calaf y Fontal, 2010, 33-35).

UNA RELACIÓN POR EXPLORAR: HISTORIA DEL ARTE Y CURRÍCULO

En términos generales, podemos afirmar que la Historia del Arte tiene una escasa presencia desde el punto de vista curricular en las etapas de Educación Primaria y Secundaria (Roldán, 2016). Pasa a convertirse en una materia optativa con entidad propia en segundo de Bachillerato, a la cual por tanto accederá únicamente alumnado vinculado a las ramas de Artes y Humanidades.

A ello se une el hecho de que los contenidos vinculados con Historia del Arte generalmente son tratados como disciplina subsidiaria de la Historia, quedando limitado su alcance y potencialidad didáctica desde el punto de vista conceptual, procedimental, actitudinal, además de emocional y experiencial. El RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, atiende a la expresión plástica del Arte, pero omite su dimensión social e histórica desde las Ciencias Sociales. Éstas afirman integrar "diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos" (RD 126/2014, BOE, 21), quedando la esfera artística y estética omitida. Sin embargo, buceando en aspectos curriculares concretos, el Bloque 4 dentro del área de Ciencias Sociales, la *huella del tiempo*, encontramos los conceptos relativos a la medida del tiempo histórico, y establece "la capacidad para ordenar temporalmente algunos hechos históricos (…) utilizando las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad" (RD 126/2014, BOE, 22), en ello, si bien no se expresa de manera explícita, la Historia del Arte se convierte no sólo en un recurso esencial, sino en una extraordinaria disciplina desde la que apoyarse conceptualmente para facilitar la comprensión del tiempo histórico. Así, la imagen y la expresión gráfica y objetual de diferentes obras artísticas, permite al alumnado "adquirir referencias

históricas que posibilitarán una interpretación personal del mundo…" (RD 126/2014, BOE, 22).

No olvidemos que, insistiendo en esa potencialidad de la Historia del Arte como disciplina subsidiaria de la Historia, el currículo además añade que "este bloque utilizará mapas y cualquier otra representación gráfica adecuada para la identificación y análisis de procesos históricos, para dar a conocer los procedimientos básicos para el conocimiento de dichas fuentes" (RD 126/2014, BOE, 22). Pero, el Arte y su dimensión social constituyen también un recurso esencial para fomentar la curiosidad en el alumnado por "conocer las formas de vida humana del pasado y valorar la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar" (RD 126/2014, BOE, 22).

Así, curricularmente resulta evidente el carácter esencial de la Historia del Arte, desde luego como disciplina subsidiaria de la Historia. Igualmente, es patente su presencia en lo referido a la adopción y difusión del valor patrimonial y de su significatividad como elemento reforzador del sentimiento de herencia cultural. Podría asumirse entonces que fundamentalmente el marco normativo de referencia convierte a la Historia del Arte en un recurso para un mayor y mejor desarrollo de la disciplina histórica, y no como una disciplina en sí misma, con la excepción de la autonomía que adquiere como concepto el patrimonio cultural. De esta forma, la Historia del Arte está presente en gran parte de los contenidos en el área de Historia, especialmente a partir de 4º curso de Educación Primaria. Como ejemplo baste mencionar el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, ejemplos concretos como: "identifica algunas huellas culturales de los primeros pobladores de la Península Ibérica, como la Cueva de Altamira", "Conoce la forma de vida de las culturas prerromanas autóctonas de la Península Ibérica (celtas e íberos) e identifica algunos restos de su cultura como la Dama de Elche o los Toros de Guisando", por citar sólo algunos ejemplos (Decreto 89/2014, 30). Además de manera más concreta se explicita a los tres grandes maestros de la Historia del Arte en España de indudable proyección internacional: el Greco y Velázquez en 5º curso (Decreto 89/2014, p.31) en el marco del conocimiento sobre el Siglo de Oro español, o Goya en 6º curso de Educación Primaria (Decreto 89/2014, 32).

Sin embargo, a pesar de esta presencia, de manera más evidente, autores como Pol y Asensio (1996, 40) señalaban que el arte debe aprenderse de forma explícita, y que su conocimiento, así como la propia formación estética debe ser consecuencia de la instrucción. Por ello resulta paradójico para dichos autores, que los currículos insistan en los grandes objetivos sobre el patrimonio histórico artístico, mientras que decrece la presencia de contenidos puramente artísticos en los mismos.

Estudios posteriores como el ya mencionado de Calaf y Fontal han planteado esa relación entre patrimonio cultural, Historia del Arte y Educación Artística -entre otras disciplinas- como vehículo que permita, desde la transversalidad, generar nuevas concepciones

y metodologías para la enseñanza del arte en la escuela. Consideran ambas autoras por tanto la importancia de proponerse como meta que la educación artística permita crear *patrimonios artísticos*. Para Calaf y Fontal la Educación Artística para la Educación Patrimonial implicaría una finalidad constructiva individual y social de lo artístico, una ordenación posmoderna de la enseñanza del arte que incorpore perspectivas como la interculturalidad y la integración del hecho artístico en el cultural (2010, 29-31).

Según esta línea, la necesidad de integrar diferentes disciplinas para un aprendizaje de tipo holístico, parece ofrecer una visión amplia y próxima a la realidad social del alumnado, permitiendo trasladar las concepciones de la Historia del Arte al aprendizaje desde "problemas y situaciones controvertidas de su presente" (tomando como referente a Santiesteban, 2019), desde la mirada al pasado y con el fin de crear referentes sólidos que contribuyan a orientar su futuro.

En definitiva, tras evidenciar la presencia de la Historia del Arte desde el punto de vista normativo, ya sea de manera explícita e implícita, encontramos además un gran espacio en el que la Historia del Arte puede contribuir en el proceso de formación del futuro maestro, la educación en valores, emocional, y más concretamente la empatía. Así, es importante enseñar Arte, pues como afirma Calaf (Calaf, Fontal y Fernández, 2013), en el proceso de desarrollo de la personalidad, el lenguaje artístico es fundamental para el desarrollo de la sensibilidad y el sentido crítico hacia el arte, y en general hacia la vida. Todo ello hace referencia a la base de las competencias fundamentales que todo estudiante debe adquirir en Educación Primaria, Secundaria, y de forma progresiva en la Educación Universitaria (Fuentes y Gil, 2019, 64).

Y precisamente el ámbito competencial es contundente en este sentido, ocupando un espacio que el currículo no termina de desarrollar. Especialmente relevante resulta su presencia en las competencias sociales y cívicas; y de conciencia y expresiones culturales. En cuanto a las dimensiones del *saber, saber hacer y saber ser* nos encontramos para el caso de la primera aspectos como: comprender los códigos de conducta aceptados en distintas sociedades y entornos, los conceptos de igualdad, no discriminación, comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas. En la segunda de las dimensiones, saber comunicarse de manera constructiva en distintos entornos y mostrar tolerancia, y de la tercera, nos interesa señalar la disposición para superar los prejuicios y respetar las diferencias. En todas ellas, la expresión artística puede resultar un recurso esencial y enriquecedor, permitiendo trabajar la imagen de los *otros* y la imagen *propia.* Pero es la competencia de conciencia y expresiones culturales, la que con mayor claridad ofrece una visión más integradora de la educación artística en el aula. Lo hace igualmente desde las tres dimensiones formativas del sujeto. Desde el *saber*, la herencia cultural, los diferentes géneros y estilos de las bellas artes y de las llamadas artes visuales, las manifestaciones artísticas y culturales de la vida cotidiana; partiendo del *saber hacer*, a través de la aplicación de diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético y el desarrollo de la creatividad. Y finalmente, desde

la dimensión del *saber ser*, encontraríamos el respeto a la diversidad cultural, la valoración de la libertad de expresión, el interés, respeto y valoración crítica por las producciones culturales[2].

Dada la relevancia de la Historia del Arte, ésta debe ser un elemento esencial en la formación del profesorado, quien además de adquirir el conocimiento de la obra de arte, debe sumar el de las competencias necesarias para instrumentalizar dicho conocimiento guiándolo hacia la acción didáctica, explorando diferentes metodologías y recursos, y abarcando diferentes posibilidades en su tratamiento desde la transversalidad.

INTERPRETAR EL PRESENTE: LA HISTORIA DEL ARTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Ya indicábamos que para trasladar al futuro maestro del grado de Educación Primaria la importancia de formar a su futuro alumnado en el conocimiento artístico resulta esencial fomentar la motivación y la curiosidad por aprender, acercando las expresiones artísticas del pasado a situaciones y problemas concretos actuales desde la empatía. De esta forma, encontramos que probablemente resultará más estimulante y significativo trabajar, por ejemplo, el Arte Románico no cómo una sucesión de producciones artísticas, técnicas o datos cronológicos. No porque esta información no sea relevante, sino porque no resulta significativa para el alumnado, y como tal no será interiorizada, analizada, comparada, sintetizada, especialmente en un contexto en el que la información está al alcance de todos fácilmente. Sin embargo, si buscamos acercar dichas expresiones a la idea de cambios y pervivencias culturales, y potenciamos el pensamiento crítico y el tratamiento de todos estos contenidos vinculándolos a intereses del presente de nuestro alumnado, procurando motivar una reacción emotiva, nuestros objetivos de aprendizaje serán más fácilmente alcanzados. La arquitectura románica es un excelente ejemplo de la impronta cultural y artística que el ser humano nos ha legado, pero además es una excusa para reflexionar en torno a rutas de peregrinaje que fomenten la concienciación respecto al turismo sostenible y el emprendimiento. El trágico desenlace de una parte importante de la catedral gótica de Notre Dame tras el incendio ocurrido en 2019 expuso, además de los evidentes daños al patrimonio cultural de la humanidad, el eco recogido por la noticia a través de los medios de comunicación, quienes además fomentaron un movimiento internacional dispuesto a contribuir en el salvamento del templo. Acercarse a las características del Arte Gótico desde esta óptica, permite reflexionar además sobre el poder de los medios de comunicación de masas en la sociedad actual, sobre la importancia que estos dan a según qué patrimonios frente a otros (*patrimonio de primera y de segunda*), si lo comparamos con el escaso eco recogido en los medios como consecuencia de la destrucción del patrimonio de la localidad de Lorca en Murcia tras el terremoto de 2011. Todo ello permite adentrar al

[2] https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html (recuperado de la WEB del Ministerio de Educación 2 abril 2020)

alumnado en el valor del patrimonio en la sociedad, en sus implicaciones cuando éste sufre daños importantes, y cómo se pone de manifiesto la importancia de la obra artística como fenómeno identitario. Así como empatizar con qué valor o función tuvo para la sociedad del pasado uno u otro patrimonio, y qué valor o función le estamos asignando a ese patrimonio en el presente.

La apasionante historia de Roma nos permite adentrarnos en otras expresiones artísticas lejos de la decimonónica concepción de las bellas artes. Así, ponemos en valor el mosaico romano, mostrando por ejemplo en éste la representación de un conflicto que se convierte en un espectáculo de ocio a través del mundo de los gladiadores. Empleando como ejemplo el mosaico de gladiadores del Museo Arqueológico Nacional en Madrid, podemos trasladar al presente de nuestro alumnado la reflexión en torno al conflicto en sí, los desencuentros y diferencias entre iguales, y la capacidad para salvar dichas discrepancias. La posición de otros sujetos no participantes activamente en el conflicto, entrando a juzgar e instando a tomar parte ante estas situaciones que después tantos problemas generan en el entorno educativo de los menores.

La vida cotidiana es otro elemento esencial desde el punto de vista historiográfico en los últimos años. Aproximarnos a la microhistoria a través de lo que una obra artística nos muestra, o nos silencia, es motivador para el alumnado, que aprende lenguajes y contextos que tienen que ver con su entorno cotidiano, lo cual le permite empatizar mejor y reflexionar sobre las desigualdades, la gastronomía, los oficios, la indumentaria, la enfermedad, la belleza o la fealdad, la marginación, los transportes o las expresiones populares.

No se trata entonces de no trabajar la Historia del Arte con entidad propia sino de los recursos, estrategias y metodologías que empleemos para acercar dichos contenidos al alumnado, haciéndolos significativos al conectarlos con su realidad actual. Hemos visto algunos ejemplos para trasladar a situaciones del presente contenidos del pasado, que permiten al futuro maestro desarrollar su capacidad crítica y analítica, poniendo el acento en la Historia del Arte. Pero, además, ya adelantábamos la potencialidad de esta disciplina a la hora de trabajar desde el punto de vista emocional. La mayor parte de trabajos publicados en España en este sentido, se han circunscrito a la etapa de Educación Infantil (Moreno, Vera, Miralles y Triguero, 2013; Sarlé, Ivaldi y Hernández, 2014.; Moreno y Vera, 2016), y más concretamente desde el punto de vista no tanto de la Historia del Arte, sino de la educación artística y plástica; recientemente han visto la luz algunos trabajos que ponen de manifiesto la importancia de la enseñanza de la Historia del Arte en Bachillerato, proponiendo una revisión curricular basada en el ámbito competencial (Fuentes y Gil, 2019). Sin embargo, las investigaciones aplicadas a Primaria no son tan abundantes. Especialmente interesantes son aquellas que trabajan desde el ámbito patrimonial la comprensión del presente a través del patrimonio del pasado (Estepa, Cuenca y Martín, 2015), o ejemplos como el de Abad y Ortega (2003) en torno a una experiencia de aula presentando al alumnado diferentes autores (Joan Miró, Joaquín Sorolla, Juan Gris y Pablo Picasso) y

sus respectivas técnicas pictóricas, fomentando un aprendizaje integral desde la Educación Artística y la Historia del Arte.

Con estos estudios como referencia, y en el marco del Proyecto de Innovación Docente *Aula de memoria: recursos didácticos para recuperar la historia de los olvidados*, hemos querido poner de relevancia la importancia de *educar en empatía* al futuro maestro en formación, a través de discursos narrativos que pongan de relevancia la historia de categorías sociales olvidadas. La Historia del Arte, como fuente primaria, puede colaborar y rescatar vestigios de los niños y niñas del pasado a través de la representación pictórica. Habitualmente encontramos que, en las aulas de formación del profesorado, nuestros futuros maestros apenas o nunca tienen relación con niños de las edades con las que desarrollarán su vida profesional al finalizar sus estudios. Por ello, hemos querido rescatar a la infancia del olvido, con el fin de que nuestros maestros en formación conecten socialmente con la realidad de los niños y niñas a lo largo del espacio y el tiempo generando narrativas que podrán desarrollar en el futuro aplicando diferentes metodologías en el aula.

La Historia del Arte acompaña una vez más a la disciplina histórica, partiendo de la noción de *empatía histórica* (Doñate y Ferrete, 2019, 49-51), y de los beneficios que ésta puede reportar en el aula desde el punto de vista emocional, fomentando la motivación y mejorando la capacidad de comprender y razonar.

HILANDO EMOCIONES A TRAVÉS DEL RETRATO ESPAÑOL

Esta función social que adquiere la Historia del Arte para interpretar problemas y situaciones de nuestro presente a través del patrimonio histórico artístico, y trabajar en las aulas de formación del profesorado desde el punto de vista emocional, nos acerca a la potencialidad didáctica del retrato. Éste se define como la representación de una persona de manera que pueda ser identificada (Barbe-Gall, 2018, 45), ya que muestra sus rasgos físicos más distintivos y en gran medida simbólicos. Esta representación puede ser más o menos real, o idealizada, pero persigue esencialmente que el retratado individualice al personaje. Este concepto se ampliará a lo largo de la historia, llegando a integrar en los retratos otros elementos, e incluyendo a otros sujetos, o escenas que acompañan al retratado. Este género es una fuente primaria para conocer la sociedad del pasado, adivinar los silencios respecto a grupos sociales, historias particulares y sectores de la población que fueron omitidos de forma más o menos intencionada. Entre dichos sectores, queremos poner de relieve el papel de la infancia, a través de retratos pictóricos infantiles. Proponemos una breve evolución del género, para posteriormente presentar dos propuestas de contenidos y su proyección didáctica en la formación del profesorado de Educación Primaria, a través de dos ejemplos muy diferentes: el retrato de corte y el retrato costumbrista, ambos en la España del s. XVII.

El retrato es conocido desde la antigüedad clásica a través de manifestaciones escultóricas. Pero es nuestro interés la génesis del retrato como género pictórico, y ésta parte del s. XIV y su posterior evolución hasta mediados del s. XVI, representando individuos en un contexto generalmente religioso (Falomir, 2005, 72). Los monarcas fueron principalmente quienes encargaban estas pinturas, cuyas principales funciones fueron desempeñar un importante papel en negociaciones matrimoniales, así como constituir una "muestra de cariño de padres y allegados más próximos, a sus hijos" (Ruiz, 2005, 102). Eran un ejemplo del poder dinástico y de su sentido aleccionador. En el caso español, será durante el reinado de Felipe II, cuando se dote a las obras pictóricas de una nueva funcionalidad, la decorativa y ornamental, para embellecer el Palacio de El Pardo. Los retratados eran entonces los reyes, reinas, sus familiares, miembros de la corte y humanistas.

Falomir señalaba que, entre la Baja Edad Media y el Renacimiento, "el retrato generó la capacidad de suscitar emociones" (2005, 80). Y lo cierto es que, si bien las reacciones emocionales hacia las obras de arte no son homogéneas, sí constituyen una característica esencial de la propia experiencia estética que las caracteriza (Pol, 2006). En definitiva, al individualizar al personaje representado, éste es dotado de significatividad por el mero hecho de ser retratado.

Nos muestra el retrato una serie de elementos visibles, simbólicos, que nos permiten, desde el punto de vista didáctico, motivar al alumnado en la búsqueda de significados ocultos. Ello potencia a la vez el empleo de diferentes estrategias didácticas basadas, por ejemplo, en el aprendizaje por descubrimiento, que en sí misma resulta ya altamente motivadora y emocionalmente productiva en el aula.

Su uso estimula además la intuición, valorando por ejemplo las emociones que nos provoca la intención del autor al emplear una gama cromática u otra, el tratamiento de la luz, el hecho de que ésta sea o no natural, el espacio donde el personaje es retratado -interior o exterior-, la mayor o menor realidad, la idealización o grado de abstracción con que es presentado el personaje, si le vemos el rostro completo de frente o si se nos presenta de perfil. Podemos valorar si el retrato es un busto, si es de medio cuerpo o de cuerpo entero. Qué objetos aparecen y si tienen algún significado simbólico, es algo que el docente debe ayudar a descifrar especialmente. ¿Y qué nos dice la indumentaria, joyas y complementos, insignias, expresión del rostro, el peinado? De esta forma, animamos a nuestro alumnado a iniciarse en una metodología que favorece la observación y el aprendizaje inductivo.

Emociones como la empatía, alegría, tristeza, la soledad, el miedo, la felicidad, el enfado o la vergüenza no son emociones exclusivas del niño y niña de hoy. Iniciamos la búsqueda de estas emociones de la infancia, mirando a la iconografía laica del pasado, que desde el s. XVI se representa principalmente en el retrato de corte. Infantes e infantas cuyos rostros blanquecinos, y con frecuencia inexpresivos, miran desafiantes al espectador, que a su vez tiene que buscar respuestas prestando atención al lenguaje corporal, gestual, y al resto de objetos, personas o animales que aparecen representados. A partir del XVII, junto al re-

trato de corte, encarnado en la figura Velázquez, encontramos ya representaciones de niños en solitario, generalmente varones, y comienzan a asociarse a escenas de la vida cotidiana. Figuras como José de Ribera o Bartolomé Esteban Murillo nos muestran un rostro menos amable de la realidad, la del niño de la calle, el mendigo, discapacitado, siendo espulgado o hambriento. Niños que transmiten nostalgia, soledad, tristeza, miedo, pero también confianza, alegría y dulzura, destacando el tratamiento y naturalidad con la que son representados. Veremos más adelante precisamente las particularidades de esta representación de la realidad.

Esta tendencia costumbrista se consolida un siglo después, momento en el que además el retrato se acerca también a la sociedad y a las nuevas ideas ilustradas. Así, se representan por un lado familias aristocráticas, como los *Duques de Osuna y sus hijos* (1787-1788) de Francisco de Goya. Y por otro, escenas costumbristas caracterizadas por un aumento del realismo, cobrando cada vez más protagonismo el niño en la escena, especialmente resaltando la acción durante alguna actividad lúdica. José del Castillo y Goya constituyen en este sentido una fuente inagotable para conocer al niño del s. XVIII, sus juegos y las emociones que en torno a esta actividad se generan. José del Castillo, muestra las ideas pedagógicas ilustradas en las que el estudio de las artes, actividades intelectuales y juegos, especialmente al aire libre, eran esenciales (VVAA, 2000, 113).

Con el inicio de la contemporaneidad se generalizan en toda Europa los retratos de familias aristocráticas y burguesas, hecho que se explica como consecuencia del valor de lo individual que caracteriza a la sociedad en este momento (Díez, 2005, 264). Se difunden las nuevas pautas estéticas del retrato neoclásico, donde destacaría Zacarías González Vázquez, que muestra un estilo clasicista, que se aprecia en el retrato de la *Niña Manuela González Velázquez tocando el piano* (1820-1821). La inexpresividad es característica de la protagonista, que aparece como adulta prematura, generalmente como consecuencia de la represión del afecto en público (Díez, 2005, 269). Rozando ya el s. XX, se abren las puertas al luminismo de Joaquín Sorolla y sus extraordinarias representaciones de la infancia unidas al contenido social. Así, *Triste herencia* (1899), nos acerca al mundo de la discapacidad, aspectos que nos permiten trabajar en el aula abordando la solidaridad, la empatía y la lucha por la superación. Las vanguardias, favorecerán el desarrollo de un retrato rupturista, del que constituye buena muestra la representación de Pablo Picasso *Niña con muñeca* (1938), donde representa a su hija Maya, un estilo ya puramente cubista.

RETRATO CORTESANO Y RETRATO COSTUMBRISTA. LA PROYECCIÓN DIDÁCTICA DE LA EMPATÍA

Trabajar desde un punto de vista didáctico con el retrato infantil de corte tiene ciertas ventajas. Los personajes se pueden reconocer fácilmente, podemos documentarnos sobre la vida del retratado y en qué situación se encontraba la familia real en el momento de ser

pintado. Por otro lado, la mano del artista siempre goza de prestigio; conocemos las pinceladas, los colores y el juego de luz que utilizaban en sus cuadros Tiziano, Sofonisba o Goya. Y, por último -pensando en que es lo más interesante para trabajar con nuestro alumnado-, en los retratos infantiles de corte la persona retratada suele pintarse acompañada de objetos de gran simbolismo, que proyectan una clara propaganda política hacia el observador. No llega a ser como el retrato de aparato o de Estado (Brown, 2004, 127), en el que la política y el poder son los protagonistas, buscando representar la metáfora, la apariencia y la opulencia, pero sí contiene detalles con distintas lecturas. Hay que tener en cuenta que el retrato infantil en la corte tenía dos funciones muy claras: por un lado, dar a conocer el crecimiento del retratado. Tenemos la evolución física de algunos príncipes, princesas o infantes desde que tenían uno o dos años porque se enviaban a otras cortes para mantener el contacto familiar. Es el caso del continuo intercambio de retratos entre las dos ramas de los Austrias, entre Madrid y Viena (Cobo, 2016, 144-145). Y por el otro, los matrimonios de la realeza eran concertados, con intereses políticos y patrimoniales, que fomentaron el intercambio de retratos entre cortes europeas desde que los futuros contrayentes eran niños. Estos retratos preparaban el futuro sello del contrato matrimonial, aumentaban el vínculo familiar entre los futuros contrayentes, y corroboran la buena salud de ambos (la fecundidad en el caso de ellas).

Ahora bien, el problema de trabajar en didáctica con el retrato de corte aparece desde el punto de vista de las emociones y la empatía. Atendiendo a los rostros, parece que este retrato, concretamente en la Monarquía Hispana de época Moderna, carece de sentimientos y son inexpresivos. Les falta toda la emotividad que sí podemos contemplar o intuir en las miradas y gestos del retrato costumbrista de la época. En el caso de los retratos infantiles de corte, no sabemos si el futuro príncipe o la infanta eran felices, si estaban tristes, si sufrían, si tenían hambre, si solían jugar, o si les estaba permitido llorar. Pero en lo invisible está la clave y los objetos nos proporcionan datos más personales y humanos que rodean al personaje.

Analicemos un retrato de corte desde el punto de vista de la empatía histórica. Buena parte de este análisis didáctico se puede extrapolar a otros cuadros infantiles de corte. Se trata del retrato del infante Felipe Próspero que Diego Velázquez pintó en 1659 para enviar a la corte de Viena. Un lienzo de 128,5 x 99,5 cm que se expone en el *Kunsthistorisches Museum de Viena* (nº inv. 319). Comenzamos por una breve descripción del cuadro. Lo primero que llama la atención es su rostro; impasible, sin gesto ni mueca, consiguiendo el pintor fijar así todos los detalles de la fisionomía, que se repite en todos los retratos de corte de época Moderna. Su mano derecha se apoya en una silla, siendo este gesto típico en estos retratos para dar un mínimo de movilidad a la rígida postura, y mostrar todas las partes del cuerpo que el posado de medio perfil podría dejar oculto. Su tez es muy blanquecina que, como señalan distintos autores, mostraría la frágil salud del retratado (Prohaska, 2004, 126). No obstante, a poco que se compare con otros retratos se verá que las élites, y más la realeza, tenían la piel muy clara, reflejo de su vida palaciega sin trabajar

en el exterior ni tener conceptos más actuales que acreditan belleza a una piel más morena. En cuanto a su vestimenta, el príncipe lleva la falda sobre enaguas, sin corpiño ni lechuguilla porque es un niño, con un delantal blanco por encima.

En el análisis de los siguientes elementos encontramos los sentimientos y podemos llegar a empatizar con las circunstancias del personaje. Sobre el blanco del delantal destacan un total de cinco amuletos y talismanes. Entre los amuletos se puede identificar el coral y una higa de azabache y entre los talismanes observamos los que tienen forma de una mano con puño cerrado, unos cuernos y una campanilla de oro. Todos están sujetos con cordeles alrededor del delantal, y ceñidos a la ropa. Probablemente estos amuletos y talismanes sea lo que más llame la atención del cuadro, inmortalizando en la pintura la búsqueda de la protección del pequeño príncipe (Horcajo, 1999, 522). He aquí el miedo y la angustia por proteger al pequeño que sentían sus padres. Si nos situamos en el contexto, Felipe IV tenía una necesidad imperiosa de dar un heredero a la corona, tan sólo le sobrevivió unos años un varón de su primera esposa, Isabel de Borbón. El tan deseado heredero, el príncipe Baltasar Carlos, falleció a los diecisiete años. Y desde entonces los hijos varones, tanto de su primera como de su segunda esposa, fallecían en el parto o a los pocos días o meses de haber nacido. El protagonista de nuestro retrato posaba con dos añitos, y era la garantía de continuidad de la dinastía. El miedo de los reyes, y de la corte en general, a no concebir un hijo varón se expresa en este cuadro, donde el niño no va engalanado ni mostrando un alto estatus en su pomposa vestimenta, sino que muestra el detalle de unos elementos que reflejan el ruego y el deseo de la pervivencia del niño. Amuletos y talismanes que evitan el mal de ojo, protegen al que los lleva y alejan a los malos espíritus que rondan la muerte, como es el caso del sonido de las campanillas cuando el niño se mueve. El propio nombre del príncipe nos evoca no a una riqueza próspera, sino al deseo de que prospere su vida y pueda reinar. La mortalidad infantil en el siglo XVII era muy elevada, y en el ambiente cortesano se explicaba por la endogamia, la juventud de las reinas, los embarazos continuos, la presión de dar herederos, la atención en el parto o la medicina. Desafortunadamente ese miedo de la familia de Felipe IV a que falleciera el heredero se hizo efectivo antes de cumplir los cuatro años, en 1661, tan sólo dos años después de que le pintara Velázquez.

Destacamos en la sobriedad del fondo negro del cuadro, los distintos tonos rojizos que utiliza el pintor. Y la tímida luz que penetra por un ventanal que no resta protagonismo al retratado, al contrario, ilumina su figura. Es preciso subrayar la falta de elementos que acompañan a lo que hoy identificamos con la infancia: los juguetes. En la corte, estos retratos reflejan a pequeños adultos, cuya seriedad y actitud quieren evocar cierta autoridad. Tenemos algún retrato con juguetes como caballitos de palo, algunos espadines, que muestran un juego, pero que en realidad se trata de la formación cortesana de los niños. Era bastante común, por ejemplo, pintar a las infantas o princesas con rosarios en las manos, pues su función en la corte cuando se esposaban con reyes o príncipes era más espiritual y de intercesoras entre la divinidad y los vasallos.

Lo que sí es más común, y en este cuadro aparece, es la incorporación de animales en la escenografía del cuadro. Y en este caso se pinta a un perrillo faldero, blanco y canela, con unos ojos saltones y una cara cuyo hocico apoya para descansar en el reposabrazos. Un perro de mirada melancólica, han querido ver algunos autores, que ahondan en querer ver un cuadro con códigos tristes y trágicos, como si fuera algo premonitorio. Sin embargo, Velázquez ha pintado numerosos canes, en ocasiones con miradas atentas al espectador, consiguiendo así múltiples interpretaciones y que hoy nos sigamos preguntando qué nos quiere decir el animal con sus ojos. Los perros pintados siempre se muestran fieles; los más grandes y esbeltos eran para el retrato de caza de los reyes, pero a los niños se les acompañaba de perros pequeños, accesibles, juguetones, de interior, en definitiva, de perros falderos que son los que tenían en la corte las reinas y los niños y niñas (Rodríguez, 2016). El perro añade por tanto un elemento de domesticidad, de hogar, de palacio, e incluso de lujo. En esta época las clases bajas no se podían permitir perros falderos que divirtiesen a la familia, sino que los perros ayudaban al trabajo. Un siglo antes, los cuadros infantiles mostraban animales de compañía del Amazonas, pájaros y monos, que reflejaban el poderío territorial de Felipe II (Morales, 1992). Pensemos por ejemplo en las infantas de Sánchez Coelho o de Sofonisba. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, y especialmente siendo el pintor Velázquez, la autoridad y poderío de Felipe IV, que estaba en crisis y decadencia, da paso a la simplicidad de un niño cuyo gesto sobrio y serio le prepara para el gobierno de una Monarquía, con la esperanza de que sobreviviera.

A diferencia del retrato cortesano, en el costumbrista no identificamos claramente al personaje retratado. Si bien suele representarse a personajes individualizados y que responden a modelos reales, estos nos muestran situaciones cotidianas de las que formaba parte el pueblo en general. De esta manera, el personaje encarnaba el sentir y cotidianeidad de muchos individuos anónimos. Bartolomé Esteban Murillo (1617-1682) representó con gran maestría este retrato costumbrista de su Sevilla natal durante el Siglo de Oro, mostrando una gran habilidad para captar el carácter psicológico de sus personajes. Muchos de estos fueron niños, debido a la gran predilección del autor por la infancia. Fueron protagonistas en escenas narrativas de tipología religiosa, pero miramos en esta ocasión a su representación laica, popular, en retratos que muestran la pobreza en sus diferentes manifestaciones, con niños jugando, comiendo, acompañados por un adulto, siendo espulgados o despiojados. En estas escenas, se adivina cierto carácter piadoso del ideal religioso, que dan como resultado personajes amables y encantadores (Vadillo, 2017, 49), mostrando por tanto cierta idealización de esa marginalidad. Esta miseria, extendida fuera de la corte como consecuencia precisamente de la decadencia económica y política que vivía la España de Felipe IV, tuvo un especial azote en Sevilla donde se unió la elevada mortalidad ocasionada por la peste en 1649, que hizo crecer la pobreza, el hambre y la desesperanza.

Frente a este panorama, generalmente los niños de Murillo muestran vitalidad y alegría, no se ocultan las emociones a diferencia de lo que acontece en el retrato cortesano. De hecho, Murillo captó en algunos de sus cuadros una de las expresiones humanas de mayor

dificultad de ejecución pictórica, la risa (Vadillo, 2017, 51). Pero además la nostalgia, el asombro, la diversión, la duda o la complicidad. Una de las obras que muestran esta emoción de alegría, y risa es *Muchacho con perro* (1650-1655), que se encuentra actualmente en el Museo del Hermitage en San Petersburgo, y que fue pintado en la misma época aproximadamente que el retrato de Felipe Próspero de Velázquez. *Muchacho con perro* nos muestra a un niño sonriendo, en una escena en exterior, en la que todo el protagonismo lo tiene el joven, en este caso algo mejor vestido que los típicos pícaros callejeros característicos del autor. Seguramente va o viene de hacer un recado, y muestra su mirada de complicidad, simpatía y bondad hacia un perro que juguetea e interactúa con él en la esquina inferior izquierda de la imagen, y al que parece dedicar un gesto con su mano derecha de no tener nada que ofrecerle, con una entrañable sonrisa. En la obra de Murillo, la representación de perros fue también una constante, mostrando en este caso la complicidad y sagacidad entre el muchacho y el can (Morales, 1992, 268). Su otra mano, está ocupada asiendo un canasto con un recipiente cerámico en el interior, contenedor de aquello que el muchacho ha ido a buscar.

La imagen de niños y pícaros, en ocasiones niños huérfanos que vivían en la calle y que con gran astucia y picardía salían adelante, fue perfectamente inmortalizada por Murillo (Valdivieso, 2018, 63-68). Niños que vivían al límite de la ley asaltando huertos para alimentarse, o que recibían unas monedas por hacer recados, son los que Murillo pinta. Introduce esos tintes de cruda realidad, siempre con gesto delicado y amable, como si la más terrible de las desdichas, la soledad, el hambre, el miedo, siempre hubieran de hacerse frente con una sonrisa y esperanza.

La vida callejera que refleja Murillo en su obra, y que apreciamos en *Muchacho con perro* a través de representaciones en exteriores, es otro elemento que nos distancia del retrato de corte. Los niños de Murillo viven a la luz del sol, sus rostros están sonrojados y se aprecian, a pesar de las penurias y la escasez, saludables.

Trabajar didácticamente con *Muchacho con perro*, incluso con otros niños de Murillo, nos adentra en un verdadero mundo de emociones y posibilidades para trabajar desde la empatía. Nuestros niños actuales pueden conocer y comparar otras realidades distanciadas en el tiempo y en el espacio, apreciar cambios y pervivencias culturales, mirar al pasado apreciando la simpatía de estos niños, que seguramente con muchas más necesidades muestran y reconocen sus emociones, las mismas que los niños de hoy sienten. Podemos preguntarnos qué haríamos en su lugar, cómo afrontaríamos una adversidad, y tomar como ejemplo la determinación y lucha por su supervivencia.

CONCLUSIONES

La Historia del Arte constituye sin lugar a duda una disciplina esencial en la formación del profesorado. Aporta sentido estético y valoración desde un punto de vista formal del patrimonio histórico- artístico y cultural de nuestro entorno, muy especialmente de aquel

que conforma nuestro sentido identitario. Nos permite acercarnos, a través de diferentes metodologías, recursos, estrategias y técnicas, al concepto de empatía histórica, permitiendo trazar una línea entre el presente y el pasado, con el fin de conocer y dar explicación a situaciones y problemas actuales, para poder orientar nuestro futuro. Todo ello nos invita a buscar nuevas fórmulas desde las que acercar al futuro maestro los contenidos, a fin de hacerlos más significativos, permitiendo crear un nuevo modelo de aprendizaje.

El género del retrato, concretamente en el ámbito pictórico, individualiza al retratado, permitiendo al observador conocer a personajes de otras épocas, adentrándose en sus vidas y como si de un puzle se tratara, ir recomponiendo los distintos aspectos simbólicos que el autor ha escondido bajo su pincel. Ello permite adentrarnos en el mundo de las emociones en general, constituyendo un recurso de primer orden, con el que acercar al alumnado contenidos histórico-artísticos desde un plano emocional, y sumando nuevas metodologías en la enseñanza de la Historia del Arte, desde planteamientos más próximos a los propios intereses del alumnado. La contraposición del retrato cortesano y el retrato costumbrista y de vida cotidiana durante el Barroco, encarnado en las grandes figuras de Velázquez y Murillo permiten, al enfatizar este enfoque, conocer no sólo características propias del estilo Barroco en la pintura del XVII, sino acercarse a la Historia, la Historia del Arte, y a la infancia, desde la empatía histórica, aunando desde la transversalidad, diferentes focos de interés, y favoreciendo le interés del alumnado atendiendo a uno de sus focos de interés, el niño. Ello nos permite generar debates en torno a los aspectos expuestos, pero incluso abrir otros que el propio retrato silencia. Por ejemplo, el porqué de la escasa presencia de niñas en el retrato costumbrista.

REFERENCIAS

ABAD, E. y ORTEGA, N. (2003): "La creación artística vista por los ojos de un niño". En Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia, 37.

BARBE-GALL, F. (2018): Cómo hablar de arte a los niños. Donostia: Nerea.

BROWN, J. (2004): La Monarquía Española y el retrato de aparato de 1500 a 1800. En El retrato. Barcelona: Galaxia Gutenberg

CALAF, R. y FONTAL, O. (2010): Cómo enseñar arte en la escuela. Madrid: Síntesis.

CALAF, R., FONTAL, O. y FERNÁNDEZ, A. (2013): Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Gijón: Trea.

CAMBIL, M.E. y TUDELA, A. (Coords.) (2017): Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas. Madrid: Pirámide.

COBO, G. (2016): "Entre Viena y Madrid: intercambios de retratos en la familia Habsburgo durante el siglo XVII". En BSAA arte 82, pp. 143-166.

DÍEZ, J.L. (2005): El retrato español del s. XIX: el triunfo de un género. En Portús, J. (Ed). El retrato español. Del Greco a Picasso. Museo Nacional del Prado.

DOÑATE, O. y FERRETE, C. (2019): "Vivir la historia. Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos". En Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 36 (pp. 47-60).

ESTEPA, J., CUENCA, J.M. y MARTÍNEZ, M. (2015): "La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. Enseñando el presente a través del pasado en educación primaria". En Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia, 79 (pp.33-40).

FALOMIR, M. (2005): Los orígenes del retrato en España. De la falta de especialistas al gran taller. En Portús, J. (Ed.) El retrato español. Del Greco a Picasso. Museo Nacional del Prado.

FONTAL, O. (2006): "Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la Historia del Arte". En En Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 49.

FUENTES, C. y GIL, N. (2019): "La didáctica de la Historia del Arte y la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular". En Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación, 18, pp.63-75. UAB: Barcelona.

HORCAJO, N. (1999): "Amuletos y talismanes en el retrato del príncipe Felipe Próspero de Velázquez". En Archivo español de Arte 72/288, pp. 521-530.

MAQUET, J. (1999): La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte. Madrid: Celeste Universidad.

MORALES, F (1992): "Los perros en la pintura". En Laboratorio de Arte, 5, Tomo 1, pp. 265-274.

MORENO, J.R., VERA, M.I., MIRALLES, P. y TRIGUEROS, F.J. (2013): "El retrato en Educación Infantil: Una propuesta didáctica sobre arte". En Clío & Asociados (17), 249-266. En Memoria Académica.

MORENO, J. R. y VERA, M.I. (2016): "Retrato, autorretrato e identidad en educación infantil". En Revista Estudios, 32. Universidad de Costa Rica.

POL, E. y ASENSIO, M. (1996): "El aprendizaje de los estilos artísticos, Emprender y enseñar Historia del Arte". En Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 8, pp. 25-42.

POL, E. (2006): "La recepción del arte". En Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia, 49.

PROHASKA, W. (2004): El Kunsthistorisches Museum de Viena: La pinacoteca. Londres-Munich: Scala Publishers-Verlag C.H. Beck oHG, vol. 2.

RODRÍGUEZ, I. (2016): "Los canes de Felipe III: Una aproximación a través de los oficios de la Real Caza de Montería (1598-1621)". En Libros de la Corte, 13, pp. 50-66.

ROLDÁN, A. (2016): La disciplina histórico-artística desde la experiencia. Un caso aplicable a Educación Primaria y Secundaria. En Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas (Dir. A. Liceras y G. Romero). Madrid: Pirámide.

RUIZ, L. (2005): Retratos de corte en la monarquía española (1530-1660). En Portús, J. (Ed). El retrato español. Del Greco a Picasso. Museo Nacional del Prado.

SANTIESTEBAN, A. (2019): "La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación". En El futuro del pasado, 10, pp. 57-79.

SARLÉ, P., IVALDI, E. y HERNÁNDEZ, L. (2014): Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Organización de Estados Iberoamericanos: Madrid.

SOCÍAS, I. (1996): "El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales". En Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 8, pp. 7-16.

THUILLER, J. (2006): Teoría general de la Historia del Arte. México: Fondo Cultura Económica.

TREPAT, C.A. (2003): "Didácticas de la Historia del Arte. Criterios para una fundamentación teórica". En Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 37.

VVAA. (2000): Goya y la pintura española del siglo XVIII. Museo del Prado. Español.

VADILLO, M. (2017): Murillo y lo contemporáneo. En Cat. Exposición: Murillo y la Facultad de Bellas Artes de Sevilla cuatrocientos años después. Sevilla: Universidad de Sevilla.

VALDIVIESO, E. (2018): "Semblanza de la vida y obra de Murillo". En Crítica, 1028, pp.6-13.

RD 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria [Enlace] , recuperado el 26 de noviembre de 2019.

BOCM (Decreto 89/2014) de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. [Enlace] recuperado el 26 de noviembre de 2019.

Enseñar Ciencias Sociales entre riesgos e incertidumbres

Andrés Palma Valenzuela[1]
Universidad de Granada

Recibido 22/04/2020 Aceptado 18/05/2020

Resumen

Tiene por finalidad este trabajo identificar y valorar algunos de los riesgos que hoy amenazan la enseñanza de las Ciencias Sociales, tanto en el ámbito de la formación inicial del profesorado como en el de su enseñanza y aprendizaje en los diversos niveles de la enseñanza obligatoria. Sin ánimo de exhaustividad, y desde la experiencia profesional de su autor, se plantea un acercamiento a dicha cuestión junto con una propuesta de posibles retos a asumir cuyo logro puede contribuir a la mejora de la credibilidad y de la calidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Abstract

This work aims at the identification and assessment of some of the risks threatening the practice of teaching Social Sciences today, both in the field of initial teacher training as well as in the teaching and learning practice at different levels of compulsory education. Without being exhaustive and departing from the professional experience of the author, it offers one possible approach to the issue alongside a number of potential challenges to be overcome. Successfully doing so would contribute to the improvement of both the credibility and the quality of the practice of teaching in the field of Social Sciences

DOI
https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.006

Palabras clave
Ciencias Sociales; Didácticas específicas; Enseñanza y aprendizaje.

Keywords
Social Sciences; Specific didactics; Teaching and learning.

1. andrespalma@ugr.es

INTRODUCCIÓN

La transformación del sistema educativo iniciada a fines del siglo XX estableció, entre otras cosas, la distinción entre finalidades y objetivos educativos. Derivándose de ahí la necesidad de que toda reflexión sobre Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, asuma que «la concreción de un modelo metodológico y didáctico sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales va a depender [...] de qué finalidades persigamos con su enseñanza» (Galindo, 2016, p. 73), qué contenidos se enseñen, qué concepción del conocimiento social oriente la docencia y del concepto que el profesorado posea del aprendizaje y de la enseñanza. Así, mientras los objetivos apuntan a las metas de la enseñanza y el aprendizaje desde enfoques didácticos, los fines remitirán «al tipo de persona que se desea llegue a ser el alumno [...] finalizado el proceso educativo [...] y al tipo de sociedad [deseada] para el futuro» (Rodríguez, 2011, p. 98).

Todo ello plantea además la necesidad de que cualquier análisis de estrategias o metodologías aplicadas en CCSS, valore también «el sustrato y la estructura teórica del aprendizaje» (Pastor, 2011, p. 151) como cuestión ligada a las finalidades. Al igual que también resulta obligado soslayar la tediosa pugna entre conductistas o constructivistas, como polos del debate, para entender que la sucesión de las diversas teorías del aprendizaje ha modificado «sustancialmente la concepción misma del contenido de las Ciencias Sociales, esto es, la finalidad y la significación que el mundo social y cultural proporciona a los educandos» (Pastor, 2011, p. 155).

Ello admitido, resulta evidente que todo análisis de las finalidades de las Ciencias Sociales, CCSS, y de la Didáctica de la Historia, DH, en particular, debe abordar un examen de las posibilidades y riesgos que entraña tal premisa a la luz del pasado reciente. Y, también, la valoración de un período histórico donde la selección de finalidades y contenidos fue eje de todas las reformas educativas implantadas en España desde 1975, espacio de confluencia de intereses y ámbito en que ciertas finalidades recibieron tanto el influjo sociopolítico e ideológico estatal y editorial como el de los gestores de centros, el profesorado, las familias y el alumnado (Palma, 2019).

Resulta así obligado para la DCS analizar cómo tales disciplinas «se han prestado [...] a múltiples usos y abusos por parte del poder» (Gómez y Miralles, 2017, p. 9) al tiempo que revisar el modo en que tales estrategias han operado hasta hoy en el sistema educativo y en la formación del profesorado; a pesar de que ello incomode a ciertos sectores de la clase política. En consecuencia, conscientes de las actuales coordenadas didácticas, y sin pretender ser exhaustivos, reconocemos la existencia de dos grandes factores que potencian la manipulación de las finalidades y de los objetivos educativos.

El primero de ellos surge de la voluntad política de poner al servicio de ideologías concretas el aparato educativo estatal y los sistemas autonómicos nacidos de la Constitución de 1978, como premisa irrenunciable que ha impedido lograr un pacto educativo estatal y

ha desestabilizado el sistema mediante la sucesiva implantación de siete reformas educativas hasta 2020, que pronto serán ocho, sólo avaladas por sus afines políticos, como dato cuya mera reseña resulta intolerable en ciertos ambientes.

El segundo factor consiste en el influjo del poliédrico paradigma explicativo de la realidad hoy dominante, fruto de la convergencia de vectores teóricos y prácticos de raíz subjetivista y relativista (modernidad líquida, postmodernidad, postverdad, sociedad del "desconocimiento"...), cuya complejidad sintetizan el axioma fucoltiano de que «el discurso no refleja la realidad, sino que la construye» (Cambil, 2020, p. 156); y el neologismo «posverdad», referido a sistemas de creación de opinión a través de redes sociales y de comunicación en que «los hechos objetivos tienen menos capacidad de influencia que la apelación a las emociones y a las creencias personales» (Chalamanch, 2017, p. 1). Como certeza que confirma el dato de que los sentimientos de las personas ante los hechos son más relevantes que éstos o que autores como Foucault sostengan que «la verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que la inducen y acompañan» (1992, p. 189).

Parece haberse asumido sin reservas que el referente final para conocer y evaluar la realidad no es tanto lo que en verdad sucede sino su construcción o deconstrucción ideológica; admitiéndose además desde diversas instancias, como criterio final de juicio, el deseo y la imaginación. Los factores descritos, junto a otros explorados por Rorty (2001), Vattimo (2009) o Arias (2017) cuya descripción no procede aquí, muestran como la «verdad» depende con frecuencia de quien la formula o se deriva de procesos de elaboración e imposición, más que de su vínculo con realidades objetivas, tal como constatan en ámbito didáctico Moreno y Monteagudo (2019).

La «verdad» ya no es alma de la historia y ha dejado de interesar al haber sido sustituida por certezas individuales o grupales. De igual modo, la «historia» y la «realidad» tampoco importan. Ocupan su lugar el «gusto» y la «imaginación». Sin embargo, el problema surge cuando «se entrecruzan varios imaginarios diseñados al gusto de cada cual, contradictorios entre sí, pero todos con pretensión de validez universal» (Montero, 2019). Desde tal perspectiva, y movidos por el deseo de saber que aviva el ansía de «ver claro, sentir hondo y amar con pasión el fin al que se aspira» (Manjón 2009, p. 156), corregiremos perspectivas y aclararemos visiones desdibujadas de la realidad con artificios que la distorsionan y enmascaran. Tal como en el caso de la Historia de España sucedió en el pasado con la «leyenda negra» o más recientemente con las nuevas reinterpretaciones realizadas por los nacionalismos; por no hablar de la deconstrucción efectuada de la Transición política a la democracia.

Tales artificios han seguido cauces diversos que, en este caso, ofrecen paralelos con nuestro objeto de estudio en el marco de una época en que, como reconocen autores de la talla de Jürgen Habermas, «nunca habíamos sabido tanto de nuestra ignorancia» (2020, p. 1). Con tal fin, y buscando prevenir riesgos y ahuyentar incertidumbres, recordaremos qué

significa hoy enseñar Ciencias Sociales para identificar después ciertos riesgos manipulativos detectados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de especial aplicación en Didáctica de la Historia. Para acabar valorando posibles retos para la mejora de los procesos didácticos y educativos desarrollados en la formación inicial del profesorado y formular algunas conclusiones finales.

ENSEÑAR Y APRENDER CIENCIAS SOCIALES HOY

Fijadas las premisas de nuestra exposición, indicaremos a continuación las claves que definen hoy a nuestro juicio la enseñanza de las CCSS, junto a los retos educativos que juzgamos debe asumir hoy la DCS. Asimismo, y omitida la extensa reflexión que exigiría un completo acercamiento al concepto y campo actual del área respecto a su epistemología, cientificidad, objetividad y neutralidad -accesible en los estudios más recientes-, concretaremos sus principales funciones.

Tras las últimas aportaciones, entendemos que la enseñanza de las CCSS debe asumir cuatro grandes tareas (Palma, 2018, p. 108-10): informadora (orientar en el actual contexto sociocultural); comunicadora (ayudar a comprender los contenidos del área); crítica (ayudar a enseñar y pensar mediante técnicas de trabajo que fomentan habilidades de orden superior para el procesamiento y el tratamiento de la información); y formadora (incentivar el desarrollo de la personalidad y madurez del alumnado).

Frente a aprendizajes basados en la repetición de conocimientos mediante estrategias de presentación de contenidos curriculares y materiales didácticos, nos centraremos en la enseñanza de competencias y capacidades, sin olvidar los contenidos. Justifica esta decisión el hecho de que la meta de la enseñanza de las CCSS es ofrecer al alumnado instrumentos de reflexión que le ayuden a desarrollar gradualmente su madurez y a comprender y mejorar la sociedad. Confirmando esto la certeza de que tales disciplinas deben facilitar actitudes, destrezas y capacidades; junto con esquemas conceptuales básicos que permitan profundizar en la comprensión de la realidad individual y social e intervenir de forma transformadora en ambas.

Una de las finalidades de la DCS es formar docentes capaces de garantizar a su alumnado una maduración integral y su incorporación activa a la sociedad sobre el principio de la comprensión racional y crítica de los procesos que conformaron y conforman al individuo y su contexto social. Por ello, pensar desde las CCSS será emplear materiales del pasado para orientarse en el presente al ser la propia existencia fruto de un pasado con el cada cual se identifica o rechaza.

Estas materias son esenciales para formar un capital humano capaz de responder a las necesidades de cada momento. Los conocimientos geográficos, históricos o de otras CCSS presentes en el currículo son indispensables al tener una funcionalidad inmediata. Ayudan a conocer lo que sucede en nuestras sociedades u otras, a entender qué pasa aquí o en el

resto del mundo y a elaborar elementos de juicio. Resulta imposible por tanto comprender y conocer la sociedad sin entender y estar al tanto de estas materias.

La enseñanza de las CCSS ayuda además al alumnado a conocer y aplicar conceptos sociales a casos próximos a su realidad. El aprendizaje de procedimientos ofrece un valor añadido cuando estos se refieren al tratamiento de la información necesaria para vivir en sociedad. Los procedimientos de discusión, debate y trabajo en equipo son además necesarios para el aprendizaje de la práctica y hábitos democráticos. De igual modo, tales disciplinas ayudan al alumnado a incorporar a su vida, por vía actitudinal, valores indispensables para mejorar la sociedad.

Conviene pues asegurar la presencia de una dimensión humana y social integral en la formación de los docentes porque enseñar CCSS no sólo es crear conocimientos sino formar competencias y destrezas para hallar sentido a la vida y convivir con uno mismo y con los demás. Asimismo, el cultivo de estas materias ayuda a desarrollar capacidades como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de compresión y expresión, la memoria y el sentido crítico; competencias clave todas ellas para el desarrollo personal y profesional del individuo. Por tanto, y en coherencia con ello, creemos que las grandes finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de las CCSS a fomentar desde la DCS serían estas (Palma, 2018, p. 110):

a) Analizar, comprender y enjuiciar los rasgos y problemas de la sociedad actual.

b) Comprender los fenómenos y procesos que tienen lugar en el territorio.

c) Conocer el funcionamiento y los mecanismos de las sociedades.

d) Desarrollar actitudes y hábitos propios del humanismo y de la democracia.

e) Asimilar procedimientos para convivir y manejar métodos y técnicas diversas (interpretar mapas, hacer biografías de personajes, pensar y resolver problemas de convivencia humana, analizar y sintetizar procesos sociales, adquirir hábitos y habilidades de convivencia y desarrollar métodos y técnicas de estudio).

f) Adquirir capacidades referidas al manejo crítico de la información y de los medios que la canalizan y procesan, en especial de las nuevas tecnologías.

Sobre el reto educativo asumible por la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, reconocemos que los paradigmas empleados en DCS determinan los interrogantes y prioridades formuladas y el camino establecido. Por ello, y atentos a la educación obligatoria y formación de sus docentes, nos centraremos en cuatro disciplinas (Historia, Geografía, Patrimonio e Hª del Arte) que conforman un eje estructurador del conocimiento social al integrar contenidos de otras CCSS y ser punto de convergencia de algunas de sus dimensiones. Amén de poseer una fuerte tradición educativa y gozar de gran fundamentación y amplio tratamiento didáctico (Gómez, 2017: 37).

Respecto al valor educativo de las CCSS, y obviado el debate de si estas enseñan o educan, asumimos la idea de Manjón cuando afirmaba en 1895 que «el pensamiento final [...] es educar enseñando, hasta [...] hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos [...] bien desarrollados y en condiciones de emplear sus fuerzas [...] en bien propio y de sus semejantes» (2009, 44). Aceptada tal visión como reflexión propedéutica sobre el valor educativo de las CCSS, creemos vigente la aportación de Liceras (1993) sobre los beneficios educativos del estudio del Medio para Primaria; que, con ciertas salvedades, aplicamos a las CCSS. Por ello, y asumidas las características psicoevolutivas del alumnado, junto a ciertos aspectos pedagógico-didácticos y formativos, consideramos que el estudio de las CCSS (Liceras, 1993: 30-34):

1. Contribuye a poner en la estructura cognoscitiva del alumnado elementos relacionables con aprendizajes posteriores, como los términos y conceptos que aprenden de manera viva sobre el terreno al estudiar por ejemplo la geografía física.
2. Genera un interés derivado de las actividades no mecánicas, que suscita el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el logro de aprendizajes significativos que surgen de la relación establecida con sus ideas y problemas.
3. Fomenta métodos de enseñanza activos que le convierten en protagonista de sus aprendizajes y del proceso constructivo de su conocimiento.
4. Aumenta la motivación del estudiante con el aprendizaje de realidades próximas de las que tiene experiencia, sobre las que actúa y de las que recibe influencia.
5. Exige y ayuda a éste en la realización de una verdadera interdisciplinariedad.
6. Inicia en el desarrollo de procesos con rigor científico para construir el conocimiento, basados en problemas reales y significativos del mundo.
7. Favorece la utilización de procedimientos y técnicas propios de las CCSS, que familiarizan con la indagación científica mediante actividades diversas: selección y planteamiento de hipótesis; manejo de técnicas y procedimientos variados; observación; medición; recogida de datos; comunicación y contrastación de ideas; y elaboración de conclusiones como elemento para construir conocimientos nuevos, etc.
8. Aporta una fuente de sensaciones e informaciones que el alumnado debe relacionar al favorecer su desarrollo intelectual y la formación de su personalidad.
9. Auspicia la formación de estudiantes con mentes abiertas y libres, que superan la mera repetición de lo hecho o transmitido, por ser capaces de aprehender y verificar lo que les rodea y se les presenta para su conocimiento y de actuar con criterio propio.
10. Se incentiva mediante la observación y reflexión el desarrollo de posturas críticas respecto a las relaciones que se establecen entre hombre-medio-historia.

11. Propicia el fomento de valores y actitudes junto al nacimiento de compromisos personales sobre su actuación en el medio y entorno de su existencia.
12. Fomenta actitudes humanas y científicas tales como: curiosidad, creatividad, pensamiento crítico, actitud investigadora y apertura a los demás. Muchas de las cuales tienen como núcleo el fomento de la solidaridad y cooperación con los demás, una mayor formación cívica y la conciencia de que sólo la solidaridad y el consenso garantizan la convivencia y la conciliación de los intereses contrapuestos.

Adoptar pues las CCSS como eje educativo genera implicaciones en el marco conceptual, en el enfoque y organización de las actividades educativas y en la incidencia de la escuela en la vida de la comunidad y viceversa (Liceras, 1993, p. 32). Del mismo modo, permite integrar con mayor facilidad en ámbito personal y social la experiencia y el conocimiento, la afectividad y la actividad cognitiva de alumnos y alumnas.

ALGUNOS RIESGOS DETECTADOS

Una dilatada experiencia profesional en la enseñanza de la Historia desde el área de DCS, en el marco de las enseñanzas obligatorias y la formación inicial del profesorado, nos ha llevado a detectar la presencia de dos realidades que perturban tanto el sistema educativo como la formación de sus docentes. En primer lugar, la presencia de un permanente e irresoluble debate sobre los objetivos y finalidades del currículo de CCSS, que impide a las futuras generaciones de ciudadanos y docentes lograr una formación integral; y en segundo término, la existencia de una serie de riesgos que amenazan los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dado que el análisis del primer asunto exigiría un examen comparativo de las leyes educativas implantadas en España desde 1970, imposible de abordar aquí, nos centraremos en la exploración de algunas cuestiones que entrañan a nuestro criterio ciertos riesgos docentes para la enseñanza de las CCSS, y de la Historia en particular.

La primera de ellas tiene que ver con la particularidad epistemológica del área de DCS y surge de una constatación: en CCSS todo conocimiento incluye un alto nivel de autoconocimiento, con el riesgo que ello implica, ya aludido, respecto al patrón exigido al saber científico. Evidenciando tal circunstancia que, al no garantizarse la completa y continua objetividad del área, sólo cabe una voluntad de acercamiento a su ideal, nunca ajena a intereses, sentimientos, motivaciones e ideología del docente o el investigador. Asimismo, tampoco faltan quienes ven una oposición entre el saber humanístico y científico o «aceptan actitudes desnaturalizadoras de la esencia de la Universidad (buscar la verdad, apreciar la sabiduría y ejercer la racionalidad) que alimentan polémicas ideológicas sin interés por el conocimiento» (Palma, 2019, p.158).

Un segundo riesgo epistemológico añadido, que afecta a la enseñanza y aprendizaje de las CCSS, nace de la admisión por ciertos sectores del área del siguiente postulado: en DCS no cabe la neutralidad. El tercer riesgo deriva del influjo ejercido por un contexto cultural mutante marcado por el estallido de lo social y procesos de disolución ética y política que han entronizado al individuo como única deidad que maneja su existencia a la carta desde un continuo *carpe diem.* Y por una sociedad de «pensamiento débil» (Vattimo, 2009 y Rorty, 2001), que argumenta más con el corazón que con la razón, en la que muchos de sus miembros poseen una identidad fragmentaria que divide a las personas en su interior, vive impulsada por un fuerte vitalismo social, como disfrute a toda costa, y practica un indiferentismo religioso, como exclusión de la cuestión de Dios, que genera un espacio vital denominado por Lipovetsky (2006) «era del vacío».

El cuarto riesgo nace de un alumnado marcado por actitudes de individualismo, apatía, narcisismo, sentimentalismo utópico, consumismo, indiferencia y deserción; como rasgos a los que se une la sustitución del principio de convicción por el de seducción, la adopción de estilos de vida que cultivan modos de relación social alejados de premisas éticas anteriores, la asunción de nuevos patrones de conducta afectiva y sexual o la presencia de actitudes vitales emotivas y sentimentales que van de la euforia, al desánimo o al aburrimiento existencial. En coherencia con lo cual, y en campo académico, un sector del alumnado carece además del espíritu crítico propio de un talante universitario interesado en las grandes cuestiones del sentido de la identidad personal, social o del conjunto de la realidad, de hábitos lectores o de la adecuada motivación para abordar el estudio de la Historia y otras CCSS del currículo.

Tales déficits estimulan actitudes y talantes vitales resignados, conformistas y poco creativos, como premisas que invitan a muchos estudiantes a adoptar perfiles intelectuales o éticos de mínimos que acrecientan su vulnerabilidad ante la presión social ambiente y el reclamo de los líderes mediáticos de turno que brillan en el ágora mediática y virtual.

El quinto riesgo surge de procesos deconstructivos del sentido de lo real, de orden práctico y teórico, que afectan al contexto social, cultural y educativo cotidiano. Muestra de lo cual sería el deterioro de las relaciones interpersonales causado en el alumnado tras su inmersión en la realidad digital mediante acciones que generan individualismo y privatización de la vida como ámbitos en que «otras formas de anclaje en realidades y vínculos que no sean económicos, de consumo [o] de deseo inducido pierden [...] valor como garantes de la vida social» (Torralba, 2020, p. 50).

La reiteración de tales experiencias causa, más que un olvido de los valores, la pérdida del sentido de la realidad, desde el momento en que «el valor no existe en sí mismo, sino que genera y expresa la relación y el vínculo con el otro, con las instituciones, con la cultura o con lo sagrado» (Torralba 2020, p. 50). Indicando ello además cómo la vida virtual del discente, inmerso en la construcción de su identidad, tampoco garantiza el desarrollo de procesos interpretativos del mundo, de la creación o del descubrimiento del sentido de lo real. A pesar de que, como afirma Torralba, «el uso de Internet [...] apunta no sólo a la

utilización de una red tecnológica. Sugiere también una búsqueda de tramas que den sentido a la realidad y a la vida [...pues a pesar de no utilizarse siempre, y de forma específica, estas expresiones] sí que están latentes» (2020, p. 50). Otros ejemplos de ello serían también el cambio de percepción de ciertos ámbitos de la realidad, generado por los medios de comunicación, o las incoherentes y deshonestas actitudes de parte de la clase política, normalizadas por la sociedad.

Tras la crisis de los grandes relatos (Lyotard, 2019), la negación de todo conocimiento objetivo o neutral y la activación de diversos procedimientos deconstructivos, surge un sexto riesgo derivado del axioma que explica la verdad como construcción siempre interesada (Foucault, 1992). O creación gratuita desde instancias de poder, asentada en el postulado de que, ante la disolución de las "verdades" y los "hechos", sólo permanecen sus relatos, estableciéndose como última palabra no la "verdad" de quien tiene "razón" sino la de quien difunde su "relato" con mayor fuerza y capacidad de convicción pues, al fin y al cabo, «la verdad no existe, la verdad se fabrica» (Posadas, 2020, p. 65).

Una concreción de tal perspectiva, hoy muy divulgada y debatida, es el concepto de «posverdad», definido por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como «distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales» (RAE, 2020).

Supone tal categoría un fenómeno cuyo impacto mediático lleva a ciertos expertos en comunicación a plantear el concepto de «sociedad del desconocimiento», como revés de la clásica «sociedad del conocimiento» (Serrano, 2019) y entorno existencial de un sector de la ciudadanía que integra a parte del alumnado. Lo cual indujo a una parte del área a renunciar a la búsqueda de la verdad desde premisas que sólo contemplan actuaciones locales y en espacios concretos; reforzando tal postura la convicción añadida de que sólo cabe esperar cambios puntuales y limitados, a causa de la creciente diversidad cultural y de pensamiento (Palma, 2019).

Constatamos además la presencia de mecanismos para elaborar relatos y entornos capaces de crear realidades a la carta mediante procedimientos que causan efectos de gran impacto en las percepciones de la ciudadanía (Posadas, 2020) y cuya eficacia entraña riesgos e incertidumbres que dificultan una visión ajustada de lo real. Tal como sucede en el caso de las *fake news,* la actualización de ciertos mitos, como estrategia heredada la antigüedad clásica, o con la técnica del trampantojo didáctico, importada del campo pictórico, como artificio aplicable a la manufactura bajo demanda de realidades de nuevo cuño, creadas o recreadas.

Obviadas las *fake news* por ser un tema bien analizado, nos centraremos en el resto. El concepto de «mito» incluye dos acepciones básicas (narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino; o historia ficticia o personaje literario o artístico que encarna algún aspecto universal de la condición humana) cuyo análisis nos llevó en trabajos previos (Palma, 2019), a identificar sus riesgos a

partir del mito del Caballo de Troya. Evaluamos allí su efecto en la formación del profesorado desde la materia de DCS tras la aplicación de una metodología que siguió esta secuencia: definición de elementos estructurales del mito como estrategia de control; formulación de dos propuestas de actualización y aplicación del mito; y análisis de sus resultados en tres niveles: identificación de elementos nucleares de la estrategia mítica, valoración de su capacidad de acción e incidencia real para controlar el currículo y examen de los resultados logrados en su doble aplicación. Dado el interés de los resultados obtenidos, y ante la imposibilidad de exponerlos aquí, invitamos a su consulta (Palma, 2019)

Para analizar el impacto que la aplicación de la técnica del trampantojo didáctico puede tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje de CCSS, en sentido figurado, partiremos de la fijación del significado del término en las definiciones que del mismo ofrece el Diccionario de la RAE, "Trampa o ilusión con que se engaña a alguien haciéndole ver lo que nos es", y el clásico de Mª Moliner: "Pintura que, mediante los artificios de la perspectiva crea la ilusión de objeto en relieve".

La esencia de su aplicación al estudio del tiempo histórico o las realidades patrimoniales en DCS, consiste en la elaboración de discursos y conceptos teóricos explicativos de la realidad que remiten a categorías sin correspondencia directa con las fuentes históricas. Los productos generados suelen ser propuestas teóricas creativas que, en lugar de plantear mezclas de colores, formas, imágenes y elementos varios, como en pintura, asocian datos incompletos, medias verdades, omisiones, imaginación, falsedades, interpretaciones discutidas, inquietudes particulares e imperativos ideológicos, que conforman nuevos relatos cuya apariencia de realidad altera y subvierte la información contenida en las fuentes documentales. A veces, incluso dan lugar a "desretratos" de la realidad o relatos alternativos que, asentados y asumidos por sus creadores y quienes los aceptan acríticamente, acaban desplazando a los relatos previos que son sustituidos por imaginarios colectivos alternativos, más cercanos al sentimiento o a filias y fobias de matriz ideológica que a la razón y al método científico.

El análisis de la estrategia contenida en el mito de Troya y su aplicación al campo de DCS en el trabajo reseñado (Palma, 2019), nos llevó a formular ciertas conclusiones de interés sobre dos cuestiones. En primer lugar sobre el debate suscitado en el área respecto al sentido de lo real, la cientificidad, la objetividad, la neutralidad, los límites de la ciencia y las posibilidades del saber social y humanístico. Y en segundo término, sobre el uso y abuso didáctico del concepto histórico de Al-Ándalus, alterado de formas diversas, cuya vida transcurre entre el 711 y el final del Califato de Córdoba, en 1031; extendiendo algunos el periodo hasta 1492, al incluir la época de las taifas, las invasiones norteafricanas y el Reino nazarí de Granada. Demostrada allí la eficacia de tal metodología, consideramos su utilidad para lograr futuras mejoras del desarrollo curricular en los contenidos de CCSS que mejorarían el conocimiento del alumnado.

La aplicación del trampantojo didáctico, o de la estrategia del mito troyano en DCS, es frecuente en las aulas. Lo cual abre variados campos de estudio para analizar mecanismos

que recrean de forma sorprendente la realidad, calibrar su impacto en el alumnado y valorar los múltiples riesgos asociados a tales artificios. Entre las muchas posibilidades existentes citaremos sólo cuatro: los relatos elaborados sobre la supuesta e idílica convivencia medieval de las tres culturas (judíos, cristianos y musulmanes) en la Península Ibérica; la identificación de la actual Comunidad Autónoma de Andalucía con el Al-Ándalus islámico; las recientes reinterpretaciones de la Transición política española a la democracia; y la relectura de la historia de la Comunidad Autónoma de Cataluña efectuada durante las últimas décadas en la enseñanza obligatoria.

A pesar de su interés, sólo valoraremos el último ejemplo, con ocasión de la Tesis doctoral presentada en 2019 por José M. Gómez en el Departamento de Didácticas específicas de la Universidad Autónoma de Madrid, dirigida por la Dra. Pastor Blázquez y titulada: "La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (2000-2015): Historiografía, metodología y formación de identidades".

Merece conocerse este trabajo que, tras un riguroso estudio de la presencia e influjo de las diversas tendencias historiografías en los textos escolares de secundaria, aporta una notable contribución al tema que nos ocupa tras el análisis de los libros de cuatro editoriales cuyo número de ventas encabeza la lista de los manuales mas adquiridos por los centros de Cataluña entre 2000 y 2015. Valgan como ejemplo de tal contribución dos citas literales referidas a la construcción de la identidad nacional y regional en las aulas catalanas durante estos años, extraídas de sus conclusiones finales:

> "[...] se ha encontrado referencias a Cataluña en la Prehistoria o en la época romana, que no concuerdan con la identidad nacional que se pretende dar. De esta manera aparece sesgado el concepto de identidad y en ocasiones puede derivar a una tergiversación o mala interpretación de lo que en época prehistórica o antigua solo debían ser conceptos geográficos, sociales o culturales. Evidentemente la existencia de Cataluña en estos espacios temporales roza lo exagerado, por ello llama poderosamente la atención estas reseñas que no verifican la realidad histórica del fenómeno estudiado" (Gómez Contreras, 2019, p. 533).
>
> "[...] en algunos de los ejemplares analizados aparece la identidad catalana en espacios y temporalidades alejadas de lo que actualmente conforma la Comunidad Autónoma. Es por ello por lo que contemplar conceptos actuales identitarios con episodios en la Prehistoria o la Edad Antigua puede llevar a equívocos interpretativos y no resulta veraz en el concepto identitario que se crea" (Gómez Contreras, 2019, p. 538).

RETOS PLANTEADOS

Los riesgos percibidos en la tarea docente revelan un horizonte marcado por la idea de que todo problema entraña un desafío. Así, y ante la dificultad de las CCSS para lograr una objetividad aceptable, planteamos el reto de asumir que la racionalidad no se agota en la ciencia experimental, al ser ésta poliédrica y abarcar diversas inteligencias como vías de

acceso a la realidad. Un desafío que supera la falsa oposición entre saber humanístico y científico mediante el ejercicio de nuevas formas de racionalidad que liberan de imperativos ideológicos y el desinterés por ampliar el conocimiento, como reflejo de verdades que desbordan la subjetividad y revelan la "desproporción" humana, como metáfora de la profundidad del hombre, «siempre expectante de un horizonte que se presenta más grande que nosotros mismos [...]» (Béjar, 2013, p. 15). Y reto intuido por Pascal al afirmar que «el hombre sobrepasa infinitamente al hombre» (1985, p. 147), como ejemplo de la desproporción latente en su interioridad y llamada a superar un nihilismo práctico que suele traducirse, entre otras cosas, en actitudes de inacción, apatía existencial e hipercrítica destructiva.

En segundo lugar, y ante el riesgo de que la neutralidad se vea amenazada, creemos que todo docente debe asumir el reto de una prudente cautela ante los diversos intereses ideológicos y políticos que derivan en acciones de adoctrinamiento; sobre todo, en el sistema estatal de enseñanza que, por ser un servicio público en lugar de priorizar ideologías concretas debería buscar un equilibrio de mínimos entre las diversas sensibilidades existentes para no dejar de ser una prestación al conjunto de la sociedad.

Ante contextos cambiantes, escenarios de disolución y exacerbados subjetivismos e individualismos que marcan la sociedad del «pensamiento débil» y la «era del vacío», sugerimos el reto de iniciar acciones que ayuden al crecimiento integral de la persona en su autonomía, su coherencia y en el desarrollo de habilidades para la convivencia, la comunicación y el respeto. De igual modo, proponemos el cultivo de un pensamiento crítico, positivo y constructivo, orientado a crear puentes desde el respeto y amor al prójimo (aquella "fraternidad" reivindicada junto a la "libertad" y a la "igualdad," hoy reducida a mera solidaridad) que aleje juicios categóricos y actitudes inquisitivas que desvaloran al otro, dañan las relaciones humanas y problematizan la propia identidad.

Para afrontar el riesgo derivado del perfil descrito de un sector del alumnado, que trueca convicción por seducción, carece de hábitos lectores y reflexivos, es individualista y manipulable, vive de impulsos emotivos y sentimentales, no posee un talante crítico y autocrítico, "pasa" de las grandes cuestiones de la existencia, y por ende de las CCSS, proponemos un triple reto: activar la propia racionalidad; descubrir que todo ser humano está movido por el deseo, como impulso radicado en el «origen mismo de nuestra vida» (Béjar, 2013, p. 28); y adquirir conciencia de que, a pesar de lo efímero y frágil de la vida, todo puede tener sentido pues su búsqueda:

> "[...] no es un producto de la cultura, ni un fenómeno artificial. Brota de lo más profundo de su ser, como necesidad primaria, como pulsión fundamental. Puede permanecer en un estado silente, como en letargo, pero en determinados contextos brota con fuerza. El ser humano es capaz de interrogarse por el sentido de la existencia, tiene el poder de preguntarse por lo que realmente dotará de valor y de significado a su estancia en el mundo. La pregunta por el sentido es expresión de la peculiar forma de ser que comporta el ser humano;

> de la original forma de vida que es la vida humana. Éste necesita incluirlo en el hecho de vivir para que su vivir humano, valga la pena" (Torralba, 2020, p. 50).

El quinto reto surge de la deconstrucción de ciertos paradigmas de compresión de lo real vigentes hasta fin del siglo XX y efecto de procesos que han alterado el marco existencial de parte del alumnado y del profesorado diluyendo el sentido de la realidad hasta reducirla a pura cuestión virtual donde todo es posible tras haber prescrito la categoría misma de "sentido".

Este nuevo escenario ha conformado realidades alternativas en las que, como sucedió en la reciente pandemia del Covid-19, coexisten realidades diversas como el individualismo, que exalta al ciudadano/a "resistente" y magnifica su yo en derrota como respuesta freudiana; el teísmo de quien todo lo espera de un Estado sacralizado y de sus superlíderes, garantes de todo; el teísmo de creyentes que ignoran a Dios, absortos ante su propia imagen en el espejo; el victimismo de quien siempre se cree inocente, dice no saber nada, es incapaz de asumir responsabilidades y vive persuadido de que el origen de su mal está en el otro. Y por ello siempre defiende su "yo" y acusa al "tu" sin percibir que, en verdad, no hay a quien engañar pues, desde tal premisa nadie existe fuera del "yo"; sin entender tampoco, como pasó en la pandemia, por qué quienes creían vivir exitosamente debieron afrontar el horror de perder la salud o morir clamando "resistiré", al ser incapaces de conjugar el verbo "confiar" desde un vacío existencial que llevó a parte de la sociedad a recuperar a Descartes al grito de "aplaudo, luego existo".

El riesgo latente en la negación de toda verdad, y en su interpretación como construcción al servicio de intereses concretos, nos impulsa a llevar tal afirmación a su extremo. Asumiendo así el reto de desenmascarar relatos míticos y estrategias que entronizan "nuevas verdades", sólo avaladas por quienes las crean, difunden e imponen mediante demagogias dialécticas alentadas desde instancias de poder mediático y persuasivo, con el beneplácito de una masa social acrítica de la que, por desgracia, forma parte un sector de alumnado impregnado de actitudes maniqueas e irreflexivas que impiden el desarrollo de procesos de análisis crítico de todo y de todos.

Sin embargo, estas estrategias a veces caen solas. Como ha sucedido con el Covid-19 como realidad ante la que, al hilo del relato de la liberación hebrea de Egipto, muchos buscaron sin éxito pasar el mar Rojo del "empoderamiento" para liberarse del "debilitamiento", tras apoderarse de la frágil barquilla humana un virus extranjero, como nueva medida de todas las cosas que desplazó al hombre. Preguntándose muchos tras dicho fracaso cómo afrontar la nueva realidad desde la posverdad una vez asumido que «si la verdad no es verdad, va a ser que la verdad sí es verdad, y que la verdad la tiene el coronavirus» (Díaz 2020, p. 1). O reconociendo que «contra la verdad vivíamos mejor, pero con el coronavirus, sin esa verdad negada, morimos más: la muerte existe y el fugitivo será por ella alcanzado [...] antes de que le dé tiempo a escapar» (2020, p. 1).

A pesar de rechazarse sistemáticamente toda objetividad, verdad y saber seguro, la paradoja final resultante es esta: desde el axioma de que el individuo es medida de todas las cosas, ciertos líderes logran imponer al resto concepciones de la realidad, aceptadas de forma complaciente y gregaria desde apriorismos ideológicos desinteresados por el conocimiento que, elevados a la categoría de nuevos dogmas, excluyen toda disidencia, desde un cinismo que convierte en tabú cualquier posible discrepancia.

Estos dos últimos riesgos plantean además, desde nuestro punto de vista, el reto añadido de iniciar una tarea de análisis sistemático del conjunto de mecanismos desarrollados en ámbito didáctico para elaborar relatos y verdades por encargo. Un empeño costoso y sostenido en el tiempo que ayude a desactivar *fake news*, actualizaciones de estrategias míticas y trampantojos didácticos que manufacturan día a día en el aula verdades al servicio de intereses no siempre confesables.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En coherencia con lo anterior, consideramos que la aplicación de la metodología centrada en identificar, analizar y valorar los numerosos mecanismos de recreación y reinterpretación de la realidad, detectados ayer y hoy en la enseñanza de las CCSS y de la Historia en particular, puede resultar de gran interés para él área de DCS. Siendo conscientes en ambos casos de las consecuencias que toda acción crítica suele suscitar cuando ella no asume un carácter unidireccional ni tampoco la verdad establecida en cada momento histórico por los poderes o contrapoderes fácticos.

Vivir en la inhóspita intemperie de la independencia ideológica y cultivar actitudes autocríticas requiere asumir riesgos que proponemos aceptar a nuestro alumnado desde la convicción de que sólo es posible crecer, madurar y llegar a ser personas cabales, desde la libertad, el respeto, y la capacidad de reconocer que las semillas de la verdad siempre se hallan dispersas entre diversas tradiciones y paradigmas de compresión de la realidad. Así pues, y en coherencia con ello, proponemos la categoría de "encuentro" como instancia privilegiada e imprescindible para la vivencia, compresión y desarrollo de las relaciones humanas y sociales invitando siempre a actitudes de crítica constructiva nacidas del reconocimiento de la propia limitación.

Tales actitudes de encuentro quizá contribuyan también, desde el escenario dejado atrás por el Covid-19, a reaprender que, más allá del interés propio o de la visión personal del mundo, vale la penar ocuparse también en la tarea didáctica y educativa de las CCSS de los coronavirus que infectan el corazón con excesivos miasmas del "ego" y del "mi" o de los Covid ecológicos que deterioran seres humanos y entornos.

No en vano ha recordado al respecto la filósofa Adela Cortina la necesidad de «sacar todos nuestros arrestos éticos y morales y enfrentarnos al futuro con gallardía, porque si no mucha gente va a quedar sufriendo por el camino, y a eso no hay derecho» insistiendo

además en la necesidad de aprender que «igual que el campo hay que cultivarlo día a día para que las plantas crezcan, nosotros también tenemos que cultivar las buenas costumbres, las buenas aspiraciones y hábitos y los grandes ideales [...] no solamente cuando aparece una catástrofe aterradora» (2020, p. 1)

REFERENCIAS

ARIAS, Manuel (2017). Genealogía de la posverdad. *El País*. 30 de marzo de 2017. Recuperado de [Enlace].

BEJAR, Serafín (2013). *Cinco razones para creer. Experiencias de la desproporción.* Santander: Sal Terrae.

CAMBIL, Mª Encarnación. (2020). Juan R. Moreno y José Monteagudo (eds.) (2019). Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la postverdad. Reseña. *Universidad escuela y sociedad.* 8, 156-159.

CORTINA, Adela (2020). La sociedad va a cambiar radicalmente después de esta crisis. *La Vanguardia,* 25 de marzo de 2020, p. 1. Recuperado de [Enlace].

DIAZ, Carlos (2020). El microapocalipsis del coronavirus. *El imparcial,* 13 de marzo de 2020. Recuperado de [Enlace].

CHALAMANCH, Marc (2017). Foucault–Trump, preludio de la posverdad. *Veredes. Arquitectura y divulgación.* 17 de Julio de 2017. Recuperado de [Enlace].

FOUCAULT, Michel (1992). *Microfísica del poder.* Edición de Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela. Madrid: Ed. La Piqueta.

GALINDO, Ramón (2016). "Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria" (pp. 73-94) En A. Liceras y G. Romero, *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.

GÓMEZ, Cosme (2017). *Proyecto docente e investigador*. Inédito y policopiado Murcia: Universidad de Murcia.

GOMEZ CONTRERAS, José M. (2019*). La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (2000-2015): Historiografía, metodología y formación de identidades.* Tesis doctoral inédita. Madrid: UAM.

HABERMAS, Jürgen (2020). Interview mit Jürgen Habermas**.** Markus Schwering. *Kölner Stadt-Anzeiger,* 3. April 2020. Recuperado de [Enlace].

LIPOVETSKY, Gilles (2006). *La era del vacío.* Madrid: Anagrama.

LYOTARD, Jean F. (2019). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. 14 Ed. Traducción de Mariano Antolín. Madrid: Cátedra.

MANJÓN, Andrés (2009). *Escritos socio pedagógicos.* Madrid: Biblioteca Nueva.

MOLINER, María. (2008). *Diccionario de uso del español* (2ª. ed.). Madrid: Gredos.

MONTERO, Manuel (2019). La imaginación al poder. *Diario Ideal,* 27 de diciembre de 2019, p. 23. Recuperado de [Enlace].

MORENO, Juan R. y MONTEAGUDO, José (eds.) (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la postverdad*. Murcia: edit.um.

LICERAS, Ángel (1993). "Importancia educativa del Medio. Finalidades y objetivos". En A. L. García (Coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria* (pp. 19-44). Sevilla: Algaida.

LORENCI, Miguel (2019). Trampantojos naturales. *Diario Ideal de Andalucía oriental.* Viernes 13 de diciembre de 2019, p. 72.

PALMA, Andrés (2018). *Proyecto docente e investigador*. Inédito y policopiado. Granada: Universidad.

PALMA, Andrés (2919). Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 94 (33.2), 145-162. Recuperado de [Enlace].

PASCAL, Blaise (1985). *Pensamientos.* Madrid: Aguilar.

PASTOR, Mª Montserrat (2011). "Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales". En C. Domínguez (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (p.147-203). Madrid: Pearson

POSADAS, Carmen (2020). La verdad no existe, la verdad se fabrica. *El Semanal. Magazine firmas.* 12 de enero de 2020, p. 65.

RAE, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2020): *Diccionario de la lengua española*, 23. ª ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado de https://dle.rae.es

RORTY, Richard (2001). *Cultura y modernidad: perspectivas filosóficas de Oriente y Occidente*. Barcelona: Kairós

RODRIGUEZ, Federico (2011). "Los objetivos del currículo de Ciencias Sociales". En C. Domínguez (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (p.96-121). Madrid: Pearson

SERRANO, José Fº (2019). *La sociedad del desconocimiento. Comunicación posmoderna y transformación cultural*. Madrid: Ed. Encuentro.

TORRALBA, Francesc (2020). Vida digital. *Vida Nueva,* 3.169, p. 50. 14 de marzo de 2020.

VATTIMO, Gianni (2009). *Addio alla verità*. Roma: Meltemi.

Páginas educativas del ayer

La revista Didácticas Específicas a partir de este número incluye una nueva sección: Páginas Educativas del Ayer, que recogerá aportaciones que generaciones anteriores hicieron al proceso educativo referidas a las diferentes disciplinas educativas: geografía, historia, arte, matemáticas, ciencias naturales, física, química, literatura, teoría de la educación, etc. Se recogerán libros digitalizados, artículos de revistas, y otras aportaciones, situándolas mediante un estudio crítico en su época y en la evolución de la ciencia. Esperamos que sea del agrado de nuestros lectores.

La Dirección

El troquel de las pequeñas voluntades. "Así quiero ser. El niño del Nuevo Estado" (1940): un libro escolar al servicio del totalitarismo

Fernando Hernández Sánchez[1]
Universidad Autónoma de Madrid

Burgos, 1940. La vieja capital castellana ha dejado de ser la capital del estado campamental franquista una vez reconquistada y sometida la Villa y Corte, el *Madridgrado* del dipsómano Queipo de Llano literaturizado por el periodista Francisco Camba. El poder ha retornado a ocupar su lugar central, Franco se instala en el kilómetro cero desde el que irradia su voluntad de Caudillo ungido por Dios, como empezarán a rezar las nuevas monedas y comienza a troquelar el espíritu de un país devastado en la plantilla del totalitarismo. Sus súbditos desfilan, hambrean o perecen.

Tiempos vendrán, dada la duración casi geológica de la dictadura, en que sociólogos formados en la escuela de la guerra fría y ejercientes en los Estados Unidos de la caza de brujas teoricen el franquismo como un régimen autoritario de pluralidad limitada y liderazgo severo, aunque paternal (Linz, 1978). Pero en 1940, con Francia, la eterna matriz nociva del democratismo y las logias masónicas vencida, dividida, ocupada y enfeudada a una Alemania nazi que la humilla imponiéndole un gobierno títere en Vichy y con Gran Bretaña, la pérfida Albión, incendiada por los bombardeos de la *Luftwafe* no hay espacio para sutilezas entomológicas: el manual escolar facsímil que glosamos en este número de Didácticas Específicas, *Así quiero ser. El niño del Nuevo Estado* (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 2ª edición, 1940) lo deja meridianamente claro en su página 25: "España es un Estado totalitario: un solo Jefe, un solo mando, una sola obediencia. Antes España era un caos, una anarquía. Hoy es un Estado ordenado, disciplinado y ejemplar".

Desde el 18 de julio de 1936, allí donde el golpe militar fruto de la conspiración monárquica (Viñas, 2019) dio los frutos deseados, las nuevas autoridades se marcaron un objetivo complementario y no menos importante que las operaciones militares: la limpieza de la retaguardia, el definitivo saneamiento de la sociedad española corrompida por el liberalismo, la lucha de clases y la división territorial. Los sublevados tenían un programa ideológico que, más allá de las particulares orientaciones de cada una de las organizaciones y sectores sumados a la sedición –monárquicos alfonsinos o carlistas de la Comunión Tradicionalista, corporativistas cristianos de la CEDA, falangistas y fascistas en diverso grado

[1] Departamento de Didácticas Específicas. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
fernando.hernandez.sanchez@uam.es | https://orcid.org/0000-0002-5300-0130

de radicalidad, militares africanistas, clero integrista– estaba cruzado por un eje transversal: la recuperación de cierta idea de España caracterizada por una entronización del pensamiento reaccionario que precisaba de la aniquilación hasta la raíz del racionalismo, el laicismo y el progresismo entendidos como las tres cabezas de una hidra, herencia envenenada del convulso siglo XIX. Su personificación, en el terreno político, había sido la Segunda República; su hijo bastardo, el marxismo; y su proveedora de veneno para las nuevas generaciones, la Institución Libre de Enseñanza, alquimista de la escuela pública, laica y coeducadora. De la depuración del magisterio y los claustros, a todos los niveles, desde la escuela primaria a la universidad, se encargarían monárquicos "liberales" a posteriori como Pedro Sáinz Rodríguez y José María Pemán (Claret, 2006).

Basta echar un vistazo a la edición comparada de los manuales de Daniel García Linacero, maestro republicano fusilado en 1936 y del Instituto de España del nuevo régimen, editado en 1939 (Fontana, 1999) para calibrar la intensidad y la profundidad del destrozo en el ámbito educativo. El de Linacero era un libro de Ciencias Sociales organizado en torno a proyectos –la casa, el trabajo, la organización de la sociedad-, desprendido de la cronología mecánica de lo que sucede porque sucede y que invitaba al alumnado a investigar en su entorno próximo. El de 1939 es un compendio de la peor historia fáctica, legitimadora de un relato histórico mistificado y teleológico impregnado de todo el tufo reaccionario del nacional-catolicismo. Una mercancía ideológica que, a tenor de algunas exitosas producciones editoriales actuales en torno a temas saldados hace décadas por la historiografía académica, como el de la Leyenda Negra, parece haber dejado un poso más consistente del que nos imaginábamos.

En cualquier caso, el manual que el lector podrá ver a continuación va más allá de esto último: *Así quiero ser. El niño del Nuevo Estado* es un libro al que no cabe ninguna duda de calificar como nazi. Lo es en el fondo, con sus preceptos de sujeción del individuo a la autoridad suprema del Jefe y el Estado, con el hecho particular de la exaltación del catolicismo, y no meramente de la raza, como esencia del ser hispánico; lo es en la postulación de la necesidad de un espacio vital, un imperio, para los pueblos vigorosos; y lo es en la estética, fría, plagada de uniformes, desfiles y encuadramiento obligatorio desde la infancia. Es un libro de texto en consonancia con los valores de la Europa que parecía rendirse al rodillo nacional-socialista, aquella en la que ideólogos como Ernesto Giménez Caballero postulaban aplicar a la política exterior los preceptos de la Ley del Manú: "¿Quién es mi enemigo? Nuestro vecino ¿Quién es mi amigo? El vecino de mi vecino". Aberrante lógica pseudogeopolitica que interpretaba como situarse al lado del Eje por ser Alemania e Italia vecinas de nuestros vecinos –por tierra, Francia; por mar, Inglaterra-. Un constructo que, como los delirios de la Falange germanizada y de su máximo representante, Ramón Serrano Suñer, hubo de ser arrumbado, con disimulo y vergüenza ajena, cuando la *Wehrmacht* mordiera el polvo en El Alamein y Stalingrado. Desde entonces, los manuales escolares cedieron en intensidad política filofascista y derivaron hacia el rigorismo religioso y la pacata cultura de sentido común de un conservadurismo español al que le acomodaban

más, parafraseando a Azaña, las tinieblas de las sacristías, los efluvios de los cuartos de banderas y la seguridad de los estancos que las siempre impredecibles escuadras montaraces, una vez cumplidos sus imprescindibles servicios profilácticos. Pasen y lean, porque el monstruo está ahí.

Bibliografía

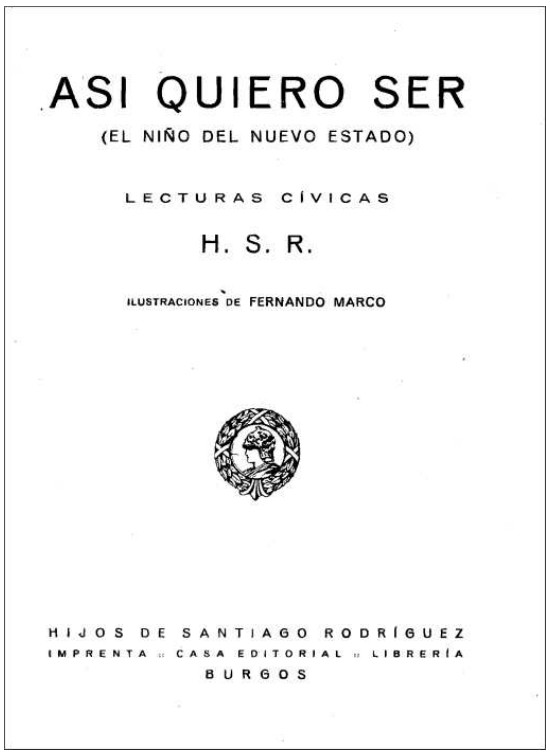
CLARET, J. (2006): El atroz desmoche La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945. Barcelona: Crítica

FONTANA, J. (1999): Enseñar historia con una guerra civil por medio. Barcelona: Crítica.

LINZ, J.J. (1978): "Una interpretación de los regímenes autoritarios". En Papers. Revista de Sociología, 8, pp. 11-26. Recuperado de: [Enlace] (Consultado el 18/05/2020)

VIÑAS, A. (2019): ¿Quién quiso la guerra civil? Historia de una conspiración. Barcelona: Crítica.

ANEXO:
ASÍ QUIERO SER. EL NIÑO DEL NUEVO ESTADO (1940)


ASI QUIERO SER
(EL NIÑO DEL NUEVO ESTADO)
LECTURAS CÍVICAS
H. S. R.
ILUSTRACIONES DE FERNANDO MARCO
HIJOS DE SANTIAGO RODRÍGUEZ
IMPRENTA :: CASA EDITORIAL :: LIBRERÍA
BURGOS

ACCESO AL TEXTO COMPLETO (PDF, 171 PÁGINAS) >

Noticias y comentarios

PANORAMA GEOPOLÍTICO DEL MUNDO ACTUAL

SOBRE GEOPOLÍTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. ENTREVISTA AL PROFESOR PEDRO A. GARCÍA BILBAO

Prof. Dr. Pedro A. García Bilbao
Departamento de Comunicación y Sociología
Universidad Rey Juan Carlos
pedro.garcia.bilbao@urjc.es

Pregunta: La actual crisis pandémica ha situado a buena parte de la humanidad, y desde luego a casi todos los españoles, en una situación de confinamiento literal, reduciendo su espacio de movimiento al ámbito de sus casas y aledaños más estrictos, algo completamente inaudito en la escala en la que se ha producido. Durante algunos meses ese confinamiento ha sido muy intenso en países como España o Italia, abriéndose después un tiempo confuso con fases, desescaladas y reacciones muy diversas, sin que pueda decirse que se haya salido de peligro. El mundo ha cambiado. ¿Qué sentido tiene hablar de geoestrategia en un contexto así?

Respuesta: Tiene todo el sentido, pues si bien la geoestrategia no es algo que esté desde luego en el centro del análisis del fenómeno y sus diversas implicaciones, sí existe una faceta geoestratégica en esta crisis. Existían tensiones en esa dimensión en las relaciones internacionales previas y las va a seguir habiendo durante esta crisis y después de ella. La pandemia es un fenómeno global, de amplia intensidad y las dinámicas de este tipo también se ven afectadas.

Lo que pasa es que estamos ante un fenómeno que está afectando de forma directa a la vida de las personas en su propia casa como pocas veces se ha visto en la historia reciente. La enfermedad y las medidas de confinamiento se combinan con la existencia de otras cuestiones de carácter tecnológico y cultural que son nuevas y muy influyentes en la sociabilidad humana, como son las redes sociales virtuales, la existencia de internet y la digitalización masiva de la comunicación con fines lúdicos, laborales o de relación social. Todo el conglomerado empresarial que hay detrás está compuesto por actores globales, se basa en tecnologías que permiten un control social de colosal intensidad y que es objeto de pulsos de poder entre los estados. Todo eso pasando por nuestras salas de estar, por nuestros teléfonos ¨móviles" conectados y esa puerta al ocio, el trabajo y la comunicación interpersonal que es la red de fibra óptica. Nunca hemos estado tan aislados a la par que

tan conectados, y nunca antes los juegos de poder de los grandes han llegado hasta el centro de los hogares como ahora. La pandemia nos ha dejado todavía más dependientes de todo esto, si bien no es algo que resulte evidente para todo el mundo. Lo individual o familiar, lo colectivo o social y lo nacional e internacional se entrecruzan hoy como nunca y eso le da a lo geoestratégico unos alcances que son nuevos.

La pandemia ha sido un terremoto, pero todo terremoto tiene replicas y las replicas pueden tanto reacomodar el terreno como alterar gravemente fracturas latentes y llevar a nuevos desastres. Con la crisis sanitaria viene inexorablemente una crisis social de grandes proporciones fruto de la paralización de la actividad productiva y económica. Va a haber consecuencias que todavía no podemos ponderar bien pero que sabemos que son inexorables y de alcance. España tiene un sistema productivo muy peculiar, con un peso enorme del turismo, de la industria de ensamblaje automovilística y las exportaciones agrícolas. El turismo se encuentra paralizado y al borde de un abismo que nos devuelve la mirada. Las empresas automovilísticas miran a sus metrópolis nacionales para tomar decisiones en las que ya no valen las formas tradicionales de intentar influir desde nuestro país y el trabajo agrícola se ve afectado por la movilidad restringida de los trabajadores y la jaula de hierro de las grandes distribuidoras logísticas.

Y ante todo esto se da la circunstancia de que nuestro país, parte de la Unión Europea, no dispone de autonomía para decidir su política económica y en cierto modo tampoco la política social. Hay unos límites impuestos desde fuera que son autoasumidos por las elites nacionales y desde luego por nuestro gobierno. Esto se encuentra relacionado con la estructura de poder de la Unión Europea, su marco estructural, con el papel de Alemania, de la superestructura de Bruselas, el sistema financiero y bancario y las interacciones de todos esos elementos. La UE se ha visto afectada por el factor pandemia igualmente y eso causa tensiones internas y de relación con otros actores internacionales. Hay una transversalidad pandémica de nuevo tipo, vertical, de local a internacional, y horizontal, interclases e íntersociedades.

Con todas sus variaciones internas, el actor internacional llamado Unión Europea esta capeando el temporal pandémico con ciertas lógicas y con recursos, siendo la batalla la forma de gestionar esos recursos y la dirección de los cambios y reformas. Otros actores lo han hecho de forma muy distinta: Estados Unidos, Mexico, Brasil, China. Cada actor internacional ha sufrido igualmente el impacto de la pandemia, no ha escapado nadie. Y a la enfermedad y su coste humano, se suma el impacto económico y estructural en todo el sistema: millones de personas han podido ver la fragilidad de los poderosos, la impotencia para encontrar soluciones efectivas, las decisiones erráticas y absurdas ante la emergencia sanitaria —el caso de Estados Unidos es claro—, las prioridades frías y descarnadas del Eurogrupo, la tentación negacionista (Brasil), las tendencias darwinistas sociales (la primera reacción en Reino Unido) son miserias que ya existían pero que se han hecho patentes con claridad: han cambiado las cosas, ciertos encantos se han roto y las personas lo

están percibiendo en la intimidad de sus confinamientos. Pero más allá de esas percepciones patentes, el gran juego continua y sus implicaciones para nuestras vidas no resultan tan evidentes para la ciudadanía ni siquiera ahora. La Unión tenía y tiene un momento complejo en esta hora del juego de poder global cuando se produjo el estallido de la pandemia. El enfrentamiento entre China y EE.UU tomaba a Europa en medio del Brexit y de numerosas tensiones internas. Y en eso llego la pandemia.

P. Siempre se ha visto la geoestrategia como algo ligado a alguna forma de determinismo geográfico. ¿comparte esa posición?

R. Los determinismos de cualquier tipo, no solo el geográfico, son algo propio de las limitaciones que tuvo la ciencia en el siglo XIX, y que pueden interferir tal vez en algunos ámbitos todavía, recordemos ciertos excesos de algunas escuelas económicas o algunos enfoques muy discutibles de las neurociencias. Un sociólogo no puede ser determinista respecto de casi nada, en realidad la ciencia, y no solo la ciencia social, marca bien el terreno y sabe que debe acotar los determinismos. ¿Existe un factor geográfico en el desarrollo social, en el político, en las relaciones internacionales? Es evidente, por supuesto que sí. Las civilizaciones aparecieron en los valles de los grandes ríos y en determinadas latitudes, buscaron las vías de comunicación naturales, se apoyaron en el medio y se adaptaron a él. Pero hablamos de un factor, el territorio, de una familia de factores, lo que los territorios esconden si acaso, que son parte de las variables de la ecuación, pero de ahí a afirmar un determinismo media un abismo. Cuando decimos geoestrategia lo que estamos diciendo es que las luchas por el poder, por la influencia y el control tienen lugar en el espacio concreto, el territorio, y desde luego en los territorios que no son solo los físicos, sino los cognitivos y culturales.

P. Se hablaba mucho del enfrentamiento con China en los meses anteriores a la epidemia. ¿Qué estaba pasando y cómo se ve alterada esa dinámica por la pandemia?

R. No es que sea fácil de sintetizar algo tan complejo en los detalles, pero creo que sí es posible exponer lo sustancial del conflicto tal y cómo se planteaba antes de la pandemia. No se perciben bien para una mayoría de la gente las transformaciones que ha vivido China en estos años recientes, pero no solo ha sido una incomprensión por abajo, la encontramos también en nuestros gobiernos. En 2017, el presidente de China, expresó en los encuentros de Davos que su país iba a entregarse por completo al juego de la globalización comercial y reclamaba un espacio mundial sin proteccionismo y abierto al librecambio. No fue solamente una declaración de intenciones, venía acompañada de voluntad, recursos y medios para convertir tal objetivo en una realidad posible y que podría convertir a la República Popular China en un campeón global. Ya se vio en los años del predominio británico en el XIX, que el librecambio puede ser entendido como el proteccionismo de los poderosos.

Escuchar tal devoción librecambista al líder chino preocupó sobremanera por cuanto implicaba en relación a los cambios en China. La clave de que tal pretensión pudiera ser una realidad, la encontramos en la capacidad del sistema socialista con características chinas para acumular recursos en objetivos estratégicos unido a su enorme potencial humano e industrial.

China ha invertido en ciencia, tecnología, investigación y educación, enormes cantidades en los últimos veinte años y llevado a millones de sus jóvenes a las universidades y empresas de todo el mundo. La China actual es una potencia tecnológica en temas clave y se encuentra en fase expansiva. No se trata solamente de una competición por recursos energéticos y materias primas en países lejanos, sino de competir por los contratos de las nuevas tecnologías que hacen posible las tecnologías de redes digitales de nueva generación, la robotización y las comunicaciones es decir, de un pulso en el terreno que hasta ahora era propio de Estados Unidos, Japón y Alemania. Estamos ante un pulso por la hegemonía global en lo económico, tecnológico y comercial, algo que de irse logrando, en la carrera para lograrlo, lleva a que se avance también en influencia política y militar. Coincide esta carrera de China hacia la elite, con la situación de Estados Unidos y el estallido de la pandemia.

P. ¿Cómo caracterizarías la situación de Estados Unidos? La conducta del presidente Trump y las respuestas que ha dado ante la crisis de la pandemia y el estallido social inesperado como resultado de la violencia policial y el racismo ¿no crees que le puede pasar factura ante las próximas elecciones?

R. Respuesta rápida. Sí. Va a haber efectos políticos. Siempre que hay convulsiones sociales hay efectos políticos. Las dimensiones de la respuesta en las calles a la muerte de un ciudadano de color, George Floyd, en Minneapolis en los días de la pandemia han sido inesperadas. No ha sido como otras veces. Hay cambios profundos en la sociedad norteamericana y sobre ellos se han acumulado los más de cien mil muertos de la pandemia, la profunda división social que se percibe, la fractura política que se percibe y traduce en hechos concretos y un liderazgo que está dividiendo a la nación. La pandemia y sus efectos por un lado, coinciden con el malestar social, la desigualdad, el racismo y la polarización ideológica. Vemos que en EE.UU hay una izquierda social que no está reflejada en las instituciones, que los demócratas se han visto superados por el alcance del desafío de la nueva derecha, que hay un ala derechista que supera incluso a los propios republicanos. Y un presidente que no duda en apelar precisamente a los sectores más conservadores contra todos los demás. Ha llegado a surgir un grupo republicano en contra de la reelección de Trump, el llamado Lincoln Proyect, que entiende que es la Unión la que está en peligro y llama a votar a los demócratas; pero no solo hay movimientos en esa tendencia que busca salvar la Unión mirando a Lincoln, igualmente hay preocupación por la aparición de algún dirigente republicano del ala más derechista y con más visión e inteligencia que Trump

que pueda cabalgar la ola desatada por él. La crisis abierta en el New York Times al publicarse una columna del senador Cotton, cabeza visible de esa tendencia que va más allá de Trump, y que pedía sacar las tropas a la calle, es una muestra de las divisiones existentes. Son días estos en los que se ha visto y oído a los generales arrepentirse por haber movilizado al ejército en territorio norteamericano para labores policiales. Podemos afirmar que esta escalada se ha visto facilitada por el impacto social, emocional y psicológico de la epidemia, que se ha focalizado más mortalmente en los grupos mas desfavorecidos como la población de color, los ancianos, los trabajadores precarios y la masa de población sin cobertura médica.

Con todo digamos que lo esencial es que la actual presidencia, con cuanto concurre en ella, no es capaz de movilizar los recursos y las capacidades de los que Estados Unidos disponen todavía para hacer frentes a situaciones como las que enfrenta.

Y no es capaz por cuestiones ideológicas relacionadas con la visión de la realidad del presidente Trump y su entorno de apoyos internos. Hay problemas que no desean ver, otros que interpretan de forma incorrecta y otros que se ven agravados por las decisiones que toman, motivadas por una visión ideológica o subjetiva tan cerrada que llega al punto de despreciar las opiniones técnicas o científicas que no pasan la prueba del prejuicio. Es tal vez la presidencia más ideológica en el peor sentido de la palabra, de la toda la historia del país. Una visión ideológica puede ser pragmática, puede recabar la información necesaria, toda la información, y luego decidir de acuerdo con las prioridades y objetivos que les sean propios, pero lo que ocurre en Estados Unidos actualmente permite dudar de que funcione esa lógica, que ha sido siempre la propia de los poderes que perduran. Estados Unidos pasa por un periodo de retroceso de su poder e influencia, lo que ocurre es que un retroceso en el hegemón no significa que éste haya dejado de serlo. La cuestión es si va a poder hacer frente al desafío que le plantea China. En 25 años se ha pasado del proyecto *Por un nuevo siglo americano*, ideado en la época del presidente Bush, a comprobar con cierto estupor que China no es un torpe gigante al que deslocalizar empresas para rebajar costes, sino una potencia que ha emergido con fuerza, conoce las debilidades de sus contrapartes y las fortalezas propias. Crisis interna, debilidad y enemigos externos en potencias en decadencia han sido siempre señal de malos tiempos en el horizonte.

P. ¿Qué ha ocurrido con la enfermedad? Hay un juego cruzado de fake news, bulos, acusaciones y todo tipo de especulaciones. ¿Ante qué estamos? ¿Una nueva guerra fría?

R. Entiendo que me pregunta sobre el origen de la enfermedad y las acusaciones hacia China sobre una supuesta responsabilidad suya en el origen de la epidemia, se ha llegado incluso a afirmar que esa responsabilidad sería algo más grave que una negligencia. Hay que decir con toda energía que estas acusaciones son absurdas por completo y no tienen base real. La circulación de virus del tipo que nos ocupa es algo recurrente desde hace

décadas y no sorprende a nadie. Lo nuevo aquí es el virus este en concreto, con sus peculiariades, pero no es el primero. No hay base científica para las acusaciones sobre supuestos diseños o acciones agresivas. Es una epidemia global que ha tenido por vector un virus con el que hasta ahora no se había tenido contacto y que presenta unas características propias como otros las han tenido antes de ahora. La creciente presión humana sobre el territorio y la fauna con finalidades económicas y alimenticias, un consumo masivo y una intrusión cada vez mayor en zonas hasta ahora poco habituales para los humanos, unido al desmedido consumo de ciertas especies y su cría industrial, ha favorecido el contacto con este tipo de enfermedades. Estaba suficientemente alertado el peligro de una pandemia en medios científicos y sanitarios. Otro asunto muy distinto es que nuestros sistemas políticos y las elites económicas e industriales estuviesen en disposición de escuchar y tomar decisiones sobre cuestiones que no deseaban considerar. La realidad de nuestra condición biológica, como una parte más de la escala de la vida, nos ha estallado de golpe. Recordemos cómo la primera previsión sobre cómo tratar la expansión de la epidemia en el gobierno británico fue la de buscar la llamada "inmunidad de rebaño", asumiendo el número de muertes necesario entre quienes consideraban perdidos o prescindibles: muy poco después, el propio primer Johnson fue ingresado de gravedad y las estimaciones de posibles fallecimientos se desbordaban; pocas veces se ha visto tal independencia de la realidad respecto de lo que se espera de ella.

Ha sido tal la intensidad y alcance de la enfermedad convertida en un suceso global, que todas las otras cuestiones se han visto alteradas. China fue mostrada por la prensa europea en las primeras semanas como un actor incapaz de impedir la extensión de una epidemia local, fue mostrada como una fuente de problemas, estigmatizada y desde luego cuestionada. Se han vertido contra China todo tipo de acusaciones y en cierto modo siguen. La política de comunicación de China ha cambiado y los portavoces de Exteriores y Sanidad han contestado a a los ataques, lo que ha sido considerado como intolerable por ciertos medios occidentales elevándose así la tensión

Pero el hecho cierto es que el brote fue contenido en China, que las cifras de fallecidos y afectados son inferiores a las sufridas por otros países y que por decisiones de política industrial absurdas —ideológicas hasta ese absurdo— buena parte de los países occidentales han tenido que acudir a los suministros de material sanitario chino por la sencilla razón de que no había capacidad de producción en los países propios. En cierto modo, China sale victoriosa de este primer choque con la epidemia y es precisamente este triunfo el que causa todavía más preocupación.

P. ¿Tendremos una nueva Guerra Fría entonces?

R. Esa imagen se está empleando pero conviene redefinirla. La situación es nueva, diferente. Lo que se está dilucidando es la aparición de un actor global con capacidad para determinar tendencias y direcciones que no es occidental y tiene además su agenda propia.

Es decir, estamos ante la decadencia del hegemón anglosajón y la aparición de un nuevo líder global, en una época que traerá conflictos por la energía, por el agua, por la crisis climática. Añádase a ello que la competencia tiene lugar en los campos que antes marcaban la diferencia, el control del mercado, la tecnología, la moneda y medios de pago internacional y como decíamos, la influencia diplomática que no es lo mismo que la política. La influencia política y militar son la desembocadura de esas corrientes que citamos. Y se puede ver que el recelo a esta ruta establecida ya, existe. Hemos de preguntarnos si China tiene entre sus objetivos extender su modelo, o si bien sencillamente defiende su espacio, el espacio de un gigante, pero sin pretender cambiar gobiernos y regímenes. La respuesta es clara, no lo pretende, pero pudiera ser que la pregunta estuviera equivocada.

Las diferencias de escala influyen en toda relación, es algo inevitable. Vivimos una época marcada por la decadencia de las instituciones internacionales de Naciones Unidas y su constelación. La tendencia ha sido estos años que los poderosos han tratado de moverse al margen del sistema de Naciones Unidas, incluso emergió un concepto, el de "gobernanza" global en el que se da de lado al sistema de Derecho Internacional y de Tribunales de Justicia para resolver conflictos de acuerdo con el derecho, buscando acuerdos y arbitrajes privados. Relaciones bilaterales entre gigantes y enanos, sistema internacional paralelo basado en los intereses corporativos, agrupamientos regionales como puertas al librecambio o como sistemas sin cabeza política, pensados para eludir los controles democráticos parlamentarios (el caso en cierto modo de la Union Europea), estos son los hitos por los que está pasando el sistema internacional. Y ahora resulta que es una potencia no esperada, a la que se ha tratado con suficiencia, la que se ha convertido en una realidad. Una potencia que no es occidental pero sabe jugar con ventaja al mismo juego y con unas bases mucho más sólidas que Japón, cuyos pies de barro territoriales y energéticos son patentes, o Corea, resultado de una inversión masiva estadounidense en los años sesenta y setenta, y que no son participantes en la carrera por la hegemonía. El desfase entre el cabeza de carrera (Estados Unidos) y los segundos en liza (la Unión Europea, Alemania, Gran Bretaña, Francia, Rusia) era enorme, no era comparable. Eso ha cambiado, el cambio de China le separa de segundas posiciones y le acerca al ámbito de la cabeza de carrera.

En enero de 2020 se escenificó un acuerdo para acabar con una guerra de aranceles. En cierto modo era un triunfo de China, resultado de unos vetos hacia ella que EE.UU no podía permitirse. La batalla se derivaba al terreno de lo tecnológico, el control de sistemas estratégicos de ciencia aplicada, las redes virtuales y de comunicaciones. Otro ritmo y otra forma de enfrentamiento, que en el caso de Europa nos sitúa como campo de batalla entre unos y otros. Pero tras el impacto del Brexit que obliga a repensar todo, el terremoto pandémico sitúa a la Unión Europea ante contradicciones que pueden hacer saltar su modelo, con una crisis económica que va a derivar hacia una crisis social y puede que institucional si no se acierta en las decisiones a tomar. Y si Europa ve el futuro cercano con incertidumbre, los Estados Unidos vive la crisis pandémica con un alto coste humano y económico, falta de liderazgo positivo en la Casa Blanca y unas elecciones cuyo resultado puede acabar

determinando de forma definitiva las posibilidades de frenar la decadencia o no. La forma inadecuada en la que se ha gestionado el estallido social contra la violencia y el racismo, expresiones de la desigualdad, no augura nada bueno. Como expresé en una intervención en Lhasa en 2016, en el Forum Internacional de desarrollo organizado por el Consejo de Estado chino y el gobierno regional de Tibet, *la armonía es algo que debe construirse, mientras que el caos viene por si solo si no se hace nada*. Es hora de recordar esto y hacer por construir.

Este es el panorama ante el que China debe moverse y creo que podemos afirmar que está en mejor posición para trazarse objetivos y cumplirlos. Creo sinceramente que el problema no es China, somos nosotros los occidentales la fuente primera de nuestros problemas, por las decisiones tomadas en estos decenios pasados y los objetivos trazados. Nos toca repensar nuestro camino y eso implica tomar decisiones. Sólo puedo decir que es la hora en la que los pueblos europeos y los estados democráticos que componen la Unión, deben asumir sus responsabilidades y ser capaces de recuperar el control de sus propias decisiones y desde ahí coordinarse para poder hacer frente a los retos globales que tenemos ante nosotros.

P. Gracias por su análisis. Quisiéramos hacer una última pregunta ¿Diría que la geoestrategia precisa de una didáctica específica?

R. No me cabe la menor duda. Ha de saber expresarse, compartirse y llegar a los debates y esfuerzos por esclarecer la realidad que hacen otras disciplinas de las ciencias sociales, es un factor que debe ser tenido en cuenta y para ello es preciso que lo hagamos inteligible. Es en cierto modo el empeño del profesor Herrero Fabregat, fundador del equipo de investigación de la Autónoma sobre cuestiones geoestratégicas y educativas. Es preciso ofrecer a la investigación en ciencias sociales una perspectiva sobre los marcos mundiales; remarcó aquí la diferencia en castellano entre el concepto de global y el de mundial. Una perspectiva mundial es sinónimo en este contexto de geoestratégica. Creo que tendremos ocasión de profundizar más en estas distinciones. Gracias al Observatorio por su trabajo en este tema y abrirnos estas páginas.

In Memoriam. Serafín Mansilla Romo

Perfil del Profesor D. Serafín Mansilla Romo
Por Florencio López de Silanes Valgañón
Departamento de Didácticas Específicas
Universidad Autónoma de Madrid

El Profesor Serafín Mansilla Romo falleció en Madrid el 8 de enero de 2020. Ejerció su docencia en la Universidad Autónoma de Madrid entre los años 1989 y 2013. Desarrolló su actividad docente básicamente en Educación Infantil, tanto en la "Escuela Universitaria Santa María" como en la "Facultad de Formación del Profesorado" en el área de "Didáctica de las Matemáticas", donde fue uno de los creadores de la asignatura "Desarrollo del Pensamiento Matemático" que impartió hasta su jubilación, juntamente con "Laboratorio de Juegos Matemáticos".

Simultaneó su actividad didáctica con la investigación, divulgación y particularmente con la publicación de libros de texto de matemáticas de Educación Primaria, ESO y Bachillerato en la Editorial SM, donde fue una autoridad reconocida, y transformó los libros incorporando su visión de la "Didáctica de las Matemáticas", la "Aplicación de las Matemáticas a la Vida", e incorporando en ellos "Juegos Didácticos" de todo tipo, que se pudieran utilizar didácticamente en clase con los alumnos, siempre aproximando el estudio de las Matemáticas a la realidad cotidiana de los alumnos.

01.- Profesor Serafín Mansilla Romo

Para Serafín "ser profesor no era un trabajo, sino que era una vocación", fue su hobby, y se sentía feliz en el aula. Prueba de ello, fueron la gran cantidad de muestras de cariño que obtuvo siempre de sus alumnos, como cuando un grupo de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid le escribieron en una tarjeta de final de curso: *"Gracias por enseñarnos lo más importante de nuestra profesión: la vocación del docente"*. La mejor definición del Profesor Serafín Mansilla Romo sería que "*no sólo enseñó a aprender, sino que dedicó toda su vida a seguir aprendiendo*."

La preparación de sus clases tanto las teóricas como las prácticas, fue importante para Serafín Mansilla, y especialmente las de Educación Infantil para futuros maestros, porque

suponían una permanente búsqueda de "Juegos Didácticos" para que los futuros maestros pudieran utilizarlos en sus clases; además Serafín comprobaba que los juegos funcionaban correctamente. Antes de ingresar en la Universidad Autónoma de Madrid, Serafín desarrolló su actividad didáctica en Argentina, en institutos de Madrid, y en Holanda.

De la experiencia al conocimiento. Las matemáticas y la realidad

Con los Marianistas viajó a Buenos Aires (Argentina), donde realizó sus estudios superiores. A los 18 años obtuvo el título de Maestro Normal Nacional en Buenos Aires. Posteriormente compaginando estudio y trabajo alcanzó el título de Profesor de Matemáticas, Física y Química, para licenciarse posteriormente en Matemática Aplicada en la Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas de Buenos Aires en 1975.

02.- Dibujar, medir y Geometría. Las hijas de Serafín aprenden en la playa el número de Pitágoras, midiendo una circunferencia y su diámetro. También observan el movimiento solar con el movimiento de la sombre de un juguete. Al fondo la figura geométrica de un juego infantil.

Posteriormente se dedicó a la enseñanza de las Ciencias. Su labor como docente desbordó las aulas, para enlazar con actividades de investigación y divulgación, mediante la publicación con otros autores de materiales didácticos, entre los que figuran numerosos libros de texto de Matemáticas, Química, Informática Aplicada a la Educación, y Software Educativo. De este modo, con las aportaciones educativas de Serafín, se formaron varias generaciones de estudiantes de diferentes nacionalidades.

El Profesor Serafín Mansilla aplicó sus criterios de "Didáctica de las Matemáticas" a todas las actividades de su vida, desde su familia a las aulas, y desde el aula a sus escritos. Gracias a su vocación, lograría transmitir esa pasión que sentía por las Matemáticas a sus alumnos a través de sus libros y enseñanzas. La correspondencia entre las matemáticas y la realidad fue una de las guías que siguió en sus enseñanzas y escritos, aproximando las matemáticas a la realidad de los alumnos, y que plasmó en su obra "Matemáticas en la vida".

Verificación de la teoría, del conocimiento, y la realidad

En Buenos Aires, ejerció como profesor de Matemáticas, Física y Química en los Institutos Guadalupe, Marianista y San Agustín, así como en el Colegio Nacional nº 15 de Buenos Aires, desempeñando esta actividad docente desde 1962 hasta 1976. También allí, fue Jefe de Trabajos Prácticos y Profesor Ayudante de Primera, en la Cátedra de Matemáticas de la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Buenos Aires en los años 1975 y 1976.

03.- Serafín como profesor de Matemáticas con sus alumnos en Buenos Aires.

Obtuvo varias becas para la realización de cursos e investigaciones concedidas por el Consejo Nacional de Investigaciones, y la Secretaría de Estado y Educación de Argentina. En 1976 el Instituto de Cooperación Iberoamericana le concedió una beca para un proyecto de investigación sobre la Enseñanza Programada y Análisis de Sistemas Computarizados en Educación, que le permitió volver a España. Todo ello en base a una sólida formación, experiencia profesional y con un profundo conocimiento de la Didáctica de las Matemáticas, así como autor de libros de texto. A lo que se sumaba también su formación en las áreas de Física y Química.

Las teorías como modelos del mundo real se trabajan en la Enseñanza Superior, y llevar la teoría al laboratorio es fundamental, primero como prueba de que la teoría es válida, y también para aprender la manipulación física de los fenómenos, y si es posible, tratar de incorporarlos la vida cotidiana para sacar provecho de ellos.

04.- Serafín como profesor de Estudios Superiores, en el laboratorio con sus alumnos en Buenos Aires.

En 1977, a través del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, consiguió una plaza de Profesor en Holanda, como Profesor de Matemáticas para hijos de inmigrantes

españoles matriculados en el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, donde fue además nombrado funcionario interino del Cuerpo Especial de Profesorado de Educación Básica para la unidad Escolar de Holanda. Fue también Director del Seminario de Matemáticas y Ciencias, del Departamento de Bachillerato de la Agregaduría Cultural Adjunta, de la Embajada de España en Holanda. De vuelta a España, ejerció como Profesor y Coordinador de Matemáticas de BUP y COU en el Colegio Amorós de Madrid entre los años 1978 y 1983.

En 1989 se incorporó a la Universidad Autónoma de Madrid como Profesor Titular Interino de Matemáticas, en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB "Santa María" entre 1989 y 1992. En 1992 alcanzó el grado de "Profesor Titular de Didáctica de la Matemática" en el Departamento de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Madrid, trabajo que ejerció hasta su jubilación en 2013. Durante sus últimos años, siempre tuvo en el recuerdo su paso por la Universidad, donde fue muy feliz impartiendo clases, y estuvo siempre dedicado a sus alumnos.

05.- Serafín en Hontoria de la Cantera (Burgos) con sus padres y hermanos. Serafín es el niño que está al lado de su padre

El Hombre

Serafín Mansilla Romo nació el 7 de febrero de 1941, durante la posguerra española, en el pueblo burgalés de Hontoria de la Cantera, en una familia de tres hermanos. En la escuela compartió la misma clase con todos los niños del pueblo, pero el maestro, desde muy pequeño, se dio cuenta que destacaba de entre los demás, por su inteligencia y ganas de aprender. Así fue cómo a los 10 años, su maestro propuso a sus padres para que ingresara en el colegio de los Marianistas en Burgos, para poder continuar allí sus estudios. Siendo mozo se fue a Argentina donde realizó sus estudios superiores y formó su familia. La familia de Serafín vivió en España a partir de 1977.

Su legado

El legado de Serafín Mansilla Romo se compone de su familia y sus publicaciones, estas las presentamos agrupadas por tres conceptos:

Libros de texto que publicó con otros autores:

- **Esfera 1 y 2**: serie de Matemáticas para los cursos de 1º y 2º de ESO. Ediciones SM.
- **Pitágoras 1 y 2**: serie de Matemáticas para los cursos de 1º y 2º de ESO. Ediciones SM.
- **Números 1 y 2**: serie de Matemáticas para los cursos de 1º y 2º de ESO. Ediciones SM.
- **Diversificación curricular Ámbito Científico, 3º y 4º de ESO**. Ediciones SM.
- **Matemáticas 3, 4, 5 y 6 para 3º, 4º, 5º y 6º grado de Educación Primaria de Puerto Rico**. Ediciones SM.
- **Alerce 3, 4 y 5**: serie completa de Matemáticas para el Ciclo Medio de EGB. Libros para el alumno y materiales de apoyo para el profesor para los cursos 3º, 4º y 5º de EGB. Ediciones SM.
- **Pitágoras 6, 7 y 8**: serie completa de Matemáticas para el ciclo superior de EGB. Libros para el alumno y materiales de apoyo para el profesor para los cursos 6º, 7º y 8º de EGB. Ediciones SM.
- **Cálculo 5** (Matemáticas 5º de EGB). Libro del alumno y del profesor. Ediciones SM.
- **Documento didáctico: Combinatoria. Cálculo de Probabilidades**. Agregaduría Cultural Adjunta. Embajada de España. La Haya.
- **Documento didáctico: Bases de Programación de matemáticas**. Agregaduría Cultural Adjunta. Embajada de España. La Haya.
- **Química Orgánica**. Editorial Stella (Buenos Aires).
- **Química General e Inorgánica**. Editorial Stella (Buenos Aires).

Libros de informática aplicada a la educación que publicó con otros autores:

- **Informática Básica**. Año 1989. Ediciones SM. G*alardonado con el premio "Bronze Aware" concedido por Worldidac Foundation en 1990 en Suiza.*
- **Hoja de cálculo. Aplicaciones.** Año 1988. Ediciones SM.
- **Procesador de Textos**. Aplicaciones. Año 1987. Ediciones SM.
- **Bases de Datos. Aplicaciones.** Año 1987. Ediciones SM.
- **Logo.** Año 1986. Ediciones SM.
- **Basic. Programación**. Año 1985. Ediciones SM.
- **Gráficos, Colores y Música**. Año 1985. Ediciones SM.

- **300 programas resueltos en Basic**. Año 1985. Ediciones SM.
- **Basic. Programas de aplicaciones en Basic**. Año 1985. Ediciones SM.
- **MSX. Programación. Gráficos, Colores y Música.** Año 1985. Ediciones SM.

Software educativo que publicó con otros autores:

- **Logicales Educativos para el Plan Atenea**. Año 1989. MEC, MINER, CDTI, Ediciones SM e Ideagolic:
  - Función lineal y afín.
  - Sistemas de ecuaciones.
  - Función cuadrática.
  - Educación de segundo grado.
  - Estadística.
  - Movimiento rectilíneo.
  - Función parabólica.
  - Movimiento circular y movimiento de los planetas.
  - Dinámica I: Fuerzas constantes.
  - Dinámica II: Impulso y choque.
  - Dinámica III: Sistemas de dos cuerpos.
  - Corriente continua.
  - Corriente alterna.
  - Química I: Estequiometría.
  - Química II: Experimentos I.
  - My English partner.
  - Mon Ami Français.

- **Colección "Pitágoras". Logicales Educativos**. Año 1985. Ediciones SM. *Galardonada con el premio "Bronze Aware" concedido por Worldidac Foundation en 1988 en Suiza*:
  - Sistemas de ecuaciones.
  - Gases. Ley de Boyle-Mariotte.
  - Gases. Ley de Gay – Lussac.
  - Planos inclinados.
  - Corriente continua. Ley de Ohm.
  - Reflexión. Espejos planos.
  - Espejos esféricos.

Didácticas Específicas, 22 (2020), pp. 124-128

I BAMBINI E L'ACCADEMIA: UN'ESPERIENZA ROMANA NELLA MATEMATICA, E NON SOLO

PAOLA SUPINO
paola.supino@uniroma3.it
Dip. Matematica e Fisica
Università Roma Tre

L'Accademia dei Lincei nasce a Roma nel 1603 ad opera di un gruppo di amici: il naturalista Federico Cesi, l'astronomo Anastasio de Filiis, il naturalista e letterato Francesco Stellutti, il letterato e studioso di medicina e botanica Johannes Heck, olandese.

Tra le numerose Accademie allora attive, quella dei Lincei voleva distinguersi per una specifica attenzione alle scienze della natura e al metodo di indagine sperimentale, libero da vincoli di tradizione e autorità. Lo stemma dell'Accademia, la Lince, animale noto per l' acutezza del suo sguardo, ben simbolizza questa volontà.

L'Accademia ha attraversato i secoli annoverando tra i suoi soci scienziati italiani e stranieri tra i più grandi, a partire da Galileo Galilei, attivissimo e determinato sostenitore del "metodo scientifico". Oltre due secoli dopo la sua fondazione, l'Accademia ha aperto anche alle scienze "morali" o umanistiche, organizzandosi in due classi, l'una delle Scienze Fisiche, Matematiche e Naturali, l'altra delle Scienze Morali, Storiche e Filologiche.

Lo Statuto attuale prevede un numero fisso di soci, si può divenire socio solo per nomina, a seguito di proposta interna all'Accademia, e sottoposta a votazione dell'Assemblea dei soci stessi.

L'Accademia ha sede a Roma, nella splendida villa Farnesina che, affacciata sul fiume Tevere nel centro della città, si fregia di splendidi affreschi ad opera di famosi pittori, primo tra tutti Raffaello, cui è dovuta la decorazione della Loggia con il trionfo di Galatea.

Attualmente, come si legge sul sito ufficiale [https://www.lincei.it/it] "ha lo scopo di promuovere, coordinare, integrare e diffondere le conoscenze scientifiche. Fornisce, su richiesta o di sua iniziativa, pareri ai pubblici poteri nei campi di propria competenza; ed eventualmente formula proposte".

L'Accademia assegna premi e borse di studio, organizza convegni, conferenze, mostre, pubblica regolarmente i suoi Atti, nonché periodici e collane. Convegni e premi sono gestiti tramite diverse Fondazioni annesse all'Accademia, spesso nate a seguito di lasciti.

Tra queste si distingue per la sua specifica missione la Fondazione "Lincei per la scuola". Costituita solo nel 2015, essa ha la specifica finalità di promuovere una nuova didattica

nella scuola, dando sostegno ad un ambizioso progetto nazionale, *"I Lincei per una nuova didattica nella scuola: una rete nazionale"*, già partito nel 2010, degli stessi Lincei.

Con questo progetto, per la prima volta l'Accademia si apre direttamente alla società, ed entra direttamente nelle scuole, e, come vedremo, inversamente, per la prima volta, i bambini "entrano" nell'Accademia.

In effetti, il progetto nasce offrendo gratuitamente corsi di aggiornamento e di alta formazione per docenti di ogni grado di istruzione, dalla scuola primaria alle superiori. La caratteristica di questi corsi è quella di proporre attività che vengano direttamente sperimentate nelle aule scolastiche, in maniera sincronica con lo svolgimento della formazione docenti. Contemporaneamente, i feedback delle attività ritornano ai corsi stessi, dove ampio spazio è dato alla viva discussione.

E' stata costruita una rete di centri locali ormai capillare sull'intero territorio nazionale, con la quale il progetto ha potuto coinvolgere un gran numero di attori. Nei primi 6 anni di attività dal 2011 al 2017, sulle tre discipline italiano, matematica e scienze, sono stati offerti ben 1595 corsi di formazione, oltre che numerose conferenze e seminari. Il progetto è tutt'ora aperto.

Dal 2015 nella sede romana sono attivi due percorsi di formazione in Matematica. Un percorso ha per titolo "*Con la mente e con le mani*", è dedicato a docenti di scuola secondaria, inizialmente solo di primo grado (età 11-13), poi esteso a docenti della scuola di secondo grado (età 14-19); l'altro intitolato "C*urriculum verticale di matematica*", è dedicato a docenti di scuola primaria (età 6-10) e secondaria di primo grado (età 11-13).

Per capire cosa si nasocnde dietro il cosiddetto "curriculum verticale" occorre una piccola digressione. In Italia, la gestione locale della scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, pur rimanendo questi due percorsi formativi distinti, è stata unificata amministrativamente, assieme anche con la scuola di infanzia, col fine di ottenere una migliorata efficienza, inizialmente (attorno all'anno 2000) solo in quelle zone, montane o isole, del territorio nazionale più isolate geograficamente, poi (dall'anno scolastico 2011-2012) su tutto il territorio (si veda art. 19, comma 4, del decreto legge 6 luglio 2011, n. 98, convertito, con modificazioni dalla legge 15 luglio 2011, n. 111).

Sono esistite, già prima della attuazione della legge, alcune realtà scolastiche nelle quali si era sperimentato un progetto pedagogico di curriculo verticale, che aveva curato con attenzione la continuità tra un livello scolastico e il successivo attraverso l'implementazione di laboratori comuni, e la pratica di incontri tra le diverse professionalità. Tuttavia, gli effetti della legge applicata sull'intero territorio nazionale sono stati quasi ovunque semplicemente quelli di attuare un modello federativo tra scuola dell'infanzia, primaria e media, solo amministrativamente legate tra loro, senza un comune intento pedagogico. Nei fatti però questa situazione si è rivelata, e deve essere, una grande occasione di ripensare l'educazione e la formazione di base dai 3 ai 14 anni, con uno "sguardo lungo". In un collegio dei docenti ormai unitario è possibile attuare gruppi di

progettazione didattica anche in verticale. Non solo "continuità", ma soprattutto di "coerenza". Quello che è certo è che a distanza di anni, ancora alcune difficoltà si possono riscontrare nel territorio nella gestione di un curricolo verticale pedagogicamente efficiente. In parte, queste difficoltà sono dovute ad una differente formazione e provenienza culturale dei docenti dei diversi segmenti scolastici, basti osservare che allo stato attuale, ancora molti dei docenti della scuola primaria in servizio da molti anni non hanno la laurea come titolo di studio, che invece è sempre stata obbligatoria per i docenti della scuola primaria di secondo grado. In parte, una difficoltà è la persistenza di una certa diffidenza reciproca, che è difficile da addolcire, non solo tra i docenti di lunga data, che si sono formati e hanno vissuto molti anni con le vecchie distinzioni e categorie scolastiche, ma anche tra i più giovani. Oltre a queste considerazioni che definirei di carattere ambientale, si rilevano però difficoltà intrinseche al concetto di curricolo verticale, che solo un continuo lavoro di confronto e progettazione comune può governare.

E' divenuta chiara dunque l'esigenza, nell'ambito della formazione insegnanti, di superare gli steccati dei livelli scolastici e sostenere il curricolo verticale con una azione continua e su base pedagogica. Allo stato attuale, le esperienze di formazione in verticale sono senz'altro una minoranza tra quelle in circolazione, e sono spesso più di carattere generale e metodologico, che incentrate sulle discipline.

Così, nella sede romana della Fondazione de I Lincei per la scuola, nell'area Matematica, si è pensato di affiancare al percorso di formazione già attivo "*Con la mente e con le man*i", il cui titolo bene enfatizza gli aspetti laboratoriali delle attività, un percorso "C*urricolo verticale"*, con l'intento dichiarato di far interagire docenti di primaria e secondaria di primo grado.

Entrambi i percorsi romani sono organizzati durante l'anno scolastico con 24 ore di incontri tra lezioni frontali e lavoro laboratoriale con i corsisti, 6 ore approfondimenti interdisciplinari, con seminari tenuti da esperti matematici di alta specializzazione e molto attivi nella ricerca universitaria, 10 ore di lavoro in classe e/o a casa di studio e progettazione. Gli incontri sono gestiti in piccoli gruppi di lavoro, guidati da un professore unversitario, che è assisitito da un docente di scuola esperto, il cui ruolo è quello di sperimentare anticipatamente le proposte, suggerire eventuali modifiche e fare da tramite tra il docente universitario e i colleghi docenti di scuola corsisti. I gruppi sono da subito messi in interazione tra loro anche attraverso messaggistica e cartelle condivise su Cloud, in modo da incentivare il più possibile la cooperazione. Negli incontri si dà ampio spazio alla progettazione di attività didattica da portare subito in aula. A conclusione del percorso, quando ancora l'anno scolastico non è chiuso, è prevista una giornata finale di esternalizzazione ad opera degli alunni dei corsisti, con anche il coinvolgimento dei genitori, nella prestigiosa sede dell'Accademia.

Questi i temi dei gruppi di lavoro del *Curriculo verticale* negli anni:

2016/17.

Sviluppare il pensiero proporzionale;

Probabilità e dintorni;

Dalle misure antropometriche ad elementi di statistica;

La geometria tra aritmetica e algebra.

2017/18.

Poliedri;

La misura - strumenti e problemi;

La matematizzazione dei problemi;

Dati, previsioni , modelli.

2018/19.

Alla scoperta di regolarità;

Quali numeri sono somma e prodotto di numeri dati?

Le sfere della terra e della luna, a 50 anni del primo allunaggio;

La statistica, uno strumento di conoscenza;

Modelli matematici elementari.

2019/20.

Le forme perfette: cerchio e circonferenza;

Matematica nella realtà: geometria per l'astronomia;

Geometria e percezione;

Trasmettere informazioni, segrete e non solo.

Purtroppo il programma dell'anno attualmente in corso 2019/20 è stato interrotto a causa dell'emergenza Covid-19.

Come si può vedere, la scelta degli argomenti rientra quasi totalmente nell'ambito curricolare, ma la presenza del docente universitario contribuisce a dare al laboratorio una prospettiva ampia, un maggiore indirizzo verso l'attuale ricerca matematica, che è certamente più tangibile nel percorso *Con la mente e con le mani,* essendo questo dedicato agli alunni più grandi, ma è presente ugualmente nel percorso *Curricolo verticale*. All'interno dei lavori infatti, una certa attenzione è data, quando possibile, ad innescare curiosità verso alcune grandi idee che hanno mosso la ricerca matematica, e l'approccio

laboratoriale ha come filo conduttore quello di far sperimentare ai piccoli allievi l'emozione della matematica come scoperta. I piccoli allievi sono resi consapevoli del valore della matematica come crescita intellettuale, e vengono così guidati lontano dalla percezione della matematica come statico formulario.

Dal 2015 ho preso parte personalmente al progetto de I Lincei per la scuola nei corsi di formazione in Matematica della sede romana, come responsabile di gruppi prima nel percorso "*Con la mente e con le mani*", poi nel "*Curriculum verticale*".

Sono una entusiastica testimone della grande partecipazione di colleghi, docenti di scuola e alunni, e posso dire che la formula sperimentata nell'Accademia è certamente efficace. Il *Curriculum verticale* è certamente una sfida pedagogica, anche per i docenti formatori, che difficilmente si trovano a fronteggiare un parterre così eterogeneo, dove in qualche modo, le difficoltà sopra menzionate, benché in forma molto sfumata, vengo a galla. D'altra parte, un posto come l'Accademia dei Lincei è comunque un contesto privilegiato, dove i partecipanti arrivano motivati e volenterosi, tanto da essere presenti a tutte le edizioni annuali. La rete di collaborazione che si è messa in piedi supera i confini dei gruppi di incontro, e si apre ad uno spontaneo e costruttivo confronto, il passaparola tra i docenti partecipanti e loro colleghi a scuola è incentivato dai prodotti delle attività laboratoriali. Il momento culminante del percorso, l'esibizione dei prodotti degli alunni nel contesto della Villa Farnesina, è una esperienza indimenticabile per i piccoli, che forse per la prima volta si sentono protagonisti in un contesto a loro estraneo, di adulti, e si trovano a ddover vincere la loro timidezza, dopo aver combattuto per la conquista del sapere di un piccolo pezzetto di matematica. Per me che, abituata agli universitari, non ho il piacere di vedere quotidianamente quei piccoli studenti nelle loro classi, con il loro stupore e la loro meraviglia, è ogni volta un momento di commozione. Ma ancora più commovente è la soddisfazione che si può leggere negli occhi degli addetti alla Villa Farnesina, del personale che per tutto l'inverno ha lavorato per mandare avanti il progetto, ancor meno di me abituati a vedere bambini in quegli edifici. Infine è forse sorprendente vedere come una così antica e formale Istituzione come I Lincei, non solo veda nella diretta partecipazione studentesca alle attività scolastiche le migliori condizioni per un apprendimento efficace, ma accolga nella sua stessa antica casa tale partecipazione.

Reseñas bibliográficas

RAMIRO I ROCA, Enric-PRADES, Sara: *La baralla d'África*, edita l'OCDS de la Universitat Jaume I de Castelló, 2020

RAMIRO I ROCA, Enric: 50 jocs de màgia automàtics, Ajuntament de Castelló de la Plana.

El grupo de Didáctica de la Imagen y el Patrimonio (DIMPA) de la Universitat Jaume I de Castelló coordinado por los profesores Enric Ramiro, Sara Prades y José Vicente Gil ha producido una serie de materiales muy originales dedicados a la Didáctica de las Ciencias Sociales[1]. Todos ellos tienen como característica su singularidad tanto en formatos como en contenidos, su apuesta por el compromiso social de los recursos que aportan contribuyendo a la igualdad de género y al enraizamiento en la comunidad, y su distribución gratuita gracias a los diferentes proyectos que han conseguido.

En esta ocasión, nos ofrecen un original juego didáctico: la baraja de África y un cuadernillo complementario de 50 trucos de magia. El objetivo principal de este material es dar a conocer el continente africano desde una perspectiva positiva. Para gran parte de la población, la imagen de África reúne un gran conjunto de aspectos negativos como guerras, hambrunas, pobreza, caos... consecuencia en gran parte de no respetar los colonizadores espacios geográficos de los imperios existentes hasta ese momento y estructuras tribales, una de las causas del desorden posterior, ya que se trazaron unas fronteras artificiales partiendo los antiguos espacios culturales y políticos.

El juego consiste em una baraja de cartas francesas (póquer) con sus 52 naipes divididos en cuatro palos: diamantes, corazones, tréboles y picas, más dos comodines. Sus cartas abrazan desde Imhotep del siglo XXVII a. de C. hasta la plena actualidad con personajes como el periodista de The Gardian Alan Rusbridger, el premio Gordon Bell, el Nobel de la informática, Philip Emeuagwali, René Ngongo, biólogo y asesor de Greenpeace, o el futbolista Samuel Eto'o entre muchos otros.

Pero posiblemente, la parte más innovadora de los naipes sea su distribución coeducativa con dos palos de cada género. Así en la parte femenina encontramos tanto a las conocidas e históricas Nefertiti (s. XIII a. C.) i Cleopatra (I a. de C.) como a las actuales Charlize Teron o Charlene, la princesa de Mónaco. Sin embardo, los personajes que puede que llamen más la atención sean los de las Kendakes o reinas guerreras (siglo I a. de C.), Kahina,

[1] De todos ellos, destacan los más recientes de *Una passejada intercultural pel Castelló actual* que es un itinerario de monumentos materiales e inmateriales de la ciudad y sus diversas culturas; *Mestres com tu, mestres per la ciencia* donde se visualiza un conjunto de maestras valencianas mediante un juego matemágico en forma de carpeta; *l'Alcalatén on la màgia es fa present*, revista con numerosas fotografías de la comarca que pretenden potenciar el turismo rural y la autoestima de un territorio vaciado de una forma mágica,... Todos los materiales son gratuitos.

líder religiosa judía de los nómadas bereberes y tuaregs, Makeda la reina introductora de la filosofía en Etiopia (siglo X a. de C.), Bati, la sultana musulmana que conquistó tierras a los cristianos, o Amina que gobernó en un gran imperio des del Níger hasta la costa atlántica. Sin embargo, no se trata solo de faraonas o guerreras, ya que también hay actrices y modelos internacionales, feministas como Funmilayo Ransome-Kuti, escritoras como Nadine Gordimer, urbanistas como Denises Scott Brown, premios Nobel como Wanhgari Maathai, empresarias, científicas…

Todos los naipes constan de la cara del personaje, en unos casos fotografía y en otros la reproducción de un monumento, lienzo… más una adaptación original de medio cuerpo, con indicación de la fecha y lugar de nacimiento y defunción, si es el caso, y una breve explicación de su importancia. Los comodines están dedicados al conocido Imperio egipcio y al menos divulgado pero muy interesante Imperio bantú. Nos imaginamos las dificultades para encontrar los datos, especialmente de las mujeres, así como las imágenes durante los casi cincuenta siglos que abarca el periodo mostrado. No en balde, sus autores hacen constar en las cartas introductorias que acompañan a la baraja, los diez años de investigación que han dedicado.

La idea global de este recurso es desterrar los tópicos y estereotipos que tanto abundan sobre el enorme y empobrecido continente vecino que tendrá un potencial humano increíble en el siglo XXI y que es el gran desconocido por el mundo occidental, y posiblemente el más olvidado. Con una extensión de varias Europas y con una gran cantidad de recursos

naturales a pesar de la tradicional explotación extranjera que continua en la actualidad, puede ser la gran sorpresa de la historia en los próximos decenios. Por tanto, no estaría mal el conocerlo un poco más, y especialmente con este tipo de recursos que lo pueden hacer de una forma agradable y subliminal.

A la baraja, le acompaña un cuaderno con cincuenta juegos matemágicos automáticos, muy diversos pero con la característica importante que están explicados con un lenguaje instructivo que proporciona una gran seguridad en la realización de estas actividades. De hecho se menciona que se pueden utilizar simplemente sabiendo leer, pues se pueden realizar al mismo tiempo que se realiza su lectura.

Su gran valor educativo es que presenta al continente africano desde sus orígenes y no desde el proceso colonizador y descolonizador, que es como normalmente se estudia, sino de una forma global que abarca diferentes procesos hasta la actualidad. Si a ello unimos la igualdad de género en las figuras que representa, la considerable diversidad de profesiones y dedicaciones, y especialmente su distribución geográfica entre las grandes zonas africanas, estamos ante un recurso que seguramente sea único y puede que tarde en aparecer otro. Además, y para quien lo le guste jugar a las cartas, el cuaderno con sus trucos matemágicos, configuran un buen kit educativo para cualquier edad desde primaria hasta la universidad, incluyendo a alumnado y profesorado. Y por qué no también para ONGs, asociaciones culturales y grupos sociales, y muy especialmente para los geógrafos que a buen seguro nos ayudará a hacer más agradable nuestra materia y la vida misma.

El material es fruto de la inversión económica por completo de un proyecto de innovación educativa seleccionado por el Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI-UJI) y la Oficina de Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la Universitat Jaume I de Casetlló, a los cuales se sumó el ayuntamiento de la ciudad con la edición del cuaderno de matemagia que lo complementa. Su difusión ha sido totalmente gratuita a todas aquellas personas de cualquier lugar del Estado español que lo han solicitado por escrito razonando su interés, y se les ha enviado por correo.

Clemente Herrero Fabregat
Universidad Autónoma de Madrid

GONZÁLEZ, María Paula, *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*, Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines (Argentina), 2018, 157 páginas, ISBN 978-987-630-331-6[1]

La publicación de la investigación monográfica *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas* supone una aportación de notable interés para los especialistas en la enseñanza de la historia pero también para los procedentes de otras áreas de las ciencias de la educación, al permitirnos adentrarnos "desde abajo" en el día a día de las aulas de educación secundaria. La autora del libro, la profesora María Paula González Amorena, es investigadora docente adjunta regular en el área de Historia del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) e investigadora adjunta de carrera de investigador científico del CONICET, ambas instituciones argentinas. Especialista en el tratamiento educativo de la última dictadura militar argentina, la autora se sumerge en esta ocasión en una investigación de ámbito mucho más amplio que tiene por *objetivo* "presentar un análisis de los saberes y prácticas [docentes] en la historia como disciplina escolar a partir de la exploración de objetivos, contenidos, actividades y materialidades, y el análisis de sus cambios" (11). Ciertamente, la pretensión, ambiciosa y del todo necesaria para la mejora de la educación histórica y ciudadana, es abordar de forma panorámica la enseñanza de la historia visibilizando las respuestas –no siempre escuchadas- que dan los docentes de secundaria a las grandes preguntas que giran en torno a la misma: para qué enseñar historia, qué historia enseñar y cómo enseñarla.

María Paula González parte de un *marco teórico* plural que le facilita la realización de un matizado estudio "desde abajo" o, si se quiere, desde lo cotidiano, de la enseñanza de la historia en las aulas actuales. Por un lado, bebe de trabajos realizados desde el ámbito de la Didáctica de la Historia, con particular influencia de las muy interesantes investigaciones atentas a los "saberes y prácticas docentes y escolares en el cotidiano escolar". Una línea particularmente desarrollada en Brasil (por autores como Rocha, Magalhães o Monteiro) y, aunque en menor medida, en la propia Argentina (Finocchio, Billán o Massone), que huye, para bien, de las visiones cientifistas, cuantitativas, descriptivas, "desde arriba" y "desde fuera" del aula demasiado frecuentes en esta área académica –y en gran medida en el conjunto de las ciencias de la educación-. Por otro lado, y en coherencia, la investigación pretende "hacer explícita una mirada, un 'modo de ver', que recupera los aportes de la historia de la educación y la historia cultural" (11). A tal fin, se vale de –y cruza y

[1] Puede adquirirse y acceder libremente a la versión pdf en: https://ediciones.ungs.edu.ar/libro/la-enseñanza-de-la-historia-en-el-siglo-xxi-2/

reinterpreta- perspectivas, autores y conceptos como cultura escolar (Viñao, Vidal), cultura docente (Escolano), disciplinares escolares (Chervel, Julia), código disciplinar (Cuesta) o representaciones, prácticas y apropiaciones (Chartier, De Certeau).

Mención especial merecen las *fuentes y metodología* utilizadas por la autora en su investigación empírica, las cuales presentan una enorme riqueza y pertinencia con los objetivos y el marco teórico de los que parte. Para empezar, conviene precisar el dónde y el cuándo de la investigación. Espacialmente, la investigación aborda la enseñanza de la historia en la Argentina, aunque acotándola, en coherencia con la atención a lo cotidiano, al ámbito del área metropolitana del Gran Buenos Aires, lo cual no es óbice para que la autora dialogue a lo largo del trabajo con estudios referidos a muy diversos lugares. Del mismo modo, si bien temporalmente se centra en la enseñanza de la historia en la actualidad, valora la transformación abierta por la reforma educativa argentina de los años noventa insertándola en el largo plazo de los siglos XIX y XX, lo cual le permite historizar el presente, apreciando y expresando tanto las continuidades como los cambios en una argumentación que, de hecho, matiza mucho el supuesto fracaso de las "reformas educativas" de finales del siglo XX.

En dichas coordenadas espacio-temporales, María Paula González despliega una metodología cualtiativa a partir de una "mirada etnográfica" que le permite "documentar lo no documentado" (Elsie Rockwell), "dar cuenta del trabajo cotidiano" y "hacer visible el saber docente" (12). Desde dicha premisa, si bien tiene en cuenta como contexto de referencia las fuentes "producidas fuera de la escuela", tanto "político-normativas" (leyes, diseños, etc.) como "pedagógico-didácticas" (publicaciones académicas, libros de texto escolares, materiales digitales de editoriales e instituciones, etc.), prioriza la utilización de las que denomina "fuentes escolares" (10). Entendidas como aquellas más útiles para aproximarse a los "saberes y prácticas docentes en el cotidiano escolar", dentro de las fuentes escolares ubica la autora la realización de encuestas, entrevistas y charlas informales con docentes de Historia en la educación secundaria; el análisis de programaciones elaboradas por estos; la revisión de "revistas de consejos pedagógicos", blogs y webs de elevada difusión entre el profesorado y, especialmente, dos fuentes de enorme potencial que son claramente privilegiadas en la exposición de los resultados: la observación de clases y las carpetas de estudiantes.

Respecto a lo primero, la autora realizó un total de 50 horas de observación de clases en 9 aulas de diferentes tipos de escuelas –públicas y privadas, laicas y confesionales-. Se convirtió, asi, en "partícipe de diálogos, preguntas, lecturas, intercambios, exposiciones y trabajos": "una tarea tan interesante como importante (...) una oportunidad y un desafio" que enriquece enormemente la investigación llenándola de matices. En cualquier caso, huyendo de una visión ingenua, la autora entiende –siguiendo a Anne Marie Chartier- que debe superarse "la ilusión de transparencia, fiabilidad y suficiencia de estas fuentes", de ahí la importancia, entre otras cuestiones, de las entrevistas con los profesores al término

de las observaciones, las cuales le permitieron "conocer sentidos, expectativas y- representaciones que moldean sus prácticas" (15).

Por otra parte, la autora analiza 28 carpetas de estudiantes, fuente de considerable tradicion en la historia de la educación pero escasamente utilizada en Didáctica de la Historia. De estas destaca con buen criterio que, al mostrarnos "los contenidos trabajados" y "las actividades que los profesores proponen", son de gran utilidad para "advertir las prácticas 'ordinarias'", posibilitándonos "estudiar la selección, presentación y tratamiento de los contenidos escolares, y acercarnos a la dinámica de apropiación de los diseños curriculares por parte de los profesores" (16). Teniendo todo ello en cuenta, la frecuente reproducción y análisis de folios incluidos en dichas carpetas, contribuye -junto a la de esquemas en pizarras o murales del alumnado fotografiados durante las observaciones o a la transcripción de estas-, a visibilizar y entender de forma matizada los "saberes y prácticas docentes en el cotidiano escolar".

En cuanto a las *interpretaciones* de la autora, estas se presentan estructuradas diferenciando entre los "sentidos", "contenidos", "actividades" y "materiales", elementos que, como ella misma advierte, se presentan integrados en el día a día de las aulas. En primer lugar, María Paula González subraya los "nuevos rumbos" en el plano de los "*sentidos*" otorgados a la enseñanza de la historia por parte de los docentes. En este punto, se incide en el claro –y novedoso- predominio de las finalidades vinculadas a la construcción de una identidad democrática y una ciudadanía "crítica", objetivo en el que convergerían los discursos docentes, legales y pedagógicos. La autora, que reconoce que estos "sentidos" son "díficiles de ilustrar porque la mayoría de las veces se juega en implícitos" (58), los aprecia sin embargo en las encuestas a docentes; en sus consignas (que a menudo incitan a "leer" las fuentes "críticamente"); en la difusión de las actividades de debate y opinión; o, en fin, en las conexiones explícitas que el profesorado establece entre el pasado y los problemas sociales del presente.

La apreciación de esta significativa transformación lleva a la autora a un diagnóstico muy optimista respecto a la superación del código disciplinar de la historia escolar en el plano de sus sentidos u objetivos. Diagnóstico que, a nuestro juicio, debería problematizarse prestando una mayor atención a las plurales representaciones –y concreciones- de la "ciudadanía crítica" que el profesorado declara perseguir; al peso de los acríticos objetivos aparentemente neutros inspirados por la psicopedagogía y vinculados al desarrollo formativo individual (tanto cognitivo como emocional, en la línea del interesante "giro subjetivo y sensible" -65- detectado por la autora); o, entre otros elementos, a la continuidad de las ahora más sutiles finalidades nacionalizadoras –aunque sea en términos renovados y parcialmente más inclusivos-.

Todas estas cuestiones están profundamente conectadas, a su vez, con el plano de los *contenidos*, abordado de hecho en el mismo bloque que los "sentidos". En este segundo punto, la autora se inspira en Raymond Williams para diferenciar entre contenidos "dominantes", "emergentes", "latentes" y "residuales", categorías que retoma más adelante

para referirse a las actividades y materiales. La investigación muestra cómo, pese a la persistencia "residual" de la historia descriptiva, factual y político-cronológica característica del código disciplinar tradicional, se afirma entre los docentes argentinos como "dominante" una historia explicativa, procesual y conceptual, atenta a "causas y consecuencias" y en la que también tienen cabida los contenidos socioeconómicos, aunque a menudo se presenten compartimentados y subordinados a lo político. Al tiempo, "emergen" en las aulas con un considerable nivel de propagación los contenidos que la autora denomina "de tipo historiográfico" y que también podríamos llamar procedimentales o de segundo orden, en relación con la lectura crítica de textos académicos, el trabajo con conceptos clave o el análisis crítico y contextualizado de fuentes primarias.

En una fase más "latente" o "experimental" se halla la organización de los contenidos por preguntas-problemas y proyectos interdisciplinares y/o de investigación que desafían la cultura escolar y el código disciplinar. Igualmente, la "intermitente" y "frágil" inclusión de la historia latinoamericana es analizada en detalle en uno de los puntos más interesantes de este epígrafe. También en dicha fase "experimental" aprecia la autora, en fin, la incorporación de la historia cultural, la historia "desde abajo" o la historia de las mujeres. Cuestión esta última que merecería una reflexión con mayor profundidad en futuros trabajos sobre cuánto y cómo se está incluyendo a las mujeres y la perspectiva de género en las aulas. Lo cual, atendiendo a los silencios y énfasis, ayudaría a situar con mayor claridad el alance y los límites en la renovación de los contenidos en una dimensión clave para valorar las finalidades o efectos de la enseñanza de la historia en cuanto a la construcción de una ciudadanía crítica y unas identidades inclusivas.

La estrecha relación entre "sentidos" y "contenidos" se convierte en interconexión total entre las "actividades" propuestas por el profesorado y los "materiales" a través de los que estas se llevan a cabo, los otros grandes objetos de la investigación que son abordados en un segundo bloque que resulta a mi juicio el más rico, matizado y ejemplificado del libro. Un primer elemento particularmente interesante en este bloque es el análisis de las *exposiciones docentes*. Actividad que, pese a su invisibilidad, banalización y/o demonización en las orientaciones normativas, las publicaciones pedagógicas o la formación inicial, continúa ocupando un lugar central en las "prácticas" de los docentes de Historia. Es por ello que María Paula González se detiene, a partir de abundantes ejemplos de las observaciones, en las características y estrategias –nuevas y no tan nuevas- que potencian su eficacia en la transmisión de la información al alumnado y que, por tanto, explican su arraigo más allá de visiones peyorativas sobre la inmovilidad del profesorado. Entre otras cuestiones, destaca la generalización de la atención inicial a los "saberes previos" de los estudiantes (entendida como éxito del discurso pedagógico constructivista difundido desde los 90); el uso de analogías y referencias al presente, futuro y vida cotidiana de los estudiantes; las menciones a la propia subjetividad y biografía del docente; el planteamiento de interrogantes problematizadores o, en relación, la coproducción de unas explicaciones que su-

peran el monólogo y se convierten en un diálogo con participación del alumnado. Asimismo, la investigación muestra la importancia del apoyo visual y la ubicación espacio-temporal durante la realización de explicaciones, recurriendo los docentes de forma generalizada a materiales clásicos que la autora pone adecuadamente en valor, tales como los mapas o la pizarra, en la que elaboran esquemas y líneas del tiempo que contribuyen a la asunción de nociones conceptuales complejas.

En segundo lugar, la reflexión sobre las tareas y los materiales alcanza uno de sus puntos más interesantes en el análisis de la continuidad y los cambios en otro elemento clásico en la enseñanza de la historia: los *libros de texto* escolares. La autora destaca que "sin dudas", estos continúan siendo "los materiales dominantes de las clases de Historia del siglo XXI", aquellos que "ordenan la labor de los profesores y orientan las tareas de los estudiantes" (95). Sin embargo, junto a dicha pauta general, la autora se detiene en la diversidad de usos y apropiaciones docentes del libro de texto. En concreto, dejando en un segundo plano cuestiones como los concretos usos del libro dentro del aula o su influencia sobre la selección de contenidos, actividades y fuentes por parte de los docentes, la autora privilegia el estudio de sus diversas formas de circulación, que van mucho más allá de su formato original. Así, constata el frecuente recurso a la (re)elaboración –por parte de uno o varios profesores de un mismo centro- de un dossier para el alumnado a partir de fragmentos de diversos libros de texto, a los que se añaden eventualmente textos elaborados por ellos mismos y/o extraídos de internet o bibliografía académica. El arraigo de esta estrategia, muy difundida entre los docentes argentinos de Historia en secundaria, es explicada por María Paula González recalcando cómo, más allá de la imposibilidad económica de muchos estudiantes de adquirir un libro de texto original, responde en última instancia a una determinada cultura docente que, incluso cuando se dispone de una biblioteca escolar con gran cantidad de libros de texto, subraya "la insatisfacción que les produce trabajar con un solo libro" o "la pobreza y banalización de sus textos". En suma, "lo que aparece es una opción que no está materialmente determinada sino simbólicamente sostenida por los profesores" (106).

En tercer lugar, cabe subrayar el interesante análisis de la autora sobre el creciente y novedoso *uso de fuentes* en la enseñanza de la historia, extraídas en muchos casos de los propios libros de texto y de internet. La investigadora argentina subraya el predominio de las fuentes escritas, el creciente avance de las fuentes audiovisuales y la escasa utilización docente de las fotografías y otras imágenes estáticas, echándose de menos una reflexión más sistemática sobre los usos docentes de las fuentes orales o las salidas escolares. Respecto a las fuentes escritas, destaca la notable difusión de fuentes "primarias" –tales como discursos presidenciales o documentos institucionales-, concebidas por diversos docentes como una "seña de identidad" de la historia como disciplinar escolar (108) y "el mejor modo de transmitir la idea de la historia como lectura del pasado" (101). Junto a estas, señala la ocasional utilización de fuentes secundarias, esto es, extractos de textos escritos

por historiadores, "tanto para 'superar' la narrativa de los textos escolares como para formar a los estudiantes como lectores" (108). Resultan especialmente interesantes y matizadas las reflexiones relacionadas con los diversos usos de las fuentes audiovisuales, que la autora identifica como cada vez más "presentes en las aulas, aunque no de modo generalizado ni dominante aún" (108). Así, constata el predominio del visionado colectivo en el aula y analiza las diversas aportaciones didácticas que los docentes otorgan al uso de películas de ficción y documentales, entre las que destacan su dinamismo, su conexión con la cultura juvenil y su potencialidad para empatizar y comprender procesos abstractos y de gran complejidad. Igualmente, apunta la creciente superación de su tratamiento como "meras ilustraciones" y su conversión en "fuentes de análisis" (100). Y, en este punto, y al igual que ocurre con las fuentes escritas, detecta desde usos más basicos, centrados en la extracción descriptiva de información; hasta otros más complejos, que incitan a la reflexión, al análisis del contexto de producción y difusión (autor, intencionalidad, destinatarios, particularidades del lenguaje cinematográfico, etc.) y a la contrastación con otras fuentes o con el presente.

Finalmente, un cuarto elemento relativo a las actividades y los materiales que nos parece especialmente reseñable es el matizado análisis que realiza la autora sobre la incidencia -"latente, despuntando con fuerza" (110)- de *internet y la informática* en la enseñanza de la historia. Por un lado, detecta la tímida e incipiente difusión de usos más sistemáticos o intensivos de lo digital, en relación con el aprovechamiento de las plataformas multimediales (con materiales escritos, musicales, audiovisuales, etc.) impulsadas por gobierno, editoriales o universidades; o de las aulas virtuales promovidas por escuelas privadas y que algunos docentes utilizan para construir su propio repositorio de fuentes y enlaces (que, en otros casos, alojan en Facebook o blogs). En esta línea, destaca las actividades de búsqueda, producción y difusión (por ejemplo, en Youtube, Flickr o blogs) de información en internet por parte de los estudiantes, en las cuales, en opinión de María Paula González, los docentes tienen que asumir un rol central. Hoy en dia deben ejercer, entiende, no solo como formadores de lectores y de público audiovisual, sino también de "internautas", a fin de "enseñarles a buscar, seleccionar, interpretar, organizar, relacionar y evaluar" (120) la abundante información disponible en la red.

Por otro lado, destaca otros usos más informales, "silenciosos" e "invisibles", pero que igualmente condicionan la enseñanza de la historia, tales como la "caza de actividades" (124) elaboradas por otros docentes o el uso didáctico del teléfono móvil por parte de los estudiantes para una búsqueda instantánea y participativa de definiciones o fuentes útiles para el desarrollo de la clase. Al tiempo, resulta muy pertinente el énfasis de la investigadora en cómo la innovación tecnológica convive con la persistencia de tareas meramente memorísticas y enumeradoras que aparecen tanto en las consignas de los profesores y las revistas "didácticas" como en "las aulas digitales de las editoriales" que las "maquillan y embellecen (...) con imágenes dinámicas, flash y usos del mousse" (103). Del mismo modo que, junto a la emergencia de aulas y carteleras virtuales, presentaciones con Power Point

o trabajos escritos en procesador de textos, persiste el peso de la materialidad física, apreciándose una "práctica híbrida" (117) en la que conviven estos elementos con otros arraigados en la cultura escolar como murales, libros de texto, pizarras, mapas o carpetas en papel.

A modo de conclusión, cabe decir que gracias a la adopción de un enfoque atento al "cotidiano escolar", la investigación de María Paula González tiene la enorme virtud de captar la complejidad del panorama actual de la educación histórica, mostrando "las mixturas y supeposiciones, los cambios y las continuidades, las permanencias en lo que se renueva y las mutaciones en lo que perdura" (19). El uso cruzado de fuentes tan variadas y ricas le ayuda a trazar interpretaciones complejas que subrayan la interrelación entre múltiples factores y dimensiones que inciden en la enseñanza de la historia, tales como el marco normativo, el discurso pedagógico, la formación inicial y continua, las revistas "de consejos pedagógicos", los libros de texto, la cultura escolar y las culturas institucionales de cada centro, la divulgación histórica o la cultura juvenil y contemporánea en general. En dicho marco se despliegan los saberes y prácticas de los docentes, cuya agencia, autonomía, racionalidad, creatividad y centralidad reivindica constantemente la autora a lo largo de un libro en el que queda clara la voluntad de dignificar su –frecuentemente banalizado y cuestionado- trabajo cotidiano, sin por ello caer en visiones idealizadas o simplistas. Ciertamente, el carácter sintético de la obra hace que deba entenderse como punto de partida de sucesivos trabajos que quizás podrían matizar el diagnóstico sobre el "quiebre del código disciplinar" de la historia escolar (134) profundizando en las características y efectos sobre la educación histórica de la evaluación, poco atendida aquí; o, entre otras cuestiones, en el tipo de ciudadanía y de identidades potenciadas, prestando una mayor atención a la incidencia de las variables nacional y de género en los contenidos. Con todo, la monografía de la profesora de la Universidad Nacional General Sarmiento constituye un trabajo de referencia que, con la mirada puesta en Argentina, nos interpela a los investigadores del resto del mundo, proporcionándonos un modelo de análisis de la enseñanza de la historia basado tanto en la pluralidad y riqueza teórico-metodológica como en una postura ética que apuesta por la dignificación de la profesión docente.

Carlos Fuertes Muñoz[2]
Universitat de València

[2] El autor forma parte del proyecto "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (Ref: PGC2018-094491-B-C32), del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

CAAMAÑO, Aureli (coord.): *Enseñar química. De las sustancias a la reacción química*. Barcelona: GRAÓ, 2020, 353 páginas, ISBN: 978-84-18058-04-2.

Las discusiones y debates intelectuales sobre la forma más adecuada de enseñar química hunden sus raíces en la propia historia de las ciencias químicas. Desde la revolución química de finales del siglo XVIII con la defensa del químico francés Antoine Laurent Lavoisier por huir de introducciones históricas en los manuales a la secuencia átomo-molécula-reacción presente en los populares libros de texto del químico norteamericano Linus Pauling a mediados del siglo XX, pasando por el célebre método experimental del químico alemán Justus von Liebig en el siglo XIX; encontraremos miradas diversas a la enseñanza de la química ligadas a diferentes contextos de la agenda de la disciplina. Tal y como nos recordaba Owen Hannaway en su ya clásico *The Chemists & The World*, la historia de la química es de algún modo la historia de su didáctica. No obstante, desde la paulatina conformación de la didáctica de las ciencias experimentales como disciplina académica en el seno de las didácticas específicas a lo largo de las últimas décadas del siglo XX en España, los clásicos debates sobre la forma de enseñar química han sido objeto de miradas renovadas y nuevas preguntas formuladas desde el conocido marco constructivista de la enseñanza-aprendizaje. De este modo, hoy la didáctica de la química constituye una línea de investigación ampliamente consolidada en el ámbito de la didáctica de las ciencias experimentales, habiendo sido capaz de acumular un valioso acerbo de reflexiones epistemológicas y metodológicas sobre la educación química. *Enseñar química. De las sustancias a la reacción química* refleja claramente dichos procesos de consolidación académica y reflexión teórico-práctica.

Se trata de una obra colectiva coordinada por Aureli Caamaño, la cual recopila artículos sobre diversas cuestiones de la didáctica de la química publicados en la revista *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales* entre 2015 y 2019. La obra consta de 29 artículos publicados por un total de 30 autores, todos ellos docentes e/o investigadores en didáctica de la química de diversas instituciones académicas de España, Portugal, México, Inglaterra y Estados Unidos. No obstante, el libro en modo alguno constituye una mera recopilación de artículos. Por el contrario, los mismos se han agrupado y secuenciado de forma hábil

en cinco capítulos temáticos donde los distintos artículos de cada capítulo están precedidos de su correspondiente introducción.

El primer capítulo, *Sustancia química*, aborda las dificultades epistemológicas y didácticas ligadas a la enseñanza-aprendizaje de dicho concepto clave de la química. A través de 6 artículos se discuten aspectos conceptuales tales como la delimitación entre sustancias naturales, artificiales y sintéticas y entre sustancias puras y mezclas; así como aspectos metodológicos sobre cómo trabajar en el aula la identificación de las sustancias que integran diferentes productos cotidianos para el alumnado. El segundo capítulo, *Teoría atómico-molecular de la materia*, consta de 5 artículos y pone el foco en la construcción de modelos didácticos (corpusculares, moleculares, multimoleculares y mutiatómicos) a fin de explicar las propiedades de las sustancias. Además, se abordan las dificultades que presenta el alumnado en torno al aprendizaje de conceptos como masa atómica relativa y mol, la interpretación de la constante de Avogadro o la función de las fórmulas químicas.

El tercer capítulo, *Reacción química*, indaga en la enseñanza-aprendizaje de dicho proceso fundamental en la ciencia química a través de 7 artículos en los que se abordan cuestiones como la modelización de las reacciones químicas, su representación, su clasificación, su historia y su relación con la vida cotidiana del estudiante. El capítulo cuarto, *Modelos atómicos y tabla periódica*, recoge 6 artículos en los que se discuten las relaciones entre modelos atómicos didácticos y los correspondientes modelos históricos, además del papel didáctico de la tabla periódica. Asimismo, se reflexiona ampliamente sobre las potencialidades y las limitaciones de los distintos modelos atómicos (de Dalton, Thomson, Rutherford, Borh y la mecánica cuántica) para explicar la estructura atómica de la materia y las propiedades periódicas. La obra finalizada con un quinto capítulo, *Enlace químico y estructura*, dedicado al diseño de estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de las uniones entre átomos y moléculas. Dicho capítulo incluye 5 artículos donde se discute la modelización y secuenciación didáctica del enlace químico y se proponen diferentes estrategias didácticas para la identificación, comprensión y simulación de los diferentes tipos de enlaces químicos.

Enseñar química. De las sustancias a la reacción química constituye una obra de gran valor para aquellos docentes e investigadores interesados en la enseñanza de la química, pues combina reflexiones teóricas sobre saberes estructurantes de la química escolar ampliamente respaldadas por la literatura académica, con diferentes propuestas metodológicas y recursos didácticos de interés para su enseñanza en las aulas. Esta conjunción de reflexión teórica y propuestas de aula se revela de gran interés a fin de reforzar la necesaria colaboración y aproximación entre investigación didáctica y práctica docente. El lector de esta obra encontrará en ella tanto una valiosa síntesis de no pocos debates de larga tradición sobre educación química -que podrá enriquecer el marco teórico de sus investigaciones en didáctica de la química- como una amplia selección de recursos y propuestas para trabajar en el aula. Por ello, constituye también una obra de especial interés para su incorporación como manual en los estudios de formación de maestros de Educación Primaria,

el profesorado de Física y Química de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y el profesorado de materias sobre química en Formación Profesional.

La enseñanza de la química presenta una serie de particularidades que la delimitan y definen en el terreno de la educación científica. La química sitúa al estudiante en un continuo tránsito entre niveles subatómicos, atómicos, moleculares, mesoscópicos y macroscópicos. Cada uno de estos niveles está ligado a su vez a múltiples entidades materiales y modelos representacionales. Todo ello hace que expresiones como átomo, molécula, ecuación química, fórmula molecular o reacción química no siempre sean correctamente aprendidas por los estudiantes, que suelen tener importantes concepciones alternativas sobre ello. Al mismo tiempo, la falta generalizada de reflexión epistemológica sobre la química en la formación inicial de químicos y químicas, muchos de ellos y ellas futuros docentes de Educación Secundaria, acentúa la existencia de no pocas concepciones alternativas en el propio profesorado de Física y Químico. Esto se refuerza asimismo con las presentaciones habituales en los libros de texto. Como se muestra a lo largo de las páginas de *Enseñar química. De las sustancias a la reacción química*, estos materiales educativos suelen presentar de forma cuanto menos confusa no pocas cuestiones vinculadas a los modelos y conceptos estructurantes de la química. Es por ello que, además de para la formación inicial del profesorado, esta obra puede ser de gran utilidad para acometer la no menos necesaria formación permanente del profesorado *STEM*, proporcionándole recursos materiales e intelectuales para su inestimable quehacer profesional por y para la alfabetización científica ciudadana. En el no siempre fácil recorrido entre conceptos, representaciones y referentes ontológicos que conforman la química y su didáctica, esta obra ofrece un mapa que -en este caso- es al menos tan interesante y necesario como el propio territorio.

Luis Moreno Martínez
luis.moreno-martinez@uv.es
Instituto Interuniversitario *López Piñero*
Universitat de València

GRIMA, Clara y BORJA, Enrique F.: *Las matemáticas vigilan tu salud: modelos sobre epidemias y vacunas*.
Next Door Publishers (Colección Café Cajal), 2017

En una sociedad como la nuestra, y en este ya bien entrado siglo XXI, las matemáticas son esenciales: que podamos comunicarnos a través de WhatsApp, que lleguemos a nuestro destino con ayuda del GPS o incluso las películas o series que nos recomienda una plataforma de *streaming* dependen, y mucho, de las matemáticas. Esto es así, independientemente de si nos gustan más o menos las matemáticas. Incluso si las odiamos a muerte seguirán teniendo una gran influencia en múltiples aspectos de nuestras vidas, y de hecho cada día más.

Y la salud no es ajena a ello. Sí, el cuidado de nuestra salud, ese bien tan preciado que tenemos y que no cambiaríamos por nada del mundo, tiene tras de sí muchas matemáticas. Y la cosa no va de que tengamos que hacer cálculos o resolver ecuaciones para no enfermar (o sí, vaya usted a saber, que la satisfacción y el bienestar que provoca resolver un problema no es nada desdeñable), sino más bien de la utilidad de las matemáticas para analizar nuestros propios comportamientos, tanto individuales como grupales, para poder sacar conclusiones acerca de la evolución de enfermedades y para justificar la necesidad de ciertas medidas sanitarias.

De esto nos hablan Clara Grima y Enrique F. Borja en *Las matemáticas vigilan tu salud*, de la relación de las matemáticas con nuestra salud centrada en epidemias y vacunas. Y lo hacen de una manera magistral, con un estilo fresco y directo y con explicaciones y exposiciones claras y bien argumentadas. Y con fórmulas, sí, porque alguna fórmula es necesaria para hablar de todo esto. Pero eso, sólo las necesarias, y muy bien explicadas.

Después del prólogo y una breve introducción, en *Las matemáticas vigilan tu salud* nos encontramos con ocho capítulos que podemos agrupar en dos grandes bloques: el primero, que incluye los cuatro primeros, trata sobre las matemáticas que aparecerán a lo largo de todo el libro. Se nos habla en ellos de teoría de grafos, teoría de juegos, funciones e incluso ecuaciones diferenciales. Veremos qué es un grafo, y algunas de sus propiedades y características, y conoceremos algunas de las múltiples y diversas aplicaciones prácticas de estos curiosos objetos matemáticos; conoceremos las líneas generales de la teoría de juegos, y de cómo ciertas decisiones y estrategias individuales pueden afectar a un grupo; y recibi-

remos unas nociones sobre funciones y gráficas, derivadas y ecuaciones diferenciales, conceptos todos ellos muy relacionados con la representación de las características de una población y con la variación y evolución de dichas características. Temas, todos ellos, muy profundos matemáticamente hablando, pero tratados en su justa medida y acompañados de ejemplos y gráficos para facilitar su comprensión.

Es en el segundo bloque, el que agrupa los capítulos del quinto al octavo, en el que Clara y Enrique nos muestran la utilidad de las matemáticas en lo referente al control de la evolución de una enfermedad o de una epidemia y las matemáticas que hay detrás de las vacunas. Por ejemplo, podremos ver un análisis el *modelo SIR* (Susceptibles-Infectados-Recuperados) y de las ecuaciones que hay detrás de él, o tendremos la oportunidad de conocer qué es eso del *número de reproducción* en una epidemia, cómo se calcula y por qué es tan importante controlarlo.

Además del control de enfermedades y epidemias, es tema fundamental del libro el tratamiento matemático de la vacunación y del movimiento antivacunas. Repito, para que nadie se lleve a engaño: tratamiento matemático. Sí, Clara y Enrique nos hablan, desde las matemáticas, del efecto que tiene la aparición de una vacuna en la evolución de una enfermedad, y también analizan, de nuevo matemáticamente, la aparición del movimiento que defiende la no vacunación, por qué parece tener tanta visibilidad y la negativa influencia que ejerce en el control de la evolución de enfermedades. A riesgo de repetirme, aclaro de nuevo: todo esto se hace tomando como base las matemáticas, y analizando con ellas la influencia de la vacunación, o no vacunación, en la evolución de una enfermedad. Parafraseando a los autores, de forma *objetiva y aséptica*, como el resto del libro.

Como detalle final a destacar, el novedoso formato de la bibliografía da valor añadido a la obra. En ella encontramos varios libros y artículos, que han servido a los autores como referencia para obtener datos o sacar ideas, junto a los cuales nos han dejado un comentario sobre ellos. Esta *bibliografía comentada* nos proporciona mucha más información sobre las fuentes de consulta utilizadas para la elaboración del libro y nos da un motivo más para seguir profundizando en los temas centrales del mismo.

Dice el matemático y divulgador Edward Frenkel que *"hay una pequeña élite que tiene el poder, y lo tiene porque sabe matemáticas y tú no"*. Lo que encontrarás en *Las matemáticas vigilan tu salud* no son exactamente las matemáticas necesarias para tener el poder, pero sí una interesante y motivadora introducción a lo que las matemáticas pueden hacer para cuidar tanto de nuestra salud individual como de la salud de toda la sociedad.

Miguel Ángel Morales Medina
gaussianos@gmail.com
Profesor de Matemáticas- IES Comendador Juan de Távora
Autor de gaussianos.com

Didácticas Específicas, 22 (2020), pp. 149-151

PASTOR BLÁZQUEZ, María Montserrat y
SANTISTEBAN CIMARRO, Aurelio (coords):
Didácticas específicas aplicadas a través del patrimonio local. Madrid, Editorial Paraninfo Universidad, 2020

Este extenso libro de casi 600 páginas está dividido en cinco grandes apartados y, a su vez, cada uno de ellos está compuesto por unos cuantos capítulos temáticos partiendo siempre de la proporcionalidad, ya que casi todos sus apartados, consta de cuatro capítulos. Parece subyacer la intención de mantener cierto equilibrio en cada una de las partes.

Ya el título del libro es muy elocuente, la aplicación de las Didácticas Específicas al estudio y conocimiento del PATRIMONIO LOCAL. Con estas letras en mayúscula se pretende enfatizar que toda la obra va a girar en torno a ese patrimonio, en este caso referido a Madrid (Ciudad y Comunidad). Este ámbito se justifica porque es donde realizan su trabajo los autores/as como profesorado del Departamento de Didácticas Específicas de la UAM. Esta obra es producto de la reflexión y experiencia acumulados a lo largo de su trayectoria profesional dedicada a la formación de Maestros/as en Educación Infantil y Primaria.

En el primer apartado se contemplan los aspectos espaciales y naturales centrándose principalmente en el paisaje, medioambiente y la biodiversidad. Todos estos temas de gran relevancia y actualidad permiten introducir al alumnado en estas problemáticas dotándolos de herramientas y recursos.

El segundo apartado se ocupa del patrimonio paleontológico y arqueológico, desde los tiempos más remotos hasta la herencia de Roma. Se aporta un conocimiento preciso de los distintos yacimientos y la realización de itinerarios didácticos con el alumnado.

Siguiendo en esa línea de aprovechamiento escolar del Patrimonio, en el tercer apartado se contempla un ámbito específico de la Comunidad de Madrid: En primer lugar, nos acerca a descubrir el Románico madrileño con una nueva mirada, así como a los Reales Sitios, ocupándose de forma concreta del Monte de El Pardo, que es el más cercano a la ciudad. En este apartado se incluye también una reflexión sobre el valor educativo del Museo y se hacen distintos recorridos didácticos a tres museos de la ciudad: Museo Nacional de Artes Decorativas, Museo del Romanticismo y Museo Cerralbo que, aunque contienen piezas muy variadas, nos permiten establecer similitudes y diferencias.

En el cuarto apartado se dedican cinco capítulos a investigar y realizar propuestas didácticas teniendo en cuenta el patrimonio más cercano: el entorno, que tantas posibilidades didácticas encierra para ser contemplado en el aula. También desde un tratamiento interdisciplinar se tiene en cuenta el Madrid Industrial y hay dos capítulos muy interesantes que nos permiten conocer y trabajar didácticamente el Madrid de la primera mitad del siglo XX: la Gran Vía madrileña, que supuso un gran escaparate y la introducción de la

ciudad en la modernidad para intentar homologarse a las grandes ciudades europeas y los escenarios de la Guerra Civil, esa larga batalla de Madrid que, tanto supuso, en el devenir de Madrid y de todo el País.

El quinto apartado se basa en la realización de propuestas de trabajo e investigación en matemáticas partiendo del patrimonio. Desde mi punto de vista es un gran acierto establecer esta estrecha relación entre las matemáticas y lugares de la ciudad (Pasillo Verde, Estación de Atocha, las Torres del Norte de Madrid y la red del Metro de Madrid), lugares que forman parte de nuestra realidad cotidiana y que al contemplarlos desde la perspectiva de las matemáticas nos iluminan facetas antes desconocidas. Interesante es también, la relación de las matemáticas con las obras pictóricas cubistas que ofrece el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS).

Todos los capítulos parten de un gran conocimiento del tema, lo que permite hacer una buena aplicación didáctica teniendo en cuenta las distintas variables (motivación, metodología, actividades varias, escolares y extraescolares), siempre orientadas a la difícil labor que exige la transposición didáctica a las aulas de los distintos niveles de Educación Infantil y Educación Primaria. Todos los capítulos encierran un pequeño apartado de conclusiones que nos permiten recapitular de forma sintética todo lo expuesto. Además, los capítulos poseen un amplio apartado bibliográfico que facilita ampliar el conocimiento del tema tratado e incluso, al final del libro, se expone un Mapa en el que se recogen todos los itinerarios didácticos descritos.

A lo largo de todo el libro se percibe una gran tarea de coordinación, que han llevado a cabo los profesores Montserrat Pastor y Aurelio Santisteban, quienes han conseguido que esta obra tan amplia goce de equilibrio y armonía en el desarrollo de cada uno de los capítulos.

Este libro es lo que podríamos llamar una obra coral, realizada por 29 autores/as del Departamento de Didácticas Específicas, de la Universidad Autónoma de Madrid y podemos considerarla una obra abierta, inclusiva, e integradora de forma armónica de diferentes conocimientos y metodologías, aportados por autores/as con diversa formación y especialización cuyo conocimiento y experiencia queda reflejada en este gran libro. Además, contiene de forma específica, aportaciones de las tres áreas que lo integran: Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didácticas de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Matemáticas. Ello, nos permite contemplar que el conocimiento no debe estar fraccionado en compartimentos estancos, sino, que la realidad es tan poliédrica, que permite aproximarse a ella desde perspectivas muy diferentes que suponen un gran enriquecimiento.

Al alumnado se le ofrece la posibilidad de conocer y disfrutar del legado que compone nuestra realidad cotidiana de la que formamos parte y sensibilizarlo para que nuestro comportamiento puede contribuir a mejorarla.

En esta obra los autores y autoras se han circunscrito a Madrid (Ciudad y Comunidad) teniendo en cuenta que nuestra tarea se centra en la formación de futuros maestros/as de

Educación Infantil y Educación Primaria de este ámbito territorial. La forma de plantear los temas y las propuestas didácticas que encierra, le confieren poder ser considerada como modelo de trabajo, totalmente exportable a otras realidades cercanas o lejanas. Los aspectos tratados son relevantes. Por tanto, adecuándolos a la realidad circundante pueden alcanzar el mismo grado de pertinencia y funcionalidad.

Este libro puede considerarse como un gran referente para todas aquellas personas interesadas en estas temáticas que permiten formar a nuestro alumnado en la responsabilidad, como componente importante del legado patrimonial que ha heredado, y que debe conocer, conservar y disfrutar.

Juana Anadón Benedicto
juanaab@edu.ucm.es

Profesora del Departamento de Didáctica de las
Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (UCM)

COUSO, D. et al. (coords.). *Enseñando Ciencia con Ciencia*.
FECYT & Fundacion Lilly. Penguin Random House.
Madrid. 2020. 173 p. ISBN: 978-84-010-5931-5

Este libro nace de la convicción de que en España es posible mejorar la enseñanza de las ciencias en todas las etapas educativas, desde infantil hasta los niveles universitarios.

Los capítulos que forman este libro son fruto de la labor de un grupo de trabajo interdisciplinar, compuesto por profesionales referentes en su campo de conocimiento. Cuenta con la colaboración de investigadores en pedagogía, neurociencia, psicología, didáctica, y de profesores de primaria y secundaria en activo. Esta publicación tiene como objetivo identificar aquellas estrategias educativas que cuentan con una amplia evidencia científica, además de ayudar a los educadores a desterrar algunos mitos extendidos en el ámbito educativo.

El libro consta de cinco partes con 13 capítulos agrupados en ellas. Cada capítulo comienza con una breve introducción, luego presenta una sección titulada "*Sabías que...*", donde se desgranan las grandes ideas que surgen de la investigación y sus implicaciones para la enseñanza de las ciencias, y para finalizar otra titulada "*Edu-mitos*", donde se desmontan con argumentos aquellas creencias, bulos y/o ideas simplificadoras o erróneas arraigadas en los docentes. Cada capítulo concluye con las reseñas bibliográficas en una selección exquisita de las investigaciones más relevantes.

En la primera parte titulada "APRENDER CIENCIAS ES CONECTAR IDEAS PERSONALES CON OTRAS MÁS POTENTES Y FRUCTÍFERAS", se hace hincapié en las principales pruebas de la investigación sobre el aprendizaje de las ciencias. Este bloque se divide en tres capítulos: en

el primero José Ignacio Pozo nos cuenta la importancia de activar las creencias que tienen los alumnos sobre los fenómenos que estudian y trabajar en su reconstrucción mediante el diálogo con otras personas y otros conocimientos. En el segundo capítulo, Neus Sanmartí incide en la importancia de que afloren las ideas personales de los alumnos que habrá que ir regulando para favorecer el aprendizaje. Este bloque concluye con el capítulo de José Ramón Alonso, sobre las pruebas de la neurociencia para la mejora del aprendizaje.

La mejor forma de aprender ciencias es practicando sus formas de hacer, hablar y pensar en el aula. A ello dedicarán el segundo bloque titulado: "Aprender Ciencias es cambiar la forma de generar y validar el conocimiento", con tres capítulos dedicados a las principales prácticas de la ciencia: la indagación (M. Rut Jiménez-Liso), la modelización (Digna Couso) y la argumentación (Marilar Jiménez Aleixandre).

Al bloque tres titulado: "Enseñar Ciencias es preparar personas para participar en una sociedad democrática con valores" se han dedicado tres capítulos. El primero reconociendo, como señalan Susanna Tesconi y Bárbara de Aymerich, que la ciencia está también en otros ámbitos aparentemente alejados como el artístico, y que se basa en un conocimiento accesible para que todos y todas hagamos ciencia. En el segundo, y desde una perspectiva de equidad, Marta Macho, incide en la importancia de ser conscientes de los estereotipos de género presentes en la actividad científica y sus implicaciones en el aula. En el último Juan José Sanz y Jordi Domènech apuestan por la necesidad de conectar ideas científicas con el mundo cercano del alumnado.

El cuarto bloque titulado: "Aprender Ciencia es una experiencia emocional y afectiva" consta de dos capítulos, donde David Bueno destaca las pruebas que la neurociencia aporta a la educación científica basada en emociones, y José Gutiérrez señala las evidencias para una educación para la sostenibilidad ligada a la conexión afectiva con el planeta.

Con el fin de que este manual sea un instrumento útil para los docentes interesados en mejorar el aprendizaje de las ciencias de su alumnado se ha incluido el quinto bloque titulado: "Enseñamos Ciencias de acuerdo a nuestras creencias sobre cómo se aprende mejor". En el primer capítulo, Marta Ferrero analiza el impacto en el desempeño profesional docente de las ideas erróneas más habituales que presentan los docentes sobre el cerebro y su funcionamiento. El manual termina con el capítulo de Ana Rivero y Francisco López que destacan que la formación docente (aprender a ser docentes) es un proceso de larga duración basado en la reflexión y en la investigación.

Decía el reconocido científico y divulgador Carl Sagan que cada esfuerzo por clarificar lo que es ciencia y generar entusiasmo popular sobre ella es un beneficio para nuestra civilización global. Lo que encontrarás en Enseñando ciencia con ciencia es un conjunto de estrategias educativas, avaladas por una amplia evidencia científica, que permitan integrar la experiencia profesional de los docentes con la evidencia proveniente de la investigación. El fin último de esta publicación es mejorar la enseñanza de las ciencias, enseñando a los estudiantes a mirar el mundo con ojos diferentes y mostrándoles una ciencia

atractiva en la que además se sientan partícipes. Es urgente enseñar ciencia con ciencia y la mejor forma de aprender ciencias es practicando sus formas de hacer, hablar y pensar en el aula.

Este libro es de libre difusión y puede descargarse completo en el siguiente enlace: https://www.fecyt.es/es/publicacion/ensenando-ciencia-con-ciencia

Rosa Gálvez Esteban
Departamento de Didácticas Específicas
Universidad Autónoma de Madrid
rosa.galvez@uam.es

Enfoque y alcance

La revista electrónica de investigación educativa del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid tiene como objetivo la divulgación de investigación en didácticas específicas, con atención especial a las áreas de didáctica de la matemática, ciencias experimentales y sociales. La revista está dirigida a todos los profesionales de la enseñanza y también a los alumnos.

Periodicidad

La revista cuenta con una periodicidad de publicación semestral.

Proceso de evaluación por pares

Los artículos serán revisados por dos evaluadores externos que emitirán su valoración sobre los mismos, y la conveniencia o no de su inclusión en la revista. En caso de evaluación dispar se recurrirá a un tercer evaluador. Todos los trabajos serán originales para ser sometidos a evaluación de los mismos y a su publicación.

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento.

Indización

Didácticas Específicas se encuentra indexada en las siguientes bases de datos: Dialnet, ISOC, Latindex, MIAR, CIRC, Qualis-CAPES (B1) y Dulcinea.