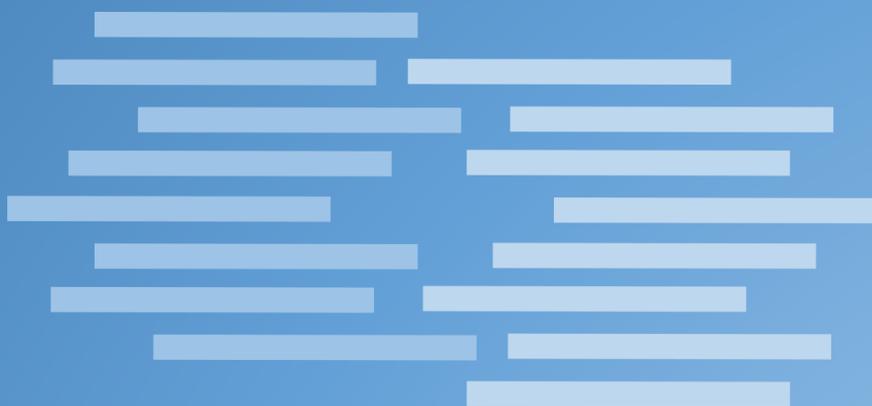


**Junio de 2021**

# Didácticas Específicas

---

24



Departamento de Didácticas Específicas  
Universidad Autónoma de Madrid



## 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

### 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 Gaité**

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 Albuquerque**

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 Vilchez 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 Guatía**

Universidad de la República (Uruguay)

**Catía 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)

**Nieves Martín Rogero**

Universidad Autónoma de Madrid (España)

## ÍNDICE

### ARTÍCULOS

- 7-27** Didáctica y Didáctica de la Geografía: Bases de su unidad teórico-metodológica  
Pedro Álvarez Cruz
- 28-38** Análisis discursivo funcional de un fragmento de texto coloquial  
Olaysi Arrocha Rodríguez, Zuleiny Meneses Martín y Amyra García Rodríguez
- 39-62** El cómic y la enseñanza de la Historia Contemporánea. Apuntes didácticos para la enseñanza de la memoria histórica y los movimientos sociales en distintos niveles educativos  
Julián Vadillo Muñoz
- 63-74** Ensino de Geografia e resistência camponesa em uma trincheira do semiárido baiano, Brasil  
Guilherme Matos de Oliveira
- 75-89** ¿Quién es quién? Directrices de uso de una clave dicotómica para la identificación de artrópodos en Educación Primaria  
Rosa Gálvez Esteban
- 90-102** La comprensión textual en función de la acentuación española  
Miriam Esther Dorta, Yemilka Rodríguez-Rodríguez y Martha Antonia Souto-  
Padrón

### PÁGINAS EDUCATIVAS DEL AYER

- 104-108** “Libertinaje por imposición”. Las escuelas de la provincia de Toledo durante la guerra civil, según la Causa General  
Fernando Hernández Sánchez

## NOTICIAS Y COMENTARIOS

- 110-111 Recordando a Joaquín Benito de Lucas | Rafael Morales Barba
- 112-125 PANORAMA GEOPOLÍTICO DEL MUNDO ACTUAL. Importancia geopolítica de la península ibérica en el proceso de transición democrática en España. Su posterior evolución hasta 2021  
Clemente Herrero
- 126-142 Aproximaciones a la geografía médica con enfoque cognitivo en la sociedad tardocapitalista de Japón | Luis Darío Salas Marín

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 144-145 MIRA, Jorge: ¿A qué altura está el cielo?, Alvarellos Editorial, Santiago de Compostela, 2020 | Natxo Alonso Alberca
- 146-147 MILLÁS, J. J.; ARSUAGA, J. L.: La vida contada por un sapiens a un neandertal, Alfaguara, 2020 | Rosa Gálvez Esteban
- 148-154 ORTONOBES LARA, S.: ¿Qué puede salir mal? Como sobrevivir en un mundo que intenta matarte, Penguin Random House, 2020  
Tamara Esquivel Martín y José Manuel Pérez Martín
- 155-157 CEBRIÁN, D., FRANCO, A. J., LUPIÓN, T., ACEBAL, M. C. y BLANCO, A.: Enseñanza de las ciencias y problemas relevantes de la ciudadanía. Transferencia al aula, Grao, 2021  
Irene Guevara Herrero
- 158-160 TORIBIO, Y.: Didáctica de la lectura y la escritura, Editora Búho (República Dominicana), 2019 | Sonia Gómez Díaz y Zoraida Lantigua

DOI NÚMERO COMPLETO: [doi.org/10.15366/didacticas2021.24](https://doi.org/10.15366/didacticas2021.24)

# Artículos

# 1 de

## DIDÁCTICA Y DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA: BASES DE SU UNIDAD TEÓRICO-METODOLÓGICA

Pedro Álvarez Cruz<sup>1</sup>  
Universidad de La Habana

Recibido 29/10/2019 Aceptado 09/06/2020

### RESUMEN

El presente artículo de reflexión teórica tiene como objetivo explicar las relaciones esenciales existentes entre la didáctica y la didáctica de la Geografía, así como su unidad teórico-metodológica. En su elaboración se utilizó una metodología de investigación documental; apoyada en diversas técnicas, tales como: lectura de fuentes documentales, recopilación de datos y presentación de la información. El artículo muestra las relaciones esenciales existentes entre la didáctica y las didácticas especiales; las cuales se expresan en los tres niveles siguientes: 1) general-particular-singular; 2) abstracto-concreto-generalización; y 3) teórico-metodológico-práctico. El análisis de estos niveles de relación revela, esencialmente, los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos; que constituyen bases de la unidad teórico-metodológica de la didáctica y las didácticas especiales.

### ABSTRACT

This article of theoretical reflection aims to explain the essential relationships between the didactics and didactics of Geography, as well as its theoretical-methodological unit. In its elaboration, a documentary research methodology was used; supported by various techniques, such as: reading documentary sources, data collection and presentation of information. The article shows the essential relationships between didactics and special didactics; which expressed in the following three levels: 1) general-particular-singular; 2) abstract-concrete-generalization; and 3) theoretical-methodological-practical. The analysis of these levels of relationship reveals, essentially, the philosophical, epistemological, sociological, psychological, pedagogical and didactic foundations, which constitute the basis of the theoretical-methodological unit of didactics and special didactics.

### DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2021.24.001>

### PALABRAS CLAVE

Didáctica; Didáctica especial; Didáctica de la Geografía.

### KEYWORDS

Didactics; Special didactics; Didactics of Geography.

1. pealcruz@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

La didáctica es consubstancial a la formación de maestros y profesores para cualquiera de los niveles educacionales. Esta se manifiesta en estrecha relación con las didácticas especiales de las distintas disciplinas o asignaturas académicas. La didáctica y las didácticas especiales, asumidas como ciencias pedagógicas, se complementan una a otra desde postulados generales y particulares.

La didáctica, general por su contenido, tiene un carácter abstracto y generalizador que hace énfasis en los fundamentos teóricos de su objeto de estudio. Por su parte, las didácticas especiales, particular por su contenido, tienen un carácter concreto y singular que hace énfasis en los fundamentos metodológicos de su objeto de estudio. Estas características esenciales han devenido en interpretaciones que si bien reconocen la estrecha relación entre estas ciencias pedagógicas, por otra niegan su unidad teórico-metodológica al limitar su campo de acción a lo teórico o a lo metodológico. Lo que conlleva a la visión reduccionista del objeto de estudio de la didáctica y las didácticas especiales; así como a la segmentación de sus funciones teóricas y metodológicas.

La didáctica de la Geografía se ha encontrado en algunos momentos de su evolución en esa disquisición reduccionista al considerarse como *método* o concebida como *metodología de enseñanza*. Soslayando así, su función teórica y, por ende, metodológica manifiestas en unidad dialéctica. La presente reflexión tiene como objetivo explicar las relaciones esenciales existentes entre la didáctica y la didáctica de la Geografía, así como su unidad teórico-metodológica.

## DIDÁCTICA Y DIDÁCTICAS ESPECIALES: RELACIONES ESENCIALES EXISTENTES

La didáctica y las didácticas especiales surgen integradas. Esto se aprecia en la obra de sus fundadores Wolfgang Ratke (Raticus, 1571-1635) y Jan Amos Komenský (Comenio, 1592-1760). A Raticus corresponde el mérito de emplear por primera vez el término didáctica (arte de enseñar) en su libro *Principales aforismos didácticos* (1629). Fue Comenio quien al valorar la importancia de la implantación de la didáctica, hizo evidente las relaciones entre el “arte de enseñar y aprender” y el “método de enseñar y aprender” como un todo viabilizado por los procedimientos de este último particular.

Ya desde los tiempos de Comenio quedó definida la función teórica, metodológica y práctica de la didáctica y, en particular, la función del “método de enseñar y aprender”, al que trató diferenciado en: métodos de las ciencias en particular, de las artes, de las lenguas, de las costumbres y de inculcar la piedad. Preconizando así, tal vez, el surgimiento de las didácticas o metódicas especiales.

Así se comportó la evolución de la didáctica durante los siglos XVII, XVIII y XIX hasta que en la primera mitad del siglo XX fueron surgiendo las didácticas o metódicas especiales de las distintas disciplinas o asignaturas académicas. Diferenciándose de este modo el

objeto de estudio de la didáctica y las didácticas especiales; el cual se expresa en los tres niveles de relaciones siguientes: 1) general-particular-singular; 2) abstracto-concreto-generalización; y 3) teórico-metodológico-práctico.

Según Klingberg (1978) en la relación existente entre la didáctica y las didácticas especiales pueden distinguirse tres etapas de desarrollo:

- Primera etapa: Vínculo muy estrecho entre la didáctica y las didácticas especiales. Las didácticas especiales o metodologías consistían solamente en la aplicación de los principios generales de la didáctica.
- Segunda etapa: Consolidación de las didácticas especiales como disciplinas autónomas de la ciencia pedagógica. Esta autonomía se produce en dos direcciones: 1) autonomía con respecto a la didáctica y 2) autonomía de cada una de las didácticas especiales entre sí. En esta fase existe ciertamente el peligro de un desarrollo separado de cada teoría de la enseñanza, el peligro del aislamiento y la desatención de los fundamentos pedagógico-didácticos comunes a todos los problemas teóricos de la enseñanza y el aprendizaje.
- Tercera etapa [a futuro]: Se restablecerá la unidad entre la didáctica y las didácticas especiales en un plano más elevado. Esta será una unidad en la que cada didáctica especial habrá desarrollado su perfil lógico-científico peculiar, pero al mismo tiempo estará vinculada más estrechamente que antes con todas las otras didácticas especiales y con la didáctica mediante rasgos comunes, conocimientos generales, tareas, etc. Se impondrá cada vez más la necesidad de colocar en el centro del trabajo lo común de las distintas disciplinas o asignaturas académicas para la formación integral del ser humano.

Las etapas descritas por Klingberg (1978) son evidencia de una clara unidad teórico-metodológica entre la didáctica y las didácticas especiales, así como a lo interno de cada una de estas. La didáctica especial aplica las teorías y metodologías generales de la didáctica, que utiliza los resultados de las didácticas especiales para su propio trabajo de generalización. Esta relación se consolidará por la tendencia a la necesaria integración entre las ciencias pedagógicas.

## EVOLUCIÓN Y DESARROLLO DE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN CUBA: BOSQUEJO HISTÓRICO DE SU RELACIÓN CON LA DIDÁCTICA Y OTRAS CIENCIAS

La formación docente en Geografía no existía antes del año 1964. La Geografía, como asignatura, era enseñada en las escuelas primarias (primero a sexto grados) y las escuelas primarias superior (séptimo a octavo grados) por maestros formados en las escuelas normales (1916); y en las escuelas secundarias (institutos de segunda enseñanza y escuelas profesionales) por profesores formados en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de

La Habana (1900-1959), así como por geógrafos especializados en la Facultad de Filosofía y Letras de dicha Universidad, sin ningún estudio de pedagogía o didáctica.

El surgimiento de la didáctica de la Geografía, como disciplina científico-académica, estuvo ligado a la creación, en el año 1964, de los planes de estudio para la formación docente en Geografía, en los institutos pedagógicos fundados el propio año y adscriptos a las tres universidades existentes en aquel momento: Universidad de La Habana (1728), Universidad Central de Las Villas (1952) y Universidad de Oriente (1947). Se considera que “(...) sus antecedentes históricos los encontramos en la Metodología General, cursada en las escuelas normales y en la Didáctica de las Escuelas Secundarias; disciplina que aparecía en el currículo de la carrera de Pedagogía”. (Ministerio de Educación, Cuba, 1975, p.1)

Por tanto, en el análisis histórico de la didáctica de la Geografía se sigue su tránsito por los diferentes planes de estudio de la formación docente en Geografía desde el propio año 1964 como se aprecia en Alvarez, Pérez y Recio (2015).

Todo lo antes expresado permite establecer los cuatro períodos evolutivos de la didáctica de la Geografía siguientes (Cuadro.1):

Plan de estudio	Titulación	Períodos evolutivos
1964-1971	Profesor de Geografía Historia	Iniciación (1964-1976)
1972-1976	Profesor de Geografía para la Educación General Media	
1977-1989 Plan A 1977-1981 Plan B 1982-1989	Licenciado en Educación en la Especialidad de Geografía	Consolidación (1977-2002)
Plan C 1990-2002	Licenciado en Educación en la Especialidad de Geografía	
Plan C (modificado) 2003-2009	- Licenciado en Educación, Profesor General Integral de Secundaria Básica - Licenciado en Educación, Profesor de Ciencias Naturales	Postergación (2003-2009)
Plan D 2010-2016	Licenciado en Educación, Biología-Geografía	Revalorización (2010-actualidad)
Plan E 2016-actualidad	Licenciado en Educación Geografía	

Cuadro 1. Períodos evolutivos de la didáctica de la Geografía en Cuba. Fuente: Elaboración propia.

En el *período de iniciación* (1964-1976), como su denominación indica, surgió la didáctica de la Geografía como disciplina científico-académica independiente de la formación docente en Geografía. Es importante destacar que los fundamentos de la

disciplina se erigieron desde los postulados de la Escuela Nueva (Pedagogía Progresista) introducidos por varios pedagogos entre los que destacó el puertorriqueño, con residencia en Cuba, Alfredo Miguel Aguayo Sánchez (1866-1948).

En este período inicial va influir, de modo trascendental, la pedagoga cubana Graciela Barraqué Nicolau (1925-2001), quien se desempeñó como profesora de Ciencias Sociales y directora del *Colegio Academia Barraqué* (1957-1960), así como Jefa de Departamento de Geografía (1964-1971) en el Instituto Pedagógico Enrique José Varona de La Habana. Barraqué fue autora de los programas de estudio de didáctica de la Geografía, así como de numerosos folletos mimeografiados que sirvieron, dada la escasez de libros, como textos básicos para su enseñanza durante este período y los posteriores.

La didáctica de la Geografía se caracterizó, en su transmisión académica, por una lógica deductiva. Esta lógica quedó respaldada con los contenidos pedagógicos, didácticos y geográficos estudiados en años precedentes. Sus contenidos se orientaron a la sistematización del trabajo docente, al integrar las exigencias de la ciencia geográfica con los principios didácticos específicos inherentes a la enseñanza de esta disciplina.

A finales de los años '60 se hizo notable la influencia del pensamiento científico y pedagógico de los países socialistas de la Europa del Este (EE) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que extendieron su apoyo al país más allá de la ayuda económica, por lo que se incrementaron los cursos de superación científica y metodológica de asesores, fundamentalmente, de procedencia soviética. Este hecho, indudablemente, condicionó la orientación hacia las características de la pedagogía y la didáctica de dichos países.

Una obra clave en la interpretación de estas cuestiones fue *La lección de Geografía en la escuela* (1966) del pedagogo soviético N. N. Studensov. Este libro escrito para los profesores de Geografía de la URSS sirvió como material de consulta, por su carácter general y aplicado, a los profesores de Geografía cubanos. Una cuestión interesante que se trató por el autor fue la relación entre la didáctica y la didáctica de la Geografía:

“El trabajo metodológico de muchos años con los profesores ha convencido al autor de este libro de que muchas deficiencias en las lecciones de Geografía son debidas a la incapacidad por parte de los maestros de aplicar las leyes y reglas de la didáctica a la enseñanza de la geografía (...)”.

“(...) resulta que los postulados didácticos generales se exponen en su aspecto más general sin concretarlos en lo concerniente a la enseñanza de las diversas asignaturas, (...), mientras las cuestiones de metodología de la geografía se enseñan separadas de la didáctica general (...) la tendencia a excluir la metodología de la esfera de acción de la didáctica general se hace muy polémica e inútil, ejerciendo una influencia negativa sobre el trabajo educativo de los profesores de Geografía (...)”. (p.3)

Más adelante señaló:

“(...) La ausencia hasta los últimos tiempos de un trabajo especial acerca de la lección de Geografía, nos permite esperar que este manual, aunque no pretende llenar la laguna indicada, de todas maneras pueda ser útil al profesor de Geografía, fijando su atención en la lección como un acto didáctico único en que se unen la didáctica general y la metodología de la asignatura”.  
(p.5)

Estos hechos señalados por Studensov, soslayados antes en el quehacer didáctico, iniciaron una reflexión teórica sobre las relaciones esenciales existentes entre la didáctica y la didáctica de la Geografía, así como la relación de estas con otras ciencias que corroboraría en los años posteriores la unidad teórico-metodológica entre éstas.

En el *período de consolidación* (1977-2002) la didáctica de la Geografía cambió su denominación por *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. Este criterio emanó del sistema clasificatorio de las ciencias pedagógicas en los países socialistas de la EE y, sobre todo, en la URSS.

La didáctica de la Geografía, en este período, mantuvo en su transmisión académica una lógica deductiva respaldada en los contenidos pedagógicos, didácticos y geográficos estudiados en años precedentes. Sus contenidos se orientaron a la sistematización del trabajo docente, al integrar las exigencias de la ciencia geográfica con los principios didácticos específicos inherentes a la enseñanza de esta disciplina.

En este período los contenidos didácticos de la Geografía se reflejaron en la obra *Metodología de la enseñanza de la Geografía* (1978, 1991) confeccionada por la profesora Graciela Barraqué Nicolau. Este libro sirvió de texto básico hasta el año 2002. En éste, su autora sistematizó de modo elocuente los resultados más avanzados en la materia y consultados en autores, tales como: Brouillette, *et al.* (1966), Studensov (1966), Tomaschewky (1974), Darinsky (1975), Danilov y Skatkin (1978), Klingberg (1978), Pancheshnikova, *et al.* (1983), Talízina (1985), entre otros.

Barraqué (1978, 1991) definió la metodología de la enseñanza de la Geografía como:

“(...) un componente del sistema de la ciencia pedagógica, y como ciencia pedagógica particular, constituye la teoría de la enseñanza y de la educación, que se manifiesta a través del proceso de aprendizaje geográfico, es decir, en la actividad docente teórico-práctica de las asignaturas geográficas”.

“(...) La metodología de la enseñanza de la Geografía está vinculada, directamente, con otras ciencias afines. Se encuentra estrechamente relacionada con la didáctica general y la teoría de la educación, pues utiliza los conceptos básicos de ambas ciencias en su campo específico de estudio, y a la vez, aporta los resultados de sus experiencias e investigaciones con las otras metodologías de las distintas enseñanzas, pues a pesar de las diferencias sustanciales que existen entre ellas, posee un centro de gravedad: los principios generales de la educación..., y con-

tribuye conscientemente a través de las asignaturas de sus especialidades, a la formación del hombre nuevo y a la científicidad del trabajo docente-educativo”. (p. IX)

También expresó que:

“La metodología de la enseñanza de la Geografía es la piedra angular en la formación de todo profesor de Geografía, ya que constituye la fundamentación teórico-práctica del quehacer docente”.

“(…) la metodología de la enseñanza de la Geografía, es la ciencia que garantiza el cumplimiento del perfil ocupacional del profesor, y su estudio precisa y estimula la vocación profesional. Ofrece los contenidos y la orientación imprescindibles para el dominio de las regularidades y principios metodológicos en el tratamiento de las asignaturas geográficas”. (p. XIII)

Barraqué, al asumir la metodología de la enseñanza de la Geografía como ciencia pedagógica particular, reveló su unidad teórico-metodológica devenida de las relaciones esenciales existentes entre ésta con la didáctica y las demás didácticas especiales; así como con el sistema de ciencias pedagógicas.

Barraqué estructuró su obra (1978, 1991) logrando una armonía entre lo teórico (didáctica y teoría de la educación) y lo metodológico (métodos de enseñanza de la Geografía), así como su implicación en la práctica docente sin caer en posiciones preceptivas. De los 13 capítulos escritos, seis (46,2 %) tratan cuestiones relacionadas con el método, y esto, desde una visión integradora entre los postulados emanados de la didáctica, y otras ciencias pedagógicas, con las particularidades del contenido geográfico en cada nivel educacional en correspondencia con la edad y características psicológicas de los alumnos.

Es importante destacar que a partir del año 1995 se realizaron un grupo de precisiones curriculares en las asignaturas geográficas, que derivaron en un reajuste curricular de la Geografía en los diferentes niveles educacionales; los que se generalizaron en el curso escolar 2001-2002. Recordar que años antes había caído el campo socialista en la EE y la URSS; cuestión que influyó en todo el quehacer político, económico y social de Cuba.

Todo esto trajo consigo un replanteamiento en la didáctica de la Geografía, que sin perder los logros alcanzados se actualizaría en correspondencia con la influencia de otras tendencias pedagógicas y didácticas propias de la tradición pedagógica cubana y mundial. Surgen así dos obras: *Enrutando la Geografía Escolar* (1999) escrita por un colectivo de autores bajo la conducción de Pedro Ángel Hernández Herrera; y *Selección de temas de Didáctica de la Geografía* (2002) escrita por un colectivo de autores bajo la dirección de Celina Esther Pérez Álvarez.

En ambos libros se ratificó a la didáctica y a la didáctica de la Geografía como ciencias pedagógicas, así como la unidad teórico-metodológica entre ambas. Resultan interesantes las aclaraciones que sobre el uso indistinto de didáctica de la Geografía y metodología de la enseñanza de la Geografía se hicieran en períodos anteriores:

“Las tareas de esta ciencia [metodología de la enseñanza de la Geografía] descrita por dicha autora [Pancheshnikova (1983)] declaran su función teórica en justa concordancia con su esencia filosófica, que expresa que la metodología no es solo conjunto de procedimientos para la acción práctica, sino que cuenta con su aparato teórico de fundamentación epistemológica”.

“Para mayor exactitud en lo expuesto, se esclarece que Pancheshnikova y Barraqué, emplean el término metodología de la enseñanza de la Geografía (...) con la misma significación del de Didáctica de la Geografía, pues en ningún momento limitan su objeto a la prescripción y la normativa, que tampoco son las únicas vertientes de la metodología, como aparece en algunas fuentes”.

“El empleo indistinto de estas denominaciones, didácticas especiales y metodología de las diferentes disciplinas académicas, puede no tener trascendencia, sin embargo, cuando se acepta a la metodología, solo como norma, guía o instrumento, es decir con un carácter únicamente indicativo, prescriptivo y normativo, la tiene; si queda clara la unidad dialéctica entre lo teórico y lo metodológico, no hay conflicto”.

“Los autores comparten el criterio de los que emplean Didáctica especial; porque consideran que el de Metodología, puede prestarse más a restringir el objeto y el campo de acción de la primera o bien, que se trata de dos disciplinas, que en su vínculo con la Didáctica general, expresan la relación entre lo general-lo particular-lo singular”. (Pérez y Recio, 2002, p.17)

Entre los años 2003 y 2009, la didáctica de la Geografía, entra en un *período de postergación*. En las nuevas concepciones de formación docente las relaciones entre la didáctica y las didácticas especiales sufren seria ruptura por la reducción de estas últimas a los contenidos y métodos de enseñanza de las asignaturas en el contexto escolar. La didáctica de la Geografía se diseñó de modo preceptivo y en correspondencia con los programas de Geografía de la enseñanza primaria, secundaria básica y preuniversitaria.

En este período se manifestó una carencia de los estudios sobre la didáctica de la Geografía. Las asignaturas geográficas, en el ámbito escolar, fueron guiadas por las exigencias básicas siguientes:

La función rectora de la asignatura en el trabajo de educación ambiental, a partir de lo cual garantizará el logro de los objetivos formativos orientados hacia este fin en el grado.

La derivación gradual de los objetivos generales en las unidades y clases para propiciar que los alumnos expresen su antiimperialismo y rechacen las políticas yanquis de agresión y bloqueo contra Cuba, mediante el análisis de datos, tablas, gráficas, documentos históricos, dis-

cursos de dirigentes (...), para arribar a conclusiones acerca de la posición firme del pueblo cubano de mantener su independencia, soberanía y luchar por mantener las conquistas alcanzadas.

El trabajo con mapas en diferentes niveles: reproducción o reconstrucción de significados, interpretación y aplicación.

La ubicación espacial de hechos históricos, que han ocurrido y ocurren en el mundo y en particular en Cuba.

La integración entre los componentes de la naturaleza y de la sociedad, objeto de estudio de la ciencia geográfica, al realizar el estudio de objetos, procesos y fenómenos que ocurren a escala planetaria, regional, nacional y local.

La utilización de algoritmos de trabajo para el estudio de paisajes, países y regiones, seleccionadas. (Hernández, *et al.*, 2002, pp.33-34)

No obstante, hay que advertir que el ordenamiento curricular de la Geografía escolar, en el período 2001-2019, presentó cierta inestabilidad condicionada por modificaciones y reajustes continuos en los diferentes grados escolares. Estas han estado determinadas, fundamentalmente, por los cambios llevados a cabo, como se ha explicado anteriormente, en el modelo de formación de profesores de Geografía entre los años 2003 y 2009. Ese zigzagueo curricular, coyuntural, si bien tuvo en cuenta la situación socioeconómica del país, por otra, no exploró lo suficiente la situación epistemológica de la ciencia geográfica y su consideración como fuente curricular. Tampoco se analizó con profundidad las relaciones esenciales existentes entre los fundamentos epistemológicos y didácticos. La didáctica de la Geografía centró su análisis, en lo académico y lo investigativo, en el logro de las exigencias básicas antes enunciadas.

Las problemáticas expuestas, en el período anterior, condujeron a un replanteamiento en la concepción de la formación docente en Geografía y, por ende, se diseñó un nuevo modelo curricular, en el que la didáctica de la Geografía entró en un *período de revalorización* (2010-actualidad). Retornó a la formación docente en Geografía como disciplina científico-académica con una lógica inductiva en su transmisión académica.

En este período, la didáctica de la Geografía se constituye como núcleo teórico-metodológico fundamental en el proceso de formación integral del profesor de Geografía; dado que lo capacita para la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje geográfico; como esencia del objeto de trabajo de la profesión. Su contenido favorece el desarrollo teórico-práctico, en el dominio de una parte importante, de las habilidades profesionales pedagógicas. Este se selecciona en estrecha relación con el contenido de las disciplinas geográficas y, en particular, con los de las disciplinas pedagógicas.

Estos fundamentos se defienden en la obra *Didáctica de la Geografía* (2018) escrita por un colectivo de autores bajo la conducción de Celina Esther Pérez Álvarez. Este libro se estructuró a partir de los componentes fundamentales (profesor-alumno-grupo-problema-objetivo-contenido-método-medio-forma organizativa-evaluación) del proceso ense-

ñanza y aprendizaje en los tres niveles de relaciones siguientes: 1) general-particular-singular; 2) abstracto-concreto-generalización; y 3) teórico-metodológico-práctico. Una peculiaridad de esta obra es la reflexión sobre la necesidad una perspectiva teórica que oriente la modelación didáctica de la Geografía, dado la existencia de múltiples enfoques de la ciencia geográfica que se debate, tal vez, más que los de ninguna otra ciencia y que influyen en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía.

## BASES DE LA UNIDAD TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA DIDÁCTICA Y LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Las bases de la unidad teórico-metodológica de la didáctica y la didáctica de la Geografía se definen en las relaciones que se establece con otras ciencias, que se constituyen como sus fuentes y fundamentos teórico-metodológicos para su aplicación práctica.

*Didáctica-didáctica de la Geografía-filosofía.* No hay ciencia que pueda existir sin la filosofía, sin una base metodológica. La didáctica y la didáctica de la Geografía no se reducen a la filosofía, tienen su objeto y sus tareas, pero tampoco pueden realizarse sin ésta. Al determinarse los objetivos de enseñanza y aprendizaje, la didáctica y la didáctica de la Geografía parten de una determinada concepción filosófica del mundo, así como de los fundamentos gnoseológicos (teoría del conocimiento) y epistemológicos (teoría del conocimiento de la ciencia).

En el estudio de los fundamentos gnoseológicos se determinan las fuentes, formas, métodos y procedimientos para la transmisión (profesor) y apropiación de conocimientos (alumno) necesarios para la vida en sociedad. En esta interacción (transmisión/enseñanza-asimilación/aprendizaje) se manifiesta la tarea principal de la didáctica: la asimilación y desarrollo cognitivo del alumno, lo que lo prepara desde la actividad de estudio para la actividad del trabajo y la vida en sociedad a partir de la apropiación de la cultura que le ha antecedido.

En el quehacer didáctico de la Geografía, en Cuba, en los últimos 55 años la formación de conceptos y habilidades ha estado orientada por la teoría del conocimiento materialista dialéctica. Estableciéndose los procedimientos para la formación conceptual siguientes: comparación, análisis, síntesis, abstracción y generalización; los cuales derivaron como requisitos didácticos para la formación de conceptos en la enseñanza de la Geografía (Ver Figura 1 y cuadro 2).

Studensov (1966) consideró que:

“(...) los conocimientos geográficos constan de: 1) las imágenes, 2) las nociones, y 3) los juicios; con la ayuda de los cuales se unen y se sistematizan las nociones. Para que los conocimientos adquiridos sean sólidos y para que tengan significado práctico, se consolidan en los

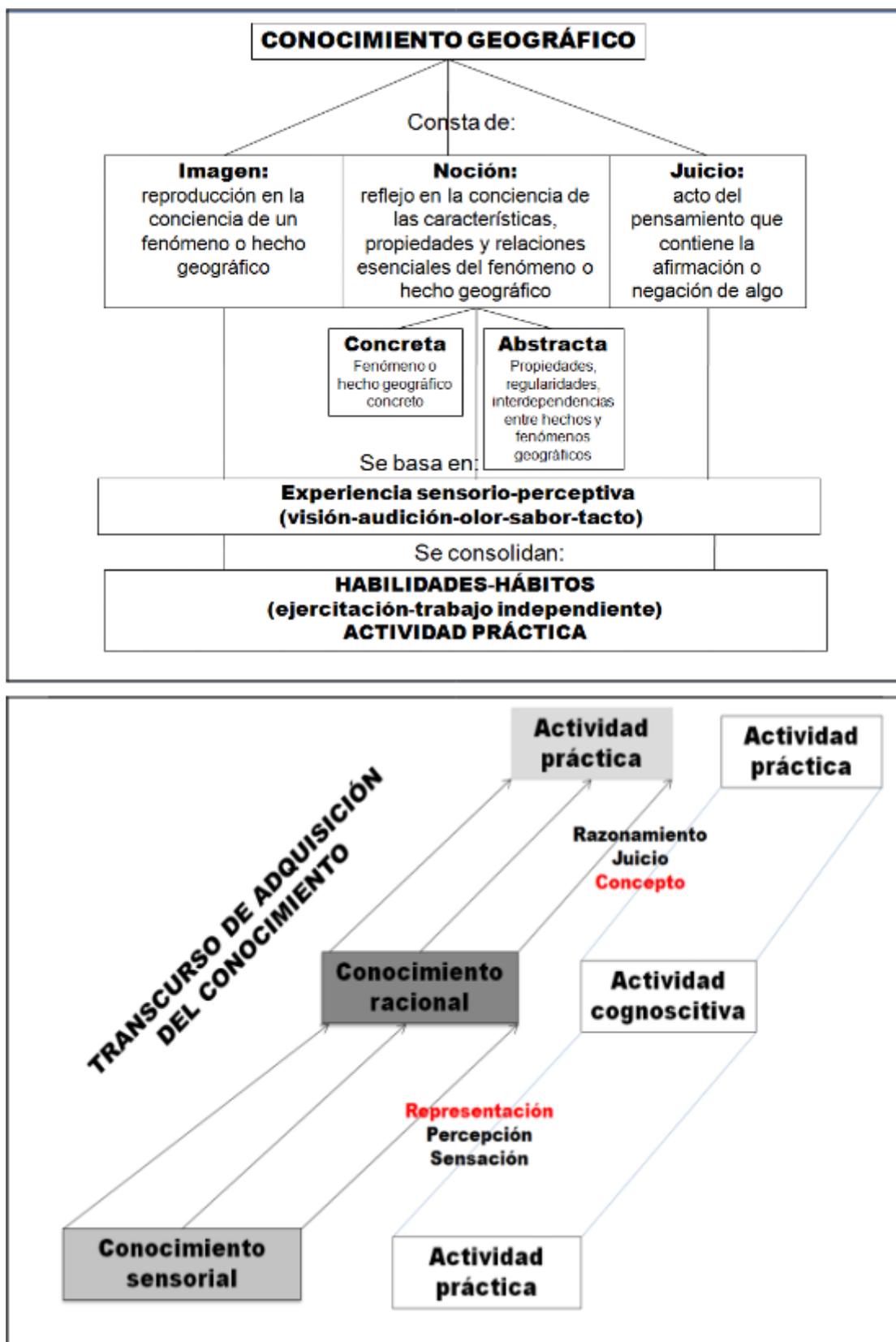


Fig.1. Aplicación de la teoría del conocimiento a la enseñanza de la Geografía. Fuente: Elaboración a partir de Studensov (1966) y Barraqué (1991).

hábitos y las habilidades, los cuales se crean a través de los ejercicios, que contribuyen en muchos casos a una profundización o un esclarecimiento más completo de las nociones”. (p. 7)

Por su parte Barraqué (1978, 1991) asumió las representaciones y los conceptos como núcleos de los conocimientos geográficos; en los que su solidez y significación dependen de sus aplicaciones prácticas mediante un sistema de actividades vinculadas con la formación de habilidades. Además de eso, mostró la formación de conceptos geográficos por las dos vías siguientes:

Pasos	Razonamiento	
	Inductivo	Deductivo
1	Observación del objeto, fenómeno o proceso geográfico, su interpretación de lo observado por el alumno, la descripción de la interpretación obtenida, la integración de las características externa de lo observado en una imagen mental sensible.	Formulación de la definición del concepto geográfico por el profesor o lectura de la definición, por los alumnos, en el libro de texto.
2	Representación, imagen de la memoria que refleja lo percibido, es decir, sin encontrarse, presente el objeto o fenómeno geográfico. En este paso entra en juego la imaginación.	Análisis de la definición y su vinculación con contenidos geográficos previamente asimilados por los alumnos para la obtención de una síntesis nueva.
3	Concepto, análisis de la representación obtenida para extraer las características esenciales para desechar lo accidental e integrar una síntesis que precise las características intrínsecas de lo observado, que se refleje en el concepto mediante la abstracción, y se generaliza a través de la comparación de ejemplos de la realidad o de sus ilustraciones.	Generalización de la definición conceptual sobre la base de la observación y la comparación de objetos, fenómenos o procesos similares a lo definido, en la realidad o mediante ejemplificaciones e ilustraciones.
4	Juicio, definición por los alumnos del concepto y precisión del límite de su alcance, características suficientes y necesarias, por el profesor.	Imagen mental (concreto-pensado) de lo definido conceptualmente y precisión de sus componentes esenciales mediante la abstracción correspondiente.
5	Aplicación del concepto aprendido en las actividades y tareas escolares.	Aplicación del concepto aprendido en las actividades y tareas escolares.

Cuadro 2. Vías para la formación de conceptos geográficos. Fuente: Elaboración a partir de Barraqué (1991)

Los fundamentos gnoseológicos, como se aprecia en los ejemplos anteriores, se hallan estrechamente relacionados con la psicología y, en particular, con la psicología evolutiva en su análisis del desarrollo del aprendizaje.

En las relaciones entre la didáctica, la didáctica de la Geografía y la epistemología de la ciencia a enseñar y aprender, en este caso, de la ciencia geográfica. Se identifica, selecciona, clasifica, ordena el contenido (conocimientos, habilidades, hábitos, experiencia de la actividad creadora y normas de relación con el mundo) de la disciplina o asignatura académica a enseñar y aprender. Esto exige otro nivel de relación expresado con la teoría curricular, que tiene en cuenta fundamentalmente las fuentes filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas. La epistemología contiene, entre otros aspectos, los fundamentos de los tipos de conocimiento científico y el grado con el que cada uno resulta verdadero; así como la relación entre sujeto cognoscente-objeto cognoscible.

En el decurso de la Geografía y de su enseñanza, el proceso de comprensión de los fenómenos, procesos y hechos que se manifiestan en el espacio geográfico, como categoría esencial de esta ciencia, se ha revelado desde diferentes perspectivas teóricas (enfoques), que se sustentan desde diversas posiciones teóricas, por una comunidad científica, en un contexto espacio-temporal dado.

En la historia de la Geografía y de su enseñanza, el surgimiento de un nuevo enfoque no ha implicado la desaparición de los anteriores, que pueden perder o no su vigencia en el quehacer científico o educativo. Eso justifica una pluralidad creciente de posiciones teóricas y metodológicas para el estudio de la misma categoría: el espacio geográfico; el cual ha recibido un sinnúmero de denominaciones, lo que hace impreciso y polémico el objeto de estudio de la Geografía.

Esos enfoques geográficos se proyectan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía sirviéndole de fuente epistemológica; lo que es importante analizar por alumnos, profesores e investigadores, dado que:

“(…) estamos insertos en una realidad cambiante y compleja; la ciencia avanza no solo en conocimiento sino en producciones, metodologías y técnicas, hay múltiples miradas para interpretar la realidad y de acuerdo con las convicciones es la selección; los paradigmas dominantes ofrecen líneas para percibir y explicar o comprender los hechos, existe una producción conceptual profusa: surgen nuevos y variados conceptos; facilitan elaborar conocimiento para y con los alumnos; orientan las vías para abordar problemas específicos e investigar con los marcos conceptuales, las técnicas y los métodos propios de cada perspectiva y, en el caso particular de la enseñanza, orienta el tratamiento de los contenidos curriculares a desarrollar en cada uno de los niveles educativos”.(Santarelli y Campos, 2008, s/p).

La enseñanza de la Geografía no puede ni debe existir al margen de dicha pluralidad de enfoques, sino que, su modelación didáctica debe sustentarse en esas bases epistemológicas, entrelazadas armónicamente a la realidad socioeconómica existente; manteniendo como premisa que todo lo que se haga se vea reflejado en la formación integral de las diferentes generaciones.

*Didáctica-didáctica de la Geografía-cibernética.* La cibernética es la “ciencia que trata de los rasgos generales de los procesos y sistemas de dirección en los dispositivos técnicos, en los organismos vivos y en las organizaciones humanas”. (Rosental y Iudin, 1973, p.64)

El proceso de enseñanza y aprendizaje se expresa en la interacción (comunicación) del profesor con el grupo y cada alumno. Estas relaciones son esenciales y marcadas por la actividad de estudio, en la que el profesor enseña y el alumno aprende. Addine (2004) señaló que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se manifiestan las interrelaciones siguientes:

“(…) primero, lo humano, constituido por el maestro, sus estudiantes, el grupo en interacción constante y fecunda; segundo, lo cultural, formado por los objetivos, contenidos, método-formas de organización, evaluación. Será siempre grave distorsión de la perspectiva didáctica el atribuir importancia o énfasis exagerados al contenido o al método, como si fueran los únicos o decisivos de la situación; serán valiosos solo en cuanto contribuyan a desarrollar y formas la personalidad de los estudiantes”. (p. 5)

Esto permite comprender al proceso de enseñanza y aprendizaje como una organización humana, en la que se establecen estrechas relaciones sistémicas de subordinación y coordinación entre cada uno de sus componentes mediados por los componentes culturales. Desde este punto de vista, la didáctica de la Geografía redefine su objeto de estudio como la *dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje geográfico*. Y, por tanto, desde la cibernética se establecen los requisitos para la conducción de dicho proceso y, por ende, del control de la asimilación cognoscitiva de los alumnos, como tarea más importante de la didáctica.

Talízina (1985) consideró que el profesor tiene dos funciones principales: ser fuente de información y dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además expuso como exigencias de la cibernética a la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje, las siguientes: 1) definir el objeto de dirección (asimilación cognoscitiva del alumno-objeto de aprendizaje), 2) conocer los estados de transición del objeto de dirección a partir de objetivos a alcanzar, 3) realimentación-corrección (regulación).

El profesor, en su función dirigente, debe contribuir a desarrollar el trabajo consciente del grupo-alumno y, por ende, la co-dirección (bilateralidad) y la autodirección en el proceso de asimilación del alumno. Cuando se refiere que el profesor dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje; no se entiende esta dirección como un acto autocrático y pasivo. Significa guiar, basado en un programa de estudio, el acto de aprendizaje del alumno de modo creativo, democrático, participativo y en estrecha relación entre sus actores. Reducir su función a facilitador, a mediador o a igual con el grupo-alumno, niega la relación existente entre los procesos de dirección y autodirección consciente.

El estudio de la cibernética también permite aplicar en el ámbito didáctico las teorías de algoritmo y heurística, necesarias en la solución de problemas y en el desarrollo de la creatividad.

*Didáctica-didáctica de la Geografía-sociología.* Fuera de la sociedad no existe el ser humano, asumido como ser social. El principal camino de la educación de los individuos consiste, no en la inclusión de éste en los colectivos organizados, sino en la participación activa de éste en la formación de estos colectivos, en la organización de su vida y actividad, en las relaciones interpersonales en sus colectivos. La fuente sociológica también implica a la didáctica de la Geografía en el diseño de actividades docentes que contribuyan a la solución de los problemas sociales y, en particular, de la cotidianidad del alumno. Eso significa valorizar la función social de la ciencia que se enseña, es decir, comprender el valor de lo que se aprende y para qué se aprende.

*Didáctica-didáctica de la Geografía-psicología.* La conexión con la psicología está condicionada por el hecho que junto a los problemas de investigación diversos no coincidentes, tienen un objeto común; la formación de la psiquis humana. Cuanto más estrecho sea el contacto de la didáctica y de la didáctica de la Geografía con los últimos datos suministrados por la psicología tanto más fructífera será su labor. La penetración del método experimental en la psicología produjo toda una revolución en esta ciencia. El desarrollo del experimento psicológico se reflejó en la modelación del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en el perfeccionamiento de sus métodos. Destacar que la didáctica y, por ende, las didácticas especiales han admitido desde la década de 1950 a la psicología como fundamento esencial. Por esta razón, no son pocos los que entrelazan las teorías de aprendizaje de la psicología evolutiva, por su marcada influencia en el quehacer didáctico, al que trascienden por considerarse el aprendizaje del alumno como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

*Didáctica-didáctica de la Geografía-pedagogía.* Se complementan mutuamente y existen relaciones esenciales entre estas ciencias pedagógicas, que tienen en su centro la educación de la personalidad. La didáctica y la didáctica de la Geografía utilizan aquellos conceptos que han sido formulados en los fundamentos de la pedagogía.

Tanto una como la otra, pedagogía y didáctica, son centro actualmente de un debate epistemológico, cuyo asunto versa sobre la cientificidad de ambas. Prevalcen, en ese sentido, diversas posiciones al respecto, definiéndolas como ciencia, como disciplina o como arte y, lo que es peor aún, hay quienes optan por su separación; que:

“(…) ha tenido peligrosas consecuencias para la práctica educativa, pues, a la larga, la pedagogía se ha debilitado como ciencia y la didáctica ha ocupado su lugar, por eso, ha recibido de una manera directa los fundamentos teóricos generales, y no, a través de la pedagogía. La didáctica, por otro lado, ha admitido a la psicología como su fundamento esencial. Por este motivo la clasificación de las didácticas al uso responde a las teorías psicológicas del aprendizaje”. (Chávez, Deler y Suárez, 2009, p.1)

En ese sentido, las ciencias pedagógicas, son modeladas desde innumerables concepciones resultantes de una larga tradición histórica. Sustentadas, en su tiempo, por posiciones ideológicas, concepciones sobre la educación y el contexto socioeconómico de sus representantes. Estos modelos pedagógicos y didácticos se han reflejado en la modelación del proceso de enseñanza y aprendizaje geográfico en estrecha relación con los fundamentos epistemológicos de la Geografía. Así por ejemplo, Herrero (1995) y Alvarez (2014) establecen las relaciones siguientes (Cuadros 3 y 4):

Tendencias geográficas	Tendencias educativas
Ambientalista	Ecológica
Regionalista	Ecológica
Cuantitativa	Cognitiva
Percepción	Conductista y cognitiva
Radical	Ecológica e Interacción social
Humanista	Ecológica

Cuadro 3. Relación entre las principales tendencias geográficas y educativas. Fuente: Herrero (1995).

Enfoque geográfico	Base filosófica	Enfoque pedagógico y didáctico
Determinismo geográfico	Positivismo	Pedagogía positivista
Regional	Historicismo con orientación hacia el posibilismo geográfico	Pedagogía activa
Cultural	Historicismo	Pedagogía social
Teorético-cuantitativo	Neopositivismo	Pedagogía tecnológica
Percepción	Neopositivismo	Conductismo
Radical	Marxismo	Pedagogía marxista
Humanística	Fenomenológica y existencial	Pedagogía trascendente
Eco-geográfico	Ecléctica o electiva	Ecológica

Cuadro 4. Relación entre los enfoques geográficos y pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía a partir de la base filosófica. Fuente: Alvarez (2014).

## DIDÁCTICA Y DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

La investigación didáctica es parte de la investigación pedagógica y se centra en la indagación y solución de los problemas relacionados con la eficiencia y eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como con la dinámica de cualquiera de sus componentes culturales (problema-objetivo-contenido-método-medio-forma organizativa-evaluación)

que median en la transmisión y asimilación cognoscitiva. En ésta se utilizan métodos de la investigación científica y, particularmente, de la investigación pedagógica.

En la investigación didáctica se tipifica, al igual que la investigación científica general, por su finalidad en investigación básica e investigación aplicada; y por su carácter de medida en cuantitativa, cualitativa o mixta.

La investigación didáctica, en la actualidad, se orienta con fuerza hacia la investigación aplicada. Esto, tal vez, influenciado por el modelo de gestión: investigación y desarrollo (I+D), aún predominante en muchas instituciones educacionales. Esta investigación aplicada se centra en los problemas de las didácticas especiales y, pocas veces, en los de la didáctica. Desatendiendo así, no solo la unidad teórico-metodológica al sobrevalorar las cuestiones metodológicas, sino que desestima los problemas teóricos que sustentan científicamente la aplicación de cualquier resultado en la práctica. Conduciendo esta situación a posiciones pragmáticas, que fracturan la necesaria relación práctica-teoría-práctica.

La innovación didáctica debe ser el concepto central que guíe la investigación didáctica. Se asume dicha innovación como los: “Cambios novedosos en uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que aportan nuevas formas de conocimiento, cambios originales en cualquiera de sus partes que en consecuencia traen aparejados la optimización en el logro de los objetivos, el perfeccionamiento de su dirección”. (Addine, 2004, p. 16)

En la didáctica y las didácticas especiales, desde la investigación, se debe continuar contribuyendo a la solución de problemas tales como: el aumento de la efectividad de la clase, el desarrollo de habilidades (capacidades y competencias) en la actividad de estudio y el trabajo independiente, así como la vinculación del enseñar y el aprender en la escuela y fuera de esta. Además de las líneas de investigación que se determinen en cada contexto y derivadas de la política educativa y demandas de la sociedad.

En la didáctica de la Geografía desde el sistema complejo de relaciones esenciales existentes, que ya se explicó, y que definen su unidad teórico-metodológica. La actividad investigativa y de innovación debe contribuir a la solución de problemas diversos y específicos de la enseñanza de la Geografía y de su necesario aprendizaje para la comprensión de las complejas relaciones naturaleza-naturaleza, sociedad-naturaleza y sociedad-sociedad, en un lugar concreto del espacio geográfico y determinado escalaramente a nivel local, regional o global.

En las últimas tres décadas la investigación en didáctica de la Geografía se ha enriquecido en ámbitos de discusión (además de los nacionales) regionales e internacionales. Así por ejemplo, en nuestra región vale destacar las XVII ediciones, desde 1987 en Brasil, del Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL), en los que no solo se intercambia experiencias de avanzada en investigación geográfica; sino que se discute sobre la enseñanza de la Geografía, como piedra angular de la futura formación de geógrafos; cues-

ción que permite definir nuevas líneas de investigación, a partir de la situación problemática de la didáctica de la Geografía en cada país.

Se destaca, en el sentido anterior, la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (CEG-UGI) creada desde el año 1952.

La CEG-UGI, desde su creación, ha intentado aunar voluntades para la solución de los problemas didácticos de la Geografía. Vale destacar dos obras ejemplares y resultantes de la investigación didáctica mancomunada de prestigiosos investigadores: *Método para la enseñanza de la Geografía* (1966) y *Nuevo Método para la Enseñanza de la Geografía* (1989). Estas no solo contribuyeron a renovar la enseñanza de la Geografía, sino que se constituyeron como patrones de resultado de investigación en didáctica de la Geografía y expresión clara de su unidad teórico-metodológica.

Desde el pasado año 1992, la CEG-UGI y sus países miembros, han emitido una serie de declaraciones, en las que la investigación en didáctica de la Geografía ha ocupado un lugar central.

En la *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica* (CEG-UGI, 1992) se definió la investigación, en educación geográfica, como la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía en los niveles primario, secundaria, superior, formación profesional y educación de adultos; así como una contribución a la formulación de teorías generales que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Para lograr tales fines, se requiere realizar investigaciones básicas como aplicadas.

En la *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para la Diversidad Cultural* (CEG-UGI, 2000) se insistió en la necesidad de contribuir, desde la investigación y enseñanza de la Geografía, a la comprensión de los ambientes culturales, sociales e industriales del mundo. Tema que cobra en la actualidad especial vigencia partir de la renovación de la geografía cultural.

En la *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible* (CEG-UGI, 2007) se reclamó la necesidad de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la investigación y la enseñanza de la Geografía para el logro del desarrollo sostenible.

En la *Declaración Internacional sobre Investigación en Educación Geográfica* (CEG-UGI, 2016) se declararon cinco preguntas que se constituyen como línea de investigación para la didáctica de la Geografía en los próximos años: 1) ¿Qué Geografía necesitan conocer los estudiantes? ¿Cuáles son sus percepciones erróneas y concepciones previas? ¿Cómo podemos mejorar su conocimiento geográfico, su comprensión y sus habilidades geográficas? 2) ¿De qué manera tenemos constancia de que los estudiantes progresan en sus aprendizajes en Geografía? ¿Cómo estos progresos pueden ser medidos y evaluados de manera óptima? 3) ¿Cuáles son las características que hacen efectivos a los materiales y recursos de enseñanza y aprendizaje, en la mejora de la calidad de la educación geográfica? 4) ¿Qué métodos de enseñanza son eficientes y efectivos en la mejora de la calidad

de la educación geográfica? 5) ¿Cómo puede mejorarse la formación de los profesores de Geografía para elevarla calidad de la docencia y el rendimiento en el aprendizaje de la Geografía escolar?

Las respuestas y soluciones, a estas preguntas, implican la necesaria integración de la didáctica de la Geografía con la didáctica y demás ciencias pedagógicas, que constituyen fuente y base de su unidad teórico-metodológica.

## CONCLUSIONES

La reflexión teórica realizada permite llegar a las conclusiones siguientes:

- El análisis histórico de la didáctica y las didácticas especiales revela que éstas surgen integradas y diferenciándose posteriormente; pero con una unidad teórico-metodológica que se sustenta en las relaciones esenciales existentes. La didáctica especial aplica las teorías y metodologías generales de la didáctica, que utiliza los resultados de las didácticas especiales para su propio trabajo de generalización. Condición que se consolidará por la tendencia a la necesaria integración que se manifiesta entre las ciencias pedagógicas.
- En el análisis contextual, en Cuba, de la didáctica de la Geografía se verifica su origen como disciplina científico-académica independiente en la década de los '60. Mostrando en su evolución la necesaria interdependencia con la didáctica y las demás ciencias pedagógicas.
- La unidad teórico-metodológica de la didáctica y la didáctica de la Geografía construye sus bases desde fundamentos filosóficos, cibernéticos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos; los que constituyen fuente en la modelación del proceso de enseñanza y aprendizaje geográfico.
- La investigación didáctica, en la actualidad, se orienta con fuerza hacia la investigación aplicada en las didácticas especiales; cuestión que atenta contra la solución de los problemas teóricos que sustentan científicamente la aplicación de cualquier resultado en la práctica. Asumiéndose así, posiciones pragmáticas que fracturan la necesaria relación práctica-teoría-práctica y, por ende, la unidad teórico-metodológica. Esta situación se refleja en la investigación en didáctica de la Geografía; lo que implica un cambio en el quehacer científico nucleado desde la necesaria innovación didáctica y relación entre los fundamentos filosóficos, cibernéticos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos.

## REFERENCIAS

- Addine, F. (2004). ¡Didáctica! ¿Qué Didáctica? En F. Addine, *Didáctica: teoría y práctica* (págs. 1-20). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvarez, P. (2014). *Enfoque cooperativo-transformativo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la formación del profesor de esta disciplina*. Tesis doctoral. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Alvarez, P., Pérez, C. E. y Recio, P. P. (2015). La formación del profesor de Geografía en Cuba ante la pluralidad de enfoques epistemológicos de la ciencia geográfica. Retos y perspectivas. *Varona* (61), 58-70.
- Barraqué, G. (1978, 1991). *Metodología de la enseñanza de la Geografía* (Primera y segunda Ed.). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brouillette, B. et al. (1966). *Método para la enseñanza de la geografía* (Segunda ed.). Barcelona: Editorial Teide S. A.
- CEG-UGI. (1992). *Declaración Internacional de Educación Geográfica*. Washington D. C.: Comisión de Educación Geográfica-Unión Geográfica Internacional. Recuperado el 22 de Abril de 2019, de [\[Enlace\]](#)
- CEG-UGI. (2000). *Declaración Internacional de Educación Geográfica*. Seúl: Comisión de Educación Geográfica-Unión Geográfica Internacional. Recuperado el 22 de Abril de 2019, de [\[Enlace\]](#)
- CEG-UGI. (2007). *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible*. Lucerna: Comisión de Educación Geográfica-Unión Geográfica Internacional. Recuperado el 22 de Abril de 2019, de [\[Enlace\]](#)
- CEG-UGI. (2016). *Declaración Internacional sobre Investigación en Educación Geográfica*. Moscú: Comisión de Educación Geográfica-Unión Geográfica Internacional. Recuperado el 22 de Abril de 2019, de [\[Enlace\]](#)
- Chávez, J. A., Deler, G. y Suárez, A. (2009). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XIX de la pedagogía y la didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Comenio, J. A. (1983). *Didáctica Magna* (Tomado de la edición en español de la Editorial Reus S. A., Madrid, 1922). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. (1978). *Didáctica de la escuela media* (Primera edición cubana ed.). La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- Darinsky, A. V. (1975). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. Moscú: Editorial Instrucción.
- Graves, N. J., et al. (1989). *Nuevo método para la enseñanza de la geografía* (Primera ed.). Barcelona: Editorial Teide S. A.

- Hernández, P. A., *et al.* (1999). *Enrutando la Geografía Escolar*. La Habana: Editorial Academia.
- Hernández, P. A., *et al.* (2002). El perfeccionamiento del currículo de Geografía en la escuela cubana actual. En C. E. Pérez, *et al.* *Selección de temas de Didáctica de la Geografía* (págs. 32-42). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Herrero, C. (1995). *Geografía y Educación*. Madrid: Huerga y Fierro editores.
- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1975). *Didáctica de la Geografía. Programa-Guía. Cuarto año. Carrera profesoral de Geografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pancheshnikova, L. M., *et al.* (1983). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. Moscú: Editorial Proveschenie.
- Pérez, C. E. y Alvarez, P. (2018). *Didáctica de la Geografía*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Pérez, C. E. y Recio, P. P. (2002). ¿Didáctica de la Geografía o Metodología de la enseñanza de la Geografía? En C. E. Pérez, *et al.* *Selección de temas de Didáctica de la Geografía* (págs. 16-20). La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- Pérez, C. E., *et al.* (2002). *Selección de temas de Didáctica de la Geografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rosental, M. y Iudin, P. (1973). *Diccionario filosófico*. Argentina: Ediciones Universo.
- Santarelli, S. y Campos, M. (2008). Corrientes epistemológicas actuales en geografía. Experiencias en enseñanza e investigación. *Seminario Participativo. Institucional del Instituto Superior de Formación Docente N° 79*. Buenos Aires.
- Studensov, N. N. (1966). *La lección de Geografía en la escuela*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Talízina, N. F. (1985). *Conferencias sobre los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. La Habana: Departamento de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Tomaschewky, K. (1974). *Didáctica* (Tercera ed.). México D. F.: Editorial Grijalbo.

# ANÁLISIS DISCURSIVO FUNCIONAL DE UN FRAGMENTO DE TEXTO COLOQUIAL

Olaysi Arrocha Rodríguez<sup>1</sup>

Zuleiny Meneses Martín<sup>2</sup>

Amyra García Rodríguez<sup>3</sup>

Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez (Cuba)

Recibido 04/01/2021 Aceptado 01/06/2021

## RESUMEN

Las concepciones acerca del discurso, cobran cuerpo en lo actualmente se denomina lingüística del habla, que se alcanzaron como resultado de los aportes de las ciencias que, en sus respectivos campos, asumieron los problemas referidos a la comunicación, la cognición y los usos del lenguaje en diferentes contextos. El análisis discursivo-funcional, planteado desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, posee sus basamentos en tres principios metodológicos: el principio de la orientación hacia un objetivo, el principio de la selectividad en el análisis y el principio de la enseñanza del análisis. Se aborda el tratamiento metodológico para el análisis discursivo funcional que cuenta con diferentes operaciones y tres fases: introductoria, de comprensión y análisis y de construcción de nuevos discursos.

## ABSTRACT

Conceptions about discourse take shape in what is currently called speech linguistics, which were achieved because of the contributions of the sciences that, in their own fields, assumed the problems related to communication, cognition and the uses of language in different contexts. The discursive-functional analysis, raised from the cognitive, communicative and sociocultural approach has its bases in three methodological principles: the principle of orientation towards an objective, the principle of selectivity in the analysis and the principle of teaching analysis. The methodological treatment for functional discursive analysis is addressed, which has different operations and three phases: introduction, understanding and analysis, and construction of new discourses.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2021.24.002>

## PALABRAS CLAVE

Análisis; Comprensión; Construcción de discursos.

## KEYWORDS

Analysis; Understanding; Construction of discourses.

1. [olaysiarrocha1975@gmail.com](mailto:olaysiarrocha1975@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0003-3625-7353](https://orcid.org/0000-0003-3625-7353)

2. [meneseszuleiny@gmail.com](mailto:meneseszuleiny@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0003-3234-7175](https://orcid.org/0000-0003-3234-7175)

3. [amyragarcia85@gmail.com](mailto:amyragarcia85@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0003-2096-757X](https://orcid.org/0000-0003-2096-757X)

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se considera que “el lenguaje hablado, señalado o escrito, que usan las personas para comunicarse en situaciones naturales, es el ámbito apropiado para estudiar las gramáticas de las lenguas del mundo, por ser no solo el lugar donde la gramática se pone en uso, sino también la fuente a partir de la cual se forma o “surge” la gramática”. Desde esa perspectiva, “la gramática se origina en los patrones recurrentes en el discurso, y estos patrones continuamente la configuran”. (Casado Velarde, 1993). Se abren nuevas vías de análisis del discurso: el análisis discursivo-funcional.

El enfoque discursivo-funcional lo hemos conocido en Cuba también como “descripción comunicativo-funcional del texto” (Callejas, 1989). Dicho enfoque tiene dos objetivos: describir y explicar. El objetivo descriptivo se logra cuando se analizan los recursos gramaticales de que dispone una lengua y que permiten expresar un mismo significado de forma diferente. Aquí la reflexión metalingüística gira en torno a las siguientes interrogantes: ¿Qué estructura gramatical es? ¿Cuál es su función y cómo puede alternar con otras?; ¿Por qué el autor eligió esta y no otra estructura?

El objetivo explicativo posibilita la reflexión acerca del elemento topicalizado, la coherencia, la pertinencia y otros fenómenos propios de la sintaxis discursiva, su relación con la intención comunicativa del autor, teniendo en cuenta lo que quiere significar y el contexto social en el cual la significación tiene lugar.

Las explicaciones se originan de forma interrelacionada durante el proceso de análisis y podrán ser de tres tipos:

- a) explicaciones gramaticales, que tienen en cuenta el análisis de los recursos fónicos, léxicos y gramaticales propiamente dicho, así como sus valores estilísticos y retóricos (sintaxis del texto);
- b) explicaciones cognitivas, que se refieren a los procesos cognitivos mediante los cuales los interactuantes comprenden y producen significados (semántica del texto), que ponen al descubierto el contexto y las situaciones comunicativas en las que tiene lugar la comunicación oral y escrita;
- c) también las intenciones y características socioculturales de los interactuantes (pragmática del texto).

Esto no está suficientemente explicado, pues el contexto sociocultural y el cognitivo es el mismo, está depositado en la conciencia de los hablantes o el receptor y el emisor, su desglose es metodológico; pero su mecanismo requiere de más precisión.

Tales explicaciones giran en torno a los componentes del llamado triángulo del discurso (Van Dijk, 2000), que revela el carácter interdisciplinario, y transdisciplinario del análisis al integrar los saberes multidisciplinares que el analista posee de diferentes discipli-

nas, como son la Gramática del texto, la Psicología cognitiva, la Semántica, la Sociolingüística y la Pragmática, sin olvidar otros saberes esenciales referidos al conocimiento del mundo y que aportan otras ciencias.

En el análisis discursivo funcional, cada uno de los niveles del plano formal del texto se correlaciona con los niveles de estructuración del significado que se revelan en el plano del contenido: desde las microproposiciones, a las macroproposiciones y los significados globales que conforman dicho plan. Al orientar a los alumnos en la comprensión, análisis y construcción de discursos es necesario que sistematicen las operaciones siguientes:

- Leer el texto seleccionado (oral y en silencio).
- Esclarecer las incógnitas léxicas (palabras desconocidas).
- Ubicar el texto y su autor en el contexto histórico.
- Identificar las palabras-clave, las redes de palabras, los conectores y otras estructuras léxicas y gramaticales empleadas intencionalmente por el autor.
- Extraer las ideas principales y secundarias, los modelos de progresión temática, la coherencia y otras características de la textualidad.
- Elaborar nuevas proposiciones, a partir del pensamiento inferencial y atribuirle significado al texto.
- Inferir la intencionalidad y finalidad del autor según el contexto y su ideología.
- Identificar los actos de habla.
- Determinar tema, subtemas, macroproposiciones, tesis y argumentos.
- Representar mediante íconos o esquemas las ideas contenidas en el texto.
- Resumir la tesis y el problema contenido en el texto. Tenga en cuenta el tipo de texto que analiza.
- Atribuir nuevos significados al texto.
- Valorar críticamente el texto.
- Elaborar una reseña del texto en la que se valoren críticamente las ideas del autor.
- Reflexionar acerca de la vigencia de las ideas y su aplicación en contextos similares o en otros contextos.
- Escribir breves ensayos sobre problemas reflejados en el texto que hayan suscitado esas reflexiones.

En el proceso de comunicación, el análisis opera como una interfaz entre los procesos de comprensión y construcción de textos.

Durante el análisis, ofrecemos explicaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas. Analizar es, pues, describir y explicar los contenidos de un texto, es decir, comentar las ideas y conceptos que en él se expresan y también, revelar la intención del autor y las relaciones que existen entre esas ideas y conceptos, es decir, su estructura argumentativa; de igual forma, el análisis implica la valoración.

El análisis de la estructura del discurso en su dimensión social, no puede reducirse al análisis de oraciones aisladas, desvinculadas de los procesos cognitivos y de la interacción, como lo ha hecho tradicionalmente la gramática formal, sino que responden a la lógica de la organización semántica y a su adecuación al contexto. (Van Dijk, 2000) introduce los términos de macroestructura semántica (MES) y macroestructura formal (MEF), que dependen de un criterio organizativo superior: la superestructura esquemática del discurso (SEE) y del contexto. El análisis discursivo funcional del discurso debe abordar, de forma integrada, las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto.

Las concepciones actuales acerca del análisis discursivo funcional del discurso tienen en cuenta las interrelaciones entre la MES (conceptos, microproposiciones, macroproposiciones y tema) y la MEF (sintagma, oraciones, segmentos o párrafos y texto), enmarcadas en el contexto. En este proceso, se descubren las características de la textualidad: coherencia, cohesión, informatividad, aceptabilidad situacionalidad, intertextualidad (Beaugrande, 2000), y otras como la progresión temática, la pertinencia y la búsqueda del texto acabado (Núñez y Del Teso, 1996). La textualidad, según (Beaugrande, 2000) es “un logro humano en materia de hacer conexiones dondequiera que tengan lugar acontecimientos comunicativos”.

La característica fundamental de la textualidad es la coherencia, cuyo análisis descansa en la concepción integradora por la que abogamos, que comprende el análisis integrado de la coherencia semántica, la coherencia formal o cohesión y la coherencia pragmática.

Sobre la base del análisis de la cohesión se hace evidente la funcionalidad de los medios empleados por el autor (referentes, anáforas, elipsis, conectores, orden de las oraciones y otros), que garantizan la estructuración coherente del texto en sus diferentes niveles: desde las microestructuras hasta las macroestructuras y la superestructura esquemática del texto. Cada uno de estos niveles del plano formal del texto se correlacionan con los niveles de estructuración del significado que se revelan en el plano del contenido: desde las microproposiciones, a las macroproposiciones y los significados globales que conforman dicho plan.

Todo intento de aproximación al análisis del discurso implica al menos tres fases o momentos: la prelectura que comprende la preparación, la lectura, que implica la comprensión y análisis y la post-lectura, que comprende la construcción de nuevos discursos.

El análisis discursivo funcional no responde a un esquema rígido, pero las operaciones siguientes pueden servir de guía para su realización en cada fase:

#### Fase introductoria:

- Leer el texto seleccionado (oral y en silencio).
- Identificar el tipo de texto (código, forma elocutiva, función estilo).
- Esclarecer las incógnitas léxicas (palabras desconocidas).
- Ubicar el texto y su autor en el contexto histórico.

#### Fase de comprensión y análisis:

- Dividir el texto en partes lógicas.
- Identificar las palabras-clave, las redes de palabras, los pronombres, los deícticos, los conectores y otras estructuras léxicas y gramaticales empleadas intencionalmente por el autor y su relación con la intención comunicativa del autor.
- Aplicar estrategias de inferencia (intención comunicativa del autor, causas y consecuencias del texto, etc.).
- Explicar la funcionalidad de dichas estructuras en el texto, a partir de lo que se significa y el contexto en el que se significa.
- Identificar en el texto las características de la textualidad: coherencia, cohesión, progresión temática, pertinencia cierre semántico, intertextualidad y otras.
- Extraer las ideas principales y secundarias, los modelos de progresión temática empleados por el autor, la coherencia, la pertinencia, el cierre semántico, la intertextualidad y otras características de la textualidad.
- Inferir la intencionalidad y finalidad del autor según el contexto y su ideología.
- Elaborar nuevas proposiciones, a partir del pensamiento inferencial y atribuirle significado al texto.
- Determinar conceptos, microproposiciones, macroproposiciones, subtemas, tema, tesis y argumentos.
- Representar mediante íconos, mapas conceptuales o esquemas las ideas contenidas en el texto.
- Resumir la tesis y el problema contenido en el texto.
- Atribuir nuevos significados al texto
- Valorar críticamente el texto.

#### Fase de construcción de nuevos discursos:

- Elaborar un comentario o reseña del texto, donde se valoren críticamente las ideas del autor y se revelen las relaciones entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

- Reflexionar acerca de la vigencia de las ideas y su aplicación en contextos similares o en otros contextos lo que hace al texto intertextual.
- Escribir breves ensayos sobre problemas reflejados en el texto que hayan suscitado esas reflexiones.

El análisis discursivo-funcional, tal como se plantea desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003), descansa en tres principios metodológicos: el principio de la orientación hacia un objetivo, el principio de la selectividad en el análisis y el principio de la enseñanza del análisis.

Los estudiantes de la carrera Español- Literatura reciben en su plan de estudios la asignatura Análisis del Discurso a partir de los diferentes estilos funcionales. El presente trabajo aborda el tratamiento metodológico para analizar textos y se ejemplifica a través de un fragmento del cuento *¡Diles que no me maten!* de Juan Rulfo:

—¡Diles que no me maten, Justino! Anda, vete a decirles eso. Que por caridad. Así diles. Diles que lo hagan por caridad.

—No puedo. Hay allí un sargento que no quiere oír hablar nada de ti.

—Haz que te oiga. Date tus mañas y dile que para sustos ya ha estado bueno. Dile que lo haga por caridad de Dios.

—No se trata de sustos. Parece que te van a matar de a de veras. Y yo ya no quiero volver allá.

—Anda otra vez. Solamente otra vez, a ver qué consigues.

—No. No tengo ganas de ir. Según eso, yo soy tu hijo. Y, si voy mucho con ellos, acabarán por saber quién soy y les dará por fusilarme a mí también. Es mejor dejar las cosas de este tamaño.

—Anda, Justino. Diles que tengan tantita lástima de mí. Nomás eso diles.

Justino apretó los dientes y movió la cabeza diciendo.

—No.

Y siguió sacudiendo la cabeza duramente mucho rato.

## DESARROLLO

El texto en análisis pertenece al cuento: *¡Diles que no me maten!*, escrito por el autor mexicano, Juan Rulfo. Fue redactado en México, en la primera mitad del siglo XX, donde existía un contexto complejo marcado por protestas sociales, ruralismo, ambiente arrabalerero, debido a políticas y gobiernos corruptos. Caracteriza la obra de este autor la penumbra en la que se vivía, paisajes oscuros, secos, miserables, que reflejan las clases más desposeídas de la sociedad mexicana. Varios críticos afirman que este autor fue capaz de reflejar estos sucesos tan sombríos porque formaron parte de su vida. Su padre fue asesinado desde que él tenía solo siete años y su madre muere dos años más tarde, quedando

al cuidado de una abuela. Su obra se encuentra dentro del movimiento del realismo, donde se asume una actitud ante la realidad y se lleva a los escritos con personajes y hechos que encarnan situaciones ficticias con una base socialmente reconocida como real teniendo en cuenta la historia del pueblo mexicano.

En el cuento intervienen: Juvencio Nava, quien es el sentenciado por un crimen cometido hacía muchos años atrás, su hijo Justino, y el coronel quien fuera hijo del asesinado don Lupe. En este se narra cómo fue la vida de Juvencio, después del suceso, y finalmente es capturado y atado a un horcón como un animal, hasta que lo matan cruelmente. En el tiempo que transcurre vivo en esa situación pide, implora, a su hijo que interceda por él ante el coronel, para que le dejen en paz, pues considera que ya ha pagado en vida el daño que hizo con don Lupe. El hijo no puede interceder pues teme correr con la misma desgracia del padre y tenga que dejar a su mujer e hijos sin amparo. El coronel sentenciador resulta ser el hijo pequeño que había dejado don Lupe muchos años atrás, y siendo la autoridad en ese momento se venga sin piedad y agujerea el cuerpo del Juvencio hasta que queda irreconocible. La resignación es la única solución posible para Justino ante el hecho.

El texto seleccionado pertenece al estilo coloquial que presenta las siguientes características: función meramente comunicativa, carácter incompleto del enunciado, tanto desde el punto de vista de su forma, como desde el de su contenido, automatismos conversacionales o coloquiales, uso de medios de expresión extralingüísticos tales como los gestos, los ademanes, la mímica, uso de modelos emocionales de entonación, frecuente uso de oraciones unimembres, economía de los medios de expresión, espontaneidad, naturalidad y sencillez, estilo directo, concreto, preciso y el uso de un lenguaje figurado. Fluye en este el diálogo con un lenguaje aparejado a la norma lingüística de México pero que es entendible a los hablantes del habla hispana. El fragmento escogido es el que encabeza la narración, después de titularlo.

El cuento: *¡Diles que no me maten!*, de Juan Rulfo, narra una historia ficticia que puede haber estado reflejada en cualquiera de los habitantes mexicanos en ese contexto, después de la postguerra. En el texto se utiliza el estilo coloquial. Se establece la conversación como forma fundamental de los textos dialogados, lo que permite hacerlo más atractivo al lector al utilizar un lenguaje propio de la comunidad lingüística, que permite además, relatar en boca de los personajes una situación dada, favoreciendo el conocimiento del argumento.

El título seleccionado para este cuento *¡Diles que no me maten!*, es muy sugerente para captar la atención del lector desde el primer momento. Esta construcción exclamativa, es una oración compuesta por subordinación sustantiva. Teniendo en cuenta la actitud del hablante es negativa y se utiliza el modo imperativo de ruego, comenzando por el verbo *diles*, que posee como intención comunicativa implorar por parte del sentenciado que no lo asesinen, lo que denota su carácter concreto, sin subjetividades, ante una situación de peligro para la vida del hablante, y predomina la función conativa.

Aparecen en el fragmento seleccionado los turnos de palabra donde fluye una conversación espontánea teniendo en cuenta “el ciclo de emisión-interpretación de significados de forma disciplinada y lógica dentro del proceso de producción que se establece desde el punto de vista dialógico”. (Tusón, 2002). Esto facilita la comprensión adecuada de cada parte, por el lector, pudiendo hacer un juicio valorativo de las ideas que se expresan por cada uno de los hablantes. La conversación se separa por el guion intercalando las expresiones hechas por los dialogantes. Se precisa que la conversación es espontánea donde se ponen de manifiesto los rasgos del carácter, el temperamento de los hablantes teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran, su educación, a qué clase social y grupo pertenecen, cómo piensan y cómo actúan.

En la primera oración psicológica (*¡Diles que no me maten, Justino! Anda, vete a decirles eso. Que por caridad. Así diles. Diles que lo hagan por caridad*), se alude por parte del Juvencio a su hijo Justino, utilizándolo como vocativo, para que este interceda por él en la sentencia que le han reservado. Predomina el modo imperativo, en forma de ruego, clemencia, piedad con la utilización de verbos imperativos como: *diles, anda, vete*, con lo cual el lector puede captar con facilidad el marco en que se desarrolla el relato. El tono es exclamativo, pero de angustia, desesperación. Se vale de construcciones sintácticas separadas por puntos para suplicar, como por ejemplo: *¡Diles que no me maten, Justino!* Presentándose una oración compuesta por subordinación sustantiva al igual que cuando expresa: (*Diles que lo hagan por caridad*), véase cómo el autor se vale de este tipo de construcción para pedir con extremado énfasis lo que necesita que su hijo haga por él.

A este llamado su hijo responde después del punto y aparte, de forma contraria a lo deseado, utilizando la construcción sintáctica (*No puedo*), en solo dos palabras deja claro su posición ante los acontecimientos, construcción marcada por un sujeto omitido y la negación del hablante; después expone la justificación de su postura teniendo en cuenta el contexto (*Hay allí un sargento que no quiere oír hablar nada de tí*), obsérvese cómo se empleó una oración unimembre impersonal con un sintagma nominal que funciona como complemento directo y con una perífrasis modal con la intención de dar una explicación convincente al padre que intenta a toda costa lograr una acción en su beneficio, que para el receptor es en balde.

Sin embargo, el padre continúa su plegaria, esta vez con un tono más fuerte, que tiende a implorar, pero con una mayor imposición al receptor, y recurre para esto a una construcción sintáctica subordinada sustantiva, con un verbo en modo imperativo y un sujeto elíptico para no caer en repeticiones innecesarias. Sigue exponiendo mediante oraciones largas con carácter conativo lo que este debe hacer y cómo lo debe hacer para conseguir el propósito deseado, emplea la oración (*Date tus mañas y dile que para sustos ya ha estado bueno*), donde se ve evidenciado esa norma lingüística mexicana con la expresión “date tus mañas”, propio del vocabulario popular para significar que invente, que resuelva poniendo en práctica habilidades que él sabe, para solucionar el problema.

Fijese además en la sintaxis de la oración, sujeto elíptico, donde sigue insistiendo al receptor con un matiz imperativo, y una coordinación copulativa para enlazar lo que se pretende, y luego una subordinada sustantiva para expresar argumentos de por qué él no debe estar en esa situación. Finalmente alude con una construcción compuesta por subordinación sustantiva, con un tono más desesperado para lograr influir por mediación de su hijo ante sus opresores valiéndose de Dios, pues el pueblo mexicano es muy creyente y tal vez por esta vía pudiera resolver dicha cuestión (*Dile que lo haga por caridad de Dios*).

El receptor continúa firme en su decisión de no interceder, al responder (*No se trata de sustos. Parece que te van a matar de a de veras. Y yo ya no quiero volver allá*), donde se refleja el carácter objetivo, real de los sucesos, por mediación de una enunciativa negativa con la cual se logra enfatizar que es bien serio el asunto. Posteriormente, explica mediante construcciones compuestas el porqué cree que es cierto el penoso final que se le ha reservado, utilizando frases propias del pueblo mexicano “te van a matar de a de veras”, es decir, no es un juego, no te están asustando por gusto, van a actuar cuando sea el momento, por tanto, lo enfatiza mediante la perífrasis verbal incoativa (*van a matar*) que no tiene sentido volver allí a pedir por la vida de su padre.

Un poco desesperanzado, pero insistiendo aún, el padre expresa (*Anda otra vez. Solamente otra vez, a ver qué consigues*), toda la construcción encierra una sola idea, donde el sujeto se encuentra elíptico con una construcción yuxtapuesta, para lo cual utiliza el modo imperativo con un matiz de súplica con la intención de persuadir al coronel para que actúe a favor del desdichado, en lo que ya no se tiene mucha fe por parte del hablante, pero como “la esperanza es lo último que se pierde”, insiste tratando de descifrar enigmas, basado en un tal vez, quizás, se pueda mejorar en “algo” a su favor.

El hijo, responde con un no, brindando una explicación más convincente al padre de por qué no puede ir a interceder por él, teme a correr con la misma suerte, al saber por parte de los oficiales, que este es su hijo. Para esto el autor se vale de construcciones extensas, compuestas explicativas, para convencer definitivamente a Juvencio. Apréciase aquí otra expresión del pueblo mexicano en la última oración expuesta (Es mejor dejar las cosas de este tamaño) con el objetivo de significar que es suficiente, que ya las cosas son graves, que no lo haga más difícil, porque pueden empeorar aún más, teniendo una mayor la repercusión. Por eso, se está en consonancia con lo expresado por Schiffirin (1991) “... el lenguaje siempre ocurre en un contexto y el lenguaje depende de un contexto...”, porque a partir de esta situación dada es que se ponen de manifiesto estas frases escogidas con singular particularidad de acuerdo con ese contexto social.

El padre, expone después de esta respuesta, casi ahogado en la desesperanza, con tono apagado, doloroso, amargo (*Anda, Justino. Diles que tengan tantita lástima de mí. Nomás eso diles*). Con el objetivo de agotar hasta el último recurso posible para su salvación, se vale de una construcción psicológica en que se utiliza el sustantivo Justino en función de vocativo para pedir nuevamente al hijo que lo ayude a liberarse de la condena. Predomi-

nan los verbos en modo imperativo igualmente a los anteriores, expresados por el padre. Se ponen de manifiesto expresiones populares como “diles que tengan tantica lástima de mí”. Nomás eso diles”, con la intención comunicativa de “por mediación de la lástima” que puedan tenerle a un ser humano los sentenciadores, mostrarse menos violentos con él, al fin y al cabo, ya era un pobre viejo que había pasado su vida en un suplicio.

Posteriormente, se expresa por medio del narrador una construcción enunciativa afirmativa, compuesta por coordinación copulativa donde Justino, utiliza el lenguaje no verbal a partir del código gestual, que posibilita comprensión de significados, (*aprieta los dientes, mueve la cabeza negativamente*) para significar que ya se cansó de exponer argumentos, que nada de lo que le diga lo va a convencer de ir a hablar para sacarlo de esa penuria porque es por gusto con los oficiales y el coronel. Y expresa finalmente un “no” contundente que muestra que no hay posibilidad alguna.

Termina el fragmento seleccionado, con una construcción con sujeto elíptico, continuación de la anterior intervención del narrador para significar el gesto prolongado de Justino en no estar convencido de ir a hablar con los guardias de ninguna forma posible, para que su padre se conformara con la sentencia y lo dejara tranquilo en consideración al peligro que podía correr él también. Estos medios extralingüísticos ayudan a la comprensión del texto de forma más precisa en los sucesos ocurridos, propiciando la creación de imágenes, que permiten apropiarse más claramente de lo vivido en ese contexto.

## CONCLUSIONES

- El análisis discursivo-funcional, tal como se plantea desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural descansa en tres principios metodológicos: el principio de la orientación hacia un objetivo, el principio de la selectividad en el análisis y el principio de la enseñanza del análisis. Se sugieren diferentes operaciones para la elaboración del análisis como: la fase introductoria, la fase de comprensión y análisis y la fase de construcción de nuevos discursos.
- En el texto analizado predomina la narración con un lenguaje coloquial, conversacional espontáneo que permite caracterizar a los personajes que intervienen y hacer juicios valorativos teniendo en cuenta texto – contexto. Predominan las oraciones compuestas con verbos en modo imperativo, cuyo matiz es de ruego, súplica. El tono varía: más o menos exigente, en dependencia de lo que se va desarrollando en el cuento. Se utilizan frases propias de la norma lingüística de la comunidad mexicana entendibles a los hablantes de habla hispana, lo que permite conocer con mayor profundidad la cultura lingüística de este pueblo. Se utiliza el código gestual que permite una mayor comprensión del texto analizado, propio de las características del lenguaje coloquial.

## REFERENCIAS

- BEAUGRANDE, R. (2000): "La saga del análisis del discurso". En *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*, de Teun A. van Dijk (comp.). Gedisa. Barcelona.
- CALLEJAS, D. (1989): *La descripción comunicativo-funcional de la lengua en la enseñanza*. Cuba: Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- CASADO, M (1993): *Introducción a la Gramática del Texto del Español*. Madrid: Editorial Arco/Libro.
- GARCINI, MC. y MATOS, E. (1963) *Antología del cuento hispanoamericano*. Cuba: Editora del Ministerio de Educación.
- NÚÑEZ, R. y DEL TESO, E. (1996): *Semántica y pragmática del texto común*. Cátedra, Madrid, España.
- ROMÉU, A (2003): *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- VAN DIJK y TEUN A. (2000): *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Ed. Gedisa, Barcelona.

# EL CÓMIC Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA. APUNTES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA HISTÓRICA Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

Julián Vadillo Muñoz<sup>1</sup>

Universidad Carlos III de Madrid

Recibido 29/03/2021 Aceptado 26/05/2021

## RESUMEN

La amplitud de la historia, en los distintos niveles educativos que se imparte, a veces genera problema a la hora de abarcar su totalidad o hay cuestiones que quedan en un segundo plano. Una cuestión que para el docente se convierte en un problema. Además, las nuevas corrientes historiográficas en el ámbito universitario, como la memoria histórica, hace que los planes de estudio se tengan que adaptar a ello. Una forma sencilla de abordar esas zonas grises en el temario de historia, tanto en primera, secundaria como Universidad, es el cómic. En este artículo se realiza un repaso general al estado de la cuestión de la memoria histórica, de la importancia del cómic en el ámbito educativo y de ejemplos a través de ítems histórico de cómics que pueden servir de adaptación didáctica a las finalidades académicas.

## ABSTRACT

The breadth of history, at the different levels of education that it is taught, sometimes creates problems when it comes to covering it in its entirety, or there are issues that remain in the background. This becomes a problem for the teacher. In addition, new historiographical trends at university level, such as historical memory, mean that curricula have to adapt to this. A simple way of tackling these grey areas in the history syllabus, both in primary, secondary and university education, is through comics. This article gives a general overview of the state of the question of historical memory, the importance of comics in the field of education and examples of historical items from comics that can be used as didactic adaptations for academic purposes.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2021.24.003>

## PALABRAS CLAVE

Cómic; Memoria histórica; Feminismo; Guerra Civil; Fascismo y antifascismo; franquismo.

## KEYWORDS

Comics; Historical memory; Feminism; Civil War; Fascism and antifascism; Francoism.

1. juvadill@hum.uc3m.es

## INTRODUCCIÓN

La explicación de la historia no es un proceso fácil, partiendo del concepto de complejidad de cualquier disciplina. El reto que el docente tiene por delante es hacer simple lo complejo y eso abarca todos los estadios educativos: infantil, primaria, secundaria y universitaria.

La gran pregunta que los docentes nos hacemos en estas circunstancias es como se puede alcanzar la explicación simple sin perder nunca la complejidad del proceso. Para eso, tenemos que ir diseñando toda una serie de recursos didácticos que complementen y amplíen nuestras explicaciones teóricas.

Ciertamente, tenemos en la actualidad una gran gama de recursos que permiten hacer esa complementación lo más amplia posible. Desde la utilización de recursos gráficos y de películas, bien a través de videos y DVD como de plataformas digitales de libre acceso como YouTube, o aplicaciones como kahoot que hace que interactúe el juego con la enseñanza. Basándonos en los currículums oficiales, así como siguiendo los criterios marcados de evaluación y estándares de aprendizaje, estas múltiples herramientas han facilitado muchas cuestiones en las distintas etapas educativas. Numerosos proyectos en el campo de las ciencias sociales, han abarcado trabajos con los alumnos que han ido desde la elaboración de blogs didácticos, podcast sobre acontecimientos históricos o elaboración de periódicos a través de aplicaciones que ayudan a diseñarlos.

Eso ha hecho que la enseñanza de la Historia haya sido cada vez más dinámica y nos haya permitido acercar realidades que las clases magistrales o los manuales impiden profundizar.

Aquí se va a trabajar las posibilidades didácticas que para los niveles de primaria, secundaria y universidad puede ofrecer un material como el cómic. Y lo vamos a centrar en algunos aspectos concretos, pues el cómic es variado y puede abarcar muchos aspectos históricos. En este caso lo hemos centrado en la historia contemporánea y, más concretamente, en algunos aspectos de la misma que sirve para complementar y ampliar las explicaciones impartidas en clase. Además, en el caso de la educación secundaria, tanto en la ESO como el Bachillerato, se puede aplicar, por lo materiales aquí expuestos, a la enseñanza bilingüe. Si bien alguno de los materiales que aquí se van a presentar están en francés, existen títulos de sobra para poder aplicarlo al bilingüismo de inglés. Además, esta idea se va a mostrar cómo puede alcanzar a varios grados educativos. El cómic puede ser un buen punto de enganche con el alumnado de la enseñanza primaria, al poder ser más sencillo explicar un acontecimiento histórico a través de una serie de viñetas. Para la secundaria partimos de los niveles educativos donde hay que fomentar de forma abierta la lectura, y el cómic muchas veces se han convertido en un comienzo, o bien, ya en Bachillerato, en la profundización de algunos aspectos. Para los niveles universitarios la profundización y complejidad de la materia hacen del cómic un buen punto de partida.

## MARCO DE LA MEMORIA HISTÓRICA Y DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS. SU APLICACIÓN AL AULA

El concepto de memoria histórica tiene varias acepciones en el vocabulario actual. Por una parte, la memoria histórica es un movimiento social que desde hace décadas viene trabajando por recuperar el pasado traumático provocado por la Guerra Civil y la dictadura franquista, con incursiones en los primeros momentos de la Transición democrática. Aunque este cometido siempre contó con defensores desde los inicios del cambio político en España, en los últimos 25 años se ha producido un desarrollo del movimiento memorialista y asociativo. Un movimiento de carácter ciudadano y civil que ha venido reivindicando a las víctimas de la dictadura y su reconocimiento en el marco de las libertades democráticas.

Por otra parte, la memoria histórica es también un campo de investigación y estudio historiográfico, que ha generado grupos de investigación en distintas universidades españolas. En este contexto, estos grupos de investigación han sido variados y en algunas ocasiones han estado en conexión con el mundo asociativo memorialista. A pesar de ello su campo de estudio se ha centrado en el entorno académico, creando una corriente historiográfica que ha puesto como objeto de estudio básico la Segunda República, la Guerra Civil y la represión franquista.

Ambas cuestiones, no dejan de generar polémicas, por la diversidad de enfoques. Aunque los debates suelen ser enriquecedores a veces han paralizado la propia actividad. (Vadillo Muñoz, 2019: 37-99)

Sin embargo, tenemos una tercera pata de la cuestión de la memoria histórica, que es el componente didáctico, aplicado a las aulas de los diversos niveles educativos. Para esta labor, y en conexión directa con las investigaciones históricas realizadas, se han elaborado un buen número de materiales y unidades didácticas que han posibilitado acometer de forma individual la enseñanza de nuestro pasado traumático.

Podemos destacar algunas de esas guías didácticas, más pensadas para los alumnos de secundaria o de niveles superiores, aunque con una buena adaptación las podríamos aplicar a primaria. En el año 2007, e impulsado por la Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales, el profesor Francisco Flores Tristán realizó unas unidades didácticas sobre la educación en la Segunda República. La composición de las mismas fue muy básica. Se partió de una explicación sencilla de cómo era la educación previa al periodo republicano, como se acometió las reformas republicanas y los avances en el campo educativo, para finalizar con un epílogo donde se muestra el retroceso que en este campo significó el franquismo. En la parte final del cuadernillo introduce unas metodologías y criterios de evaluación perfectamente adaptables a cualquier aula educativa, con algunos textos que pueden servir de soporte y material didáctico (Flores Tristán, 2007). Si bien las actividades no están desarrolladas, si están marcando los pasos para poder hacerlo. A estas unidades les acompañó una exposición, que recaló en diversos centros educativos y sirvió

como punto de arranque para poder incentivar el realizar unidades didácticas sobre estas cuestiones en los centros.

Siguiendo esa línea de la especificidad, los autores Cristina Escrivá y Rafael Maestre, por encargo de la Fundación Salvador Seguí de la CGT, elaboraron una propuesta didáctica similar a la anterior, pero centrada en las transformaciones revolucionarias que los libertarios impulsaron en la retaguardia republicana desde julio de 1936. A través de pequeñas explicaciones y con un aparato gráfico muy trabajado, se elabora pequeños cuestionarios relacionados con diversas cuestiones de la materia (Cultura libertaria, naturismo, milicias confederales, cine, teatro, pedagogía, etc.). Se llega a hacer una propuesta dirigida al alumnado para rellenar una ficha de historia oral, para contar la historia familiar en relación a los acontecimientos de las unidades trabajadas (Escrivá y Maestre, 2008). Un trabajo didáctico muy completo que acompañaron un CD explicativo y ampliativo para poder poner en marcha estas propuestas.

También de Cristina Escrivá, y encargado por la Asociación Cultural Instituto Obrero, realizó un trabajo similar en relación a las Institutos Obreros, impulsados entre 1936-1939 en diversos lugares de la retaguardia republicana. Estas propuestas didácticas se elaboraron como parte de una exposición sobre estos Institutos Obreros, que fueron creados por decreto de la República en septiembre de 1936. La unidad está bien estructurada, transversal a todos los currículos y adaptable a distintos niveles, donde se marcan objetivos pedagógicos y criterios metodológicos (Escrivá, 2009). Con explicaciones sencillas y buen un aparato gráfico, también se acompaña de un glosario, textos y un CD complementario. Siguiendo la línea del anterior sobre la revolución libertaria, también incluye una ficha de trabajo personal del alumno como historia de vida de su familia y los recuerdos, directo o indirectos, de estas experiencias educativas.

Un poco más complejo, pero también muy didáctico y divulgativo, es la obra de Francisco Collado Cerveró titulada *Los del monte. Una historia del maquis*. Este pequeño libro de historia, que narra la importancia de la guerrilla antifranquista durante los años de plomo de la dictadura, está más pensado para alumnos de Bachillerato o, incluso, de Universidad, como elemento introductorio a la materia y con la posibilidad que ofrece, por su sencillez, de poder elaborar una unidad didáctica relacionada con el maquis (Collado Cerveró, s/f). Aunque el libro es de Collado Cerveró la propuesta didáctica pertenece a Nuria Mestre Marcotegui. Es un ejemplo de cómo abordar un tema apenas tratado en los libros de texto y, además, desgajarlo de la enorme carga peyorativa que la guerrilla antifranquista aún tiene a nivel social. El ejercicio didáctico de ponerlo en conexión con las resistencias antifascistas durante la Segunda Guerra Mundial es eje central para explicar este fenómeno.

Pero es quizá las propuestas de unidades didácticas sobre recuperación de la memoria histórica, desarrollada por los profesores de la Universidad de León Enrique Javier Díez Gutiérrez y Javier Rodríguez González, el proyecto más acabado y pionero en esta línea. Publicadas por el Foro por la Memoria de León en el 2008, los autores centran sus pro-

puestas en Segundo Bachillerato, dentro de la asignatura de Historia de España. Se desarrollan tres unidades: La Causa Republicana, la represión franquista y la resistencia anti-franquista. Todo ello perfectamente al marco jurídico, que por el tiempo que ha pasado habría que adaptarlo. Sin embargo, la metodología de trabajo, la transversalidad y la atención a la diversidad está perfectamente trabajada, así como los criterios de evaluación. Las explicaciones al respecto de cada ítem marcado con los subepígrafes, se acompaña con un buen aparato de propuestas de actividades, actividades de síntesis, de refuerzo y ampliación, que hacen de este ejemplo uno de los más completo y reflejo para muchos otros (Díez Gutiérrez y Rodríguez González, 2008). Aunque habría que adaptar la normativa legal a actual marco jurídico y aunque están pensadas convenientemente, para Segundo de Bachillerato, se podría adaptar a cualquier otro nivel educativo.

Un último aspecto a destacar en este pequeño estado de la cuestión a nivel de materiales, sería la importancia que para la enseñanza de la historia de España tiene el libro *EL bulldozer negro del general Franco*, escrito por el profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Fernando Hernández Sánchez. La importancia de este texto para cualquier docente, radica en su propósito. No es un manual de Historia de España, que pudiese ser utilizado en los cursos de secundaria, aunque si se puede aplicar como lectura en las universidades. Lo que si permite, por los recursos que ofrece en sus páginas, es la aplicación de muchas de sus cuestiones a las aulas de primaria, secundaria y universidad. Las aportaciones de interés de este texto son varias. La primera, la forma de explicación de los temas que pretende abordar (crisis de la Restauración, dictadura de Primo de Rivera, Segunda República, Guerra Civil y franquismo). Como establece en sus páginas, la historia de España parte un mal concepto de análisis desde los propios libros de texto. La Segunda República se une irremediamente con la Guerra Civil, y eso genera una visión en el alumnado de que la causa de la Guerra fue la República:

Semejante cronología tiene como consecuencia la generalización de una visión teleológica: la indisoluble unión de Segunda República y guerra civil condena a aquella como preámbulo indefectible de esta. El franquismo, lindante con el fin de la guerra que ejerce una función de parteaguas respecto al periodo anterior, queda encapsulado en su propia temporalidad, ajeno a su origen en y como causante de la guerra civil, como si la dictadura no se hubiese reivindicado hasta el final de sí misma como “el Estado del 18 de julio” (...) (Hernández Sánchez, 2016: 190).

Sin embargo, el periodo republicano fue un intento de modernización de la sociedad española, con todos sus problemas estructurales, que fue cortado de súbito por un golpe de Estado que es la causa de la Guerra Civil y de la posterior dictadura. Junto a estas explicaciones que rompe las ideas preconcebidas del periodo tratado, Hernández Sánchez introduce cuestiones que pueden servir como elemento esencial en a la hora de una aplicación didáctica en el aula. Las nuevas tecnologías y las TIC están presentes en la obra a través de códigos QR que nos llevan a páginas web, videos y recursos didácticos que pue-

den complementar nuestras explicaciones en el aula. Además, incentiva el espíritu crítico, introduciendo un capítulo con una ucronía que partiría de un supuesto triunfo del golpe de Estado del 23 de febrero de 1981, poniendo nuestra imaginación de como habría sido el futuro español. Un ejercicio que podría realizar los alumnos dando distintas visiones.

Por último, la obra, que tiene unos magníficos recursos gráficos complementarios, incluye en cada capítulo un epígrafe llamado “El rincón de los lugares comunes”, donde analiza esos lugares que han nutrido una historia canónica en España, que se han dado por sentado a lo largo del tiempo y que no se corresponde con las investigaciones históricas que se han realizado sobre la época.

Si exponemos estas obras en este momento, es porque todas aplican para su contenido didáctico materiales que no son los clásicos de textos y cuadros explicativos, sino que da más pasos y pone como eje de los aportes educativos los recursos cinematográficos, las TIC y el cómic.

Partiendo de las herramientas innovadoras que nos ofrecen estas unidades didácticas y escritos, lo vamos a vincular con una serie de cómic para complementar y ampliar las tareas del docente a la hora de explicar determinadas cuestiones de la historia universal y de España.

## EL CÓMIC APLICADO AL ÁMBITO EDUCATIVO

No cabe ninguna duda de que una forma de fomentar la lectura desde las primeras edades es el cómic. Aunque su utilización ha sido denostada en muchas ocasiones, al considerarlo una lectura menor o que en realidad no acomete el objetivo marcado, lo cierto es que su lectura se convierte en el arranque de la necesidad de leer.

Aquí no se puede hablar del cómic como factor de inicio a la lectura, pero si como un elemento de carga didáctica que nos puede permitir aproximar algunas realidades históricas. Aunque en el siguiente epígrafe se aplicará cómic con relación a la memoria histórica y el pasado traumático de España, las novelas gráficas también han abordado otros ámbitos de la historia y otras épocas, por lo que el objetivo final es aplicable a cualquiera de ellos.

Existen trabajos de peso que analizan la importancia del cómic en la educación y su aplicación en el aula en distintos niveles educativos. Trabajo de enorme valía son los presentados por Alba Tapia Vélez, como Trabajo Fin de Grado (TFG) en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, con el título *El cómic como recurso didáctico. Una propuesta interdisciplinar desde la plástica* (Tapia Vélez, 2018). Otro es el Trabajo Fin de Máster (TFM) de Elena Arroyo Díaz en la Universidad de Castilla-La Mancha con el título *El cómic como recurso didáctico para el estudio de la Historia Contemporánea. Selección de lecturas para ESO y Bachillerato* (Arroyo Díaz, 2019). Dos magníficos traba-

jos que analizan de forma general y con ejemplos particulares la utilización de estos recursos en las aulas de primaria y secundaria.

En la obra coordinada por David F. de Arriba, Gerardo Vilches realiza un interesante y breve recorrido por la historia del cómic centrándolo en distintos espacios geográficos y momentos históricos (Vilches, 2019: 16-29). Algo necesario para ver la evolución de un arte y de una literatura que fue marcando distintas etapas. De una forma sencilla y divulgativa nos lleva por los distintos momentos del cómic, desde los orígenes hasta las actuales novelas gráficas.

En esa evolución hace algunas paradas en España, donde tenemos que realizar algunas consideraciones que nos pueden valer como punto de partida. El cómic en España ha sido utilizado en todas las épocas recientes. Como recurso didáctico ya se puede hacer una parada obligatoria. Por ejemplo, una buena forma de ejemplificar los años de plomo del franquismo, la falta de oportunidades y el hambre, lo puede representar un personaje como Carpanta (Guiral, 2008; Moix, 2007). Este personaje de Escobar vio la luz por primera vez en 1947, años complicados para la historia de España. Aunque no hay correlación aparente, puede que Escobar conociese a Pete the Tramp, un personaje del dibujante Rusell que es un vagabundo en EEUU en los tiempos de la Gran Depresión. Carpanta era un personaje sin oficio ni beneficio que vivía debajo de un puente, aunque con el paso de los capítulos llegó a tener una destartalada casita, y que su único objetivo es conseguir comida. Una forma de poder hacer entender al alumnado aquellos difíciles años del franquismo es a través de un personaje como Carpanta, que no dejaba de ser una muestra de aquella España que luchaba por salir de una situación de miseria en el entorno económico de la autarquía y de la represión de la posguerra.

Otra forma de mostrar el anticomunismo propio del franquismo es a través de la serie de cómic de *Hazañas Bélicas*, donde a través de una idea muy sesgada de paz se intenta llegar a ella por medio de la guerra. El enemigo básico de aquellas historias en muchas ocasiones eran los comunistas, tanto en la Segunda Guerra Mundial como en conflictos posteriores tales como Guerra de Indochina o la Guerra de Corea:

Es extraño que *Hazañas Bélicas* pretenda condenar unos hechos sin los cuales no existiría la colección. Las contradicciones aumentan cuando nos damos cuenta de que esta continua apología de la paz se ha puesto casi siempre del favor del más fuerte, condenando a los ojos infantiles a todos aquellos enemigos que no encajaban en la idea de «causa justa» fomentada oficialmente (Moix, 2006: 226)

A pesar de todo, estos cómics no son monolíticos en el tiempo y fueron cambiando a lo largo de su dilatada historia. Algo que no se corresponde por ejemplo con la revista infantil *Flechas y Pelayos*, en clara referencia a las organizaciones infantiles de carlistas y falangistas, donde en distintas historias reivindican constantemente el contenido imperial de aquel primer franquismo, algo que incluso para estudiosos del tema como Antonio Martín Martínez se volvió anacrónico desde fechas muy tempranas del franquismo (Mar-

tín Martínez, 1968: 67-68). Una manera de poder ejemplificar como a través de revistas infantiles el franquismo también introducía todo su mensaje y lenguaje dictatorial.

Pero no solo el cómic español más generalista puede valer como elemento didáctico para reforzar o ampliar explicaciones. Un buen ejemplo de ello puede ser dos de los cómics más famosos: Asterix y Tintin. La serie de Asterix se comenzó a editar en 1959 por el guionista René Goscinny y el dibujante Albert Uderzo. Aunque la ubicación cronológica de los acontecimientos tiene lugar en el siglo I antes de nuestra era, en una aldea de la Galia, muchos personajes son trasuntos de personajes históricos y de la época de la Guerra Fría. No deja de ser interesante la forma de afirmación gala por parte de los personajes, en un momento histórico donde Francia buscaba una posición internacional frente al atlantismo de los EEUU y Reino Unido y frente a la Unión Soviética. A largo de los capítulos, aparecen personajes históricos de Bélgica, de Francia, etc., incluso referencias a Napoleón. La resistencia a ultranza contra los romanos no dejaba también de ser entendida como una resistencia al imperialismo. Hay algunos pasajes de algunos de los capítulos que se pueden utilizar como recursos didácticos para hablar de la Guerra Fría o presentar el momento histórico para una asignatura como Historia del Mundo Contemporáneo.

Un caso particular podría ser el del Tintín, que nos puede servir en aula para muchas cuestiones (Laport, 2016). El personaje de Tintín apareció por primera vez en 1929, años antes de inicio de la Segunda Guerra Mundial, y realizada por Georges Remi, más conocido como Hergé. Los inicios de Tintín fueron en la revista *Le Petit Vingtième*, adscrita al movimiento católico belga y como suplemento de la revista *Le Vingtième siècle*. Esto determinó las connotaciones ideológicas de los primeros capítulos de Tintín, que como *Tintín en el país de los soviets* (Tintin au pays des Soviets) o *Tintín en el Congo* (Tintin au Congo), publicados en 1930 y 1931 marcaban una visión anticomunista y colonialista. A pesar de que en algunos capítulos como *Le Sceptre d'Otokkar* de 1939, se hace una crítica al Anschluss que había patrocinado la Alemania nazi, lo cierto es que Hergé siempre estuvo con la sospecha de simpatía por el fascismo y por las corrientes del Partido Rexista belga encabezado por León Degrelle. También es verdad que el discurso de Hergé se suavizó desde sus primeras tiras con *Le Petit Vingtième* a cuando comenzó a publicar con Casterman antes y después de la Segunda Guerra Mundial, suavizando incluso los diálogos de capítulos como el del Congo. No es objeto de este artículo analizar la ideología del autor, pero esos primeros capítulos de Hergé si nos sirven a nivel didáctico en el aula para poder introducir el imperialismo y el colonialismo (en el caso del capítulo del Congo) o la Revolución rusa y el nacimiento de la URSS desde la perspectiva de los corresponsales extranjeros en el caso de Tintín en Rusia. No olvidemos que en este último capítulo Tintín, acompañado de Milú, es corresponsal del *Le Petit Vingtième*.

Es solo un pequeño ejemplo de la utilización de comic generalista o de tirada amplia. Ahora se analizará un cómic más específico en temáticas, más reciente en su elaboración y que puede servir como complemento y ampliación a las explicaciones y actividades de

materias como Historia del Mundo Contemporánea, Historia de España o a los distintos niveles de primaria. Aquí también entraría las distintas materias de historia universal o historia de España que se imparten las facultades de historia, humanidades o formación del profesorado, como herramientas didácticas de las asignaturas.

## HISTORIA, MEMORIA Y CÓMIC

Si algo caracteriza los temarios de Historia en los diferentes niveles educativos es la densidad de contenido que contrasta con la temporalidad de ejecución. Sin embargo, esto en muchas ocasiones es utilizado como elemento para no adentrarse en algunas partes del temario que algunos consideran como “espinosas”, tales como la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo. Esto se nota cuando en los exámenes de EvAU, una parte importante del alumnado se decanta por temas relacionados con el siglo XIX o, como mucho, los primeros años del XX. Es evidente que existe un problema de tiempo, sobre todo si el Segundo de Bachillerato el curso acaba antes por la realización de las pruebas de acceso a la Universidad, pero también subyacen cuestiones metodológicas y el currículum. No deja de ser curioso que el temario de Segundo de Bachillerato, tal como establece en el Real Decreto 1105/2015 de la Comunidad Autónoma de Madrid, se les preste mayor atención a los aspectos de la historia de España previos al siglo XIX, que en definitiva en el examen de EvAU representan cuatro preguntas que se tiene que explicar en no más de 10 líneas, que al siglo XX. De entrada es una asignatura mal concebida, pues se partía de hacer una Historia de España contemporánea y se introdujo todos los periodos anteriores para hacer una historia total de nuestro país.

Evidentemente no es este el espacio para plantear una alternativa general, que conllevaría cambios legislativos y organizativos de calado, pero si buscar herramientas que nos permita adentrarnos o profundizar todo lo que se pueda en aspectos que muchas veces quedan excesivamente esquemáticos o repletos de lugares comunes. Y aquí hay que unir la explicación propia del temario, la temporalidad de las unidades didácticas y la destreza del profesorado para enganchar al alumno con recursos que tenga a su alcance. El cómic, este sentido, puede jugar un factor determinante.

Para hacer una mejor exposición de lo que se quiere explicar, se va a dividir el eje temático en algunos temas (pueden ser otros) que son transversales a los distintos niveles educativos, aunque en cada caso las actividades serían distintas:

- a) Movimiento obrero
- b) Mujeres y feminismo
- c) Guerra Civil española
- d) Fascismo, antifascismo, franquismo y antifranquismo.
- e) Miscelánea

En estas líneas se expondrá algunos ejemplos de cómic que podrían ayudar a la confección de unidades didácticas y que es lo que tratan esos materiales. Son todos libros fáciles de conseguir.

### Movimiento obrero

El movimiento obrero es uno de los temas más característicos en Historia, que abarca un periodo amplio de tiempo y que se estudia en niveles de la ESO (4º de la ESO) y en Bachillerato, siendo en Primero de Bachillerato una historia general del mismo y en Segundo el movimiento obrero en la Historia de la España. Las carencias o problemas que tiene la enseñanza del movimiento obrero ya han sido analizadas (Vadillo, 2020: 91-112).

La explicación de esta parte de la historia se suele hacer a través de textos, de recursos gráficos como películas y documentales, etc. Pero el cómic también puede jugar un papel fundamental.

En 1848 Karl Marx y Friedrich Engels escribieron un texto que revolucionaría el campo del socialismo: *El manifiesto comunista*. Escrito para la Liga de los Comunistas, sus textos son recurrentes a la hora de analizar el marxismo. Sin embargo, hace pocos años, apareció una versión del trascendental libro de Marx y Engels en versión manga, adaptada por Variety Artworks, donde transforma todo lo dicho en el texto clásico a través de imágenes y breves comentarios representado por una serie de personajes que defienden o critican el modelo reseñado: Bill, Frank, Norman, Bruno, Simon, etc. (Marx y Engels, 2017). De una forma sencilla se expone el concepto de la lucha de clases como motor de la historia, la conciencia obrera y la alternativa socialista al modelo industrial. La utilización de las herramientas clásicas del movimiento obrero aparece en el texto que es perfectamente utilizable en clase para profundizar en las ideas del marxismo contextualizado en la historia general del movimiento obrero.

Un acontecimiento importante y del que se ha escrito largo y tendido es la Comuna de París, que se desarrolló entre el 18 de marzo y el 28 de mayo de 1871. Muchos libros, documentales e incluso películas se han desarrollado sobre el tema. La Comuna de París ha sido llevada al cine de forma temprana en 1914 por el director anarquista Armand Guerra o de forma más reciente por Peter Watkins en el año 2000. Los trabajos de investigación sobre la Comuna de París son diversos y no faltan materiales sobre el mismo.

Sin embargo, la Comuna de París pasa por ser un elemento fundamental en la historia del movimiento obrero, al simbolizar la primera ocasión en la que el obrerismo toma posición de poder, en las que escuelas importantes del movimiento obrero como proudhonianos o blanquistas tienen su canto del cisne o la propia trascendencia del acontecimiento para el devenir del obrerismo. Una revolución que se entiende como el final del ciclo revolucionario abierto en Francia en 1789 y el punto de partida de las revoluciones obreras que marcará la historia del siglo XX.

Un acontecimiento de estas características, aunque tiene espacio en el temario no se profundiza en él. Una buena forma de hacerlo es a través del cómic de Jacques Tardi con el título *El grito del pueblo* (Tardi, 2011). Existe una edición por tomos y otra en conjunto, aunque en cualquier caso sitúa el acontecimiento, los protagonistas y los debates. Cualquiera de los hechos que se quieran narrar o se quieran profundizar, las páginas del cómic son excelentes para ello. Desde el inicio de la Comuna, las posiciones de Versalles, las disposiciones revolucionarias, los protagonistas, los debates de doctrinas o la represión de la Semana Sangrienta. Un elemento que puede servir como colofón para la explicación del movimiento obrero.

Otra opción para abordar esta cuestión sería las biografías militantes de algunos integrantes del obrerismo. Si tuviésemos un bachillerato bilingüe en francés una opción sería acercarnos a dos personajes históricos a través del cómic. Uno es el fundador del periódico *L'Humanité* Jean Jaurès, partidario de la unidad socialista y que tiene una importante evolución desde las posiciones del republicanismo radical hasta el socialismo. En el año 2014, coincidiendo con el centenario del asesinato de Jaurès, varios autores editaron un cómic que reconstruye su vida (VVAA, 2014). En él nos muestra la evolución de Jaurès, sus debates políticos, su posición frente a la Primera Guerra Mundial y su asesinato a manos de Raoul Villain. Este cómic en francés serviría tanto para hablar del movimiento obrero tras la Primera Internacional y la consolidación de los partidos socialistas como, por ejemplo, de los debates que el movimiento obrero tuvo respecto a la Primera Guerra Mundial.

La Revolución rusa también es un acontecimiento que se imparta rodeado de muchos lugares comunes y reducida su actuación a un campo excesivamente binario: bolcheviques-mencheviques, rojos-blancos, etc. Sin embargo, fue un proceso rico en matices y, tal como Julián Casanova lo definió, un caleidoscopio de revoluciones (Casanova, 2017: 13-17). Coincidiendo con el centenario en 2017 aparecieron muchas monografías sobre la revolución, reediciones de clásicos y obras de nuevo cuño que venían aportar aspectos de interés. Algo importante, más teniendo en cuenta que España no es un país donde los investigadores de Rusia proliferen. Esto llevó a que incluso cuestiones menos conocidas, y no por ellos menos importantes, del proceso como el anarquismo tuvieron en aquel año dos monografías (Taibo, 2017; Vadillo, 2017).

Y, precisamente, en esos otros aspectos de la revolución rusa se puede incidir a través de otros medios que no son los explicativos al uso y que los manuales se dejan de lado. Por ejemplo, aunque a veces se nombre, poco se conoce que en Ucrania, durante los años de la Revolución rusa, se desarrolló un modelo político, económico y social, circunscrito a la zona este del territorio, que encabezado por el anarquista Néstor Majnó, llegó a consolidar un modelo alternativo al oficial soviético y en contra de las fuerzas reaccionarias. Majnó, consolidó un Ejército Insurreccional de campesinos, que aunque llegaron a varios acuerdos con el Ejército Rojo, tuvo una estructura independiente y acabó siendo derrotado. En el año 2002, François Hamburger editó en dos volúmenes la historia del majno-

vismo durante la Revolución rusa (Hambourger, 2002). Texto escrito en francés, que al igual que de Jaurès, podría servir como elemento de apoyo para un bachillerato bilingüe en francés. Sin embargo, esta parte de la historia se puede aplicar con un cómic de reciente aparición, aunque solo un volumen se ha traducido al castellano. Bruno Loth ha realizado un interesante cómic sobre la reunión que Durruti y Néstor Majnó tuvieron en París, en 1926, con el título *¡Viva la anarquía! El encuentro entre Majnó y Durruti* (Loth, 2020). En el texto, no solo se reseña lo que ambos anarquistas hablaron en aquella reunión sino que se recuerda las aportaciones de Majnó en el contexto de la Revolución rusa. Con diálogos ágiles y dinámicos se puede introducir este acontecimiento y marcar las influencias que pudo tener el revolucionario ucraniano en otro como Durruti.

En el caso español, son muchas las biografías de obreros que se han podido llevar a una aventura gráfica. Como una parte importante en estas cuestiones es profundizar en aspectos menos conocidos, un cómic que analiza la importancia del movimiento obrero a finales del siglo XIX e inicios del XX, que trata cuestiones como los modelos organizativos en las sociedades obreras y los grupos anarquistas, así como debates de interés alrededor de la Primera Guerra Mundial y la Revolución rusa, se encuentra la obra de José y Ramón Trigo *Ricardo Mella. Un hombre nuevo* (Trigo, 2018). Mella fue uno de los anarquistas más importantes de inicios del siglo XX sus visiones sobre la organización obrera o sus aportaciones al campo pedagógico con el concepto de la “Escuela Neutra” lo convierte en uno de los grandes olvidados que puede servir como elemento para profundizar en algunos aspectos del obrerismo.

### Mujeres y feminismo

El enfoque de género y la historia del feminismo es algo inherente a currículum, ya que años de silencio condenó a la mujer a un lugar irrelevante de la historia cuando fue un sujeto protagonista sistemáticamente ocultado.

Aunque solemos marcar con mucha profusión los orígenes de la contemporaneidad y de la modernización social en la Revolución francesa de 1789, en muchas ocasiones se olvida establecer que ese fenómeno significó también el protagonismo de la mujer en el contexto revolucionario. Explicar la Revolución francesa es acercarnos al fenómeno de los derechos del hombre y del ciudadano, a los debates políticos entre grupos cada vez más definidos, las distintas etapas de la revolución, etc. Aunque la mujer si aparece no se le presta la suficiente atención para poder marcar su trascendencia. No solo por las mal llamadas *tricoteuses*, forma despectiva por la que fueron denominadas las mujeres en la revolución, sino por la importancia de algunas de ellas en distintos campos políticos. Desde Madame de Staël (Anne-Louise Germaine Necker) defensora de los principios liberales avanzados de la revolución hasta Charlotte Corday, defensora del catolicismo que asesinó a Marat en la bañera. Una mujer que tiene una enorme importancia en el contexto revolucionario es Olympe de Gouges (Marie Gouzes), republicana girondina que emi-

tió la famosa “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”, reivindicando que no había revolución posible si no se daba completa igualdad política a la mitad de la población que carecía de ella. Este texto y su muerte como víctima del terror jacobino en su defensa de una república federal, es sobradamente conocido. Sin embargo, se puede incidir sobre ello a través del interesante cómic que se publicó en España en 2012 con el título *Oympe de Gouges* (Catel y Boquet, 2012). Gracias a esta obra se puede introducir a los alumnos en la personalidad de esta revolucionaria, cuyas aportaciones fueron más allá de la Declaración de los Derechos de la Mujer, ya que entroncó su lucha pionera del feminismo con el abolicionismo de la esclavitud. Algo muy en conexión con lo que sería las primeras sufragistas norteamericanas, también muy vinculadas a los movimientos abolicionistas y derechos de los negros.

Ese sufragismo, objeto de libros y películas así como con gran cantidad de material didáctico, se puede completar a la perfección con el cómic que 2015 se editó en castellano de Mary y Bryan Talbot con el título de *Sufragista. Sally Heathcote* (Talbot, 2015). Una buena manera, con una lectura general o seleccionando parte de la misma, de introducir la importante del movimiento que Emmeline Pankhurst o Carmen Karr desarrollaron. Se puede partir desde la explicación de las primeras feministas como Olympe de Gouges o Mary Wollstoncraft pasando por la trascendencia de la Declaración de Seneca Falls para centrar después los debates que introduce el cómic. Algo que se puede utilizar tanto para Primero de Bachillerato a la hora de hablar de los movimientos sociales o en Segundo de Bachillerato ante el debate del voto femenino en España poniendo en un contexto internacional. Es perfectamente aplicable al ámbito universitario e incluso en la primera para introducir al alumnado en la conquista de derechos.

Enganchando con el tema de la Comuna de París, se encuentra otro de los cómics de Mary y Bryan Talbot titulado *La Virgen Roja* (Talbot, 2016), que es la biografía de Louise Michel. Anarquista francesa y maestra, su posición fue protagonista durante la Comuna de París junto a la de la Nathalie Lemel, André Leo o Elisabeth Dmitriev. Este cómic, basado en parte en su *La Comuna de París. Historia y recuerdos* (Michel, 1999; Ídem, 2013 – en castellano –) reconstruye la vida de Louise Michel, sus aportaciones durante la Comuna de París, su deportación a Nueva Caledonia y su regreso a Francia donde contribuyó a la formación y extensión del movimiento anarquista organizado. Pasaje de este cómic nos pueden servir para reconstruir la participación de la mujer en los espacios revolucionarios y como fueron denostadas por la historia. Si en 1789 fueron llamadas de forma peyorativa las tricouteses, durante la Comuna de París fueron llamadas las petrouleuses (las petroleras) para vincularlas a los mayores horrores en la Comuna.

Siguiendo la dinámica de las biografías, nos encontramos la obra de Vanesa Ripio *Rosa Luxemburgo. La revolución en juego* (Ripio, 2019). Un curioso recorrido por la vida de esta revolucionaria alemana asesinada en 1919 y que marcó un antes y un después en el desarrollo del movimiento obrero alemán e internacional. Sus disquisiciones ideológicas así como su posición dentro de una socialdemocracia que se le iba quedando estre-

cha, son temas centrales de esta biografía, hasta alcanzar los años de la Revolución rusa y la conformación de la Liga Espartaquista. Introducir los debates de inicios del siglo XX en el socialismo internacional a través de Rosa Luxemburgo puede ser un importante ejercicio para alumnos de niveles de secundaria y universidad. Además este texto combina las viñetas propias del cómic con un mayor desarrollo explicativo de los temas, lo que hace que sea un trabajo a caballo entre el ensayo y el cómic.

Sobre la cuestión de la mujer en relación al control de la natalidad, los métodos anti-conceptivos y el nacimiento del feminismo, hay que destacar la historia de Margaret Sanger. Entre las reivindicaciones del feminismo de primera hora, estaba la necesidad de la capacidad decisoria de las mujeres a la hora de tener o no hijos y de decidir sobre su propio cuerpo. Peter Bagge realiza un interesante cómic sobre la vida de esta enfermera que titula *La mujer rebelde. La historia de Margaret Sanger* (Bagge, 2014). Con este cómic nos encontramos con un excelente material para introducir los debates que se van a dar en todo el mundo sobre estas cuestiones, como van a ser rechazados por los poderes establecidos y las normas sociales, bajo el influjo de la religión, y puede servir para hacer un estado de la cuestión de cómo fueron evolucionando distintos derechos que, como el divorcio o el aborto, se fueron instalando al calor de la modernización de las sociedades.

La violencia de género también ha sido objeto de estudio entre los cómics, cuestión que puede servir como complemento para unir actividades de distintas disciplinas como Historia y Filosofía. De entre los cómics desarrollados a este respecto cabe destacar el realizado por Una en 2016 con el título de *Una entre muchas* (Una, 2016), donde la protagonista es una niña de doce años.

Son solo un muestro de algunos temas que se pueden vincular entre el feminismo, la historia de género y el cómic.

### La Guerra Civil española

La Guerra Civil española (1936-1939) sería un tema predilecto para poder enfocarlo desde didácticas diversas y muy en conexión con la memoria histórica aplicada al campo educativo.

Muchos son ya los cómics que analizan la Guerra Civil desde distintos puntos de vista, por lo que se ha convertido en una herramienta didáctica y divulgativa de primer orden para presentar o profundizar en aspectos concretos del mismo.

Para abordar una perspectiva general de la Guerra Civil, de debates que se pudieron dar en pleno proceso y de la situación de España en aquellos años, destacaríamos tres obras que son clave. En primer lugar la de José Pablo García que llevó al cómic el libro de Paul Preston *La Guerra Civil española* (García, 2016). El él, lo que se realiza a través de la viñeta es un exhaustivo recorrido de la historia de España previa a la Guerra Civil, los años republicanos y luego, de forma pormenorizada, todo lo que tuvo que ver con el de-

sarrollo del conflicto bélico. El cómic da juego para diversas cuestiones, dependiendo del nivel educativo donde se quiera utilizar. Si para Segundo de Bachillerato puede ser un perfecto complemento a la hora de explicar el conflicto en su conjunto (si se realiza una lectura completa del cómic) o de aspectos concretos (divergencias entre las fuerzas leales a la República, la posición de los militares, etc.) a niveles educativos superiores se puede utilizar también como herramienta de interpretación historiográfica, situado la obra de Paul Preston.

Otro cómic muy importante para poder abordar la Guerra Civil es el de Antonio Altarriba *El arte de volar* (Altarriba, 2016), donde a través de las vivencias de un personaje, se repasa la historia de España del primer tercio del siglo XX (caciquismo rural, falta de oportunidades para los trabajadores, vinculación sindical, etc.). Además, el cómic, que abarca toda la vida del protagonista, diseñado en un permanente flash-back, puede servir también como testimonio de historia familiar, ya que el personaje principal de la obra es el padre del autor del cómic. En este caso la historia sirve para dar lectura a la historia de España, la Guerra Civil y el franquismo a través de la visión de un militante de la CNT, de los debates que hubo en la retaguardia y el desencanto en el exilio. Además, la historia de Altarriba que cuenta en este cómic la completa el autor con *El ala rota* (Altarriba, 2016) donde cuenta la historia de su madre, Petra, muy desdibujada en el primer cómic. En el caso de *El arte de volar* es un buen cómic para abordar los conflictos habidos entre distintas visiones de la guerra en la retaguardia republicana, para los debates doctrinales y políticos de comunistas y anarquistas o de los conceptos de militarización durante la Guerra. Como se percibían a través de los ojos de un protagonista y como se desarrollaron en la historia del conflicto.

Por último, otro de los cómics para abordar la Guerra Civil es el que nos legó Carlos Giménez en su *Todo 36-39. Malos tiempos* (Giménez). Este autor, del que se hará referencia en las cuestiones del franquismo, analiza de un modo particular la Guerra Civil y este completo cómic es un perfecto recurso didáctico para poder hablar del día a día de la guerra, de la vida cotidiana y de los problemas sociales y familiares que provocó el conflicto bélico.

Sobre la vida de protagonistas concretos en la Guerra Civil se puede destacar también algunos cómics de interés. Un primer ejemplo sería el de Jaime Martín *Jamás tendré 20 años* (Martín, 2016). El esquema es similar al seguido Altarriba, pues Martín nos narra la historia de sus abuelos, aunque en este caso la protagonista principal es una mujer, Isabel. El cómic da juego para hablar de cuestiones clave en la historia de España y en la guerra como la importancia del anarquismo, el papel de la mujer en la Guerra Civil o la fuerte represión que se vivió en la retaguardia franquista desde los primeros días de la guerra, donde Isabel perdería a todos sus amigos militantes de las Juventudes Libertarias. Como recurso didáctico, para hablar del papel de la mujer en la Guerra Civil es un muy interesante, pudieron servir para introducir temas organizativos como los de Mujeres Libres o la AMA. Un cómic muy completo, que también puede servir, en los distintos nive-

les educativos, para hablar de la represión franquista tras la Guerra y de los campos de concentración que proliferaron en todo el territorio español en los primeros años del franquismo (Hernández de Miguel, 2019).

De protagonistas más conocidos, cabría destacar la serie que Sento hizo sobre el doctor Uriel entre 2014 y 2016. *Un médico novato* (2014), *Atrapado en Belchite* (2015) y *Vencedor y vencido* (2016). Se editó una obra con todos los cómics con el título *Dr. Uriel* (Sento, 2017). La obra de Sento nos sirve para situar a aquellos que aun simpatizando con la República y con la causa democrática se vieron atrapados en la zona sublevada y tuvieron que prestar servicios profesionales en el lugar equivocado o no deseado. Sento se basó en la obra del propio Pablo Uriel con el título *No se fusila en domingo* (Uriel, 2008). Temáticas como la militancia de los intelectuales y profesiones liberales en el campo republicano, la cuestión geográfica durante la guerra, el clericalismo y el anticlericalismo, la dureza de las batallas, la pena de muerte en el ejército sublevado y el propio concepto de *vencedor y vencido* son temáticas transversales a distintos niveles educativos.

Si estuviésemos ante un bachillerato bilingüe en francés, un texto realmente interesante que rescata la vida de Gerda Taro y Robert Capa es *Tristes Cendres* (Begoña e Iñaket, 2011). Un cómic en francés que nos sirve para recuperar la participación extranjera en la Guerra Civil, la simpatía de los intelectuales extranjeros con la República en el conflicto bélico así como la dimensión de internacional e informativa que tuvo la Guerra Civil en todo el mundo. La figura de Gerda Taro como mujer en la primera línea de frente, que va a morir durante la batalla de Brunete o la labor del fotoperiodismo, son ejes didácticos que se pueden trabajar en el aula con este cómic.

Las cuestiones del ejército, las milicias y los debates que se dieron en la retaguardia republicana de como afrontar el conflicto, son temas centrales en algunos cómics. Un clásico, realizado en la temprana fecha de 1979, es *Eloy* (Hernández Palacios, 1979). Un nombre para un participante en la Guerra Civil donde aparecen toda una cohorte de personajes reales tales como Enrique Lister, Vicente Rojo o Buenaventura Durruti. Mas específico es la aportación de Bruno Loth titulada *Los fantasmas de Ermo* (Loth, 2013), que cuenta la historia en tres volúmenes del huérfano Ermo, que se une al anarquismo y la lucha que se inicia en España con el golpe de Estado contra la República. Un texto que sirve para mostrar las divergencias que había en la retaguardia republicana. Con mayor o menor lugares comunes, este tipo de materiales pueden ser un buen punto de partida para hablar de estas cuestiones.

Sobre el sentimiento de desarraigo en el conflicto, la pérdida de valores o las vidas individuales destruidas, de una vida cotidiana que acabó pulverizada, nos volvemos a remitir a la obra de Paco Roca con *El Faro* (Roca, 2011). Una historia simple de un carabinero republicano, muy joven, que ve como su futuro se rompe por la derrota en la Guerra Civil y como un farero llamado Telmo le hará que sus ganas de salir adelante vuelvan a brotar. Un comic que nos puede servir para abordar lo relacionado con la parte más íntima de la derrota republicana.

Son solo una muestra de varios ejemplos de cómic para poder abordar la Guerra Civil desde diferentes puntos de vista.

### Fascismo, antifascismo, franquismo y antifranquismo

Durante de la década de 1920, 1930 y 1940, Europa y el mundo fue testigo del avance de los totalitarismos, representados por el fascismo, el nazismo y franquismo entre otros. Lo que supusieron aquellos regímenes, sus consecuencias y capacidad represiva han sido ampliamente tratados por la historiografía en trabajos generales y algunos específicos sobre el tema.

Sin embargo, el cómic también ha abordado estas cuestiones, y aquí se van a consignar algunos de los títulos al respecto. Teniendo en cuenta la adaptación del concepto de memoria histórica a España, el franquismo y el antifranquismo será de mayor atención.

El nacimiento del nazismo es un tema perfectamente tratado por *Maus* (Spiegelman, 2000). Este cómic es un recurso didáctico de primer orden, pues puede incluso pasar por un manual sobre la persecución al pueblo judío y el Holocausto provocado por los nazis. El avance del nazismo por Europa, la conquista de territorios que iba aparejada a la persecución y exterminio del pueblo hebreo, lo cuenta Spiegelman. No deja de ser una historia personal del autor, de sus padres y también de su pueblo. Perfectamente contada, cada grupo de personajes se adapta a un animal. El propio título ya marca a los protagonistas, ya que “maus” en alemán es ratón, y los judíos están representado como ratones. Los alemanes son los gatos (el gato y el ratón), los polacos son cerdos, los americanos perros, los franceses ranas, los suecos ciervos y los británicos peces. Un alegato contra el racismo del nazismo y en defensa del pueblo judío, contada de forma sencilla que sirve como recurso didáctico inmejorable para esta parte de la historia. Además, en el caso de la CAM, puede jugar un papel importante dentro de la importancia que el currículum le da a la persecución hebrea durante la dictadura nazi.

En este sentido *Maus* ha sido un reflejo para muchos otros autores. Sobre las cuestiones generales de la Segunda Guerra Mundial, hay que destacar la reciente obra de Eugenia Anglés, basada en la obra homónima Antony Beevor, titulada *La Segunda Guerra Mundial. Una historia gráfica* (Anglés, 2020). De una forma sencilla y amena nos adentra en una historia total de este acontecimiento histórico con cuestiones clave como el antifascismo y el antinazismo incluido en sus páginas.

Sin embargo, vamos a centrar la atención en el mundo del franquismo y del antifranquismo. El franquismo ha sido objetivo de estudio en numerosos cómics, por lo que aquí tan solo vamos a hacer un muestreo.

Un primer aspecto a destacar sería la lucha de los españoles contra el fascismo en Europa, cuestión menos conocida y que con el paso del tiempo va tomando cuerpo. Aquí destacamos dos obras básicas. En primer lugar, la del polifacético Paco Roca y *Los surcos*

*del azar* (Roca, 2013) que cuenta la historia de La Nueve, la unidad que combatió dentro del Ejército francés y que fue la primera compañía que entro en París en agosto de 1944. Las imágenes de los blindados con los nombres de “Guadalajara”, “Brunete”, “España cañí”, etc., y con los emblemas republicanos y antifascistas, es una de las imágenes de la derrota nazi en Europa. Sin embargo, tanto en Francia como en España su actividad no ha sido reconocida hasta hace poco tiempo, lo convierte a esta obra de Roca en un eje básico educativo para mostrar al alumnado la importancia de este grupo de españoles, entre otros muchos combatientes, en la Segunda Guerra Mundial al lado de las fuerzas aliadas.

El segundo de los textos que destacamos en esta línea sería el de Jordi Peidro *Esperaré siempre tu regreso* (Peidro, 2016), que cuenta la historia de un militante de la CNT, combatiente en la Guerra Civil, que en los primeros años del exilio estuvo recluido en el campo de concentración de Mauthausen y completo su ciclo de lucha en el exilio francés. Al igual que en el de Paco Roca, es interesante destacar la enorme actividad que tuvieron los anarquistas exiliados en la lucha con el fascismo en aquellos años. Se puede mostrar al alumnado aquel exilio en el contexto general de los republicanos perseguidos, pero se puede hacer un mapa de las distintas ideologías y grupos políticos para ver el enorme mosaico que fue la derrota republicana.

Entrando en el franquismo y su día a día, podemos destacar algunos cómics que pueden servir para presentar el tema o enmarcar cuestiones concretas. Un clásico es el de Carlos Giménez *Todo Paracuellos* (Giménez, 2007). En realidad, el texto lo presentó Giménez por partes hasta que se hizo un volumen con todo. Una visión de la España franquista bajo los ojos del propio autor como protagonista, en un hogar de la Obra Nacional de Auxilio Social. El desarraigo, el hambre, etc. El texto se puede utilizar como una historia de esa parte del franquismo y también se puede utilizar la intrahistoria del texto, de las dificultades que Carlos Giménez tuvo para poder darlo a conocer y como se valió de medios en la Transición democrática como *Muchas Gracias*, *El Papis* o *Yes*. Sirve, por lo tanto, para mostrar un espacio mucho más amplio de esta historia.

El hambre, también tratado por Giménez, es abordado también por Alfonso López en *El Solar* (López 2016). Un preso del campo de concentración de Miranda de Ebro, que es liberado, y vuelve a “reinsertarse” en una sociedad que no facilita nada a aquellos que habían defendido la legalidad republicana. Además, López hace numerosos guiños en su obra a personajes del cómic, pues el protagonista es un trasunto de Carpanta. Con un tono de humor y, al mismo tiempo, ese trasfondo trágico, la obra de López es buen ejemplo para trabajar la falta de oportunidades de los derrotados en la Guerra Civil en los años de plomo del franquismo.

Las caras de la represión fueron múltiples durante el franquismo, y muchos profesores, maestros, periodistas y otras profesiones, no pudieron ser ejercidas por aquellos que habían sido derrotados y depurados por las autoridades triunfantes. Ejemplos de periodistas y escritores como Eduardo de Guzmán, que no podían firmar sus artículos o malvivían con historias que firmaban bajo seudónimo. Parte de esas historias nos la cuenta,

una vez más, Paco Roca en *El invierno del dibujante* (Roca, 2016), donde un grupo de escritores y dibujantes tardan años en volver a poder ejercer su profesión debido a sus ideas políticas democráticas. Algo menos trabajo en la historiografía y que podría ser ejemplo de un reflejo de ese prisma de la represión.

Por último, no se puede olvidar el papel que jugaron las mujeres, doblemente reprimidas cuando habían defendido la legalidad republicana, y mayormente olvidadas por la historia. Ya se ha hecho referencia más arriba a esta circunstancia, con el libro de Altarriba *El ala rota*, dedicado a su madre Petra, y que había quedado en un segundo plano en *El arte de volar*. Sin embargo, para la cuestión de la represión de las mujeres, un buen ejemplo de cómic puede ser *Cuerda de presas* (García y Martínez, 2017). Publicado en 2005 ha tenido varias reediciones. Su estructura ayuda mucho a afrontar una actividad didáctica en esta línea, pues son once historias cortas de la represión que el franquismo ejerció contra las mujeres, la vida cotidiana, la explotación laboral, las prisiones, etc.

La otra obra sobre la mujer a destacar para poder aplicar a la didáctica sería el *Estamos todas bien* (Penyas, 2017). Una vez más, basado en la historia familia, Anna Penyas habla de la historia de sus dos abuelas y de los problemas que la mujer, desde distintos puntos de vista, tuvieron en el franquismo.

La vida militante también ha sido objeto del cómic en este aspecto de la resistencia contra el franquismo. Aunque hay muchos títulos que pudieran valer al efecto destacaría dos. El primero el de Alfonso López con el título *Miguel Núñez. Mil vidas más* (López, 2010), que cuenta la historia de este militante comunista que tuvo una intensa vida de lucha contra el franquismo y por el regreso de las libertades democráticas a España. Otro sería el de Belatz con el título *El tesoro de Lucio. Una novela gráfica sobre Lucio Urtubia* (Belatz, 2018). Cuenta de la vida de Lucio Urtubia, anarquista militante que tuvo un importante papel en la lucha antifranquista.

Cabe destacar también algunos episodios poco trabajados u olvidados en la historia del franquismo, como fue los problemas en el Marruecos colonias y la guerra del Sidi Ifni. Aunque recientemente apareció la obra de Gustavo Ordoño *La guerra del Ifni* (Ordoño, 2018), el cómic también ha abordado el problema con la obra de Jaime Martín *Las guerras silenciadas* (Martín, 2014)

El franquismo es uno de los temas que más títulos a este respecto está deparando el cómic.

## Miscelánea

Aquí se han abordado los principales ejes de estudios, pero todos y cada uno de los aspectos de la historia se podía asimilar con un cómic.

La Transición democrática también tiene títulos que puede ayudar a entenderla o para debatirla en clase. Rubén Uceda, que ha trabajado también cuestiones de la Guerra Civil,

publicó en 2018 *Atado y bien atado* (Uceda, 2018), que analiza de una forma crítica el proceso de Transición democrática. Lo interesante del cómic de Uceda es que los protagonistas del mismo no son los principales actores que se consignan en los libros de texto, sino que son los obreros, las mujeres, los movimientos vecinales, los quinquis, los militantes revolucionarios, los presos comunes, etc. Una manera de poder introducir esa otra Transición o presentar los problemas estructurales de España tras la muerte de Franco.

Si para la Segunda Guerra Mundial se ha citado la obra de Anglés, para la Primera Guerra Mundial es parada obligatoria la obra de Tardi *¡Putá Guerra!* (Tardi/Verney, 2010). Aunque fue publicada por parte, hay versiones integrales que facilitan su utilización como recurso didáctico.

Los problemas actuales también pueden ser enfocados desde el cómic. La revolución iraní de 1979 tiene un buen ejemplo de recurso didáctico en *Persépolis* (Satrapi, 2007). Corea del Norte puede ser abordado con la obra de Guy Delisle *Pyongyang* (Delisle, 2015). O cuestiones como Palestina, crímenes en la guerra de Yugoslavia, los problemas de África, etc., se encuentran en la amplia obra de Joe Sacco: *Reportajes* (2012), *Notas al pie de Gaza* (2010), *Historias de Bosnia* (2016), *Días de destrucción, días de revuelta* (2015), *Palestina* (2015), *Un tributo a la tierra* (2017).

El cómic es una parte fundamental de los recursos didácticos para la historia en todos los niveles.

## ACTIVIDADES

Las actividades a desarrollar con estos recursos didácticos pueden ser variadas y se tienen que adaptar según al nivel que estemos enfocando. No puede ser el mismo grado de exigencia en una actividad de primaria que de secundaria o universidad.

Un primer paso sería programar dentro de la actividad docente alguna de estas actividades. Se tendrá que pensar si se va a mandar leer un cómic completo o bien se van a utilizar extractos de algunos para distintas partes de la historia.

Posteriormente se tendrá que decidir que tipo de actividad, que pueden ser variadas y complementarias: trabajos en grupo, fichas de lectura, etc.

También se pueden organizar vidas familiares, y que los alumnos y alumnas realicen encuestas en su entorno familiar para sondear los conocimientos o las vivencias sobre alguno de los aspectos tratados.

Una parte fundamental es la utilización de la TIC. Aunque siempre se puede presentar el clásico trabajo escrito, hay otras modalidades que pueden ser recursos interesantes. La confección de un programa de radio con la elaboración de podcast, lo que nos puede valer para ejercer un modelo de trabajo cooperativo. También existen aplicaciones para poder realizar periódicos, además perfectamente adaptables a las enseñanzas bilingües. Un

ejemplo sería [www.flipsnack.com](http://www.flipsnack.com) que permite la elaboración de periódicos. También poder confeccionar un blog (mas sencillo en blogger.com o más complejo en wordpress.com)

Un recurso a utilizar, en el caso de los Institutos o incluso Universidades, sería la transversalidad de algunos temas. Analizar a figuras de historia que al mismo tiempo formaron parte del ámbito literario, puede servir para ejecutar planes comunes en asignaturas como Historia y Lengua y Literatura. O los espacios geográficos que pudiera ocupar el exilio o cualquier acontecimiento tratado, que una las actividades de Historia y Geografía.

Un buen diseño de actividades puede servir para marcar un inicio de aplicación de la memoria histórica al campo educativo. Algo necesario para el alumnado, pero también para el docente, que tendrá que hacer cursos de formación en esta línea o la petición en las Facultades de Formación del Profesorado de asignaturas o máster en esa línea.

## REFERENCIAS

- ALTARRIBA, Antonio (2016): *El arte de volar*, Barcelona: Norma editorial.
- Ídem (2016): *El ala rota*, Barcelona: Norma editorial.
- ANGLES, Eugenia (2020): *La Segunda Guerra Mundial. Una historia gráfica*, Barcelona: Pasado & Presente.
- ARROYO DÍAZ, Elena (2019): *El cómic como recurso didáctico para el estudio de la Historia Contemporánea. Selección de lecturas para ESO y Bachillerato*, Universidad de Castilla-La Mancha.
- BAGGE, Peter (2013): *Mujer rebelde. La historia de Margaret Sanger*, Barcelona: La Cúpula.
- BEGOÑA, Mikel e Iñaket (2011): *Tristes cenizas*, Paris: Cambourakis.
- BELATZ (2018): *El tesoro de Lucio. Una novela gráfica sobre la vida de Lucio Urtubia*, Tafalla: Ed. Txalaparta.
- CASANOVA, Julián (2017): *La venganza de los siervos. Rusia 1917*, Barcelona: Crítica.
- CATEL y BOQUET (2012): *Olympe de Gouges*, Madrid: Sins Entido.
- COLLADO CERVERÓ, Francisco (s/f): *Los del monte. Una historia del maquis*, FCC editor.

- DE ARRIBA, David F. (2019): *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*, Valencia: Desfiladero ediciones.
- DESLISLE, Guy (2015): *Pyongyang*, Bilbao, Astiberri.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Javier (2008): *Unidades didácticas para la recuperación de la Memoria Histórica*, León: Foro por la Memoria de León.
- ESCRIVÁ MOSCARDÓ, Cristina (2009): *Guía didáctica. Los Institutos para obreros. 1936-1939*, Valencia: L'Eixam edicions.
- ESCRIVÁ, Cristina y MAESTRE, Rafael (2008): *Guía didáctica. La Revolución Libertaria. 19 de julio de 1936*, Valencia: Confederación General del Trabajo.
- FLORES TRISTÁN, Francisco (2007): *La escuela de la Segunda República*, Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales – CCOO.
- GARCÍA, Jorge y MARTÍNEZ, Fidel (2017): *Cuerda de presas*, Bilbao: Astiberri.
- GARCÍA, José Pablo (2016): *La Guerra Civil española*, Barcelona: Debate.
- GIMÉNEZ, Carlos (2007): *Todo Paracuellos*, Barcelona: Debolsillo.
- Ídem (2011): *Todo 36-39. Malos tiempos*, Barcelona: Debolsillo.
- GIRAL, Antoni (2008): *Los tebeos de nuestra infancia, la escuela Bruguera 1964-1986*, Barcelona: Edicions El Jueves.
- HAMBOURGER, François (2002): *Makhno. L'Ukraine libertaire, 1918-1921*, Paris : Ed. Le Monde Libertaire.
- HERNÁNDEZ DE MIGUEL, Carlos (2019): *Los campos de concentración de Franco*, Barcelona: Ediciones B.
- HERNÁNDEZ PALACIOS, Antonio (1979): *Eloy, uno entre muchos*, Vitoria: Ikasager.
- HERNANDEZ SÁNCHEZ, Fernando (2016): *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*, Barcelona: Pasado & Presente.
- LAPORT, Sophie (2016): *Hergé*, Paris: Edicions Moulissanart.
- LÓPEZ, Alfonso (2010): *Miguel Núñez. Mil vidas más*, Alicante: Edicions de Ponent.
- Ídem (2016): *El Solar*, Barcelona: La Cúpula.
- LOTH, Bruno (2013): *Los fantasmas de Ermo*, Madrid: Ed. Kraken.
- Ídem (2020): *¡Viva la anarquía! El encuentro entre Majnó y Durruti*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- MARTÍN, Jaime (2014): *Las guerras silenciosas*, Barcelona: Norma editorial.

- Ídem (2016): *Jamás tendré 20 años*, Barcelona: Norma editorial.
- MARTÍNEZ MARTÍN, Antonio (1968): “Apuntes para una historia de los tebeos III. Tiempos heroicos del tebeo español (1936-1946)” en *Revista de Educación*, numero 196, Madrid.
- MARX, Karl y ENGELS, Friedrich (2017): *El manifiesto comunista*, Barcelona: La otra H.
- MOIX, Terenci (2007): *Historia social del cómic*, Barcelona: Bruguera.
- ORDOÑO MARIN, Gustavo Adolfo (2018): *La Guerra de Ifni. Cuando la Guardia Mora abandono a Franco*, Córdoba: Almuzara.
- PEIDRO, Jordi (2016): *Esperaré siempre tu regreso*, Valencia: Ediciones Desfiladero.
- PENYAS, Ana (2017): *Estamos todas bien*, Barcelona: Salamandra.
- RIPIO, Vanesa (2019): *Rosa Luxemburgo. La revolución en juego*, Madrid: Akal.
- ROCA, Paco (2011): *El Faro*, Barcelona: Norma editorial.
- Ídem (2013): *Los surcos del azar*, Bilbao: Astiberri.
- Ídem (2016): *El invierno del dibujante*, Bilbao: Astiberri.
- SACCO, Joe (2010): *Notas al pie de Gaza*, Barcelona: Reservoir books.
- Ídem (2012): *Reportajes*, Barcelona: Reservoir books.
- Ídem (2015): *Días de destrucción, días de revuelta*, Barcelona: Planeta.
- Ídem (2015): *Palestina*, Barcelona: Planeta.
- Ídem (2016): *Historias de Bosnia*, Barcelona: Planeta.
- Ídem (2017): *Un tributo a la tierra*, Barcelona: Reservoir books.
- SATRAPI, Marjane (2007): *Persépolis*, Barcelona: Norma editorial.
- SENTO (2018): *Dr. Uriel*, Bilbao: Astiberri.
- SPIEGELMAN, Art (2000): *Maus*, Barcelona: Reservoir books.
- TAIBO, Carlos (2017): *Anarquismo y revolución en Rusia, 1917-1921*, Madrid: Los Libros de La Catarata.
- TALBOT, Mary M y Bryan (2015): *Sufragista. Sally Heathcote*, Barcelona: La Cúpula
- Ídem (2016): *La Virgen Roja*, Barcelona: Penguin Random House.
- TAPIA VÉLEZ, Alba (2018): *El cómic como recurso didáctico. Una propuesta interdisciplinar desde la plástica*, Santander: Universidad de Cantabria.
- TARDI, Jacques (2011): *El grito del pueblo*, Barcelona: Norma editorial.
- TARDI, Jacques y VERNEY (2010): *¡Putá guerra! 1914-1919*, Barcelona: Norma ediciones.

- TRIGO, José y Ramón (2018): *Ricardo Mella. El hombre nuevo*, Autoedición.
- UNA (2016): *Una entre muchas*, Bilbao: Astiberri.
- VADILLO MUÑOZ, Julián (2017): *Por el pan, la tierra y la libertad. El anarquismo en la Revolución Rusa*, Guadalajara: Volapük ediciones.
- Ídem (2019): “Memoria histórica. Concepto desde la historiografía y los movimientos sociales” en *Actas de las I Jornadas de Historia Democrática “Participación con memoria*, Córdoba: Diputación de Córdoba.
- Ídem (2020): “El tratamiento del movimiento obrero en los manuales de Historia del Mundo Contemporáneo” en *Didácticas Específicas*, número 23, Universidad Autónoma de Madrid.
- UCEDA, Rubén (2018): *Atado y bien atado*, Madrid: Akal.
- VILCHES, Gerardo (2019): “Una breve historia del cómic” en DE ARRIBA, David F. (2019): *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*, Valencia: Desfiladero ediciones.
- VV.AA. (2014) : *Jaurès*, París : Fayard.

de

# ENSINO DE GEOGRAFIA E RESISTÊNCIA CAMONESA EM UMA TRINCHEIRA DO SEMIÁRIDO BAIANO, BRASIL

Guilherme Matos de Oliveira<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Recibido 07/02/2021 Aceptado 20/05/2021

## RESUMO

Este texto tem o objetivo de elucidar nossa experiência docente nos percursos do Ensino de Geografia do campo no município de Anagé-Bahia, Brasil; apontando sua relevância nos processos de resistência camponesa diante do avanço contraditório do atual modo de produção em seus espaços, e tendo como aporte metodológico discussões teóricas acerca da temática em questão, bem como apontamentos reflexivos sobre a significativa contribuição de nossas práticas de ensino tanto com a aprendizagem de nossos estudantes camponeses quanto com as estratégias destes sujeitos na convivência com o semiárido, e na defesa pela garantia dos seus modos de vida e trabalho socializados em suas trincheiras territoriais.

## ABSTRACT

This text aims to elucidate our teacher experience in the teaching Geography in the field in the municipality of Anagé-Bahia, Brazil; pointing out its relevance in the processes of peasant resistance in the face of the contradictory advance of the current mode of production in their spaces, and having as methodological support theoretical discussions about the theme in question, as well as reflective notes on the significant contribution of our teaching practices so much with learning of our peasant students as with strategies of these subjects in living with the semiarid, and in defense for the guarantee of their socialized ways of life and labor in their territorial trenches.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2021.24.004>

## PALABRAS CLAVE

Camponeses; Educação do Campo; Ensino de Geografia.

## KEYWORDS

Peasants; Field Education; Teaching Geography.

1. ggui995@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Nos percursos da realidade educacional brasileira, e em específico da Educação do Campo, o ensino de Geografia vem a ser um componente seminal para que a aprendizagem obtida na escola possa ter relevância aos seus estudantes; uma vez que as relações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o cotidiano da vida social das crianças e jovens do campo podem ser estabelecidas de maneira concreta e significativa ao repercutirem nas trajetórias de seus sujeitos tanto no âmbito da formação educacional e escolar quanto no trabalho agrícola objetivado socialmente na terra camponesa.

Compreender e vivenciar este contexto se torna indispensável aos professores de geografia das escolas do campo, na medida em que a produção do espaço agrário é marcada por uma polissemia de oposições entre as classes sociais que se reproduzem no campo, sendo que a classe dominante busca extrair da terra renda e lucro para manter o funcionamento do atual modo de produção, e a classe camponesa visa estar na terra para a garantia da realização dos seus modos de vida, de trabalho, de cultura, de posição/atuação política e de sociabilidade, ao tempo em que esses propósitos distintos vão configurando desigualmente os territórios camponeses, cabendo ressaltar que a dimensão educacional compõe efetivamente este processo.

Diante deste entendimento, este texto tem como objetivo elucidar nossa experiência docente no ensino de Geografia em uma escola do campo do município de Anagé, localizado no semiárido do estado da Bahia, Brasil, e de apontar suas contribuições diante da resistência social estabelecida nesse contexto frente ao avanço dos conflitos e das contradições das formas de sociabilidade capitalista que vão atingindo de modo prejudicial seu espaço escolar, seus sujeitos e a comunidade camponesa na sua totalidade.

Para tanto, nos pautamos metodologicamente em discussões teóricas sobre a temática em questão, contanto com o aporte bibliográfico de Freire (1996), Pontusckha et. al. (2009), Camacho (2012), Oliveira (2015), entre outros autores; bem como em apontamentos das atividades que constituímos em sala de aula com os estudantes camponeses e que nos auxiliam nas reflexões levantadas pelo presente texto. Assim, num primeiro momento nos debruçamos a pensar de um modo mais amplo sobre o ensino de Geografia no contexto educacional camponês e num segundo momento associamos este debate às particularidades do real concreto que se expressam entrelaçados em nossa prática docente.

## O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESPAÇO EDUCACIONAL E DE RESISTÊNCIA DO CAMPO

No decorrer do processo histórico, o campo brasileiro tem sido marcado pelas formas contraditórias de sociabilidade que são impulsionadas pelo sistema do capital, haja visto que nas relações atuais entre sociedade e natureza esse contexto se reproduz tanto no avanço do mercado – que em crise, busca se apropriar cada vez mais da terra camponesa

e dos seus recursos naturais, degradando e expropriando as condições de vida ambiental e humana que se processualizam espacialmente, principalmente por meio do agronegócio – quanto nas estratégias de resistência realizadas pelos sujeitos do campo ante as dificuldades que passam como fome, pobreza etc. e que são impostas pelo processo expropriatório, ao tempo que o espaço agrário vai se configurando por meio das desigualdades existentes entre as classes e seus interesses de lucro e renda *versus* de vida e trabalho.

Frigotto (2010, p. 35) aponta que este modelo de sociabilidade desigual pode atingir também o espaço educacional como acontecia nas chamadas escolas rurais, sendo que elas eram vistas por grande parte da sociedade como “inferiores” em relação ao contexto escolar encontrado na cidade. Esse discurso ideológico sustentado pelo modo de produção nega, conforme o autor, a educação numa perspectiva emancipatória que tem o intuito de fomentar o acesso ao conhecimento histórico e social do mundo em que vivem seus sujeitos, bem como sua construção compartilhada, independente se estes estão no campo ou na cidade, mas que diante de uma leitura reflexiva da realidade podem apreender no movimento de unidade na diversidade.

Diante desse dilema, por mais de vinte anos têm-se realizado no Brasil esforços conjuntos entre os movimentos sociais, universidades, escolas da educação básica dentre outras instituições e sujeitos, que partem do propósito que a educação é uma bandeira necessária à luta camponesa, e buscam discutir propostas que versem *Por uma Educação do Campo* em contrapartida às escolas rurais do país, que evidenciavam o modelo urbano de sociabilidade e reforçavam os ditames estabelecidos pelo capitalismo ao campo, na tentativa ideológica de afastar dos seus territórios a busca pela reprodução do campesinato.

Desde 1998, por meio da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia-GO, um dos pressupostos defendidos e assumidos pelo movimento era de “[...] ser uma ação educativa no sentido da contra-hegemonia, capaz de contribuir com a promoção de profundas transformações na sociedade brasileira” (MOLINA, 2010, p. 137). Dessa maneira, é por meio do enfrentamento às adversidades que rondam o campo e seus espaços educacionais, que a atuação social se faz necessária.

Segundo Caldart (2012) este movimento tem pautado suas iniciativas tanto no que se concebe pelo campesinato, pela luta emancipatória pela educação do campo, e na busca pela elaboração e efetivação de políticas educacionais, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, que se desdobra pelo Plano Nacional de Educação (PNE); e pelas Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo de 2002; entre outras propostas e propósitos que levam em consideração as demandas da classe camponesa.

Vinculada a esse processo, a dimensão do ensino nos espaços educacionais do campo também precisa ser pensada de forma consonante, uma vez que os conhecimentos que são trabalhados em sala de aula devem estar contextualizados à realidade local/global dos estudantes camponeses. O ensino de Geografia se insere nessa dinâmica haja visto que os

seus conteúdos, pautados numa compreensão crítica sobre a produção contraditória e relacional do espaço geográfico, contribuem para que os alunos associem as temáticas estudadas na escola ao cotidiano da vida social em que estão inseridos.

Estas aspirações segundo Moraes (1994, p. 122) devem estar relacionadas, sob o âmbito pedagógico, às propostas e discursos encaminhados desde a década de 1970 pela Geografia em sua perspectiva crítica. Para o autor, estes direcionamentos podem aproximar a teoria e a prática na constituição do ensino desta disciplina escolar, e ao mesmo tempo estimular uma ampla reflexão docente na qual assimile a importância desse processo e possa contribuir com sua materialização.

Pontusckha et al. (2009) sinalizam que no movimento de renovação da Geografia brasileira sob a perspectiva crítica de sua análise no campo científico, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) desempenhou um relevante papel na promoção de debates que reconheciam a importância da dimensão do ensino na Geografia, visto que direcionava sua preocupação em como minimizar a compartimentação dos conteúdos físicos e sociais do espaço geográfico trabalhados na escola, bem como de diminuir a distância do ensino de Geografia com a conjuntura social, política e econômica nacional, situação esta que vinha sendo pensada no âmbito acadêmico. Ainda destacam que:

O movimento de renovação do ensino da Geografia nas escolas fez parte do chamado movimento de renovação curricular dos anos 80, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino, a qual, necessariamente, passava por uma revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica. (PONTUSCKHA et al., 2009, p. 68).

Esse processo também tem agregado, sobretudo a partir dos anos 1990, a formação dos professores de Geografia e o seu exercício profissional na esteira de discussões e pesquisas acadêmicas, uma vez que diante das mobilizações de renovação da ciência geográfica e curricular da educação básica, torna-se necessário pensar criticamente e agir em defesa de uma realidade educacional liberta das amarras desiguais do mundo hodierno (PONTUSCKHA et al., 2009, p. 68).

Vale ressaltar que essas dinâmicas não estão distantes da realidade educacional do campo, tornando-se plausível discutir a contribuição do ensino de Geografia que considere as nuances contraditórias da realidade concreta na luta social para a reprodução dos sujeitos camponeses pela via da educação. Dessa maneira, “[...] o importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada” (GADOTTI, 2003, p. 53).

Em consonância a isso, Costa e Santos (2009, p. 3) afirmam que o professor de Geografia possui a tarefa de ensinar seus estudantes ao incentivá-los a ler o mundo para que compreendam a realidade em que se reproduzem tendo como referência seu espaço de

vivência. Partindo disso, o ofício docente deve ser iluminado por um processo de ensino-aprendizagem resultante de uma construção teórica e prática, ao passo que:

Se o professor de Geografia é o mediador no processo de formação do aluno, se a qualidade dessa mediação interfere nos processos intelectuais, afetivos e sociais do aluno, ele tem tarefas importantes a cumprir. [...] A formação de professores de Geografia, na concepção de profissional crítico reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. (CAVALCANTI, 2002, p. 20-21).

De acordo com o pensamento de Saviani (1999), o ensino deve ser constituído no espaço escolar na perspectiva de que possam ser elucidadas informações que fomentem o amadurecimento intelectual dos alunos, sem desviar o interesse de levar em conta os conhecimentos que eles dispõem e que construíram no percurso de suas vidas, podendo assim despertar uma aprendizagem mais aberta, livre, e que valorize os modos de viver e conviver dos alunos no tempo e no espaço de cada um deles, visto que “Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história” (VESENTINI, 1994, p. 37).

Esta cooperação metodológica ao ato de ensinar objetiva aliar conhecimentos diversos entre alunos e professores, de forma que se torne algo dinâmico na troca de conhecimentos e experiências vividas por ambos, no intento de construir um diálogo no qual todos apresentem suas diferentes formas de compreender o mundo, de acordo com o ponto de vista de cada um. É importante ressaltar que:

Este método que busca constantemente a vinculação entre educação e sociedade tem como ponto de partida a prática social, o professor e os alunos posicionam-se como agentes sociais diferenciados, que se encontram num nível diferente de compreensão, conhecimento e experiência, mas com o avanço no diálogo consegue-se um nivelamento no conhecimento de ambos. (LUCAS e KNUTH, 2009, p. 104).

Para que os alunos possam vislumbrar de uma forma mais ampla as relações estabelecidas entre sociedade e natureza, eles precisam ser instruídos com práticas de ensino que apontem as desigualdades geográficas, sem privá-los do direito de serem agentes conscientes e construtores do espaço em que vivem, e tendo participação no desenvolvimento do processo de transformação social, pois:

O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal [...] preponderantemente às situações em que os pacientes são as classes populares (FREIRE, 1996, p. 33).

Mediante a perspectiva freireana, que apregoa a necessidade de um ensino que tenha como ponto de partida o vivido e o convivido pelos estudantes, torna-se essencial ao professor de geografia do campo pensar em práticas pedagógicas que levem seus alunos a refletirem sobre o espaço agrário e que os motivem a observar, descrever, comparar, interpretar, analisar, desenvolver relações etc. para que tenham autonomia em abstrair o conhecimento geográfico – sobretudo a partir das mediações estabelecidas entre sociedade e natureza – por meio de questões sociais como dinâmica populacional, economia, agricultura, industrialização, geopolítica; atreladas às condições físicas da terra: relevo, hidrografia, clima, vegetação, ecossistemas, entre outros. Nesse sentido:

Compreendemos que a importância da ciência Geográfica [...] com a educação do campo, está na capacidade de transformação que a Geografia contém, esta capacidade se deve ao fato da mesma possuir uma relação intrínseca com a realidade. A partir da realidade, a Geografia pode desenvolver no estudante-camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade com o objetivo de fomentar uma opção transformadora essa realidade. Assim, a geografia tem que propiciar aos educandos pensarem as relações socioterritoriais e as suas contradições de classe, inerentes a sua realidade (CAMACHO, 2011, p. 27).

Coadunados com este pensamento, Alves e Magalhães (2008) destacam que o professor de Geografia tem a missão de trabalhar os conteúdos de sua disciplina em sala de aula com os alunos camponeses, fazendo uma associação entre os conhecimentos populares do campo com os conhecimentos científicos que se ancoram nas dinâmicas da natureza e nas relações sociais. Eles podem ser explicados, por exemplo, na importância do cultivar a terra; tendo a finalidade de traçar uma ligação do camponês com os meios produtivos em sociedade e valorizando, dessa maneira, a sua atuação laboral no espaço em que se reproduz.

Sendo assim desvelamos, no próximo tópico, algumas das nossas ações de ensino na Geografia escolar camponesa do interior baiano brasileiro, buscando sistematizar notas sobre as práticas pedagógicas que constituímos em sala de aula, seus alcances, limites, percalços e possibilidades na compilação de um processo de ensino-aprendizagem aderente às dificuldades e superações na qual nossos estudantes camponeses enfrentam no dia-a-dia em vista da garantia da sociabilidade camponesa em seus territórios.

## ENSINAR GEOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR E DE RESISTÊNCIA DO CAMPESINATO NO SEMIÁRIDO DE ANAGÉ-BA: DESAFIOS E ALTERNATIVAS

As travessias do pensar e edificar o ensino de Geografia na Educação do campo brasileira são complexas e desafiadoras, uma vez que na construção de um proposta educacional e contextualizada desta disciplina é preciso considerar diversas questões que perpassam não somente pelo seu espaço escolar, mas que extrapolam seus limites e confluenciam todas as relações camponesas constituídas ao seu redor, estabelecidas tanto à nível estrutu-

ral quanto conjuntural e que são atravessadas por diversas situações, sejam elas de dilemas e/ou de obstinações sociais.

No que tange às questões estruturais, vários são os impasses enfrentados pelas escolas do campo, seja na carência de uma formação inicial e continuada mais consolidada aos seus professores, na falta de recursos didáticos (livros, apostilas, mapas, maquetes etc.) que tratem sobre a questão agrária de uma forma mais aproximada à realidade local e que se articulem ao movimento mundial; bem como na precarização dos espaços físicos das escolas camponesas e na perda de recursos financeiros e materiais próprios, dentre outros problemas.

Em convergência a isso, também podemos elucidar algumas questões conjunturais como o fechamento/nucleação das escolas do campo, sendo esta uma expressão do estágio crítico do atual modo de produção que atinge os sujeitos que vivem no espaço agrário e dificulta a manutenção de sua condição social diante das políticas de reordenamento territorial impostas pelo Estado e pelo Capital. As propostas curriculares que vão forjando esses novos moldes educacionais no campo brasileiro são uma outra complicação conjuntural por estarem associadas à uma realidade distante da educação local que, consequentemente, desconsidera suas particularidades e reproduzem o discurso de “atraso” do campo para que este possa ser incorporado mais efetivamente ao movimento de acumulação capitalista.

O contexto educacional camponês do semiárido baiano encontra-se envolto nestas contradições, visto que suas transformações naturais e sociais não acontecem de maneira isolada, mas inseridas na amplitude das reconfigurações críticas do espaço geográfico, ao passo que “no campo, atualmente, temos uma série de questões que devem ser tratadas na escola, pois esta não poderá ficar indiferente a esses acontecimentos. E cabe a geografia um papel singular na discussão dessas questões em sala de aula” (CAMACHO, 2011, p. 33).

Buscando aproximar esses pressupostos à nossa prática docente, entre os meses de março de 2018 e fevereiro de 2019 estivemos atuando com a disciplina de Geografia nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da extensão escolar camponesa do Centro Educacional Renato Viana no município de Anagé-Bahia, Brasil, que contava com aproximadamente sessenta alunos; à medida que ao longo do período letivo tratamos sobre os conteúdos geográficos propostos pela unidade escolar a cada uma de suas séries tendo como referencial o cotidiano da vida dos estudantes camponeses das turmas onde estávamos inseridos.

Residentes em diversas comunidades camponesas do entorno da escola, entre elas Capinado, Jardim II, Poços, Bom Sucesso, Riachão, Araticum; seus estudantes se reproduzem com seus familiares e com as pessoas vizinhas às suas casas seja na lavoura plantando e colhendo alimentos, na criação de animais, nos afazeres domésticos, nos estudos em casa, no lazer etc. Contudo muitos deles, diante da expropriação e da violência fomenta-

da pelo sistema econômico vigente no campo, passam por constantes dificuldades: pobreza, fome, problemas de saúde, cognitivos e psicológicos, dentre outras que os levam, junto com os demais sujeitos locais, a se organizarem nos movimentos sociais de luta e de resistência camponesa na oposição aos ditames do atual modo de produção sobre seus territórios.

Estes dilemas foram elucidados em uma atividade que realizamos nas primeiras aulas de Geografia em uma das turmas da escola<sup>1</sup>, em que pedimos aos alunos que ilustrassem nos seus cadernos os percursos que fazem de casa à escola – sendo que dois dos desenhos estão apresentados nas figuras 1a e 1b – e neles tiveram a oportunidade de expressarem como se reproduziam socialmente, apontando em seus traçados os contrários da vida no espaço camponês brasileiro.



Figuras 1a e 1b: Ilustrações produzidas pelos estudantes. Fonte: Acervo do autor (2018)

À luz dos percursos reais e concretos destes estudantes, tecemos em nossas aulas estratégias didáticas que contemplassem o estudo sobre o espaço geográfico enfocando o campesinato brasileiro e local, haja visto que algumas das inúmeras ações de ensino desenvolvidas nas turmas da escola estão elencadas a seguir:

- **6º ano:** nele foram trabalhados conteúdos ligados aos aspectos físicos do espaço geográfico e de suas particularidades no que se refere ao campo anageense, que se encontra no bioma Caatinga, possui clima semiárido, vegetação xerófila (com cactos, mandacaru, umbuzeiros), passa por processos erosivos nos seus solos, é margeado hidricamente pelo rio gavião, e agrega em si outros elementos naturais; sendo que nessa turma pedimos aos alunos que, em forma de pesquisa, consultassem seus pais e avós sobre seus saberes climáticos, indagando-os quando são os períodos da seca, os períodos chuvosos, como eles interferem na produção agrícola, dentre outras informações que pudessem ser levadas à

<sup>1</sup> Sobre o detalhamento dessa aula, ver Oliveira (2020).

sala de aula e relacionadas com os dados disponibilizados pelos sites oficiais de meteorologia, à medida que:

A opção por situar o saber popular no interior da proposta curricular, ao invés de utilizá-lo apenas como ponte para o saber erudito, favorece o amadurecimento de novas modalidades de organização curricular, o que aproxima o envolvimento do estudante com o planejamento de sua aprendizagem. Dessa forma, a educação geográfica contextualizada no projeto camponês de convivência com o semiárido rompe com a condição curricular da escola urbana, que reflete, quase sempre, os interesses de uma ideologia dominante. (OLIVEIRA, 2015, p. 52).

- **7º ano:** nele discutimos questões geográficas à nível brasileiro, abordando temas como população, agricultura, urbanização, industrialização, as cinco regiões, dentre outros, apontando seus desdobramentos em diversos recantos agrários do país e salientando, ao mesmo tempo, o papel histórico dos movimentos sociais do campo na formação do território nacional e de sua atual criminalização instituída pelo Estado. Partindo disso, solicitamos a cada aluno da turma que redigisse um texto amplo sobre a trajetória de lutas e resistência do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) – um dos mais atuantes no município – consultando os seus participantes do movimento para que os auxiliassem, e que posteriormente reunissem seus escritos em um texto mais amplo, acessível para eles e toda a comunidade camponesa.
- **8º ano:** nessa turma foram tratados assuntos geográficos de âmbito continental, sobretudo em relação aos aspectos econômicos e sociais de produção desses espaços considerados ‘periféricos’ frente às demais áreas do globo, posto que estas nuances revelam a pujança histórica das lutas de classe no campo latino-americano, que nos levaram a pedir aos estudantes que organizassem um painel com o mapeamento dos inúmeros movimentos históricos de ação política do campesinato na América Latina, e destacando nele a ampla participação dos movimentos sociais à nível brasileiro, baiano e local nos itinerários temporais e espaciais de organização política em nosso continente.
- **9º ano:** a esta turma foram propostos estudos sobre o espaço geográfico na sua totalidade-mundo, sendo que seus conteúdos versam sobre as determinações dos espaços ‘centrais’ na unidade das contradições do sistema capitalista, ao tempo em que o agronegócio tem contribuído com as articulações deste processo. Diante disso, requisitamos aos estudantes que trouxessem à sala de aula destaques jornalísticos sobre a produção agrícola em nosso país para a realização de um debate, e nele trocamos informações sobre a conversão dos produtos primários em *commodities* – mercadorias exportadas para vários países – bem como as implicações desse processo à soberania e segurança alimentar

nacional e dos seus impactos ambientais (poluição, desmatamento, queimadas) e sociais (doenças, violência, espoliação) decorrentes das imposições do mercado.

Para além dessas ações didáticas concebemos outras metodologias de facilitação dos conteúdos da disciplina às situações vividas pelos nossos estudantes por meio de jogos, seminários, trabalho de campo etc., enfocando principalmente o ‘chão’ camponês onde a escola e seus alunos estão presentes ao tratarmos das variadas estratégias desses sujeitos na convivência com o semiárido, seja:

- No armazenamento de água da chuva que realizam com as cisternas e de sua utilização (seja no consumo doméstico, na irrigação de cultivos diversos, para as plantas e animais, entre outras demandas);
- No compartilhamento e formação de bancos de sementes crioulas entre as famílias e as comunidades em que fazem parte;
- Na leitura analítica sobre as dificuldades vividas no labor da roça (principalmente nas épocas de seca), e a conseqüente mobilidade dos seus trabalhadores para as cidades;
- Nas dificuldades de organização comunal da luta pela/na terra local, bem como suas expressões territoriais de resistência política e cultural (com as festas juninas e os ternos de reis no Natal) dentre outros notáveis processos, ao passo que:

[...] os desafios estão no horizonte e as soluções estão no nosso caminhar, no nosso plantar, no nosso colher, no nosso trabalho, na nossa luta, na nossa história e na nossa geografia. Quando geografamos, fazemos nossos territórios e construímos nossas histórias. Esta é a Pedagogia da Educação do Campo. A Pedagogia dos sujeitos que fazem de seus territórios os seus pensamentos e os defendem. (FERNANDES, 2012, p. 16).

Diante do exposto, verificamos o quão plausível tem sido o ensino de Geografia nos espaços da Educação do Campo no semiárido anageense haja visto que, conforme nossa experiência docente, vem permitido por meio da relação ensino-aprendizagem uma consistente mediação dos postulados teóricos da disciplina às dinâmicas espaciais dos nossos estudantes; ao tempo em que as práticas pedagógicas que desenvolvemos com eles foram sistematizadas especialmente na feitura e utilização de procedimentos e recursos didáticos que viabilizaram as atividades propostas tanto em sala de aula quanto fora dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises engendradas neste texto nos revelam os caminhos do pensar e do agir do professor na Geografia escolar do campesinato, oportunizando-nos a vislumbrar as conqui-

tas, obstáculos e estímulos de sua prática docente neste espaço educacional seja, por exemplo, na intenção de que seus estudantes possam superar uma visão determinista do senso comum sobre o campo semiárido, que o reduz a um “atrasado sertão de terra seca, rachada e inóspita”, pois a difusão deste pensamento ideológico tem proporcionado às atuais formas de sociabilidade capitalista a avançarem no espaço agrário, tensionando nele os conflitos e contradições próprias de seu sistema em crise.

Nesta direção, percebemos o potencial explicativo e prático da Geografia escolar do campo diante do nosso exercício docente no ensino e da sua significativa contribuição à aprendizagem dos nossos estudantes, em que vieram a adquirir uma gama de conhecimentos sobre a abrangência das modificações espaciais ao partirem das singularidades de onde se reproduzem, e que conseqüentemente repercutiram nos seus modos de vida e de renitência na terra de trabalho, à medida que as temáticas geográficas ao serem abordadas no ambiente escolar de maneira contextualizada vão fazendo sentido ao ser social camponês.

Posto isso, torna-se imprescindível agregar nossos anseios e ações enquanto *práxis* por um ensino de Geografia comprometido ao necessário reacender da luta em defesa dos espaços educacionais e sociais do campo no antagonismo ao avanço do modo de produção hodierno, tanto nas particularidades do semiárido de Anagé-BA quanto nos demais rincões agrários de nosso país mobilizando, mesmo que nos limites da resistência, os sujeitos que compõem este processo na busca pela emancipação humana e pela garantia de sociabilidade da classe camponesa em suas trincheiras territoriais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Wellington Galvão; MAGALHÃES, Sandra Maria Fontenele. O ensino de geografia nas escolas do campo: reflexões e propostas. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, Sobral, v. 10, n. 1, p. 79-91, 2008.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. A geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. *Revista Percurso*, Maringá, v. 3, n. 2, p. 25- 40, 2011.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- COSTA, Cláudia Lúcia da; SANTOS, Rosselvelt José. Ensino de Geografia no campo: a importância do lugar no processo de ensino-aprendizagem. In: *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 1-10.

- FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios da Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. (orgs.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012, p. 15-20.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis, 2010, p. 19-46.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- LUCAS, Rosa Elane Antoria; KNUTH, Liliane Redu. O método e o ensino da Geografia na Educação do campo. In: *VI SEUR e III Colóquio Internacional Sobre as Cidades do Prata*. Pelotas: UFPEL, 2010, p. 100-110.
- MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II*. Brasília, MDA/MEC, 2010. p. 137-149.
- MORAES, Antônio Carlos Robert. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1994, p. 117-134.
- OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Educação geográfica no projeto camponês de convivência com o semiárido. *Geosaberes: revista de estudos geoeducacionais*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 46- 54, 2015.
- OLIVEIRA, Guilherme Matos de. Traçados do cotidiano de pequenos sertanejos na aula de Geografia em uma escola camponesa na Bahia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 20, p. 591-602, 2020.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.
- VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1994, p. 30-38.

# ¿QUIÉN ES QUIÉN? DIRECTRICES DE USO DE UNA CLAVE DICOTÓMICA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE ARTRÓPODOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Rosa Gálvez Esteban<sup>1</sup>

Universidad Autónoma de Madrid

Recibido 29/04/2021 Aceptado 31/05/2021

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es aportar material didáctico original diseñado para clasificar artrópodos, así como las directrices metodológicas oportunas para implementar su uso en Educación Primaria. Es muy interesante trabajar con artrópodos como modelo animal en la etapa educativa de Educación Primaria por la elevada diversidad de modelos anatómicos que presentan y por la facilidad de observarlos en su entorno. Además, la adaptación de herramientas reales que utilizan los científicos como son las claves dicotómicas, y el desarrollo de destrezas propias del trabajo científico como son la observación o la clasificación, permiten el acercamiento del alumnado al quehacer científico, y es además una vía que permite mejorar la comprensión del medio natural a partir de situaciones contextualizadas.

## ABSTRACT

The aim of this work is to provide original teaching material designed to classify arthropods, as well as the appropriate methodological guidelines to implement its use in Primary Education. It is very interesting to work with arthropods as animal models in Primary Education due to the great diversity of anatomical models they present and the ease of observing them in their environment. Moreover, the adaptation of real tools used by scientists, such as dichotomous keys, and the development of skills and abilities inherent to scientific work, such as observation and classification, allow pupils to get closer to scientific work, and is also a way of improving their understanding of the natural environment through contextualised situations.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2021.24.005>

## PALABRAS CLAVE

Clave dicotómica; Artrópodos; Clasificación; Educación Primaria.

## KEYWORDS

Dichotomous key; Arthropods; Classification; Primary education.

1. [rosa.galvez@uam.es](mailto:rosa.galvez@uam.es)

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, vivimos en una sociedad alejada del entorno natural, lo que dificulta la comprensión de éste y sus componentes (Clemens, 2004). Para suplir esa carencia, se hace imprescindible trabajar en el aula con organismos reales, brindando oportunidades al alumnado para que puedan observarlos por sí mismos y aumentar así su interés y motivación (Gálvez y col., 2020). El uso de secuencias didácticas a partir de situaciones contextualizadas en las que prime la observación directa es crucial para mejorar la comprensión del medio natural a través de un aprendizaje significativo y transferible que ayude a reconocer la necesidad de proteger el entorno y conservar la diversidad biológica (Álvarez y col., 2017; BOCM, 2014).

La enseñanza de la biodiversidad, desde su perspectiva tangible, permite reconocer las características diagnósticas de los seres vivos con el fin de poder distinguir unas especies de otras, así como los grupos a los que pertenecen (Álvarez y col., 2017; Torralba y col., 2017). Dichas características permiten clasificar en grupos a aquellos organismos que compartan caracteres, y que, a su vez, puedan diferenciarse de los miembros de otros grupos (Vilches y col., 2012).

El objetivo de este trabajo es aportar material didáctico original diseñado para clasificar artrópodos, y las directrices metodológicas oportunas para su uso en Educación Primaria.

## ¿QUÉ ES UNA CLAVE DICOTÓMICA Y CÓMO SE UTILIZA?

Como ha sido descrito previamente por varios autores, es crucial comprender qué es y cómo se utiliza una clave dicotómica para implementar su uso en el entorno educativo (Álvarez y col, 2017; Gálvez y Melero-Alcibar, 2019):

Una clave dicotómica es una herramienta que permite clasificar tanto seres vivos como materia inerte (rocas, minerales, etc.) (Álvarez y col, 2017; Martín Del Pozo y Galán Martín, 2012) mediante una serie de dilemas encadenados (SI/NO) basados en la presencia o no de caracteres específicos en los elementos a identificar. Constan de dos proposiciones que se excluyen mutuamente. Observando detenidamente el ejemplar, hay que admitir una y rechazar la otra. Tras la elección de uno u otro se determinará el camino a seguir, hasta llegar a su precisa determinación. Es importante comprender el significado de los términos que aparezcan en las proposiciones antes de seguir avanzando porque nos evitará llegar a un resultado erróneo. Si, aun así, al llegar a un dilema observamos que ninguna de las características descritas en las dos proposiciones coincide con las de nuestro ejemplar, significa que se ha seguido un camino equivocado. Entonces, hay que retroceder en la clave hasta el dilema en el que no se eligió correctamente la proposición, o bien, empezar de nuevo.

## ¿POR QUÉ USAR CLAVES DICOTÓMICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA?

Es objeto de estudio en el ámbito de la asignatura troncal de Ciencias de la Naturaleza, comprender y describir los elementos que forman parte de la naturaleza. De hecho, en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se señala la importancia de la utilización de guías en la identificación de animales y plantas observando sus características. De forma más concreta, en 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, esos contenidos se enmarcan en tercer curso de la etapa de Educación Primaria. Es esencial que la enseñanza de los contenidos de esta área se haga de forma eminentemente práctica (BOCM, 2014), por eso es de gran importancia que en el aula se trabaje de forma directa con colecciones de seres vivos o con recursos en colecciones virtuales digitalizadas (Torralba y col., 2017; Gálvez y Melero-Alcibar, 2019).

Los criterios y estándares de evaluación suponen una formulación evaluable de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la Educación Primaria, asociadas a los contenidos fundamentales de esta área, y muestran las competencias que el alumnado debe adquirir (BOE, 2014). Los estándares de aprendizaje evaluables que se establecen en el currículo básico relacionados con el uso de claves dicotómicas son:

- Observa directa e indirectamente, identifica características, reconoce y clasifica animales y plantas
- Utiliza guías en la identificación de animales y plantas

Asimismo, existen estándares de aprendizaje evaluables que se establecen en el currículo básico en el ámbito de otra asignatura troncal, Ciencias Sociales, donde se contempla la clasificación de minerales (BOE, 2014):

- Identifica y explica las diferencias entre rocas y minerales, describe sus usos y utilidades, clasificando algunos minerales según sus propiedades.

En lo que se refiere a los contenidos procedimentales, los relacionados con el «saber hacer» teórico y práctico, los/las alumnos/as han de iniciarse en conocer y utilizar algunas de las estrategias y técnicas habituales en la actividad científica (BOE, 2014). De forma más concreta, podemos aseverar que se trabajan contenidos procedimentales basados en destrezas básicas como la observación (identificación de propiedades observables) o la clasificación (utilización de criterios de clasificación o claves) (Pro, 2013). Asimismo, el uso de guías de identificación puede promover la curiosidad, el interés y el respeto hacia la naturaleza desarrollando actitudes y valores relacionados con el «saber ser» (BOCM, 2014). Ambos contenidos, tanto los procedimentales como los actitudinales, se organizan alrededor de conceptos fundamentales contemplados en el currículo básico de Educación Primaria: “los seres vivos”.

Esta propuesta de aula presenta un enfoque que permite al alumnado desarrollar las siguientes competencias clave generando cambios favorables en el aprendizaje del alumnado: a) Comunicación lingüística, b) Competencias básicas en ciencia y tecnología y c) Aprender a aprender (Orden ECD/65, 2015).

Además, como afirman Álvarez y col. (2017), es importante la utilización de criterios de clasificación en el aula ya que su uso inadecuado estableciendo, por ejemplo, clasificaciones artificiales en animales presentando y describiendo sus características de forma aislada (animales domésticos, de granja o salvajes), se muestra resistente al cambio y puede derivar en ideas alternativas persistentes en sucesivas etapas educativas (Chyleńska y Rybska, 2018).

## CONFECCIÓN DE LA CLAVE DICOTÓMICA DE ARTRÓPODOS

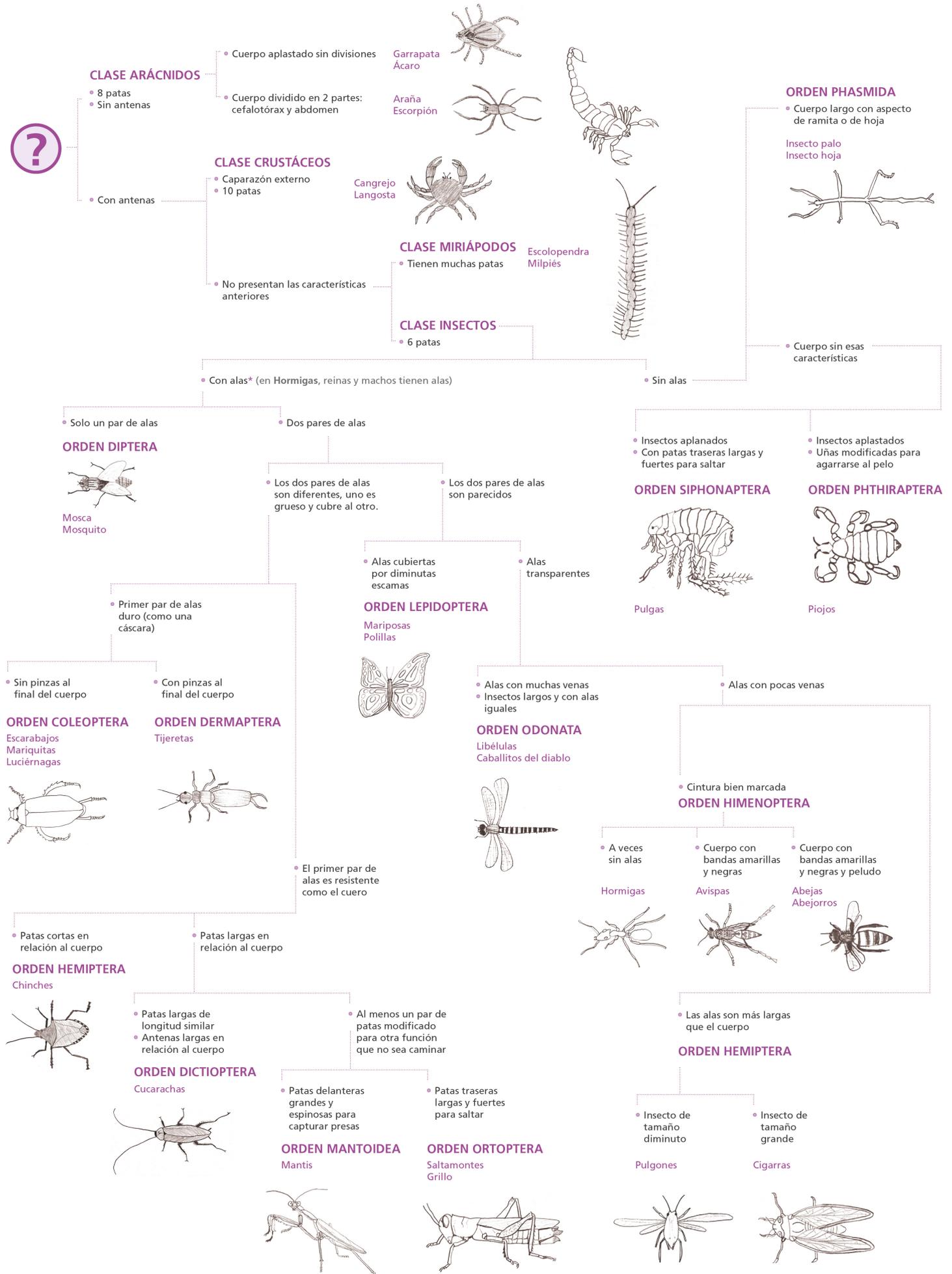
Es muy interesante trabajar con artrópodos como modelo animal en la etapa educativa de Educación Primaria por la elevada diversidad de modelos anatómicos que presentan y por la facilidad de observarlos en su entorno (Ribera y col., 2015). Tradicionalmente, el uso de claves dicotómicas ha estado limitado al ámbito científico, pero si están acompañadas por dibujos explicativos, como en la clave dicotómica que se presenta a continuación, éstos son de gran utilidad y pueden ser empleadas fácilmente por alumnos de E. primaria (Vilches y col., 2012).

El uso de la clave dicotómica implica conocer las características distintivas de los organismos de cada grupo de estudio. En esta clave (Fig.1), la determinación se precisará a nivel de clase en el caso de arácnidos, crustáceos y miriápodos; y a nivel de orden en el caso de los insectos (14 órdenes en total). Para la construcción de la clave se han tenido en cuenta las siguientes características de los artrópodos con el fin de elaborar un sistema de dos opciones:

- patas (número, tamaño con relación al cuerpo, adaptaciones anatómicas)
- antenas (presencia o ausencia)
- alas (presencia o ausencia, número, consistencia, estructura, venación, tamaño con relación al cuerpo)
- morfología general del cuerpo (presencia o ausencia de las siguientes adaptaciones anatómicas: pinzas al final del cuerpo, cintura, cuerpo aplastado)

Figura 1. Clave dicotómica de artrópodos  
[página siguiente] »

# CLAVE DICOTÓMICA DE ARTRÓPODOS



Las dos primeras características propuestas, número de patas y presencia o ausencia de antenas, generan el dilema número 1:

- 1a. 8 patas y sin antenas..... Clase Arácnidos
- 1b. con antenas..... [2]

Para continuar el camino número 2, se vuelve a utilizar el número de patas junto con la presencia o ausencia de caparazón externo:

- 2a. 10 patas<sup>1</sup> y con caparazón externo..... Clase Crustáceos
- 2b. con antenas..... [3]

El dilema número 3 se decide de nuevo por el número de patas a través de dos posibilidades:

- 3a. muchas patas..... Clase Miriápodos
- 3b. seis patas..... Clase Insectos [4]

La clase insectos es muy diversa y por eso a partir de este punto las agrupaciones serán órdenes. En el dilema cuarto se observará la presencia o ausencia de alas:

- 4a. con alas<sup>2</sup>..... [5]
- 4b. sin alas..... [15]

Si continuamos por el dilema 5, se decidirá la opción adecuada según si el ejemplar presenta uno o dos pares de alas:

- 5a. un par de alas visibles<sup>3</sup>..... Orden Diptera
- 5b. dos pares de alas..... [6]

En el número 6, para proseguir en la identificación, hay que observar la estructura del primer par de alas respecto al segundo:

- 6a. primer par de alas es más grueso y cubre al otro par de alas..... [7]
- 6b. los dos pares de alas con estructura similar..... [12]

---

1 Con el objetivo de simplificar la diversidad de animales que presenta la clase de los crustáceos, solo se contemplaron los decápodos por ser el grupo más conocidos entre los niños y niñas.

2 En el caso de las hormigas hay que ir por esta vía ya que en las castas de reinas y machos sí las presentan durante el vuelo nupcial.

3 En el caso de los dípteros existen un par de alas vestigiales denominadas balancines, es por eso que se especifica en este paso que las alas sean “visibles”.

En el paso 7 se diferencian los ejemplares según la consistencia del primer par de alas:

- 7a. primer par de alas duro como una cáscara..... [8]
- 7b. primer par de alas resistente como el cuero..... [9]

El dilema octavo es definitivo, y se decide según la anatomía de la parte final del abdomen, concretamente según si el ejemplar presenta o no pinzas:

- 8a. sin pinzas en el extremo posterior del cuerpo.....Orden Coleoptera
- 8b. con pinzas en el extremo posterior del cuerpo .....Orden Dermaptera

El dilema noveno consiste en dilucidar si las patas son cortas o largas con relación al tamaño del cuerpo:

- 9a. patas cortas con relación al cuerpo.....Orden Hemiptera
- 9b. patas largas con relación al cuerpo..... [10]

En el paso 10 se analiza si las patas son de una longitud similar o si hay al menos un par de patas están adaptadas a realizar una función que no sea caminar:

- 10a. patas de longitud similar.....Orden Dictioptera
- 10b. al menos un par de patas con otra función que no sea caminar.....[11]

El dilema 11 es definitivo y se resuelve según si es el primer par de patas o el último el que está modificado en realizar una función concreta:

- 11a. patas anteriores grandes y espinosas para capturar presas.....Orden Mantoidea
- 11b. patas posteriores largas y robustas adaptadas al salto.....Orden Ortoptera

Si retomamos el dilema 12 que provenía del dilema sexto, en este caso nos tendremos que fijar en la estructura de las alas:

- 12a. alas cubiertas por diminutas escamas.....Orden Lepidoptera
- 12b. alas transparentes..... [13]

En el número 13 nos tenemos que fijar en el criterio venación de las alas:

- 13a. alas con muchas venas.....Orden Odonata
- 13b. alas con pocas venas..... [14]

El dilema 14 es definitivo y se resuelve según la morfología del cuerpo del ejemplar, si tiene cintura o si el cuerpo es más corto que la longitud de las alas:

- 14a. cintura bien marcada..... Orden Himenoptera  
 14b. cuerpo más corto que la longitud de las alas..... Orden Hemiptera

Si retomamos el dilema 15 que provenía del dilema cuarto, en este caso nos tendremos que fijar en la morfología del cuerpo:

- 15a. cuerpo alargado con aspecto de ramita o de hoja..... Orden Phasmida  
 15b. cuerpo sin esas características..... [16]

Para finalizar, el dilema 16 determina si los ejemplares presentan una morfología general del cuerpo con aplastamiento lateral o dorsal:

- 16a. cuerpo aplastado lateralmente..... Orden Siphonaptera  
 16b. cuerpo aplastado dorsalmente..... Orden Phthiraptera

## ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL USO DE LA CLAVE DICOTÓMICA EN EL AULA

Es aconsejable que antes de comenzar a trabajar con la clave dicotómica, se trabajen las características anatómicas que presentan los cuatro grandes grupos de artrópodos: arácnidos, crustáceos, miriápodos e insectos (Tabla 1).

Grupo	INSECTOS	ARÁCNIDOS	MIRIÁPODOS	CRUSTÁCEOS
Número de patas	6	8	Variable, generalmente entre 34 y 400 patas	Variable, entre 3 y 14 pares patas
Divisiones del cuerpo	Cabeza, tórax y abdomen	Cefalotórax y abdomen	Cabeza y tronco	Cefalotórax y abdomen
Antenas	2 antenas	No tienen antenas	2 antenas	2 pares de antenas
Alas	2 pares de alas, 1 par de alas visibles o sin alas	No tienen alas	No tienen alas	No tienen alas
Ojos	2 compuestos	Varios simples	2 simples	2 compuestos

Tabla 1. Cuadro sinóptico comparativo de los modelos anatómicos de los principales grupos de artrópodos.

Una opción muy visual que puede ayudar en la comprensión de las características que presenta cada uno de los grupos, es el uso de maquetas de cada modelo anatómico (Fig. 2). También resulta muy interesante y motivador la proyección del video titulado “¿Es la araña un insecto? - El rap de los arácnidos” (Pequetiempo, 2012). En este video se explican las diferencias entre arácnidos e insectos de forma didáctica.

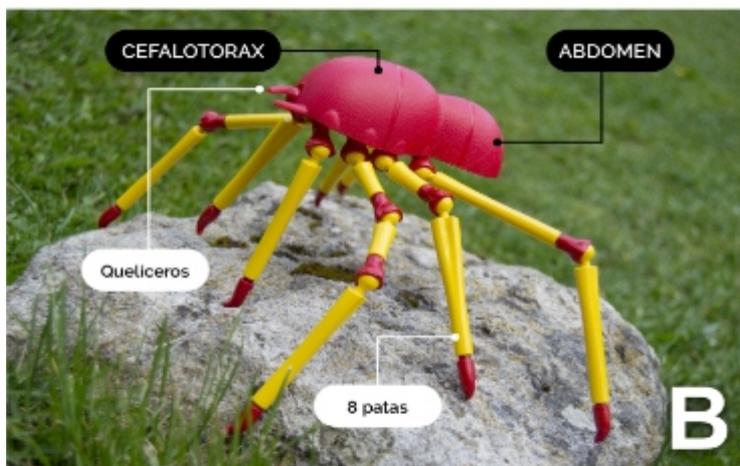
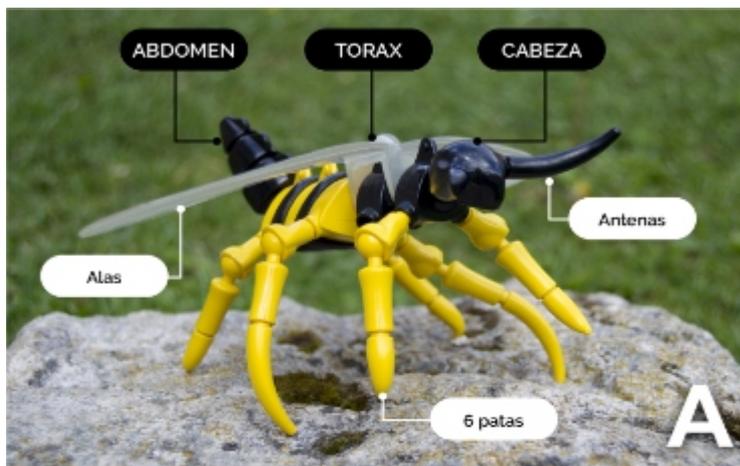


Figura 2. Maquetas de los modelos anatómicos de diferentes grupos de artrópodos: A. insectos; B. arácnidos y C. miriápodos.

Otro recurso TIC muy interesante es el catálogo de 23 insectos que ofrece Google para visualizarlos en 3D en realidad aumentada. La lista es muy representativa, hay escarabajos, mariposas, saltamontes, libélulas, moscas... Lo primero que necesitamos para poder visualizar estos animales es disponer de un dispositivo compatible que incluye Android, iPhone y iPad. Con el dispositivo compatible, bastará con buscar el animal en el buscador de Google y escoger visualizarlo en 3D (Fig. 3).



Figura 3. Captura de pantalla del buscador de Google de uno de los 23 insectos del catálogo, el Escarabajo Hércules.

to bucal... (Fig. 6). Con este trabajo se plantea el uso de secuencias didácticas en las que se pone en valor el uso de claves dicotómicas usando colecciones de artrópodos, pero incorporando además el uso de recursos innovadores que promuevan un aprendizaje significativo.

Una vez trabajadas las características más importantes de cada grupo con los recursos anteriormente expuestos, los alumnos y alumnas ya pueden trabajar con la clave dicotómica. El objetivo que tiene que alcanzar el alumnado consiste en escoger de forma adecuada los criterios de clasificación para catalogar ejemplares reales en los diferentes grupos de artrópodos propuestos en una clave dicotómica diseñada *ad hoc*.

Para realizar una propuesta concreta e implementarla en el aula en tercero de E. Primaria, se recomienda el uso de colecciones de artrópodos conservados en resina plástica por ser un material muy manejable (Fig. 4). También es interesante manejar ejemplares disecados de colecciones, pero tienen el inconveniente de que son más frágiles y difíciles de conseguir (Fig. 5). El uso de estos recursos acompañado del uso de lupas binoculares es un complemento adecuado para observar en detalle estructuras de los ejemplares observados tales como uñas, antenas, escamas de las alas de mariposas, aparato



Figura 4. Uso de colecciones de artrópodos conservados en resina plástica en el aula.



Figura 5. Colección de artrópodos disecados



Figura 6. Observación de artrópodos bajo lupa binocular en el aula

## REFLEXIONES FINALES

La clave dicotómica es una herramienta de gran valor científico-didáctico para desarrollar desde la infancia la competencia científica. Cabe destacar que el uso de claves dicotómicas se puede trabajar además de en Educación Primaria, en el ámbito de la Educación Infantil (Gálvez y Melero-Alcibar, 2019; López Carrillo y Cruz Vicente, 2016) y de la Educación Secundaria (Mestres Izquierdo y Torres García, 2008; Álvarez y col., 2017), y permite el estudio de las características básicas de los elementos, su clasificación, así como el estudio de la diversidad.

La adaptación de herramientas reales como las claves dicotómicas que utilizan los científicos permite el acercamiento del alumnado al quehacer científico, y es además una vía que permite enriquecer la forma de enseñar y aprender en el aula desde una mirada integral. De hecho, además de todo lo mencionado anteriormente, con este tipo de propuestas también se promueve el desarrollo de habilidades y destrezas propias del trabajo científico como la observación o la clasificación (Pro, 2013; Vilches y col, 2013). La implementación de este tipo de secuencias didácticas, unido a la utilización de herramientas propias de contextos modernos, permitirá la revalorización de la práctica docente.

## AGRADECIMIENTOS

A Marco Barón Gálvez que en el momento que diseñó los dibujos que acompañan a la clave dicotómica cursaba 4º de Educación Primaria en el CEIPSO El Encinar de Torreldones. A Jorge Barón González de Suso por maquetar la clave dicotómica.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J. A., OLIVEROS, C. y DOMÉNECH-CASAL, J. (2017). Diseño y evaluación de una actividad de transferencia entre contextos para aprender las claves dicotómicas y la clasificación de los seres vivos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 16, pp.362-384
- BOE (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 28 de febrero de 2014, núm. 52, pp.19349-19420.
- BOCM (2014). 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. *Boletín oficial de la Comunidad de Madrid*. Madrid, 24 de julio de 2014, núm. 175, pp.10-89.
- CHYLEŃSKA, Z.A. y RYBSKA E. (2018). Understanding Students Ideas about Animal Classification. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14, pp.2145-2155.
- CLEMENTS R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5, pp.68-80.
- Orden ECD/65 (2015). Orden por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986 a 7003.
- GÁLVEZ ESTEBAN, R. y MELERO-ALCÍBAR, R. (2019). Viaje al mundo de los animales más pequeños: los artrópodos como recurso educativo en la formación de maestros de Educación Infantil. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 40, pp.49-72.
- GÁLVEZ, R., BRAVO, B. y PÉREZ, J. M. (2020). Ants as an Experiential Learning Strategy in Preschool Teacher Training. En: *Interdisciplinary Approaches Toward Enhancing Teacher Education*, pp. 134-154. IGI Global.
- LÓPEZ CARILLO, M. D. y CRUZ VICENTE, O. DE LA. (2016). Colecciones y claves dicotómicas. Clasificar e identificar elementos naturales desde niños. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 84, pp.55-60
- MESTRES, A. y TORRES, M. (2008). Algunas pautas para la elaboración de claves dicotómicas y árboles de clasificación. Departamento de Didácticas Especiales. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Las Palmas de GC.
- PEQUETIEMPO (2012). ¿Es la araña un insecto? - El rap de los arácnidos". *Canal de youtube Pequetiempo*: <https://www.youtube.com/watch?v=YGZ0rhkAK04&t=3s>.

- PRO, A. (2013). Enseñar procedimientos: por qué y para qué. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 73, pp.69-76.
- RIBERA, I., MELIC, A. y TORRALBA, A. (2015). Introducción y guía visual de los artrópodos. *Revista IDE@-SEA*, 2, pp.1-30.
- TORRALBA-BURRIAL, A., ARIAS RODRÍGUEZ, A Y HERRERO, M. (2017). Generación de una colección virtual como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la fauna en distintos grados universitarios. III Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC.
- VILCHES, A. M., LEGARRALDE, T. I. y BERASAIN, G. (2012) Elaboración y uso de claves dicotómicas en las clases de biología. III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, La Plata, Argentina. En Memoria Académica.

# LA COMPRENSIÓN TEXTUAL EN FUNCIÓN DE LA ACENTUACIÓN ESPAÑOLA

Miriam Esther Dorta-Martínez<sup>1</sup>

Yemilka Rodríguez-Rodríguez<sup>2</sup>

Martha Antonia Souto-Padrón<sup>3</sup>

Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez (Cuba)

Recibido 14/01/2021 Aceptado 03/06/2021

## RESUMEN

La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna exige actualmente su estudio como medio de cognición y comunicación. Se ha diagnosticado en la práctica pedagógica que prevalece la enseñanza de la acentuación española desvinculada de la comprensión textual. El artículo tiene el objetivo de proponer ejercicios sobre la comprensión textual en función de la acentuación española, a partir de la sistematización de la teoría y la práctica educativa y como parte de una tesis de pregrado, con el uso de los métodos analítico-sintético, inductivo-deductivo, la observación y el análisis de documentos. Los ejercicios muestran la posibilidad que tienen algunas lecturas del libro de texto de Español-Literatura y cuaderno complementario de octavo grado para el estudio de este contenido..

## ABSTRACT

The teaching-learning of the mother tongue currently requires its study as a means of cognition and communication. It has been diagnosed in the pedagogical practice that the teaching of Spanish accentuation unrelated to textual understanding prevails. The article aims to propose exercises on textual comprehension based on Spanish accentuation, based on the systematization of educational theory and practice and as part of an undergraduate thesis, with the use of analytical-synthetic methods, inductive-deductive, observation and analysis of documents. The exercises show the possibility of some readings from the Spanish-Literature textbook and supplementary eighth grade notebook for the study of this content.

## DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2021.24.006>

## PALABRAS CLAVE

Enseñanza; Aprendizaje; Comprensión; Acentuación

## KEYWORDS

Teaching; Learning; Understanding; Accentuation.

1. miriamdm@sma.unica.cu  
orcid.org/0000-0001-7910-3253

2. yemilkarr@sma.unica.cu

3. msouto@sma.unica.cu  
orcid.org/0000-0003-3990-6507

## INTRODUCCIÓN

Una de las misiones de la escuela cubana actual es hacer de sus educandos hombres que comprendan la esencia de los fenómenos y hechos que ocurren en su entorno y en el de los demás seres humanos. Hombres preparados para asumir los retos que la vida exige.

La comprensión textual ocupa un lugar relevante dentro de estas misiones por lo que debe ser tratada interdisciplinariamente, no obstante, a este componente se le debe conceder un tratamiento priorizado a través de aquellas asignaturas que privilegian el estudio de la Lengua Materna.

“La habilidad de comprensión desde el punto de vista lingüístico tiene su correlación con el proceso de comunicación, ya que para comprender se debe establecer un vínculo entre el autor y el lector a través del texto” (Roméu, 2003, p. 23).

Se concuerda con el criterio antes señalado, pues la autora concibe la comunicación como un proceso de intercambio de información a través de signos, mediante el cual se comparten experiencias, conocimientos y vivencias, lográndose una influencia mutua.

Es decir, que para comprender un texto se necesita analizar y construir significados y lo hará con mayor éxito el que tenga más conocimientos (universo del saber), tanto sobre el referente (realidad), como sobre los medios lingüísticos (fónicos, léxicos y gramaticales) empleados por el autor para significar.

Particularmente, el acento de las palabras constituye un referente fundamental para comprender el texto, pues su variación dentro de esta deviene en cambio de significado y por lo tanto se adecuará de acuerdo con el contexto y la intención comunicativa del autor. Con la integración de estos contenidos comprensión - acentuación se posibilita la preparación de los alumnos para el desarrollo de la habilidad oral y escrita y por ende de la comunicación. Permite que los educandos enfrenten el currículo de todas las asignaturas y a la vez conozcan y reflexionen acerca de diferentes temas de la realidad objetiva como parte de su preparación político-ideológica y de todas las esferas del saber.

Tradicionalmente los autores han abordado el contenido de la comprensión y la acentuación de forma separada. Referido al primero, autores como: García Alzola (1972), Rosario Mañalich (1990), Roméu (1992,1999), definen el concepto y como regularidad expresan que la comprensión textual es el resultado de una operación compleja y un proceso interactivo que tiene en cuenta la simultaneidad entre las señales del texto y la actividad del sujeto. Algunos señalan las etapas o niveles por los que transita el proceso.

De similar forma se procede con la acentuación. Abordan la temática: Ortografía Facultad Obrera y Campesina (1977); Cuadernos de Trabajo de Ortografía y Redacción de 7mo, 8vo y 9no grados (1983), de Olga Mendoza Martínez; Cuadernos de Trabajo de Ortografía 10mo grado (2001), de María Luisa García Moreno; 11no grado (2002), de Ana María Abello Cruz; 12mo grado (2003), de José Alberto López Díaz y Balmaseda Neyra,

Oswaldo; Curso de Ortografía en Universidad para Todos (2002), de Ana María Abello. En ellos se enfatiza en la práctica constante de los contenidos ortográficos sobre acentuación mediante variados ejercicios.

Sin embargo, en los últimos años se ha dado un vuelco al estudio de la lengua, se han ido integrando los componentes funcionales de Comprensión, Construcción y Análisis con los contenidos lingüísticos. Ello se ha logrado a partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, cuya principal representante en Cuba ha sido A. Roméu, (1992, 1999, 2003, 2007) y sus seguidores: Fidelia Martín Oramas (2007), Leticia Rodríguez Pérez y Oswaldo Balmaseda Neyra (2009), Leticia Rodríguez (2014), Juan Ramón Montaña Calcines y Ana María Abello Cruz (2015), entre otros.

Se asumen los criterios de Angelina Roméu (2007) y Fidelia Martín Oramas (2007), por ser las autoras que han brindado los fundamentos teórico- metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y por trabajar la comprensión vinculada con la acentuación, a partir del texto.

A nuestro juicio los autores han hecho un gran esfuerzo para que los estudiantes ejerciten el contenido sobre la comprensión y la acentuación pero aún es insuficiente la ejercitación sistemática en que se vincula la comprensión textual en función de la acentuación; se evidencia que los estudiantes continúan teniendo errores ortográficos en la acentuación que limitan la comprensión del texto.

Objetivo: Proponer ejercicios sobre la comprensión textual en función de la acentuación española, a través de lecturas del libro de Español- Literatura y cuaderno complementario de octavo grado.

## REFERENTES TEÓRICOS SOBRE LA COMPRESIÓN TEXTUAL Y LA ACENTUACIÓN ESPAÑOLA

La palabra comprensión se deriva de la voz latina *comprehendere*, y significa concebir una idea, abarcar, percibir, entender. La esencia semántica del término no ha variado: comprender significa apropiarse del significado de las ideas expuestas. (Diccionario de la RAE, 2008)

Como proceso, la comprensión significa, según García Alzola (1972), “entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar)”, es decir, destejear significados y reconstruirlos, a partir de lo aportado por el texto, donde cada lector hará una lectura “individual”, condicionada por su propia concepción del mundo, conocimiento del tema y competencia de las que dispone. (García, 1972, p. 42)

Según criterio de la doctora Rosario Mañalich (1990). Comprender es, sencillamente aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier escrito que decidamos leer y entender. La verdadera comprensión de lo leído nos lleva a conclusiones, valoraciones

críticas, a emitir juicios sobre la obra o el autor y nos permite establecer relaciones entre el contenido del texto con otros. Estudiosos de esta temática como: García Alzola, (1972) y Angelina Roméu (1999), expresan que la comprensión textual es el resultado de una operación compleja en la que se realizan numerosas operaciones, y que este procesamiento no sigue una sola dirección. Alegan que la mente no procede de una manera secuencial, sino por un proceso interactivo que tienen en cuenta la simultaneidad entre las señales del texto y la actividad del sujeto.

Como todo proceso, la comprensión textual transcurre por etapas que marcan el avance del receptor durante la atribución de significados y que favorecen, desde el punto de vista didáctico, la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. La profundización teórica al respecto reveló que diversos son los criterios acerca de cómo denominar los momentos o etapas por los que transcurre dicho proceso. Algunos autores, como García Alzola (1972), alude a los significados del texto (literal, implícito y complementario); otros se refieren a los niveles por los que transita el proceso: traducción, interpretación y extrapolación (Roméu, 1992), como lo hace esta autora.

A. Roméu propone la aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media, criterio generalizado y que ha transformado el proceso de comprensión de textos en este nivel de enseñanza (Roméu, 1999, p.32) con la aplicación indispensable de los tres niveles de comprensión del texto.

De acuerdo con la profundización en la temática, Roméu (1999, 2003), ha considerado tres niveles de comprensión. Ellos son: la comprensión inteligente, la comprensión crítica y la comprensión creadora. Criterio que es fundamental para abordar este proceso vinculado con la acentuación española.

Estos autores alegan que la mente no procede de manera secuencial, sino por un proceso interactivo que tiene en cuenta la simultaneidad entre las señales del texto y la actividad del sujeto. Dentro de esas operaciones se encuentra el análisis de la palabra, dónde recae su acentuación y la relación entre el significado y el contexto, por lo que es necesaria una acertada comprensión del texto.

A juicio de las autoras cuando se habla de la exploración del texto, no debe faltar la observación de las palabras empleadas, el lugar que ocupa el acento, el significado para emitir las ideas y la explicación cognitiva, comunicativa y sociocultural que permita descubrir la funcionalidad de estas en relación con lo que significan en el texto (semántica), la intención y el contexto en que significan (pragmática). En esta última no deberán faltar preguntas como: ¿Con qué objetivo se utilizaron esas palabras? ¿Con qué finalidad se emplea determinada palabra con ese acento? ¿Significan lo mismo si le cambiáramos el acento? ¿Mantiene la categoría gramatical? ¿Se adecua a ese contexto su homófono?, entre otras preguntas para descubrir la intención comunicativa del autor.

Al comprender el texto es necesario tener presente los elementos ortográficos que contribuyen al logro de este propósito. Aprender ortografía es, por tanto, conocer las re-

glas que rigen la escritura correcta de la palabra en nuestra lengua, así como el uso de los signos de puntuación y el empleo de la tilde para fijar gráficamente la pronunciación de las palabras, con ajustes a la norma culta.

En el libro *Nueva ortografía para todos* (2014) se define así el acento: “Al pronunciar aisladamente cualquier palabra polisílaba del español, no todas las sílabas que la componen se emiten y se perciben con el mismo relieve. Una de ellas destaca en el conjunto y resulta más perceptible que las demás. Esa diferencia en la pronunciación de una determinada sílaba, que establece un contraste entre ella y el resto de las que integran la palabra, recibe el nombre de acento”. (Rodríguez, 2014, p. 316). En el trabajo se sigue este criterio de la definición de acento por referirse a la fuerza de pronunciación mayor que toda palabra tiene en una de sus sílabas.

Si importante es determinar el acento en una palabra aislada, más importante es hacerlo en un texto, en su contexto. En ambos casos se expresa un significado: pérdida/pérdida, pero más preciso es en un texto: La joven está perdida en estos tiempos / La joven está perdida en el pueblo / La joven llora por la pérdida de un familiar. Obsérvese que cuando varía el acento de la palabra en un texto o cuando se mantiene el propio acento en la palabra lo que cambia la significación es el contexto y la intención comunicativa del autor. Indudablemente hay mejor comprensión de lo que se nos comunica cuando las palabras aparecen en un texto. Por esta razón es de vital importancia trabajar de forma integrada la comprensión en función de la acentuación, a partir del texto.

Las ideas anteriores están avaladas por el estudio realizado en las últimas décadas, en que ha cobrado especial interés el papel social del lenguaje, mediante el cual se revela la diversidad de usos funcionales de la lengua, teniendo en cuenta los múltiples contextos en los que el hombre se comunica. La ortografía con esta perspectiva comunicativa exige la integración de los criterios semántico, sintáctico y pragmático por lo que debe trabajarse a partir del texto. Tales ideas renovadoras se sustentan en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y tienen como base los procesos de comprensión y producción de textos (Roméu, 2007).

Angelina Roméu (2007) ha definido el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural como: “Una construcción teórica, resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos (...) (Roméu, 2007, p. 8)

Este enfoque da respuesta al retraso de los programas de lengua, en los diferentes niveles, cuyos objetivos y contenidos se inscriben mayoritariamente en las concepciones de la enseñanza tradicional, normativa y formal, al no establecer los nexos entre los estudios de las estructuras lingüísticas y las necesidades comunicativas de los hablantes.

La autora Martín Oramas (2007) contextualiza los postulados del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural al estudio de la ortografía, enfoque que ha sido elaborado por Angelina Roméu (2007), razones por las cuales se asumen ambos criterios.

Para lograr una adecuada comprensión a partir del empleo de la acentuación se hace necesario dominar algunos aspectos sobre esta última. Los tipos o clases de acentos son: prosódico, la pronunciación se da en una sílaba de la palabra distinguiéndola de las demás por una mayor intensidad o por un tono más alto; el acento ortográfico: tilde que en la lengua escrita se coloca sobre la vocal de la sílaba tónica de algunas palabras, siguiendo unas determinadas reglas ortográficas; el acento diacrítico, mayor tono o intensidad con que se pronuncia la vocal de la sílaba tónica en algunas palabras para establecer el contraste entre las sílabas y diferenciar vocablos homónimos: el / él y el acento fonético, conjunto de particularidades fonéticas, rítmicas y melódicas que caracterizan el habla local regional o de un país haciéndolo diferente a los demás.

Las sílabas se clasifican en tónicas o átonas, las primeras son aquellas que se pronuncian con mayor intensidad, y las segundas, son pronunciadas con una menor intensidad.

Para lograr una adecuada comprensión es necesario descubrir en la palabra la sílaba donde aparece el acento y de acuerdo con el lugar que este ocupe así será su significado en el texto y la clasificación en: agudas, llanas, esdrújulas, sobresdrújulas. Existen palabras en la lengua que con solo la variación del acento cambia su categoría gramatical y su significado (último, ultimo, último,). Solo el contexto y la intención del autor podrá determinar el significado y por ende habrá una mejor comprensión.

Las palabras agudas (oxítonas) son aquellas que tienen la mayor intensidad en la última sílaba (sílabas tónicas). Llevan tilde cuando terminan en n, s o vocal: camión. No obstante, es necesario realizar una observación al respecto y es que cuando terminan en s precedidas de otra consonante no llevan tilde: robots.

En las palabras llanas (paroxítonas), la sílaba de mayor intensidad (sílabas tónicas) es la penúltima, llevan tilde cuando no terminan en n, s o vocal, o sea, contrario a las agudas: mesa.

Con respecto a las palabras esdrújulas (proparoxítonas), son aquellas en que la sílaba de mayor intensidad es la antepenúltima (sílabas tónicas), siempre llevan tilde independientemente de cómo termine: música.

Cuando las palabras presentan encuentros vocálicos (diptongo, triptongo o hiato) llevan tilde según estén afectadas por las reglas generales de acentuación; no obstante, se debe observar las siguientes normas:

Los diptongos formados por una vocal abierta tónica (a, e, o) y una cerrada átona (i, u) o viceversa, la tilde se colocará siempre sobre la vocal abierta: miércoles, ilusión.

En relación con el hiato se señala que es la secuencia de dos vocales que no se pronuncian dentro de una misma sílaba, sino que conforman parte de las sílabas consecuti-

vas. Existen tres clases de hiatos según el tipo de vocales que estén en contacto: Combinación de dos vocales abiertas iguales: cooperativa, vocal abierta más vocal abierta distintas: poeta, vocal abierta átona más vocal cerrada tónica o viceversa: gentío.

En todos estos casos, se colocará la tilde de acuerdo con las reglas generales de acentuación: proveer, poético, caoba.

Las palabras que presentan hiato del tipo c) llevarán tilde en la vocal cerrada, independientemente de que lo exijan o no las reglas generales de acentuación ortográfica: sonrío, tío, oído.

La h intervocálica no impide que se forme hiato como tampoco impide que este lleve tilde si lo requiere: vehículo, vahído.

Con respecto a los monosílabos por regla general, no llevan tilde: vio, fui, dio. No obstante, la Academia admite como correcta la acentuación gráfica de palabras como fie, huí..., si quien escribe percibe el hiato en estas concurrencias vocálicas, y no las considera monosílabas, sino como palabras bisílabas. Constituyen excepciones los monosílabos con tilde diacrítica, que permiten diferenciar palabras con estructuras ortográficas similares, pero con distintos significados. (Alvero, 1999)

Los fundamentos teóricos ofrecidos anteriormente en cuanto a la acentuación de las palabras constituyen un instrumento de gran importancia para que sean utilizados en función de la comprensión. En el presente artículo se asume el contenido ortográfico de la acentuación en: las reglas generales de la acentuación en palabras agudas, llanas y esdrújulas, el diptongo e hiato y el acento diacrítico (tilde distintiva). En los ejemplos de ejercicios se integra la comprensión textual con los contenidos ortográficos seleccionados. Estos se imparten en 8vo grado. (MINED, Programa de Español-Literatura 8vo grado, 2004).

## SUGERENCIAS PARA EL EMPLEO DE LA COMPRESIÓN TEXTUAL EN FUNCIÓN DE LA ACENTUACIÓN ESPAÑOLA

- Lectura en silencio.
- Determinación de las palabras que constituyan incógnitas léxicas.
- Comprensión general del texto.
- Localización de palabras en el texto en que la variación del acento conlleve a cambio de significado. (Pueden darse subrayadas)
- Explicación cognitiva, comunicativa y sociocultural de acuerdo con las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.

Los ejemplos de ejercicios que se muestran a continuación se concibieron desde lecturas del Libro de texto: Español- Literatura (1991) y Cuaderno complementario de 8vo grado (2004). Aparecen actividades y la explicación de cada texto donde se evidencia la comprensión en determinados momentos a partir de la variación de la acentuación de algunas palabras.

1.- Lea atentamente el siguiente texto.

En mi caso, he dado algunas entrevistas también, bastante informales, aunque los periodistas las hayan formalizado con la habilidad que deben tener en eso. Pero hablar en público, sea pequeño o grande, nunca lo he hecho.

*Tomado de Haydée habla del Moncada, Libro de texto, Español- Literatura 8vo grado, pág. 91.*

- a) Relea el texto anterior.
- b) ¿Qué datos conocen de Haydée Santamaría? ¿Qué cualidades destacarías?
- c) Busque las palabras cuyo significado desconozca.
- d) ¿Qué idea se expresa en el texto?
- e) El autor ha empleado la palabra público en el texto, ¿qué significación adquiere en él?
- f) ¿Con qué intención ha sido empleada?
- g) Divídela en sílaba y destaque la sílaba acentuada o tónica.
- h) Clasifíquela de acuerdo con su acentuación.
- i) Observe detenidamente la palabra público y llene los espacios en blanco según lo indicado:

esdrújula	llana	aguda
público		

- j) ¿A qué categorías o clases de palabras pertenece cada una?
- k) ¿Si varía el acento a la palabra público cree que se corresponda con el significado que la autora lo ha concebido? Explique.
- l) ¿Es intención del autor cambiar el significado de la palabra en ese texto? Fundamente.

En este ejercicio los alumnos se relacionan con una de las heroínas de la Revolución cubana, Haydée Santamaría, la cual participó en el asalto al cuartel Moncada y en la lucha insurreccional. El texto forma parte del testimonio que ofreció (1967) en charla con los estudiantes de la Universidad de La Habana. Se encuentra subrayada la palabra público cuyo significado en este texto se refiere a que no estaba acostumbrada a hablar donde estuvieran reunidas tantas personas, sin embargo la intención es transmitir a los más

jóvenes toda esa experiencia, sabiduría de los complejos momentos que atravesó un grupo de personas y ella en particular, para sembrar los cimientos de lo que después fuera el triunfo de la Revolución Cubana. Se aprecia la humildad, la modestia de esta mujer, pues realmente tenía mucho que contar sobre toda la actividad revolucionaria desarrollada en esa época.

Se prepara al alumno para que trabaje con la palabra (público) al dividirla en sílaba y destaque la tónica (pú). Por lo que según la clasificación es esdrújula. El significado de indicar conjunto de personas es el que se adecua en ese texto y es clave para la comprensión. El inciso i) hace al alumno razonar sobre la posibilidad de utilizar una misma palabra pero con diferente acento, lo que hace que cambie su categoría gramatical y por ende su significado, (publico) palabra llana y ahora utilizada como verbo en tiempo presente y (publicó) palabra aguda, verbo en pretérito, pero en el texto anterior no es intención de la autora expresar una idea que se ha mantenido en secreto, difundirla en ese momento o referirse a que ya se hizo. Este análisis revela la importancia que tiene el acento en la comprensión del texto según la variación en la palabra, su significado y el contexto en que se encuentre de acuerdo con la intención comunicativa.

2.- Lea atentamente el siguiente pensamiento:

*“El hombre no muere cuando cesa de existir, sino cuando deja de amar”.*

*José de la Luz y Caballero (Cuaderno Complementario 8vo grado, pág. 60)*

- a) Relea cuidadosamente el pensamiento anterior.
- b) ¿Qué conoce acerca de la personalidad de José de la Luz y Caballero?
- c) Marque con una (x) la respuesta correcta. En el texto la palabra cesa significa:  
\_\_\_\_\_ comienza      \_\_\_\_\_ acaba      \_\_\_\_\_ empieza
- d) ¿Cuál es la palabra clave del texto?
- e) El autor ha utilizado un artículo para acompañar al sustantivo hombre, ¿cuál es? Busque su homófono.
- f) ¿Considera que si se utilizara el homófono acompañando al sustantivo conservaría la misma significación en el texto? ¿Por qué?
- g) En el texto se ha empleado en dos ocasiones el vocablo cuando. Pruebe en uno de los casos tildarlo.
- h) ¿Considera que esta nueva significación se corresponde con la intención del autor al expresar este mensaje? ¿Por qué?
- i) ¿Es intención del autor utilizar esta palabra con tilde? ¿Por qué?

Este pedagogo y filósofo fue considerado maestro por excelencia y formador de conciencias que engrandeció el sentido de la nacionalidad cubana. Para expresar esta gran idea se vale de una palabra clave, el sustantivo el hombre, el cual aparece acompañado del artículo el que anticipa género y número pero en este caso el masculino se emplea en sentido genérico, dígase hombres y mujeres. Se refiere al hombre como ser social que en sus relaciones ama, quiere, lo da todo con pasión, ya sea a su Patria, amigo, pareja; si lo ha dejado de hacer, ha muerto aunque físicamente siga viviendo y esta ha sido la intención del autor. No se logra igual comprensión si se utiliza el homófono él, ahora pronombre personal, con la tilde distintiva. No es intención destacar a determinado hombre sino a todos los seres humanos.

Se aprecia en el texto la utilización en dos ocasiones del vocablo cuando, en ambos casos como adverbio de tiempo que sirve de nexos introductorio a oraciones subordinadas adverbiales de tiempo para precisar el momento en que el hombre deja de existir. Se contrasta lo físico y lo espiritual, en que este último cobra gran valor. Si se tildaran estos vocablos utilizando el acento diacrítico (cuándo) se convertirían en adverbios interrogativos y cambiaría la significación, por ende la comprensión del texto. No es intención del autor preguntar por algo desconocido.

4. Lea el siguiente fragmento del Poema de Mío Cid:

El buen Cid Campeador *hacia* atrás volvió la cara;  
vio que entre ellos y el castillo quedaba mucha distancia  
manda volver la bandera y aguijar también les manda:  
“¡Heridlos, mis caballeros, sin temor con vuestras lanzas,  
*que* con la merced de Dios nuestra será la ganancia!”

(Libro de texto, Español- Literatura 8vo grado, pág. 17)

- a) Relea detenidamente el anterior texto.
- b) En el texto la palabra aguijar significa: (Marca con una x la respuesta correcta)  
 desanimar       espolear       estimular
- c) ¿Hacia dónde miró el Cid?
- d) ¿Qué te sugiere en el texto la palabra *hacia*? ¿Cuál es su significación?
- e) ¿Cuál es la sílaba tónica? ¿Cuál es la átona? ¿Cómo clasifica la palabra por su acentuación?
- f) ¿A qué categoría gramatical corresponde?
- g) ¿Qué vocales concurren en la palabra? ¿Qué se ha formado en cuanto a la contigüidad de vocales?

h) Cambie el acento de la palabra (hacia) qué implicaciones tiene para el significado del texto. ¿Se pronuncian en la misma sílaba esas vocales? ¿Qué se ha formado en esa sílaba con respecto a las vocales? ¿Se mantendrá la misma comprensión?

i) ¿Expresaría lo mismo con el cambio de acento? (hacia) ¿Por qué?

El Poema de Mío Cid es la primera obra importante de la literatura española. Su figura central se llamaba Rodrigo Díaz de Vivar, pero fue denominado Mío Cid por los árabes y eso significa mi señor. Al comienzo del poema se destaca la actitud de este héroe para defenderse de los moros, voltea la cara para ver la posición del enemigo, la dirección precisa en que se encontraban, para ello utiliza la preposición (hacia) palabra llana, que al dividirla en sílaba se aprecia el diptongo (ia) en la sílaba átona (-cia), con el significado de lugar y lo hace con la intención de ubicar la distancia para poder atacar, así manda a sus caballeros a empezar la batalla. Se podrá apreciar que el cambio de acento prosódico en la palabra (hacia) la mantiene llana, por la presencia del hiato, pero ha cambiado su categoría gramatical a verbo, del verbo hacer y a la vez su significado. Por lo tanto la variación de acento no corresponde a la intención del autor. Se vería afectada la comprensión en este caso. En los tres ejercicios tipos mostrados se aprecia cómo es posible emplear la comprensión del texto en función de la acentuación española. Ello nos permite una mejor comunicación.

## CONCLUSIONES

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural deviene en fundamento teórico- metodológico de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión y los contenidos relacionados con la acentuación española, lo cual tiene como categoría básica al texto.

Los ejercicios evidencian la posibilidad de estudiar la comprensión textual en función de la acentuación española para lograr en los estudiantes de octavo grado las habilidades comunicativas que se exigen en el nivel y en la preparación para la vida.

## REFERENCIAS

- ALVERO, F. (1999): Lo esencial en la ortografía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ABELLO, A. (2002): Curso de Ortografía. Universidad para Todos. La Habana: Editorial Juventud Rebelde.
- ABELLO, A. (2002): Ortografía. Cuaderno de trabajo undécimo grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- DICCIONARIO DE LA RAE: (2008). Microsoft® Encarta® © 1993-2007 Microsoft Corporation.
- GARCÍA, E. (1972): Lengua y Literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GARCÍA, & LEÓN, (2001): Cuaderno de trabajo de Ortografía décimo grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- LÓPEZ, & BALMASEDA (2003): Ortografía. Cuaderno de trabajo duodécimo grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MAÑALICH, R. (1990): Taller de la palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MARTÍN, F. (2007): “Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica”. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, pp. 329-343.
- MENDOZA, O. (1983): Ortografía y Redacción. Cuaderno de Trabajo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MINED. (2004): Programa de Español - Literatura 8vo grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MINED. (2004): Español octavo grado. Cuaderno complementario. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MONTAÑO, & ABELLO, (2015): Leer y escribir, ¡Tarea de todos! La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ORTOGRAFÍA FACULTAD OBRERA Y CAMPESINA (1977): (Quinta edición). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- RODRÍGUEZ, L. (1991): Libro de texto Español- Literatura octavo grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- RODRÍGUEZ, & BALMASEDA (2009): Actividades para leer, pensar y disfrutar. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- RODRÍGUEZ, L. (2014): La nueva Ortografía para todos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ROMÉU, A. (1992): Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. La Habana: IPLAC (S/P).
- ROMÉU, A. (1999): “Naturaleza interdisciplinaria del estudio del texto”, en Revista Varona (28), enero- junio (52-56), La Habana.
- ROMÉU, ANGELINA (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ROMÉU, A. (2007): “El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía”. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, pp.315-328.

# **Páginas educativas del ayer**

## “LIBERTINAJE POR IMPOSICIÓN”. LAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE TOLEDO DURANTE LA GUERRA CIVIL, SEGÚN LA CAUSA GENERAL

FERNANDO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ<sup>1</sup>  
Universidad Autónoma de Madrid

La Causa General (CG), esa monstruosidad jurídica que persiguió y castigó con efectos retroactivos toda actividad llevada a cabo en el territorio fiel al gobierno legítimo de la República desde el 18 de julio de 1936 e incluso antes se encuentra en formato facsímil en el Portal de Archivos Españoles en Red (PARES). Si alguna vez, dentro de mil años, una civilización extraterrestre se interesara por cómo se destruye una sociedad civil hasta sus cimientos para erigir una tiranía perdurable sobre sus ruinas, lo tendrá sencillo – actualización tecnológica mediante- accediendo a los miles de documentos albergados en ese contenedor virtual. Menos fácil le será indagar sobre la identidad y las complicidades de los destructores porque para estos siempre se interpretan con generosidad los plazos de prescripción del secreto documental, el derecho al olvido digital y la preservación del anonimato. Puede que el paso de un milenio todavía se juzgue insuficiente como para reabrir viejas heridas, reavivar rencores y postular la necesidad de mirar hacia adelante.

Entre todo el catálogo de maldades imaginables imputables a un enemigo vencido, cautivo, desarmado y sin derecho a la defensa jurídica según los cánones del mundo civilizado, la CG contiene algunos expedientes reveladores del universo de valores contra el que se urdió toda una conspiración y en cuyo aniquilamiento no se rehusó el recurso a una guerra civil.

El 16 de febrero de 1944, los fiscales instructores pertenecientes a los distintos ámbitos provinciales giraron a los maestros nacionales de sus circunscripciones un requerimiento a fin de ser informados sobre la situación de la enseñanza en sus escuelas “durante el dominio marxista”, en la terminología del momento. En concreto, los interpelados debían responder a las siguientes cuestiones:

1/ “modificaciones que durante la dominación marxista se introdujeron los centros de enseñanza de la localidad”;

2/ “funcionamiento de los mismos durante ese tiempo”;

---

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

y 3/ “método pedagógico que se empleaba en la referida época y todos cuantos puedan suministrar acerca de la cultura roja en esa localidad” A continuación, se repasan algunas de las contestaciones remitidas por los encargados de las escuelas de la provincia de Toledo.

Al requerimiento contestaron 169 pueblos, siendo una aplastante mayoría los casos en los que los que respondieron eran los curas del pueblo que asumían, al mismo tiempo la condición de maestro o que tutelaban a estos, muchos de ellos recién llegados a cubrir una plaza vacante por depuración de su anterior titular. Hay que señalar que la provincia de Toledo quedó dividida en dos zonas a lo largo de la guerra: una de ellas, al norte del Tajo, fue rápidamente incorporada al territorio rebelde por las columnas insurrectas en su avance hacia Madrid –casi todo este territorio quedó sometido a la Junta de Burgos entre septiembre y octubre de 1936-; la zona sitiada al sur del río permaneció en poder de la República hasta prácticamente el final de la guerra. En la zona que fue frente, los combates paralizaron toda actividad civil. El maestro de Azután comunicaba que “al iniciarse nuestro glorioso movimiento, el maestro que suscribe el presente oficio y que desempeñaba su cargo en esta escuela se pasó a la zona nacional, y como la mayor parte del vecindario se marchó de este pueblo, ya que quedó en el frente, no funcionó este centro escolar”. El de El Puerto de San Vicente daba cuenta de un tétrico uso de las escuelas: “desde el glorioso movimiento estuvo la escuela de niños destinada a cárcel hasta el 19 de octubre de 1936, que fueron fusilados los cuatro últimos presos, y la de niñas para guardianes de dichos presos (y) desde dicha fecha volvieron a destinarse a escuelas”. En el pueblo de La Estrella, “por estar este pueblo muy en vanguardia” fue evacuado un tiempo, periodo durante el que “existió y a cargo de ellos mismos una clase de Cultura para los milicianos que guarnecían o deambulaban por este pueblo, pero se daba en local distinto a la escuela”. En Sonseca, el local de la escuela estuvo habilitado como alojamiento para la tropa y evacuados, y sus sótanos fueron empleados como refugios antiaéreos. En Escalona, “bajo el dominio rojo, solo estuvimos con los niños semana y media porque, aunque se dio la orden de empezar el curso el 1 de septiembre, como el grupo escolar fue habilitado para hospital de sangre, no pudo cumplirse dicha orden hasta que a últimos de septiembre fuimos obligados solo los maestros a empezar el curso en el local que el alcalde rojo habilitó en el convento de monjas que ya anteriormente había sido asaltado y saqueado por la horda marxista”. El maestro se quejó de que “de maestros nos convirtieron en guardadores o vigilantes de niños, pues los pocos que había, generalmente los hijos de los rojos, tenían que estar todo el día en el convento bajo nuestra custodia en dónde se les proporcionaba alimento y al anochecer se le mandaba a sus casas”.

Las respuestas de los pueblos de la zona ocupada desde el comienzo abundaban en la explicación de que apenas había nada que informar porque, dada la rapidez con que se impuso el “Glorioso Movimiento Nacional” y por producirse este venturoso hecho en periodo vacacional estival, no hubo oportunidad de que se introdujese ninguna de las modificaciones señaladas. El maestro de Belvís de la Jara decía llevar ejerciendo en esa localidad desde el 20 de enero de 1944 y, por lo tanto, “desconozco los datos que se me piden,

notando solamente tanto en las clases de adulto como en las de niños considerable deficiencia en la cultura y educación religiosa, debido quizás al periodo de dominación roja y sin duda a la apatía de los padres”. El de Alcañizo señalaba que “durante la dominación marxista no se introdujo ninguna modificación en los centros de enseñanza de esta localidad, ni se preocuparon de ellos excepto la supresión de la religión, y que al estar el glorioso movimiento coincido con las vacaciones estivales y cuándo empezó el nuevo curso ya se había liberado el pueblo”. El de Recas tampoco tenía idea, pero suplía la ignorancia con ardor. Llegaría lejos, seguro: No existe ningún dato y por más que he preguntado, nadie me he dado razón pues yo, lo mismo que mi compañero, somos nuevos en la localidad, pero serían esas enseñanzas que dieron esa gentuza, como todo lo suyo, desastroso, criminal, como ellos”.

Cuatro fueron las principales modificaciones introducidas por la “dominación marxista”: el laicismo, la coeducación, la graduación de los cursos y los métodos pedagógicos modernos. Algunos no dudaban en extender la raíz de los males mucho más atrás del 18 de julio de 1936, llegando hasta la propia implantación de la República. El maestro de Pantoja evocaba que la supresión de símbolos religiosos, como “la imagen del Crucificado (...) ya se había hecho desde la implantación de la República nefasta y cruel por orden de la Dirección General de primera enseñanza”. El maestro de Santa Cruz de Retamar informó de que las modificaciones introducidas en la enseñanza “fueron las derivadas de las leyes generales de la República sobre el laicismo en la escuela, sin que particularmente se introdujera ninguna otra”. El maestro del Torrico indicó que “una las modificaciones que se introdujeron en esta escuela nacional que entonces regentaba y que sigo regentando fueron las que entonces se consignaban en la legislación vigente marxista: supresión de la enseñanza religiosa y obligación de retirar los símbolos de dicha creencia de la sala de clase”. En su lugar, “nos obligaban a explicar en clase la Constitución votada por las Cortes de aquellos entonces y tener clase los días que el almanaque consideraba como de carácter religioso y que en la localidad se tenían por tradición como festivos”. Coincidió con su colega de Santa Ana de Pusa, que denunció que “se suprimieron todas las fiestas religiosas y patrióticas y en cambio se implantaron todas las de carácter republicano liberal marxista”.

El titular de Alcabón indicó que el catecismo había sido sustituido “por Educación Moral y Cívica”. El de Castillo de Bayuela lamentó que las “imágenes de Jesús y María” fueran sustituidas por emblemas de la República” y que se explicase la Constitución “y maestro hubo que inculcó en los niños ideas inmorales e irrespetuosas hacia las cosas sagradas y elementos católicos”. En el Puerto de San Vicente; el método pedagógico empleado “fue el de la escuela laica con la carencia absoluta de la enseñanza de la religión”. Frente a ello, y para poner en valor su testimonio, apelaban a lo que habían sido estrategias silentes de resistencia basadas en la reserva mental y la doble conducta: el maestro de Añoover de Tajo recordaba que, aunque el Gobierno de la República dio orden de retirar el crucifijo y no enseñar de doctrina cristiana, “en la enseñanza moral los maestros y maestras compensábamos la formación de las inteligencias que nos estaban encomenda-

das en principios puros y buenos sentimientos practicando el bien y aborreciendo el mal”. El de Alameda de la Sagra señaló que ante la retirada del crucifijo de la escuela, habían sido los niños los que llevaron la imagen a la iglesia “para allí rezarle y darle culto”. El maestro, a cuya conciencia le repugnaba la legislación laica, consultó bajo secreto de confesión a un sacerdote sobre la posibilidad de abandonar la carrera, pero el cura le convenció de que no lo hiciera, arguyendo que era por no poseer otros medios de vida. El de Castillo de Bayuela dijo que había algún maestro que enseñaba subrepticamente la religión “en forma de cuentos”. Para más inri, como indicó el maestro de Camuñas, al tiempo que se erradicaba el catecismo “del Ministerio [de Instrucción Pública] nos regalaron varias veces libros y cuentos de tipo ruso”. El de El Romeral, camisa vieja de Falange, evocaba escandalizado que “las explicaciones de las asignaturas de Derecho y Geografía [eran] una especie de propaganda marxista”.

La coeducación fue piedra de escándalo para la levítica sociedad de aquellos pueblos. De Tembleque se informó que “en los centros de enseñanza de esta localidad no se introdujeron durante la dominación marxista otra modificación que el establecimiento en las escuelas de niños y niñas, de la coeducación por imposición de las autoridades rojas, aunque por la repulsa de los padres a esta modalidad y por la acción de los maestras y maestros, todos rehabilitados en sus cargos actualmente, las niñas de los últimos grados dejaron de asistir a la escuela”. En Navahermosa fueron los propios maestros los que se opusieron a la implantación de la coeducación: tras una única visita de la inspección durante la guerra, “si bien se llevó a cabo [en el primer grado] no así [en el segundo] a lo que el magisterio local opuso resistencia pasiva”. En las clases de adultos, los mismos maestros, contra lo que se les había ordenado, separaron a las mujeres “que acudieron unos días a las clases de niñas, dejando de asistir en cuanto se las separó de los varones”. Antes incultas que revueltas, debía ser la consigna.

En Turleque, la coeducación no duró un curso completo, “no siendo de aceptación por parte de personas de orden de esta localidad por no haberlo visto en esta nunca. El funcionamiento de los mismos durante este tiempo muy regular por parte de los vecinos de esta por no gustarles la mezcla de niños y niñas”. Sin embargo, para los evacuados de otras zonas instalados en el pueblo, la coeducación no supuso ningún problema. Ya se sabe que los virus siempre vienen de fuera. A Camuñas llegó el inspector jefe de Ocaña y dio las instrucciones para implantar la coeducación pro los maestros, prudentemente, optaron por introducirla “primero con los evacuados para que no llamase tanto la atención y no hacer el cambio tan brusco en el pueblo”. No es de extrañar, con semejante oposición, que fuera de las primeras cosas en ser abolidas al instaurarse el nuevo orden de cosas. En Espinoso del Rey, el restablecimiento del orden tras la “liberación” fue inmediato: “las escuelas se establecieron en sus locales, deshaciéndose la coeducación y restableciendo en ellas la enseñanza religiosa”.

No es de extrañar que la atmósfera escolar estuviese contaminada por el ambiente imperante y que la disciplina, en un mundo anárquico, se resintiese gravemente. Como re-

cordaba el maestro de Puente del Arzobispo, en la calle se sucedían las manifestaciones de la juventud y de los niños. En otras partes de cantaban himnos revolucionarios en lugar de impetrar jaculatorias. El de Espinoso del Rey valoró que “la disciplina se relajó mucho, llegando en algunos meses a ser casi nula la asistencia de los alumnos”. La autoridad del maestro, lamentó, era casi nula, “máxime desde que estalló el movimiento [y] hasta la liberación”. El maestro falangista de El Romeral dio rienda suelta a la pluma: “los centros de enseñanza fueron verdaderos antros de propaganda roja y atea. Se cantaban himnos subversivos, se levantaba el puño y se infiltraba el virus del odio marxista en las inteligencias infantiles [...] La única finalidad que persiguen las autoridades rojas eran envenenar a los niños y a llevar el odio a clase, desterrar la idea de Dios del alma del niño, en una palabra (sic): formar monstruos”.

¿Y cómo se pretendía alcanzar tan siniestro objetivo? Hay muy pocas alusiones a novedades metodológicas: en Espinoso del Rey, por ejemplo, el método pedagógico empleado era el intuitivo, basado en los centros de interés. Algunos dijeron haber empleado un método “sintético, analítico e interrogatorio”. En la mayoría de los casos, se aludía al método cíclico o en espiral, por el que se pasaba en cada uno de los grados en que se escalafonó la antigua escuela unitaria. Y en no pocos, se relató la continuidad de una forma de enseñanza tradicional que hundía sus raíces en la escuela prerrepublicana. Nada parecido, desde luego, a ese infierno pedagógico que denunció vehementemente el maestro de la Escuela Nacional de Talavera de la Reina que se había convertido, por breve tiempo, en una “guardería infantil” donde, al parecer, Bakunin y Makarenko habían unido sus genios maléficos para hacer reinar el caos: al cargo de maestros de “extrema izquierda”, dicha escuela asumió la “coeducación. Libertad por parte de los alumnos para elegir lección y asignatura. Se destierra el horario escolar como base de disciplina”. Como dijo su colega de Puente del Arzobispo, “libertinaje por imposición”.

## Acceso

Está todo en la Causa General:

“Informes de los maestros de la provincia de Toledo sobre la situación de la enseñanza durante la Guerra Civil”. – Archivo Histórico Nacional, FC-CAUSA\_GENERAL,619, Exp.8.:

<http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/5476173>

# **Noticias y comentarios**

## RECORDANDO A JOAQUÍN BENITO DE LUCAS

*Rafael Morales Barba*  
*Universidad Autónoma de Madrid*

Joaquín Benito de Lucas, el infatigable y entusiasta Joaquín Benito, el poeta, el viajero, el profesor, con el que había estado charlando hacía un mes por teléfono, aunque ya le costaba expresarse, ha muerto el 17 de mayo. No se esperaba el hachazo, a pesar de la debilidad general que traía encima. Estaba cansado, pero no apagado, débil, con el agotamiento de los que se han esforzado mucho, trabajado desde la infancia, tenido una vida afortunada y difícil, forjadora de caracteres fuertes, como el suyo. Siempre fue un luchador, por encima de otros méritos, que los tuvo, y muy notorios. Peleó por él, por su mujer e hijos, y por la poesía con la misma pasión con que se entregó a sus amigos o al arabismo. Ya hemos adelantado que fue viajero por Damasco, Berlín, Toronto más tarde, como profesor universitario, hasta recalar finalmente en la Universidad Autónoma de Madrid, donde sirvió armas como Catedrático de Escuela Universitaria. Antes había estado en enseñanzas medias. Más concretamente en el Instituto Emilio Castelar, del que fue director, aunque también pasó por la Universidad de Alicante. Solía visitarle desde niño, con mis padres, jugar con su hija mayor, Inés, y últimamente a intentar hacerle compañía en su casa de Avenida del Mediterráneo. Sin embargo, ya hablé más con Fran, Françoise Ducos, su mujer, pues era complicado entenderle.

Joaquín comprendió desde niño que el verbo “hacer” es sinónimo de supervivencia y triunfo. Lo supo desde la humildad de los nacidos a la otra orilla del río de su Talavera de la Reina natal. Una ciudad a la que tanto ha defendido y tanto le ha querido, igualmente. Es Hijo Predilecto de la ilustre ciudad de la cerámica y, además, un parque próximo al lugar donde su padre echaba anzuelos para vivir, llevará su nombre. Uno de los dos premios literarios es el suyo, el otro el de mi padre, Rafael Morales Casas. Talavera de la Reina fue su hogar y su centro emocional tanto más que Madrid, al que también quiso, pero menos, y a la que ha defendido desde la cuna a la sepultura, escribió Francisco de Quevedo. Y mientras la brega, las enfermedades familiares, el coraje ante la adversidad: fue practicante mientras se pagaba los estudios universitarios, licenciado emigrado a lugares difíciles sin conocer otra lengua que el francés, no tan útil en la Universidad Libre de Berlín. Ganador del Premio Adonáis, cuando el premio abría puertas y el comienzo de una veintena de poemarios. Y ganador de tantos otros, que ahora no vamos a enumerar (Blas de Otero, José Hierro...), ni los libros de investigación de este Doctor igualmente en Filología Española. Yo siempre lo recuerdo en aquellas estupendas fiestas con la familia Hierro, con Claudio Rodríguez y Carlos Bousoño, o el recientemente fallecido Francisco Brines, entre tantos poetas. Fue mi mundo también, y el de otro profesor de la U.A.M, Solimán Salom, al que hacemos también un homenaje pronto. Joaquín Benito de Lucas

hizo muchos, pues fue un agitador cultural de primer orden, en una universidad que suele ser muy ajena a la literatura y la poesía. Por ella pasaron José Hierro y Claudio Rodríguez, pero se tuvieron que ir por “oficialismos”, mientras se los disputaban en otros sitios. Y se fueron. Él sin embargo se ocupó de poner la poesía en primer plano. Por la Universidad Autónoma y su “Reflexiones sobre mi poesía” pasaron algunos de los mejores poetas de nuestro panorama. Y así era él, incansable, sonriente, cariñoso, apasionado y con carácter. Nada grande se ha hecho en el mundo sin una gran pasión, escribió Hegel, y a ello se aplicó Joaquín, querido Joaquín, con esa franca sonrisa con la que siempre te recordaremos. Con esa pelea contra la tristeza, que a veces dejabas en algún poema, como ese con el que te despedimos. Solo provisionalmente, pues vives en tus versos, tus libros, en tus amigos y en la memoria de todos los que en algún momento tuvimos la gran suerte de cruzarnos contigo.

#### SIN TRISTEZA

Yo no sé por qué tengo que estar triste.  
El mar es grande, la esperanza espera,  
el día se hace largo en los veranos  
y las noches inventan nuevas formas de vida.  
Pero hoy, es decir, esta mañana  
del mes de mayo, cuando los rosales  
dejan caer los pétalos  
de su primera floración,  
me acuerdo de la gente que se ha ido  
-y es primavera- de los que dijeron  
adiós y ya no están  
como mis padres, como mis hermanos  
y como yo que un día  
no muy lejano cerraré los ojos,  
dejaré descansar la pluma con que escribo  
e iré a su encuentro. Temo  
que no me reconozcan, que no sepan  
quien soy, yo que he cantado su vida en muchos versos,  
y su muerte también, que ellos no habrán leído.  
Más creo que podrán reconocerme  
por el olor que deja cada lágrima  
vertida en su memoria mientras estaban vivos.

# PANORAMA GEOPOLÍTICO DEL MUNDO ACTUAL

## IMPORTANCIA GEOPOLÍTICA DE LA PENÍNSULA IBÉRICA EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN ESPAÑA. SU POSTERIOR EVOLUCIÓN HASTA 2021

**Clemente Herrero Fabregat**  
Universidad Autónoma de Madrid

Actualmente la vida política española se encuentra en plena ebullición por una serie de hechos que han ocurrido en los últimos años: el más importante fue el fin del bipartidismo en las elecciones de 2015; elecciones en 2016 con un gobierno del PP sin tener a mayoría absoluta; moción de censura a Mariano Rajoy (2018); doble proceso electoral de 2019 (28 de abril y 10 de noviembre) dando lugar el último a un gobierno de coalición entre el PSOE y Unidas-Podemos que sin tener la mayoría absoluta fue apoyado por partidos menores; agudización del problema catalán; gran impacto de la pandemia del COVID-19; problemas de corrupción económica del rey emérito Juan Carlos I; polarización política mostrada en las últimas elecciones autonómicas en la Comunidad de Madrid (2021).

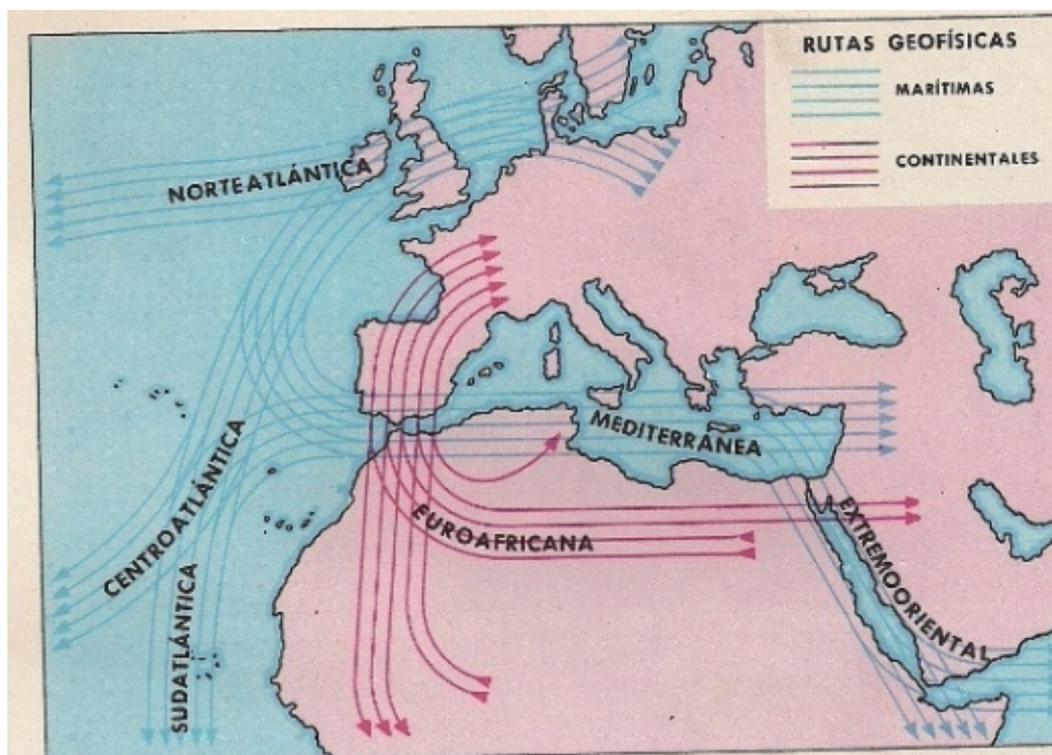
Se puede creer que ha entrado en crisis la que denominamos segunda restauración borbónica en España (1975) en la persona del Juan Carlos de Borbón al que se ha considerado el motor de la transición hacia la democracia después de la dictadura franquista. Esta es una afirmación baladí, ya que la política española ha estado supervisada y tutelada desde finales de los años cuarenta del siglo XX por Estados Unidos. El llamado proceso de transición democrática de los años 70 siguió un esquema elaborado por el Departamento de Estado al finalizar la Segunda Guerra Mundial, momento en el que la dictadura franquista podía caer debido al apoyo recibido durante la guerra civil por la Alemania nacionalsocialista y la Italia fascista. Pero una serie de acontecimientos mundiales hizo que este esquema se congelase hasta la muerte del general Franco. ¿A qué se debió este hecho? Para explicarlo hay que tener en cuenta el comienzo de la guerra fría y la importancia geopolítica de la península ibérica, y en especial de España, que presenta una excepcional situación en relación con las grandes rutas mundiales.

### Importancia geopolítica de la península ibérica

Según el profesor Vicens Vives, en la península ibérica, situada en el flanco sur europeo, convergen dos grandes rutas: una que va de norte a sur y otra de oeste a este, o viceversa. La ruta de norte a sur comunica Europa con África a través de tres direcciones: Su-

dán, Sahara y Egipto. La que lleva la dirección oeste-este está cerrada en su parte occidental por el estrecho de Gibraltar, que domina la entrada al Mediterráneo; en la central, por el canal de Sicilia, y al este por la Turquía europea que domina los estrechos del Bósforo y los Dardanelos, que han impedido tradicionalmente la expansión rusa por el Mediterráneo. Esta última ruta adquiere gran valor estratégico con la construcción en 1869 del Canal de Suez, y en 1914 del Canal de Panamá, que evitan que haya que rodear tanto África como América meridional, y acorta las distancias en la navegación marítima. Turquía y España constituyen las llaves del Mediterráneo. Curiosamente, cuando la inestabilidad política en ambos países ha podido romper el equilibrio mundial y amenazar los intereses estadounidenses, los problemas tuvieron una rápida solución: el golpe de estado turco en septiembre de 1980 y el intento de golpe de estado el 23 de febrero de 1981 en España, que aunque no triunfó sí que determinó una regresión en aspectos tan importantes del estado como la estructura autonómica del mismo, y sobre todo aceleró el ingreso en la OTAN.

Rutas hacia el océano Atlántico son la norte atlántica, la centro atlántica y la sud atlántica. La segunda facilitó el descubrimiento de 1492 ya que siguió el flanco sur del anticiclón de las Azores, es decir los vientos alisios. La sud atlántica fue la que siguieron los portugueses bordeando las costas de África occidental, el cabo de Buena Esperanza para llegar a las Indias orientales.



Situación geopolítica de la península Ibérica, según Vicens Vives

Además, el murallón de los Pirineos aísla relativamente a la península ibérica y la convierte en una zona de retaguardia ante una posible amenaza procedente de Europa, como ocurrió en los años de la guerra fría ante una supuesta invasión de tropas del Pacto de Varsovia. El Estado Mayor norteamericano veía en la Península ibérica el mejor cobijo para un masivo repliegue táctico de la OTAN: desde el sur de los Pirineos podría iniciarse el contraataque. Asimismo, las islas Canarias son como un gran portaviones y zona de aprovisionamiento para las tropas estadounidenses, aunque surgieron problemas en la guerra-árabe israelí del Yom Kippur (1973), que posteriormente se analizarán.

Por estas razones, después de que Estados Unidos limitara la influencia del Reino Unido en el Mediterráneo tras el segundo conflicto mundial, los norteamericanos tuvieron gran interés en la estabilidad de la política interna española y procuraron buscar el modo de evitar que España cayese en la órbita soviética. En función de sus intereses geoestratégicos, la administración estadounidense ha apoyado alternativamente soluciones democráticas o autocráticas: así apoyó a la dictadura franquista para perseverar a la península ibérica, y sobre todo a España, de la influencia de la URSS.

#### Intento de restauración monárquica en los años cuarenta

En un primer momento, el plan que se elaboró a mediados de los años 40 del siglo pasado preveía una restauración de la monarquía en la persona de don Juan de Borbón, hijo del destronado Alfonso XIII. Se establecería un bipartidismo político con la entrada en juego de dos partidos: uno de centro izquierda que podría estar representado por socialistas moderados al estilo de Indalecio Prieto, y otro de centro derecha, representado por Gil Robles.

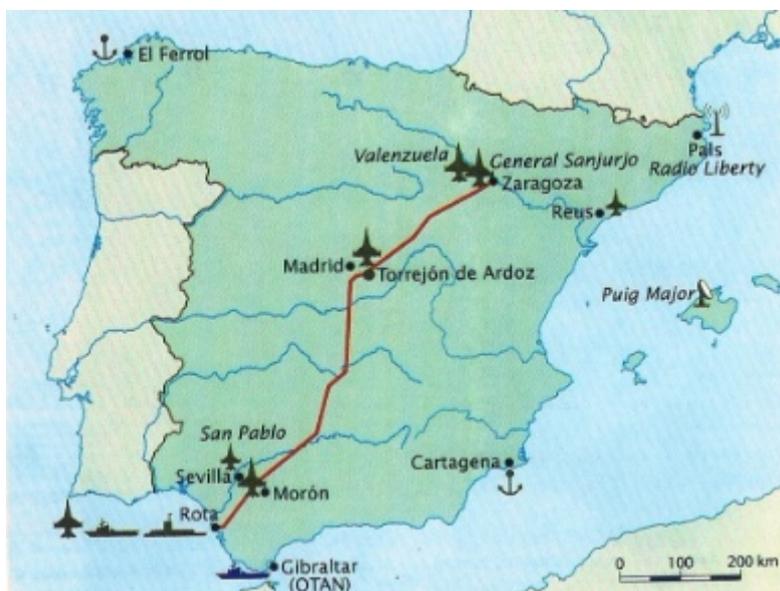
Para llevar a cabo este esquema elaborado por los estadounidenses, en agosto de 1948 se firmó el llamado Pacto de San Juan de Luz entre el PSOE y la Confederación de Fuerzas Monárquicas, con la presencia de Prieto y Gil Robles. Este acuerdo no sirvió de gran cosa por los problemas que planteaban los monárquicos próximos al franquismo y, además por la conducta de don Juan de Borbón, que con cinco días de diferencia respecto del Pacto se reunía con Franco en el yate Azor para confiarle la educación de su hijo Juan Carlos. El plan se hibernó por una serie de hechos que determinaron un cambio de la política estadounidense hacia España: el golpe de Estado en Checoslovaquia que dio el poder a los comunistas pro soviéticos, y el bloqueo de Berlín en 1948. A estos acontecimientos siguió la guerra de Corea. Todos estos hechos revalorizaron geopolíticamente a la península ibérica, y de paso afianzaron la dictadura franquista.

#### Apoyo a la dictadura franquista

A partir de la crisis de 1948 y de la guerra de Corea (1950), la política estadounidense cambió de orientación por la creciente importancia geopolítica de España. En este senti-

do hay que entender las afirmaciones del general Vernon Walters, que llegó a ser director adjunto de la CIA. Al referirse a este periodo de la guerra fría, afirmaba en la década de los 80: “Una España hostil, dueña del estrecho de Gibraltar, podía dificultar en gran manera la presencia de la VI Flota de Estados Unidos en el Mediterráneo y, por ende, el apoyo a Italia, Grecia, Turquía e Israel. Tanto si se quiere como si no, entonces al igual que hoy, la posición estratégica de España era crucial; más aún, indispensable para todo tipo de defensa de Europa y de Oriente Medio”. Por esta razón, en agosto de 1950 EE.UU. aprobó el Proyecto de Ley General de Asignaciones, que incluía un crédito de alrededor de 62 millones de dólares para España. Este hecho ponía de manifiesto la importancia de los intereses estratégicos norteamericanos y su desprecio por la democracia ya que el régimen franquista era profundamente antidemocrático.

La llegada a la Casa Blanca del republicano Dwight Eisenhower (1953) daría un nuevo impulso al proceso: el 23 de septiembre de 1953 se firmaron los Acuerdos España-Estados Unidos, el primero se refería a los suministros de material de guerra que Estados Unidos iba a proporcionar a España; el segundo se ocupaba de la ayuda económica, que incluía la concesión de créditos; el tercero, y más importante, era el que se refería a la ayuda para la defensa mutua, que consistía en el establecimiento de bases militares norteamericanas en territorio español. Su puesta en marcha supuso la construcción de bases militares de Morón de la Frontera, Torrejón de Ardoz, Zaragoza y la base aeronaval de Rota.



Bases y centros estadounidense en España en función de los acuerdos de 1953

Esta colaboración se afianzó con la visita del presidente Eisenhower a España, en diciembre de 1959. Los estadounidenses usaban libremente las bases militares y aeronavales. Para la administración de EE UU era más importante tener como aliado a un dicta-

dor al que manipulaba con gran facilidad que establecer una democracia en España. Don Juan de Borbón se quedó inmovilizado en Estoril hasta la muerte del general Franco y nunca subió al trono.

### Problemas en las relaciones EEUU-España

Así evolucionó el franquismo: adaptándose a las situaciones exteriores hasta que el dictador dio pruebas de que se acercaba su fin biológico. En ese momento se reaviva la preocupación por el futuro de España en la administración americana. La inquietud del Departamento de Estado aumentó con la revolución portuguesa de los "claveles" (1974). Estados Unidos, ante un posible avance de la influencia soviética en la península ibérica mediante procesos de desestabilización política, sacó el esquema hibernado en los años cuarenta para la llamada transición democrática: restauración de la monarquía en la figura del hijo de don Juan de Borbón, Juan Carlos, con una democracia sustentada en dos partidos políticos que se turnarían en el poder. Si entre 1939 y 1975 Franco estabilizó España mediante los instrumentos de una cruenta dictadura, su sucesor debía lograrlo dentro de un sistema de partidos políticos. La visita a España del presidente Richard Nixon (1970), y la posterior del general Vernon Walters en 1971 hay que entenderlas en el contexto de la puesta en marcha del plan de 1948: establecimiento de un bipartidismo que no llegará hasta el fallecimiento de Francisco Franco (1975), debido fundamentalmente a la oposición del "caudillo" y de sus partidarios más radicales a la implantación de partidos políticos. Igualmente, la visita de los entonces llamados Príncipes de España a Estados Unidos, en enero de 1971, en la que se les trató como si fuesen auténticos Jefes de Estado, terminó de asentar la figura de Juan Carlos de Borbón como futuro eje de la transición a un sistema democrático controlado por los estadounidenses.

Pero surgieron problemas: en la guerra de Yom Kippur (1973) entre israelíes y árabes, el almirante Carrero Blanco, mano derecha del general Franco y presidente por unos meses del gobierno español, se negó a que los aviones norteamericanos repostaran en las bases de España para apoyar a Israel, debido a la tradicional amistad española con los países árabes. Portugal sí permitió que repostaran en la base de Lajes, Azores. A esto hay que añadir la negativa del régimen franquista, con Carrero a la cabeza, a una apertura política que supusiese la recuperación de la mencionada solución política estadounidense, hibernada en 1948. Tanto el general Franco como el almirante Carrero Blanco se negaban a establecer asociaciones políticas que, según ellos, podrían derivar en partidos políticos, a los que tenían un odio agudo. El bipartidismo a la europea propuesto por la administración americana era rechazado, lo que suponía un grave problema para la transición, que pretendía evitar la influencia soviética en España.

Tres meses después de la guerra del Yom Kippur, Carrero Blanco sufrió un atentado reivindicado por ETA. Los terroristas construyeron un túnel en el que depositaron explo-

sivos de gran potencia. Todo esto en el centro de una calle madrileña que se encontraba a ochenta metros de la embajada norteamericana.

#### Apoyo del Departamento de Estado a una democracia controlada en España

A la muerte de Franco (1975) los estadounidenses ponen en práctica la solución que se congeló en 1948: instalación de una democracia controlada diseñándose planes para cooptar, financiar y proteger a equipos de variadas etiquetas. Como afirma Joan Garcés los partidos a crear, o recrear, fueron planeados como si de sucursales de un centro estratégico supranacional se tratara. A los electores les fue asignada la función de consumidores del nuevo producto, del mercadeo de votos entre equipos cooptados que competirían entre sí en régimen de oligopolio. Todo ello conforme a la conocida teoría según la cual un cambio político limitado y responsable requiere el previo control de la potencia intervencionista sobre las elites políticas, militares e intelectuales del país blanco de la operación.

En este sentido la evolución política de la transición española estuvo directamente influida por la política norteamericana. Como hemos dicho antes, no fueron ni Juan Carlos de Bobón, ni su presidente Adolfo Suárez, ni el preceptor del rey, Torcuato Fernández Miranda, los motores de la misma. Ésta se trazó en el Departamento de Estado de EE.UU por el instrumento apropiado: la *Central Intelligence Agency* (CIA) en su sede central ubicada en Langley, Virginia. Allí se diseñó con la cooperación de gobiernos occidentales, básicamente Alemania Federal. Era necesario establecer un bipartidismo político, con un partido de centro izquierda y otro de centro derecha que se turnarían en el poder sin cuestionar los intereses estadounidenses.

El partido de centro izquierda sería el Partido Socialista Obrero Español, pero planteaba un problema: estaba dirigido por el republicano Rodolfo Llopi, que quería mantener su independencia. Muy importante en el proceso de control de este partido fue la actuación de la Fundación *Friedrich Ebert*, patrocinada por la socialdemocracia alemana y que, según los socialistas históricos, recibía financiación de la CIA. Por esta razón, con la ayuda de la socialdemocracia alemana y de dicha Fundación, se diseñó un nuevo Partido Socialista Obrero Español, renovado, que supusiera un freno al Partido Comunista de España. Ya en el Congreso Socialista de Toulouse, en 1970, se inició una crisis en el partido, en el que se formaron dos sectores: el histórico, que seguía encabezado por Llopi, y el renovador, por Felipe González. La ruptura definitiva y la creación de un partido socialdemócrata que respondiese a los planes diseñados por el Departamento de Estado llegó en el Congreso de Suresnes, población cercana a París, entre los días 11 y 13 de octubre de 1974. Al mismo asistieron los grandes personajes de la socialdemocracia europea: Willy Brandt, ex canciller alemán y líder socialdemócrata de su país; François Mitterand, líder socialista francés, y Bruno Pittermann, presidente en aquel momento de la Internacional Socialista. Triunfó la candidatura de Felipe González, con lo que el partido de cen-

tro-izquierda diseñado por Estados Unidos quedaba establecido para un juego democrático bipartidista que se inició dos años después del fallecimiento del dictador.

El general Fernández Monzón, ligado a los servicios de información de la España franquista, afirma cómo el Servicio Central de Documentación (SECED) facilitó el pasaporte y protegió en el viaje a Francia a los dirigentes socialistas del interior, que ganaron el Congreso. Posteriormente, antes de acceder al poder, el Partido Socialista Obrero Español abandonó el marxismo en el XXVIII Congreso, que se celebró en Madrid en mayo de 1979. La alternancia de partidos, según el diseño del Departamento de Estado de EE UU, quedaba definitivamente establecida con un partido homologado a la socialdemocracia europea.

El otro gran partido de centro derecha fue más fácil de establecer. Primero el presidente Adolfo Suárez creó la Unión de Centro Democrático, que ganó las primeras elecciones democráticas en junio de 1977 y que prácticamente desapareció en las elecciones de 1982, en las que se impuso el PSOE por una amplia mayoría. En la convocatoria electoral de 1977 surgió como partido de derecha Alianza Popular, posteriormente convertida en Partido Popular; accedió al poder en 1996.

Aparecieron partidos nacionalistas como el Partido Nacionalista Vasco (PNV) y Convergencia i Unió en Cataluña (CIU). El PNV se caracterizó por sus buenas relaciones con las potencias occidentales, Inglaterra y EE UU; sus llamados servicios estaban en contacto con la OSS, antecedente de la CIA, y con el FBI. CiU era un partido de centro derecha catalán, que posteriormente en 2012 evolucionó a un independentismo debido a la falta de acuerdo con el gobierno central (Mariano Rajoy) sobre el régimen fiscal.

El caso del Partido Comunista fue uno de los más emblemáticos. Fue legalizado en los primeros meses de la presidencia del demócrata Jimmy Carter y se ofreció a su dirección la posibilidad de participar en las elecciones a cambio de que abandonara su programa de ruptura democrática: instauración de un gobierno provisional encargado de convocar las elecciones y sometimiento a referéndum de la forma de estado, como había podido hacer Italia en 1946, o Grecia en 1974. El equipo de Santiago Carrillo intercambió en la primavera de 1977 el contenido del proyecto nacional del PCE por su legalización como partido; así asumieron y respaldaron los fundamentos y objetivos de reforma diseñada por el Departamento de Estado. Más tarde, el PCE entraría en crisis a causa de los resultados obtenidos en sucesivas elecciones, y se integró en la coalición Izquierda Unida.

El ritmo político establecido a partir de este marco estuvo influido por los cambios en la administración estadounidense. Como si se tratara de vasos comunicantes, ha habido una relación entre la administración estadounidense y la española: siempre ha sido la primera la que dirigía a la segunda. Cuando la administración estadounidense era republicana, más conservadora con Gerald Ford como presidente, las pautas de la transición del régimen franquista llevadas a cabo por el gobierno de Carlos Arias Navarro (noviembre 1975- julio 1976) era restringidas: cambio político muy limitado en cuanto al fondo y

las formas, restricciones al restablecimiento de los principios democráticos y a la legalización de sindicatos obreros o al reconocimiento de las nacionalidades. Con la administración demócrata (algo más avanzada) de Jimmy Carter (enero 1977), que coincide con la presidencia de Adolfo Suárez, el posfranquismo se reacomodó a la circunstancia distinta: hubo legalización de los partidos políticos, convocatoria de elecciones democráticas, se inició el reconocimiento de autonomías y nacionalidades, y se devolvió la legalidad a los sindicatos siempre que aceptasen el nuevo diseño político.

Durante la primera campaña electoral de la democracia (1977) los medios económicos y de comunicación, públicos y privados, dosificaron adecuadamente su apoyo a personas comprometidas con el programa de cambio; así contribuyeron a modelar los resultados de los comicios y a conformar un Parlamento asentado en torno de un polo de centroderecha y otro de centroizquierda, ambos en manos de personas que aceptaban el contenido y alcance de la reforma. La Unión de Centro Democrático ganó las dos primeras elecciones y quedó en segundo lugar el Partido Socialista Obrero Español.

Pero no todos los grupos políticos existentes en 1977 pudieron participar en el proceso electoral: aquellos que no transigieron en ser legalizados a cambio de aceptar la restauración de la monarquía sin previo referéndum continuaron ilegalizados. Sólo en la medida en que los equipos políticos –cooptados o no– demostraban que asumían las condiciones prefijadas, se les permitía acudir a la cita electoral. A los representantes republicanos, de la izquierda nacionalista catalana, vasca y gallega no se les reconocieron los derechos políticos hasta mucho después del 15 de junio de 1977, cuando el espacio electoral y el Parlamento estuvieron ocupados por los comprometidos con la programada reforma diseñada por los estadounidenses.

### Inestabilidad en la cuenca del mar Mediterráneo<sup>1</sup>: golpe de estado en Turquía y 23-F en España

La dependencia de España de la política estadounidense y de sus cambios de administración se demostró de nuevo con el intento de golpe de estado del 23 de febrero de 1981, del que tuvo noticias unas semanas antes la administración norteamericana del republicano Ronald Reagan. Para entender todo este hecho hay que partir de la inestabilidad que presentaba la cuenca del Mediterráneo en los años 1980 y 1981, básicamente en los dos extremos que cierran el mar: Turquía y España.

Turquía tiene una situación geopolítica tan relevante como España: domina la salida al Mediterráneo desde el mar Negro al controlar, desde su pequeña parte europea, los estrechos de Bósforo y Dardanelos, que evitan la expansión rusa por esas aguas, una intención constante en la historia. Además, ese lugar durante la guerra fría se consideraba un enclave estratégico ante un hipotético ataque de la Unión Soviética a Europa; todo el

---

1 Un primer intento de estabilizar el mediterráneo y frenar a la izquierda prosoviética fue la dictadura de los coroneles en Grecia (1967-1974)

continente sería dominado por el ejército rojo, salvo la península escandinava, España y el sur de Italia, según las hipótesis del Pentágono. Según Alfredo Grimaldos la caída del sha de Persia y la llegada del fundamentalista islámico Jomeini (1979) perturbaron las coordenadas políticas y militares de la zona, por lo que EE UU reforzó a las monarquías del Golfo y potenció la base de Diego García en el Océano Índico, que fue alquilada en 1966 por los norteamericanos al Reino Unido. Además estableció acuerdos con Kenia, Somalia y Pakistán, y amplió su ayuda militar a Egipto, Sudán, Túnez y Marruecos. De esta forma se creó en toda el área mediterránea un espacio estratégico bajo la atenta mirada de la VI flota estadounidense.



Inestabilidad en los dos extremos del Mediterráneo

Ante esta situación, cualquier inestabilidad en la cuenca mediterránea sería cortocircuitada. Al principio de la década de los 80, en Turquía Süleymán Demirel decidió frenar la alianza con los países occidentales y establecer nuevas alianzas con el Tercer Mundo y el bloque socialista. Estos planes políticos fueron cortados por el denominado “golpe a la turca” del 12 de septiembre de 1980, fecha en que el ejército se hizo con el control del gobierno y suspendió la Constitución. Los nuevos gobernantes impusieron la ley marcial, prohibieron la actividad política, limitaron el derecho de prensa y encarcelaron a miles de ciudadanos, acusados de terroristas. Los militares gobernaron a través del Consejo de Seguridad Nacional, que nombró jefe del Estado al general Kenan Evren. Los estadounidenses sólo veían a Turquía como un centro neurálgico contra el avance de la URSS; por ello la existencia de una democracia les traía sin cuidado. Lo que necesitaban era un bastión firme que se opusiese a la expansión soviética. El golpe de estado fue admitido sin

más por las potencias occidentales: hay que tener en cuenta que esta nación pertenecía a la OTAN.

En el otro extremo del Mediterráneo, en España la política anti atlantista de Adolfo Suárez sufría presiones ante el nuevo marco creado en el Mediterráneo: debía ingresar en la OTAN. El presidente español se definía como neutral y practicaba una política exterior que no beneficiaba a los estadounidenses. Sus visitas a Cuba y Argelia fueron interpretadas por el Departamento de Estado como veleidades tercermundistas. Además, Suárez era un presidente de la época del demócrata Carter, y en noviembre de 1980 ya ha sido elegido el republicano y ultraconservador Ronald Reagan. A esto hay que añadir la crisis política del partido que sustentaba a Suárez y los problemas autonómicos. La administración norteamericana pretendía gobiernos fuertes en cada extremo del Mediterráneo.

En estas coordenadas hay que situar la dimisión del presidente español, el 29 de enero de 1981, y el golpe de estado del 23-F. La misma mañana del 23 de febrero el *Strategic Air Command*, sistema de control aéreo norteamericano, anuló el “Control de Emisiones Radioeléctricas Español” (CONEMRAD); las tropas estadounidenses entraron en alerta en las cuatro bases y parte de la VI flota se situó frente a las costas mediterráneas. El secretario de Estado, Alexander Haig, afirmaba la misma noche del 23 de febrero que el intento de golpe de estado era un problema interno de España.

Fracasado el golpe, la política de Leopoldo Calvo Sotelo, sucesor de Adolfo Suárez, cambió radicalmente de rumbo y fue totalmente pro atlantista. España se integró en la OTAN el 30 de mayo de 1982 y fue el miembro número 16 de la Organización del Atlántico Norte. Además hubo un período de calma en los partidos políticos y se firmó la Ley Orgánica de Armonización del Proceso Autonómico (LOAPA) el 30 de julio de 1982, mediante un pacto suscrito entre el PSOE y la UCD en el gobierno.

Con la llegada del PSOE al poder, octubre de 1982, la integración militar española en la OTAN se suspendió de forma provisional: quedó condicionada a la celebración de un referéndum que Felipe González había prometido en campaña electoral como medio para promover la salida de España de la Alianza. El Gobierno socialista pasó del “OTAN, de entrada No” a impulsar una intensa campaña por el sí, por el apoyo a la permanencia. Todo ello mientras la derecha dirigida por Manuel Fraga, representada en Alianza Popular, propugnaba la abstención. El 12 de marzo de 1986 se celebró la consulta con una pregunta un tanto confusa: “¿Considera conveniente para España permanecer en la Alianza Atlántica, en los términos acordados por el Gobierno de la Nación?”. Votaron sí a la permanencia en la OTAN un 52,54% de los que se acercaron a las urnas, frente al 39,83% que votó no y un 6,54% que votó en blanco. La participación total fue del 59,71%. A partir de ese momento, España inició su participación en todos los comités, grupos de trabajo, agencias, presupuestos y planeamiento de la defensa de la OTAN, con excepción de la Estructura Integrada de Mandos.

El 19 de diciembre de 1995 se produce un punto de inflexión en cuanto a la participación y la implicación de nuestro país en la alianza militar. El entonces ministro de Asuntos Exteriores, Javier Solana, es elegido secretario general de la OTAN, el noveno en la historia de la alianza y primer español que ostenta el cargo. Fue, sin duda, un nombramiento controvertido, ya que el propio Solana se había opuesto años antes a la adhesión española a la Alianza Atlántica. Además, EE UU mantenía dos bases militares en Rota (Cádiz) y Morón de la Frontera (Sevilla). Con este nombramiento y la implicación española en los órganos de la OTAN, la hoja de ruta respecto a la transición política en España quedó totalmente cerrada.

#### Cambios en el equilibrio mundial: los últimos “eventos”, el escudo antimisiles en Rota (2011) y acuerdo de 2015

Si hasta el final del siglo XX el enemigo del mundo capitalista era la URSS, con la desmembración de esta (1991) el panorama geopolítico mundial cambió con la aparición de nuevas naciones, y un vacío geopolítico en el panorama mundial que fue ocupado paulatinamente por el que podríamos denominar el nuevo islamismo teocrático radical que se enfrentó a la política internacional estadounidense, en este contexto hay que situar los atentados del 11 de septiembre de 2001. El Irán chiita es otro de los focos de inestabilidad mundial debido a su potencialidad nuclear. A estos aspectos hay que añadir el resurgimiento de Rusia, su anexión de Crimea a la Federación Rusa, así como la política antiamericana de Corea del Norte. A nivel económico China adquiere una gran importancia económica y compite con los estadounidenses.

Estos problemas han revalorizado la importancia geopolítica de España. Por ello, los viejos tratados de 1953 se readaptan a principio del siglo XXI ante la inestabilidad de Oriente Medio. En este sentido hay que situar el acuerdo con Estados Unidos (octubre de 2011), que permite que la base de Rota, hasta ahora zona de tránsito y apoyo logístico de las fuerzas estadounidenses, pase a albergar una de las unidades más avanzadas del sistema de defensa antimisiles de la OTAN. El acuerdo autorizó el despliegue de cuatro destructores AEGIS de EEUU, en la base naval, hasta 1.100 militares y 100 civiles como parte del nuevo sistema de defensa frente a los misiles balísticos de países como Irán o Corea del Norte. El Gobierno confía en que el aprovisionamiento y mantenimiento de los buques genere unos 300 empleos directos y hasta 1.000 indirectos en la bahía de Cádiz. Esta instalación de la OTAN está incluida en la red del sistema de defensa antimisiles, en el que ya se han comprometido a participar Polonia, Rumania, Turquía y la República Checa. Además, Holanda ha ofrecido los radares instalados en sus propias fragatas y Francia podría contribuir con sensores y satélites. Todo este proyecto tropieza con el recelo de Rusia, que no se acaba de creer que tal escudo vaya dirigido contra Teherán o Pyongyang y teme que la OTAN quiera socavar su capacidad de disuasión. El ministro ruso de Asuntos Exteriores, Serguei Lavrov, pidió en noviembre de 2011 en la Asamblea

General de la ONU garantías legales sólidas de que el escudo antimisiles no saboteará las bases de la estabilidad estratégica.

El acuerdo con EE.UU supone un cambio sustancial del papel que desempeña la base de Rota en la defensa aliada. Sin embargo, el Gobierno consideró que no era necesario modificar el convenio bilateral de defensa, que data de 1988 y que fue modificado en 2002. El pacto se negoció subrepticamente, sin conocimiento de la sociedad española, en un momento en que el presidente del gobierno socialista, José Luis Rodríguez Zapatero, se enfrentaba a unas elecciones, el 20 de noviembre de 2011, que, como se preveía, ganó el Partido Popular.

Si el partido socialista firmó el acuerdo antimisiles reforzando la presencia norteamericana en la base de Rota, el Partido Popular firmó un acuerdo en junio de 2015 que permite a Estados Unidos una presencia militar máxima a largo plazo en Morón (Sevilla) de 2.200 militares, 500 empleados civiles del Departamento de Defensa de Estados Unidos y de 36 aeronaves de forma permanente. La excusa fue la defensa de España y Occidente ante la amenaza terrorista procedente del yihadismo procedente del Magreb. De esta forma esta base se convierte en la base del Ejército estadounidense para África.

#### La crisis de la segunda restauración borbónica

El "protectorado" estadounidense sobre España se afianza en un momento en que la estructura política del país está en efervescencia política y económica debido que ha entrado en crisis la segunda restauración borbónica llevada a cabo tras el fallecimiento del general Franco. En la historia reciente de España se han dado dos restauraciones prácticamente en el espacio de un siglo (1874 y 1975), con la crisis subsiguiente del modelo que las sustentaba. Ambas se llevaron a cabo por los militares, se sustentaron en un bipartidismo político, entraron en crisis aproximadamente cuarenta años desde su imposición dando lugar a una fuerte fragmentación política, además la figura del rey fue muy controvertida ya que se le acusó de corrupto, tanto a Alfonso XIII el final de la primera restauración como a Juan Carlos I en la segunda.

Tras la revolución de 1868, en la que fue destronada Isabel II, el breve reinado de Amadeo de Saboya, la proclamación de la I República y el golpe del General Pavía, se restauró la monarquía borbónica en España mediante el pronunciamiento del General Martínez Campos, el 29 de diciembre de 1874. El nuevo rey fue Alfonso XII, hijo de Isabel II. La base de la Restauración fue un bipartidismo político basado en el partido conservador de Antonio Cánovas del Castillo y el liberal de Práxedes Mateo Sagasta. A este período se le ha denominado "restauración de la oligarquía" y se caracterizó por un fuerte caciquismo. La estabilidad oligárquica duró aproximadamente cuarenta años. El modelo del turno de partidos entró en crisis en 1917, agudizándose en el verano de ese año en el cual confluyeron tres hechos: la formación de la Juntas militares, que pretendían una reforma del ejército y terminar con la distinción entre el militar africanista y el militar

peninsular; la Asamblea de Parlamentarios, que manifestó el malestar de los representantes catalanes propugnando un nuevo marco constitucional; y la huelga general de agosto, que refleja el descontento de la clase obrera. La crisis del 17 significó la descomposición del sistema que rigió la primera restauración borbónica. Habían transcurrido 42 años desde la proclamación militar que instauró de nuevo a los Borbones en el trono el 31 de diciembre de 1874.

A esto hay que añadir la corrupción política y, sobre todo, la nefasta gestión de la guerra de Marruecos por Alfonso XIII con el desastre de Annual (1921), que terminaron con el modelo establecido al principio de la primera Restauración borbónica. Alfonso XIII, para salvar sus responsabilidades políticas por la guerra marroquí, dio paso a la dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923). A la caída de ésta en pocos meses se proclamó la II República española (1931) y se inició la Guerra Civil al fracasar el golpe de estado de julio de 1936.

Tras el fallecimiento del dictador Francisco Franco se dio la segunda restauración borbónica (1975) en la persona de Juan Carlos de Borbón. Prácticamente al cabo de unos cuarenta años, igual que en la primera restauración, se inicia una descomposición del modelo político establecido en España, sustentado en el bipartidismo representado por dos partidos dinásticos: el partido conservador, formado alternativamente por UCD, AP y PP, y el partido reformista representado por el PSOE. Este bipartidismo, que tiene como fundamento un neoliberalismo económico tutelado por los EEUU, entró en crisis a partir en 2015.

Si en el siglo XX uno de los desencadenantes de la crisis fue la implicación del rey Alfonso XIII en la guerra de África y específicamente en el desastre de Annual, en la actualidad fueron una serie de problemas que atañen a su nieto Juan Carlos de Borbón, jefe del Estado, y a su entorno: cacería de elefantes en abril de 2012 por parte del titular de la Corona en Botsuana, implicación de su yerno en corrupciones económicas, y, sobre todo, la inconmensurable fortuna que ha acumulado durante su reinado, escándalo que le llevo a abandonar España en agosto de 2020 e instalarse provisionalmente en los Emiratos Árabes Unidos; es de destacar la intermediación económica en proyectos con países como Arabia Saudí. A esto hay que añadir la crisis del modelo político y territorial establecido en la llamada “transición política”, agudizado por la segunda gran crisis estructural del capitalismo (2008). La abdicación de Juan Carlos de Borbón (2014) en su hijo Felipe constituye un hito más dentro de este proceso de crisis.

Se pueden tomar como punto de partida de la crisis de la segunda restauración borbónica las elecciones de 2015 en las que surgieron nuevos partidos: Podemos y Ciudadanos, cuyo origen hay que encontrarlo en el movimiento 15-M de 2011. Transcurrieron 40 años entre la proclamación de Jefe del Estado de Juan Carlos de Borbón el 22 de noviembre de 1975 y las elecciones de 2015. Las recientes elecciones en España (2016 y dos en 2019) paulatinamente han desembocado en una fuerte fragmentación política. A esta crisis institucional hay que añadir que Cataluña pidió negociar un sistema parecido al

concierto económico vasco. La negación por parte del presidente del gobierno español, Mariano Rajoy, a esta solicitud determinó un cambio de rumbo en el nacionalismo templado catalán, derivando lentamente hacia el independentismo que se plasmó en el referéndum de independencia de Cataluña de 2017, y el consiguiente proceso judicial contra sus artífices, que actualmente están encarcelados.

El actual gobierno de coalición PSOE y Unidas-Podemos fruto de las segundas elecciones de 2019, se caracteriza por una inestabilidad ya que ha tenido que contar con partidos nacionalistas y otros menores como *Teruel Existe* que le ha facilitado la mayoría absoluta por un voto. En este sentido Pedro Sánchez sigue siendo el presidente con el respaldo más precario de la historia de la Democracia. El panorama se presenta complicado, más aún con la llegada a la presidencia de Estados Unidos de Joe Biden, ya que hay que tener en cuenta la tutela que desde mediados del siglo XX ha tenido la gran potencia sobre España.

## APROXIMACIONES A LA GEOGRAFÍA MÉDICA CON ENFOQUE COGNITIVO EN LA SOCIEDAD TARDOCAPITALISTA DE JAPÓN

**Luis Darío Salas Marín**

Universidad Nacional Autónoma de México

### Articulación marítima e insular del modelo japonés

Japón es un país insular compuesto por más de 6850 islas; por tanto, se encuentra ligado al mar y a sus productos pesqueros usados para alimentar a su población, fortalecer a los sectores económicos y como parte del arte culinario de este espacio mundial. Además de aprovechar los recursos marinos que le corresponde administrar como país ribereño (país con salida al mar) en su mar territorial y zona económica exclusiva, Japón busca en otras regiones del mundo obtener un excedente de productos pesqueros. Debido a ello, es común encontrar embarcaciones japonesas enfrentadas con embarcaciones de grupos ecologistas a través de “proyectiles” de sonido y chorros de excremento humano en la región de la Antártida durante la captura de ballenas de manera ilegal; situación que en más de una ocasión ha provocado conflictos marítimos en el marco del derecho marítimo internacional.

Es claro que los grupos ecologistas, como escudos humanos, buscan defender a los cetáceos, mientras que los espacios marítimos y costeros del mar territorial de Japón han permitido a esta nación articularse con el exterior y obtener materias primas necesarias para dar vida a la maquinaria industrial en los espacios insulares, costeros y urbanos con aglomeraciones humanas. Los espacios urbanos y rurales ostentan —por su propia naturaleza y por la acción de los grupos humanos— distintos paisajes que le dan un sello característico al pueblo nipón, pero también reflejan sus estados de ánimo contradictorios.

Desde la geografía ambiental y la geografía de la percepción, ambas con énfasis en el estudio del paisaje, señalamos que los japoneses están íntimamente relacionados con el recurso agua asociado a sus mares y ríos, y cuya presencia igualmente la encontramos en jardines públicos y privados. El sonido del agua cayendo y los diferentes colores que ostentan los árboles de hojas caducas durante el otoño crean una atmósfera de relajamiento y tranquilidad temporal para quien está ahí contemplando, ajena al bullicio constante en el que se vive dentro de la sociedad japonesa tardocapitalista.

Recordemos que las principales islas de Japón son Hokkaido, Honshu, Kyushu, Shikoku y Okinawa. Las tres primeras están comunicadas por el Shinkansen, un tren bala que puede alcanzar velocidades superiores a 350 km/h. Desde julio de 2020 se introdujo un tren bala con sesgo ecológico: el Shinkansen N700S, apoyado con baterías de litio para auxiliar al tren ante una contingencia, por ejemplo, la falta de luz a consecuencia de un

sismo. Este tren estuvo diseñado para entrar en funcionamiento en verano de 2020 con motivo de los Juegos Olímpicos de Tokio, cancelados temporalmente debido al SARS-CoV-2. No obstante, para el sistema capitalista, el transporte y las vías de comunicación significan valor agregado porque permiten el flujo de mercancías y fuerza de trabajo entre espacios geográficos separados con meridiana precisión; además, los trenes en Japón facilitan los movimientos pendulares de su población desde casa con destino al trabajo, la escuela, los lugares de recreación, y viceversa.

### Rasgos histórico-geopolíticos del modelo japonés

El modelo japonés tiene dos premisas fundamentales que han contribuido a moldear la vida económica y política de Japón a partir de 1955: la burocracia de élite y el sistema político. En aquel año, se estructuró un sistema político que en la práctica facilitó el camino para la consolidación del Partido Liberal Democrático (PLD), de tinte conservador y defensor de los intereses empresariales. La burocracia de élite, con el apoyo de las fuerzas de ocupación de EUA, construyó el modelo japonés, el cual se desarrolló en las décadas de 1950 y 1960 gracias a los siguientes rasgos histórico-geopolíticos:

- Rectoría estatal sobre las políticas económicas.
- Reestructuración de los *zaibatsu* en *keiretsu*.
- Protección militar de EUA.
- Control y eliminación del movimiento obrero, y creación de sindicatos proempresariales.
- Apertura de mercados con apoyo de EUA.

Así, el primero de estos rasgos se tradujo en un excesivo centralismo por parte del Estado que apoyó —y apoya— áreas estratégicas de la economía por medio de planes económicos y respaldo financiero. La reestructuración de los grandes conglomerados —por la fuerza de ocupación norteamericana— *zaibatsu* en *keiretsu* buscaba despedir a los dirigentes de las empresas *zaibatsu* —quienes provenían de familias horizontales que llevaron al éxito a estas empresas antes de la Segunda Guerra Mundial— para imponer a nuevos dirigentes —ajenos a las familias horizontales— e inversionistas. Hoy en día, el *keiretsu* es una firma empresarial que tiene un sinfín de empresas repartidas en los cuatro sectores de la economía; por ejemplo, las firmas Nissan y Toyota. En Corea del Sur, esas firmas o conglomerados se denominan *chaebol*; por ejemplo, LG y Daewoo.

En otro orden, más que hablar de protección militar por parte de EUA, en el fondo lo que se pretendía —en plena Guerra Fría— era detener el avance del socialismo soviético y chino en el este y sureste asiático, y apuntalar el sistema capitalista en dichas regiones por las bases militares de EUA en los espacios descritos. Estados Unidos estaba interesa-

do en ayudar a Japón para que se levantara en el terreno económico, pero esa “ayuda” ofrecida no era tanto por querer destacar en el mundo como un país solidario —recordemos que Estados Unidos no tiene amigos—, sino por intereses. Así, como EUA no iba a permitir que los nipones cayeran bajo la influencia de esa ideología inspirada en Marx, Engels, Lenin..., en el comercio internacional facilitó el camino para que los japoneses pudieran exportar baratijas primero y, después, maquinaria y equipo con alto valor agregado; asimismo, permitió las importaciones de materias primas de las que Japón adolecía en el mercado interno.

¿Y cuál era la postura del movimiento obrero? Este movimiento se oponía a la presencia militar estadounidense en Japón; estuvo activo políticamente después de la Segunda Guerra Mundial hasta 1960 porque luchaba en defensa del trabajo y el mejoramiento de la calidad de vida de la clase trabajadora. Los gobiernos conservadores —con asesoría norteamericana— aceptaron mejorar esa calidad de vida a favor de los trabajadores a cambio de no más huelgas laborales, que terminó en común acuerdo.

El crecimiento económico industrial de Japón es un proceso proveniente de la Revolución Meiji de 1868, con base en el desarrollo prioritario de distintos tipos de industrias: liviana (1868-1917), pesada (1918-1945), electrónica y automotriz (1946-1968), e industria de alta tecnología, en especial robótica y digital (1969 a la fecha). No olvidemos que Japón inició la *tercera revolución industrial* con la producción en masa de robots a partir de 1969, dando lugar a que este país sea el líder mundial de esta rama industrial hasta ahora. Estos tipos y fases industriales han estado en sincronía con las demandas de insumos y productos en el mercado internacional.

El ministerio que más trabajó a favor del crecimiento económico fue el Ministerio de Comercio Internacional e Industria (MITI); entre sus funciones, ubicaba espacios para el asentamiento industrial, diseñaba políticas industriales a favor de ciertos conglomerados y, a la vez, brindaba protección a empresas por medio de arreglos políticos para hacer frente a la competencia interna y externa. Estas prácticas aún prevalecen, pero con menor peso a partir de 1980. La burocracia de élite también data de la época Meiji que fortaleció el poder político central. Posterior a la Segunda Guerra Mundial, el ejército de ocupación dotó de autonomía relativa a los gobiernos locales; sin embargo, el proceso de descentralización de esos gobiernos, que fue parcial, se tradujo en que éstos continuaban dependiendo en un 70% de sus ingresos procedentes del Estado central. Esto ocasionó prácticas de corrupción y corporativismo político entre partidos políticos y ciudadanos, a tal grado que a Japón se le calificaba en las décadas de 1980 y 1990 como un país de economía del primer mundo, pero con política del tercer mundo.

El modelo japonés asociado a la evolución económica y su relación con la *sociedad 5.0* alude que esta sociedad será la etapa siguiente de la evolución humana estructurada a partir de la inteligencia artificial (IA); atrás quedan las sociedades de cazadores (1.0), agrícola (2.0), industrial (3.0) y de la información (4.0). En esta perspectiva se funde el espacio físico y digital, pero en el escenario donde la IA actúa con independencia de los

humanos, a diferencia de la sociedad 4.0. ¿Será? En el marco de la crisis ecológica que la Tierra vive, ¿alcanzará el tiempo para el establecimiento pleno de la sociedad 5.0? Esto es, el Gobierno japonés presentó en enero de 2016 su Plan Básico de Ciencia y Tecnología para los años fiscales 2016-2020 centrado en la sociedad 5.0 o sociedad superinteligente, el cual pretende convertir a Japón en el preámbulo y proyección global de este tipo de sociedad, donde el ser humano sea el centro a nivel individual y social con el apoyo de la IA, “la internet de las cosas” y la robótica a fin de proporcionar servicios médicos, asistencia social y transporte a la población envejecida y a la joven.

Los responsables de este plan esperan poner en práctica parte del mismo, a manera de ensayo, durante los Juegos Olímpicos de Tokio pospuestos para 2021, donde la persona es concebida como un ser consumidor que incentiva el crecimiento económico de Japón. Creemos que este tipo de sociedad fomentará la disparidad para el acceso a los servicios sociales, que estarán destinados para sectores con capacidad de compra, mientras que los grupos subalternos serán meros espectadores. Recordemos que en distintas coordenadas geográficas existen voces que hacen un llamado a favor del decrecimiento económico y de la eliminación de la ideología del consumo a fin de salvar a la Tierra ante un inminente colapso. Por ahora, en la sociedad de la información ha disminuido drásticamente la comunicación cara a cara en los diferentes espacios físicos y hay un aumento de gente que vive en soledad y aislamiento.

#### Control microespacial del cuerpo y la mente, y gestión digital del trabajo

Japón tenía una población de 126 529 100 habitantes en 2020, mientras que diez años atrás su población superaba los 128 000 000 de habitantes. ¿Qué pasó? En términos demográficos, existe un estancamiento de la población con tendencia a la baja y al envejecimiento; esto último les preocupa a las autoridades laborales niponas por la dificultad para contar con mano de obra nativa en los procesos productivos dentro de esta nación, en un país que ostenta políticas migratorias severas con relación a la mano de obra extranjera. En ese sentido, la robótica ha sido un paliativo en el mundo del trabajo para suplir la “escasez” de mano de obra en Japón. En el ojo del huracán, la política demográfica de este país siempre ha sido cuestionada por su carácter contradictorio.

Por ejemplo, en los tiempos de la Segunda Guerra Mundial, cuando Estados Unidos invadió Japón, aquel país aplicó una política demográfica —de natalidad— restrictiva para evitar el aumento de la población porque los norteamericanos, en un arrebato de paranoia, creían que con esa decisión evitarían que los nipones pudieran conformar un nuevo ejército en el mediano plazo. No obstante, Japón vivió su primer *baby boom* de 1947-1949 y el segundo de 1971-1974; de ahí que, por ejemplo, la población mayoritaria de Japón estuviera concentrada en la edad de 69 años en 2018. Más allá del número de habitantes y del síndrome de paranoia de EUA, el pueblo japonés tradicionalmente está

conformado por familias horizontales, y no nucleares, pues éstas llegaron más tarde con los procesos de transculturización e influencia norteamericana en dicha nación.

En el contexto de la *sociedad disciplinaria*, la clase trabajadora japonesa estuvo activa con manifestaciones callejeras constantes a fin de conseguir mejoras laborales, pero también con la idea de promover entre ellos mismos la búsqueda de la disputa por el poder político japonés. Ni los nuevos grupos de élite ni mucho menos los norteamericanos aceptarían el poder de la clase obrera controlando la figura del Estado nipón. En consecuencia, líderes obreros y élites “negociaron” el fin de las movilizaciones callejeras en el transcurso del primer quinquenio de 1950. ¿En qué términos? La parte obrera se comprometió a no cerrar fábricas ni salir a las calles a manifestarse durante las huelgas; la patronal, a mejorar las condiciones de vida de sus trabajadores e incluso a otorgarles trabajos vitalicios (que en pleno siglo XXI están en declive).

Por lo anterior, al menos después de la Segunda Guerra Mundial, cuando los obreros se iban a huelga, continuaban trabajando al interior de la factoría, pero con un moño rojinegro en su antebrazo. En los tiempos que corren, se habla de que en ciertas demarcaciones territoriales de Tokio los operadores de los autobuses urbanos permiten que los usuarios viajen gratis mientras transcurre la huelga.

Críticos del modelo económico japonés han dicho que la patronal hasta los años de 1980 sobreprotegía a su clase trabajadora. ¿A cambio de qué? Pues de garantizar a una parte de la clase trabajadora un estilo de vida cercano al de la vida burguesa; además, durante mucho tiempo, la patronal era la *casadera* de su personal al unir parejas de trabajadores heterosexuales dentro de la misma fábrica y hacer que formaran familia para radicar al interior de las instalaciones de la empresa. El prototipo de esta familia terminaba siendo observada y controlada férreamente por otras familias que también vivían en esas instalaciones. En las medianas y pequeñas empresas, el carácter alcahuete de la patronal no existió; al contrario, la modalidad temporal del trabajo y la explotación laboral era —y es— casi similar a la de los países en desarrollo.

Hay referencias que indican que el mundo laboral de este país empezó a cambiar en perjuicio de los intereses de la clase trabajadora posterior a la crisis de 1998; por ejemplo, durante el primer quinquenio del año 2000, aproximadamente el 35 % de la clase trabajadora era temporal; así, el trabajo permanente (*shushin koyo*) terminó siendo cosa del pasado. También se dio el fenómeno de pasar de la muerte por exceso de trabajo (*karoshi*), generalmente a causa de derrames cerebrales y ataques cardíacos, al suicidio por exceso de trabajo (*karojisatsu*) entre la población de 20 a 40 años de edad. No obstante, desde 2007 a la fecha hay en promedio 2000 muertes por *karoshi*.

La tradición del *zaibatsu* está arraigada entre los japoneses como estilo de vida y cultura económica para hacer negocios familiares, así sea en pequeña escala. Esta situación se evidencia con el fenómeno de las adopciones en Japón, ya que hay una preferencia por adoptar jóvenes que oscilan entre los 20 y 30 años de edad para que éstos continúen con

el negocio familiar. Frente a lo anterior y en espacios más amplios del mundo de negocios, la combinación del fordismo-taylorismo con la tecnología sofisticada y la toma de decisiones por la vía digital representa el control de los espacios productivos en un mismo espacio (fábrica, ciudad...), al igual que en distintas localidades del mundo, cuyos espacios geográficos son articulados entre sí para facilitar la sobreexplotación de la clase trabajadora. Esta sobreexplotación es acentuada por la *gestión digital*, que mide (en nanosegundos) el tiempo dedicado a la elaboración de un producto y el estrés generado por el trabajador durante su jornada laboral. Esto representa otros canales de servidumbre y desigualdad.

Así, el trabajador es presa fácil del cansancio físico y mental. Como se ha afirmado, el estrés se puede medir, pero no así las emociones. Éstas juegan un papel importante para el capital, que en ciertas ramas de la economía definen o no la permanencia del trabajador en la empresa, la cual demanda competencia social y emocional a sus trabajadores. De esta manera, el sistema capitalista de consumo incorpora los significados y las emociones a su dinámica mercantil; por lo tanto, la competitividad laboral introduce las habilidades dadas en los procesos cognitivos individuales mediante el manejo de las emociones, por ejemplo, entre vendedor y cliente. Al caso, pensemos por un momento en el papel seductor de un agente de ventas sobre el cliente con objeto de venderle un auto: aquel hará un *performance* emotivo e incluirá una sonrisa subliminal a fin de lograr su objetivo. Así, en la lógica anterior, ubicamos la respuesta al porqué ahora las universidades priorizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje las emociones y no el conocimiento.

#### El espacio escolar como *performance* emotivo “a lo largo de la vida”..., en soledad

La escuela actual, en general, hace suya la política educativa mercantil enfocada en el *saber hacer* (habilidades) para el manejo de las emociones en su relación con el mercado laboral y la ideología del consumo. La política educativa empresarial del *enfoque por competencias*, que ha invadido los centros escolares de todo el mundo, utiliza una serie de técnicas didácticas de aprendizaje, como el trabajo en equipo, la elaboración de proyectos, la solución de problemas, el portafolio de evidencias..., que van encaminadas a capacitar al futuro trabajador *flexible* y explotado. En este sentido, el docente es un facilitador para crear un producto: el alumno —emprendedor— que adquiere una serie de habilidades laborales para dar resultados al mercado laboral desde el aula. ¿Dónde está el estudiante como persona? ¿Qué pasa con la escuela como espacio de debate y generación de conocimientos y saberes?

El estudiante no existe: es una mercancía. Al insistir en esta política del enfoque por competencias, la escuela contribuye a los procesos de deshumanización de los estudiantes, quienes, en muchos casos, con los años de cansancio acumulado y estrés incluido, terminan por abandonar el estudio como *estilo de vida*; además, la escuela directa e indirectamente sienta las bases para que el futuro profesional egresado de sus aulas termine

autoexplotado —y explotado— laboralmente. Entonces, ¿la escuela actual contribuye a reforzar el individualismo y el egoísmo? Creemos que sí. Veamos por qué pensamos de esta manera tomando el caso representativo de las escuelas *juku* de Japón.

En las escuelas públicas y privadas de Japón se valora más el orden y la disciplina que la libertad. Aquellos valores acompañan al estudiante a lo largo de su vida escolar, especialmente al prepararse para el examen de ingreso a la universidad. Este examen es sumamente complicado (a diferencia de la vida académica durante el proceso de formación profesional al interior de la universidad), sobre todo si la pretensión es ingresar a las mejores universidades de este país. De ahí que muchos alumnos, desde años antes, busquen prepararse para ese examen y acudan por las tardes a las escuelas denominadas *juku*. En esencia, son escuelas privadas donde los estudiantes de los distintos niveles educativos hasta el bachillerato realizan sus deberes escolares por la tarde, pero también son espacios donde se imparten cursos extras para que se prepare de cara al examen de ingreso para el siguiente ciclo escolar, porque en la cultura de este país está prohibido *fracasar*.

En 2018, según la Oficina de Estadísticas de Japón, el promedio de escolaridad mayor de los nipones alcanzó el nivel de bachillerato hasta un 45% del total de su población, mientras que el porcentaje de japoneses que tienen el nivel universitario es del 19%. El examen de ingreso a la universidad con fracaso (examen no aprobado) puede representar para el alumno el desánimo; en otros casos, el *hikikomori* ('enclaustramiento social', 'aislamiento social agudo' o 'soledad y aislamiento') y, en el peor de los escenarios, el suicidio. Existe la creencia de que el sistema educativo japonés arrebató la personalidad del estudiante para convertirlo en una mercancía sustituible por la vía del *salaryman* ('hombre asalariado') del futuro mediato.

El alumno fracasado vive su enclaustramiento social en el domicilio familiar generalmente al lado de la familia directa. Sin embargo, vivir ese enclaustramiento social entre adultos y adultos mayores representa en muchos casos vivir en completa soledad dentro de sus casas y departamentos como consecuencia de varios factores. Debido a ello, el actual primer ministro de Japón, Yoshihide Suga, creó recientemente, en febrero de 2021, el Ministerio de la Soledad, y nombró como ministro a Tetsushi Sakamoto. La creación de este ministerio se da en el contexto del aumento de suicidios entre los nipones como consecuencia de la crisis económica y de la pandemia del SARS-CoV-2. Se estima que en el año 2020 hubo en dicho país 20 000 suicidios, esto es, 750 más que el año anterior.

### Los *hikikomori* en la sociedad tardocapitalista japonesa

La crisis económica del este y sureste asiático denominada *efecto dragón* fue originada por varias situaciones, entre ellas la burbuja especulativa inmobiliaria de Japón (principios de 1990) y la caída de la moneda nacional de Tailandia, el *baht* (1997). Éstas sacudieron el mercado global y provocaron serios problemas a las economías regionales de esa parte del mundo, al igual que a los bolsillos de la gente de a pie, junto a la recurrente de-

flación (cuando los precios se estabilizan con tendencia a la baja porque la gente no gasta). Asimismo, la tasa de suicidios en Japón se disparó hasta rebasar los 30 000 muertos por año entre 2002 y 2003. Con base en las estadísticas de suicidios de este país, consideramos que el aumento de éstos es cíclico y está ligado a las crisis económicas —propias del capitalismo— de 1998 y 2008, y a eventos como la actual pandemia.

Consustancial a lo anterior, aumentó el número de casos de *hikikomori*; cifras conservadoras hablan de poco más de un millón de casos en la actualidad. Los grupos de edad afectados son principalmente los jóvenes adultos y la población adulta. En la sociedad japonesa, los *hiki* son mal vistos porque aquélla siempre aspira a la perfección y al éxito; por lo tanto, el fracasado es una vergüenza especialmente para la familia, la que siempre busca esconderlo de la vista de los demás. En consecuencia, entre el *hiki* y la familia se establece también una relación de alcahuetería: el hijo enclaustrado demanda y demanda comida chatarra, dispositivos electrónicos y demás, y la familia obediente siempre está dispuesta a dar en esa relación con tintes de cobardía, depresión, tristeza e impotencia, y que alcanza los límites del sadomasoquismo.

Los *hikikomori* han sido calificados como *espectros* o *suicidas aplazados*, que quizá podrían ser el lado B de la violencia. Desafortunadamente, el *hikikomori* es un rasgo cultural de la sociedad japonesa; es una especie de costo social que este pueblo tiene que pagar por exigir demasiado a la persona y a la colectividad en aras del “éxito” económico japonés. Este estilo de vida es retratado por varios escritores, entre ellos Haruki Murakami.

La narrativa de Murakami (*Tokio blues; Al sur de la frontera, al oeste del sol; Sputnik, mi amor...*) retrata fielmente temas y espacios cotidianos asociados a los jóvenes, como el suicidio, la amistad, el amor en las relaciones de pareja, la universidad y los vínculos estrechos entre compañeros de estudio en la educación formal, así como la música, los espacios de ocio y los centros psiquiátricos como “granjas” de recuperación. Pero, sobre todo, las obras de Murakami giran en torno a la búsqueda de uno mismo en soledad y en pareja, cuya vida da giros de ciento ochenta grados en forma cíclica.

Ya algunas voces han referido que la sociedad del rendimiento conlleva la autoexploración de sí mismo, que aísla a las personas del espacio social al preferir el espacio de la habitación personal y la furgoneta como plataformas de suicidio y suicidio colectivo (de común acuerdo), respectivamente. La computadora, el celular y la comida chatarra son fieles acompañantes del *hiki* en aislamiento; así, los lazos de comunidad desaparecen para dar paso a un mundo en complicidad con otros que viven bajo las mismas circunstancias.

### Los espacios de reclusión de la sociedad patriarcal

La sociedad japonesa es patriarcal y machista: recluye a la mujer a un segundo término del espacio social; por lo anterior, no es extraño encontrar expresiones cotidianas discriminatorias hacia la mujer cuando busca no sólo tener trabajo, sino también hijos. La versatilidad socioespacial es limitada para la mujer nipona, aunque los grados de afectación diferencial de los problemas mundiales sanitarios y económicos inciden en mujeres y hombres jóvenes de Japón, donde además unos y otros son renuentes a vivir una vida de pareja, y sexual, por cuestiones socioeconómicas. Así, algunos de esos jóvenes rechazan tener pareja porque les quita tiempo; esto ha dado como resultado que muchos jóvenes vivan en soledad (el 9% de la población vivía sola en 2018). Aprovechando esta situación, no faltan los jóvenes desempleados o también familias que se rentan o contratan por horas para escuchar al que vive en soledad; la cita normalmente se da en un restaurante o cafetería.

De acuerdo con datos de 2018, el 29% de las familias japonesas están compuestas por dos miembros, es decir, no tienen hijos; el 22% tienen un hijo, y el 21% dos hijos. Las familias que tienen hijos en casa se contratan para que una persona joven, o adulta, que vive en soledad y sin familia observe la cotidianidad de una familia estándar japonesa y viva la experiencia afectiva de la familia nuclear en su propio espacio durante un fin de semana. Tal vez dicha persona observará al interior del hogar el ir y venir del gato de la familia, su mascota, pero puede ser también que lo que vea en su lugar sea un robot. El gato seguramente será llevado a la “guardería” por la familia, previamente a las obligaciones laborales de los padres y la escuela para los infantes durante los días hábiles. Con lo anterior, estamos ante los efectos de una sociedad hiperindustrializada que ha modificado el concepto de *familia horizontal* para convertirla en *familia nuclear*, la cual a veces es contratada en el servicio de adopción de un ser solitario para suplir la soledad de éste por el calor humano familiar durante un fin de semana.

Recordemos que la familia horizontal es aquella cuyos integrantes van desde los abuelos hasta hijos y nietos que viven en un mismo techo; común en Asia, África, América Latina y el Caribe. Sin embargo, debido a los procesos de transculturización y crisis económicas recurrentes, esta modalidad familiar tiende a erosionarse para ser sustituida por la familia nuclear.

Igualmente se da otro fenómeno socioespacial en Japón entre personas de 40 a 50 años: dormir o pasar la noche en un cibercafé debido al desempleo y a los altos costos de las rentas que ostentan las viviendas; así, para estas personas, es más económico dormir en un cubículo de cibercafé que en otro espacio a consecuencia de su situación económica impotente y vigente. También los ancianos y otro tipo de personas, igualmente desempleados, utilizan los McDonald’s (o McRefugios) para dormir; sin embargo, cabe aclarar que dicho fenómeno tiene más impacto espacial, por el número de personas que lo hacen, en la región administrativa de Hong Kong que en Japón.

En Japón, las personas adultas mayores y jubiladas son trasladadas a zonas de viviendas especiales, después vendrán los asilos, cuando ya no se puedan valer por sí mismas. En la sociedad patriarcal japonesa, la adulta mayor que vive sola es la que más sufre en su aislamiento, pues, además de vivir en soledad, es probable que lo haga bajo la compañía del alcoholismo y de la precariedad. Recordemos que esta nación es la que tiene el mayor índice de adultos mayores en el mundo: el 26.3% de su población, según datos de 2017.

Para el sistema político y económico japonés, la mujer es un *objeto de utilidad*, desafortunadamente. Sacrifica su individualidad para servir al hombre, a la empresa y a dicho sistema; en ciertos casos, los sacrificios que una madre hace, junto con su pareja, son compensados por una educación elitista para sus hijos. Al final, la familia es “secuestrada” por la dinámica interna de la empresa que demanda la subordinación total de aquella a las exigencias del centro de trabajo.

Muchos suelen decir que el modelo japonés ostenta un logro: que su gente es longeva, especialmente la que radica en la isla de Okinawa; no obstante, Occidente debe considerar, y aprender, la problemática socioeconómica que conlleva tener una población con esta característica de envejecimiento para afrontar su realidad, específicamente en las grandes aglomeraciones urbanas. Asimismo, lidiar y enfrenar, desde el pueblo, a personajes de la élite política y económica, que de cuando en cuando hacen declaraciones indignantes contra la clase trabajadora y los adultos mayores. Por ejemplo, el ministro de Finanzas Taro Aso, en enero de 2013, realizó la siguiente declaración en contra de los adultos mayores de Japón: “[Deberían] darse prisa y morir [...]. Yo me despertaría sintiéndome mal si sé que el tratamiento está pagado por el Gobierno”. Taro tenía 72 años de edad cuando hizo esta declaración. Realmente indignante.

Durante los primeros cinco meses de 2021, existen declaraciones hechas por instancias de diferentes gobiernos a nivel mundial que prevén sobre la próxima pandemia global: la soledad, a consecuencia de una serie de factores, donde el SARS-CoV-2 exacerbó la soledad como problema que viene de tiempo atrás. En Japón y en el contexto de una atmósfera de indiferencia y alienación de la población en general, la muerte en soledad va en aumento en los últimos años. Tan sólo en Tokio mueren entre 10 y 20 personas al día en soledad, según Soichiro Koriyama, fotógrafo profesional que sigue y documenta este problema a través de su cámara (*ver foto 1*). A este rasgo social se le conoce como *kodokushi* (‘muerte solitaria’). Asimismo, Miyu Kojima, empleada de una empresa dedicada a limpiar los departamentos de personas solitarias fallecidas, ha traducido en maquetas el estado en que se encontraban esos espacios, como una forma de hacer conciencia social ante el problema recurrente.

¿Qué categorías y planteamientos teórico-metodológicos tendrá que construir la geografía médica para abordar y dar soluciones al problema de la soledad en la sociedad tardocapitalista japonesa? Hay mucho trabajo por hacer en la disciplina geográfica; por lo pronto, abrir y argumentar otros campos de estudio en descuido por esta subdisciplina

geográfica, monopolizada por grupos —a manera de cofradías— que imponen el conocimiento y los saberes asociados con problemas acotados y limitados por ellos mismos frente a lo múltiple y la totalidad.

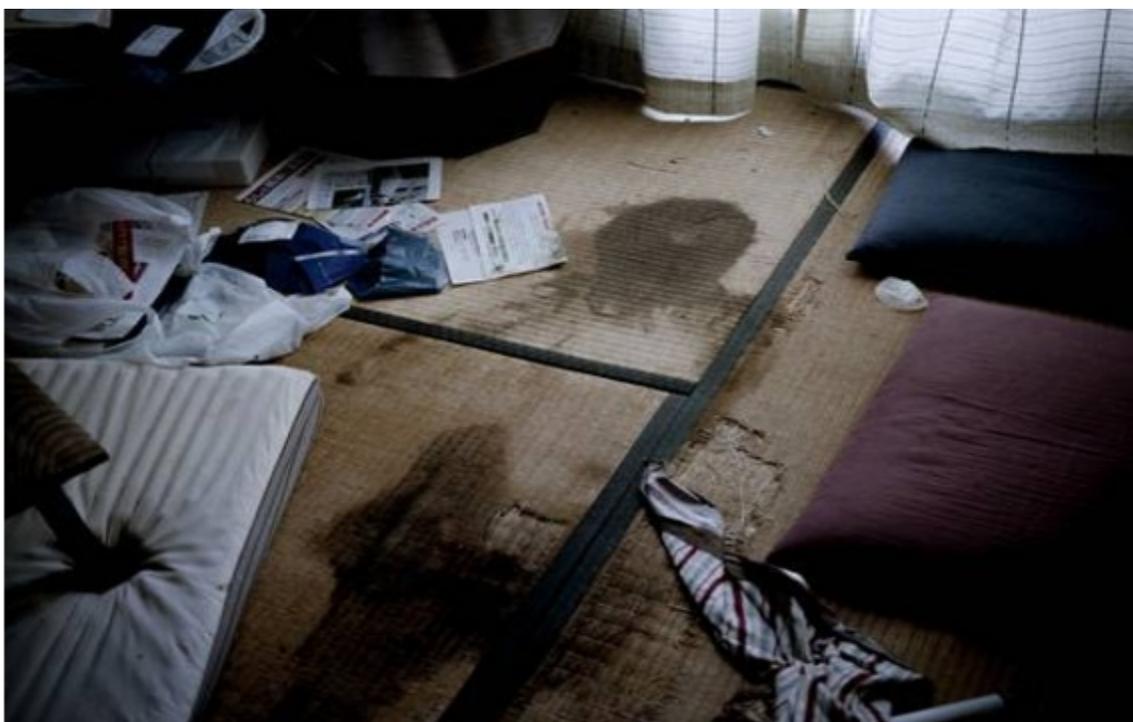


Foto 1. Habitación después del *kodokushi* o muerte solitaria (s/f), Soichiro Koriyama. Fuente: Mateos-Vega, M., La Jornada, 26 de marzo de 2021. México.

### Geografía médica con enfoque cognitivo

Desde el ámbito de la ciencia geográfica, consideramos que el espacio cognitivo (mental) de la persona en sociedad está en estrecha relación con el espacio físico cotidiano. Ámbito de exclusividad de la geografía médica (subdisciplina geográfica) o geografía de la salud (denominación francesa que Suramérica adoptó desde 1980; sin embargo, preferimos el primer término). El geógrafo médico estudia la enfermedad desde la parte externa de la piel (epidermis) con relación al espacio cotidiano y su distribución. En general, la geografía médica ha pasado por alto el estudio de los procesos cognitivos y su distorsión también expresados en el espacio exterior, ya no de la piel, sino de la mente humana. Esta subdisciplina se ha dedicado a estudiar las epidemias y pandemias en los ámbitos local, regional y mundial, pero poco la cuestión del espacio cognitivo desde el ámbito geográfico médico<sup>1</sup>.

---

1 Personalmente, apliqué parte de la geografía médica (espacio cognitivo) en una investigación realizada sobre las actitudes y comportamientos de la clase obrera en México a fines de 1980.

La geografía médica ha sido poco trabajada por los geógrafos del mundo y en particular por los mexicanos. Con la última modificación al plan de estudios de la carrera de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los encargados de llevar a cabo los cambios en el plan de estudios excluyeron inexplicablemente esta subdisciplina; en consecuencia, son escasos los geógrafos médicos mexicanos que realizan investigación en este campo de estudio, tanto a nivel académico como profesional. Esto es crucial ahora ante situaciones como la pandemia del SARS-CoV-2, junto con los trastornos y la alteración de la personalidad, y su relación con los espacios vividos por la población en los tiempos que corren de confinamiento. En geografía médica nos interesan las expresiones espaciales de los procesos mentales de la persona, pero en comunidad o grupo social. Por consiguiente, la articulación de la geografía médica con la psicología, la psiquiatría... es una necesidad epistemológica, multidisciplinar...

Una geografía médica con enfoque cognitivo para la sociedad tardocapitalista japonesa pasa por:

- Problematizar los ámbitos teórico-conceptuales de la geografía médica con enfoque cognitivo y su relación con disciplinas afines.
- Definir las categorías espaciales de estudio: el cuerpo, el hogar, la fábrica, la calle, el transporte (el interior del automóvil o furgoneta particular) y otras como la obra de arte pictórico.
- Articular los síntomas de la personalidad (físicos, afectivos, cognitivos, del comportamiento y de la percepción) con las categorías espaciales del problema a tratar.
- Elaborar un marco metodológico para abordar el problema en cuestión.
- Construir la cartografía que muestre los “rostros” encontrados por la geografía médica.

Desde la ciencia geográfica, estamos convencidos de la necesidad de realizar estudios multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, cuyo punto de llegada sea el campo de conocimientos base (geografía...) y en relación con otras ciencias, pero siempre y cuando procuremos regresar a nuestra “casa” (geografía). En este sentido, Japón es un caso que nos permite abordar el espacio cognitivo desde la perspectiva multidisciplinar de la geografía médica ahora. A menudo, dicho país es presentado con dos caras, a la manera del dios romano de la ambivalencia: Jano. Una cara representada por la contemplación y el relajamiento individual y social obtenidos en los espacios y paisajes rurales cambiantes gracias a las variantes del estado del tiempo y el fluir del recurso agua; en esta misma cara, no faltaría quien incluyera los logros científicos y económicos de Japón, entre otros rasgos, traducidos en “éxitos”, plasmados y vividos en los espacios urbanos de

este país gracias al esfuerzo, disciplina y capacidad de adaptación de su pueblo a las circunstancias posteriores a 1945.

La otra cara de Jano está dada por la vida agitada y alienada con que viven los habitantes de las grandes ciudades de Japón. Esta segunda cara, como problema, es retomada en el presente trabajo bajo la modalidad de geografía médica con enfoque cognitivo. Problema que remite a un control no sólo del cuerpo, sino igualmente de la mente, bajo la directriz de los grupos de poder económico contra la clase trabajadora y la gente común. Cabe señalar que los que están a favor —consciente o inconscientemente— del modelo japonés posterior a 1945 consideran insignificantes esos problemas, además de que la gente, paradójicamente, los rehúye al voltear hacia otro lado. Esos problemas son los que nos interesa trabajar a fin de buscar un mundo mejor —en libertad y solidaridad— para la clase trabajadora y sus familias.

En otro orden y sobre el consenso sostenido en relación con los avances económicos y sociales de Japón después de la Segunda Guerra Mundial, consideramos que éstos fueron por las decisiones de tipo geopolítico que Japón y Estados Unidos tomaron antes y después de la guerra; no obstante, con altos costos sociales sobre el terreno cognitivo —disfuncional— para la sociedad japonesa. Cabe decir que la política económica de los sucesivos gobiernos de Japón ha moldeado el perfil cognitivo de esta sociedad, así como sus actitudes y acciones insertadas en el espacio tardocapitalista.

En este contexto, y con lo señalado en líneas precedentes sobre la ciencia geográfica bajo el enfoque multidisciplinar, consideramos que los paradigmas científicos de *ciencia normal-crisis-ciencia normal*, literalmente “borrón y cuenta nueva”, no interrumpen el conocimiento histórico acumulado, sino todo lo contrario: están ahí coexistiendo con los nuevos paradigmas científicos para ubicar, problematizar y generar el conocimiento, y explicar, resolver y transformar el sentido social. Al lado de esta última afirmación, podríamos abordar con meridiana precisión que los grupos de poder ejercen el control corporal (biopolítico) y cognitivo (psicopolítico) contra la clase trabajadora y el resto de los habitantes en las distintas partes del mundo.

Para el caso de Japón, dicho control corporal y mental tiene muchas aristas de interés para abordar los temas anteriores y sus efectos espaciales en la sociedad disciplinaria y su caso extremo: el *karoshi*, junto a la sociedad del rendimiento o de autoexplotación que provoca el *hikikomori*. La fábrica para el *karoshi*; la habitación o cuarto de dormir para el *hiki*; el auto sellado por dentro para el suicidio colectivo de jóvenes cansados de la vida que quieren morir (quienes previamente se pusieron de acuerdo por la vía digital para la cita donde pondrán fin a sus vidas al interior de ese artefacto de combustión interna), y la persona solitaria y sin empleo (*solitary non-employed persons* [SNE]) son situaciones y espacios donde se evidencia la biopolítica y la psicopolítica sobre el conjunto de los japoneses, que han sido desplazados poco a poco por la IA y la robótica que ocupan los espacios de la fábrica, el hogar y los lugares públicos.

Ese control corporal y mental que los grupos de poder económico y político ejercen sobre los grupos subalternos por medio de una serie de dispositivos provocan trastornos no sólo cognitivos (alteraciones en la atención, memoria y pensamiento), sino también físicos (alteración del sueño), afectivos (ante la “orfandad afectiva”: tristeza, miedo y ansiedad), del comportamiento (consumo de alcohol y otras sustancias, agresividad, indiferencia y pasividad) y de la percepción (creer escuchar y ver situaciones no reales). En este sentido, consideramos que el carácter patriarcal de organización del sistema económico y político tardocapitalista para unos cuantos provoca severas alteraciones de la salud, en general, para las personas pertenecientes a un grupo social como el japonés y, en especial, para la clase trabajadora de a pie y sus allegados.

#### Tetsuya Ishida: *Autorretrato de otro*

Nos encontramos, pues, ante nuevas formas de explotación y autoexplotación que agudizan la servidumbre y precariedad de la población nipona, y que pueden ser plasmadas y expresadas pictóricamente a manera de denuncia contra el malestar individual y social causado por el capitalismo atroz. En ese sentido, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía exhibió la exposición titulada *Autorretrato de otro*, en la ciudad de Madrid del 11 de abril al 8 de septiembre de 2019, en la que se mostró el trabajo del artista japonés Tetsuya Ishida (1973-2005), fallecido a los 31 años (se sospecha que fue un suicidio). Él perteneció a la *generación perdida*, es decir, a la de los jóvenes que vivieron brutalmente la pérdida de empleo y la precariedad económica como consecuencia de la crisis causada por la burbuja inmobiliaria especulativa que azotó Japón en la década de 1990. Igualmente, Ishida proviene del segundo *baby boom* mencionado en líneas anteriores.

Algunos críticos de arte califican la obra de Ishida cercana al realismo —en lo intrínseco— y al arte marginal —desde la academia—. Tetsuya Ishida siempre negó que sus pinturas representaran un autorretrato de él, pero, sea o no creíble lo anterior, lo cierto es que la secuencia evolutiva de la obra pictórica de Ishida parte de representar en sus primeros trabajos, en el interior del espacio de la fábrica, al ser humano como máquina industrial en el contexto fordista-taylorista y en la sociedad tardocapitalista industrial para después, con el uso del espacio corporal, fundirse con el dolor, la desorientación (*Niño perdido*, 2004) y el mundo infantil (*Viaje de regreso*, 2003, y *Aborto*, 2004). Otros temas recurrentes encontrados en la parte final de la vida y obra pictórica de este autor están enfocados en la soledad, el sueño, la destrucción, la muerte (*Derrotado*, 2004) y la ausencia humana. En uno de sus cuadernos de bocetos, Ishida escribió alrededor de 1999 lo siguiente:

Me identifico profundamente con el dolor, el sufrimiento, la tristeza, la ansiedad y la soledad de los demás. Me gustaría asimilar esos sentimientos y expresarlos a través de mi método exclusivo.

[La alienación] la provocan los humanos y es ineludible. Me gustaría conseguir que aprendiéramos a aceptarla con ayuda del humor, de la ironía, burlándonos de nosotros mismos.

Tamaki Saito, terapeuta japonés especialista en tratar *hikikomori*, en “Autorretrato o alienación”, texto que forma parte del catálogo de la exposición de Ishida (*Ishida. Autorretrato de otro*, 2019), declara que, sin tener información suficiente para hacer un diagnóstico de la salud mental de Ishida, éste “se estaba acercando a la esquizofrenia”. Asimismo, el mejor amigo de Ishida, Isamu Hirabayashi, en “Notas de Isamu”, texto perteneciente al mismo catálogo, comenta que tiempo antes de la muerte de Ishida, éste le había enviado un correo electrónico: “Decía que los estudiantes de una universidad de arte le sacaban fotos a escondidas [...] desde las ventanas”. Después de la muerte de Tetsuya, un amigo en común fue a verificar la información a la universidad en cuestión, la cual negó que tal actividad hubiera sido encargada a sus estudiantes.

Ishida fue el prototipo de estudiante japonés. El padre, y algún otro profesor, le exigió buenas notas en la escuela y disciplina. En oposición al padre, Tetsuya decidió estudiar Bellas Artes en la Universidad de Musashino, en Tokio. Con el tiempo, el padre aceptó al hijo convertido en pintor. Ishida vivió solo en la ciudad de Sagamihara, donde había un centro proveedor de productos de pintura que le quedaba caminando desde su casa y no tenía que gastar en transporte. Consiguió un trabajo de noche para solventar sus gastos personales y pintar durante el día. En esta etapa de su vida, supo lo que era la explotación laboral y estar sujeto a la alienación del *salaryman* en la sociedad tardocapitalista japonesa. Además, la alimentación de Ishida era deficiente (todos los días comía comida chatarra), pues prefería gastar más en materiales para pintar que en comida. Isamu menciona que, cuando iba a la casa de su amigo, no había ni un hueco libre en el piso porque todo estaba lleno de materiales y paletas, por lo que había que despejar un poco el área para que ambos pudieran sentarse en el suelo.

En su cuaderno de bocetos, fechado en febrero de 1996, Ishida escribió:

Cuando pienso en qué pintar, cierro los ojos y me imagino a mí mismo desde el nacimiento hasta la muerte. Pero lo que aparece, como resultado, son los hombres, el dolor y la angustia de la sociedad, la inquietud y la soledad, lo que me supera a mí mismo. Es lo que dibujo en mis autorretratos.

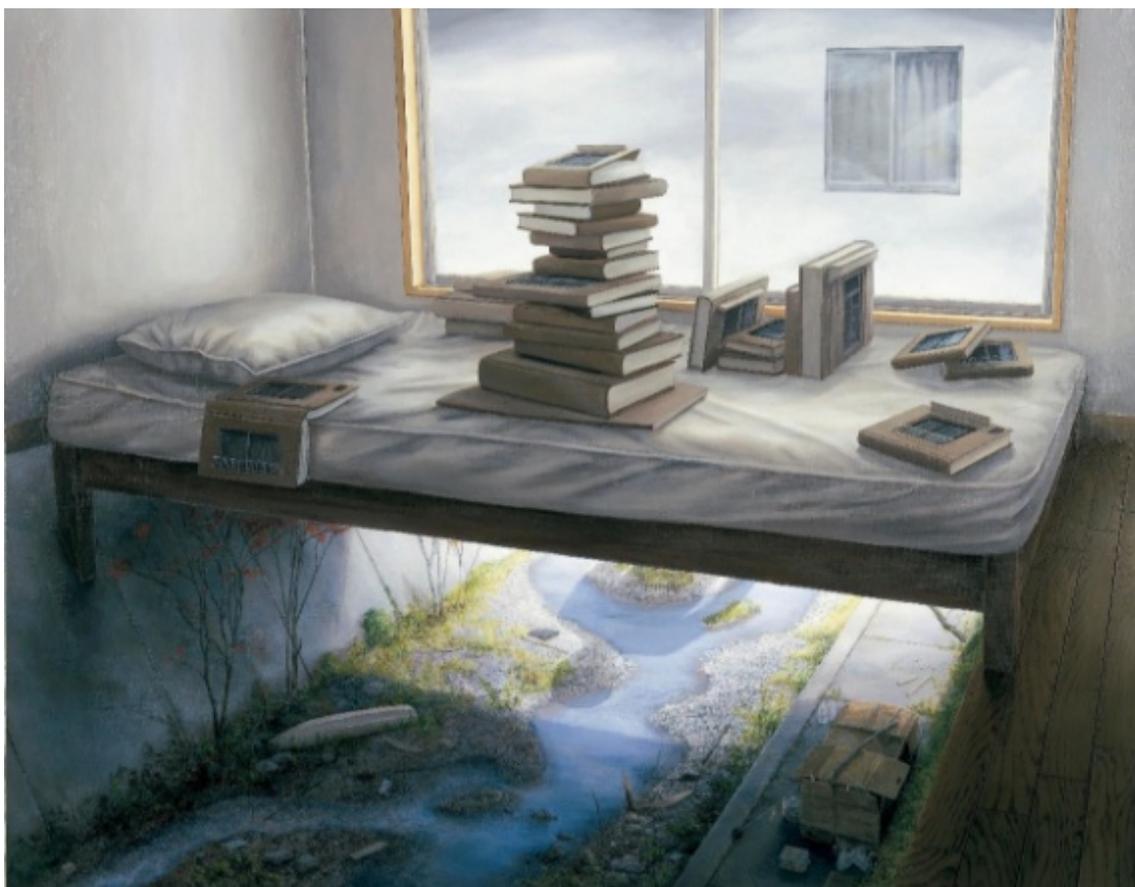
Por ejemplo, la angustia de estar encerrado bajo la llave de la disciplina, la competencia y el individualismo presentes en las cuatro paredes de la escuela, que no es más que una prisión (*ver pintura 1*). En otra de sus obras, Ishida pinta en el tórax y abdomen de un joven un plano ciudadano, que simboliza la pérdida de ubicación y desorientación que ese joven vive en el marco de un cauce de río (*ver pintura 2*). En otra pintura, Tetsuya muestra, a un año de su muerte, parte de la ausencia humana en el interior de la habitación, cuyos testigos son una cama con libros sobre el colchón, una corriente de agua debajo de la cama, una cubierta vegetal que crece paralela a la pared y de manera marginal un reflejo de una persona en la corriente de agua (*ver pintura 3*).



Pintura 1. *Prisionero* (1999), Tetsuya Ishida. Fuente: [\[Enlace\]](#)



Pintura 2. *Perdido* (2001), Tetsuya Ishida. Fuente: [\[Enlace\]](#)



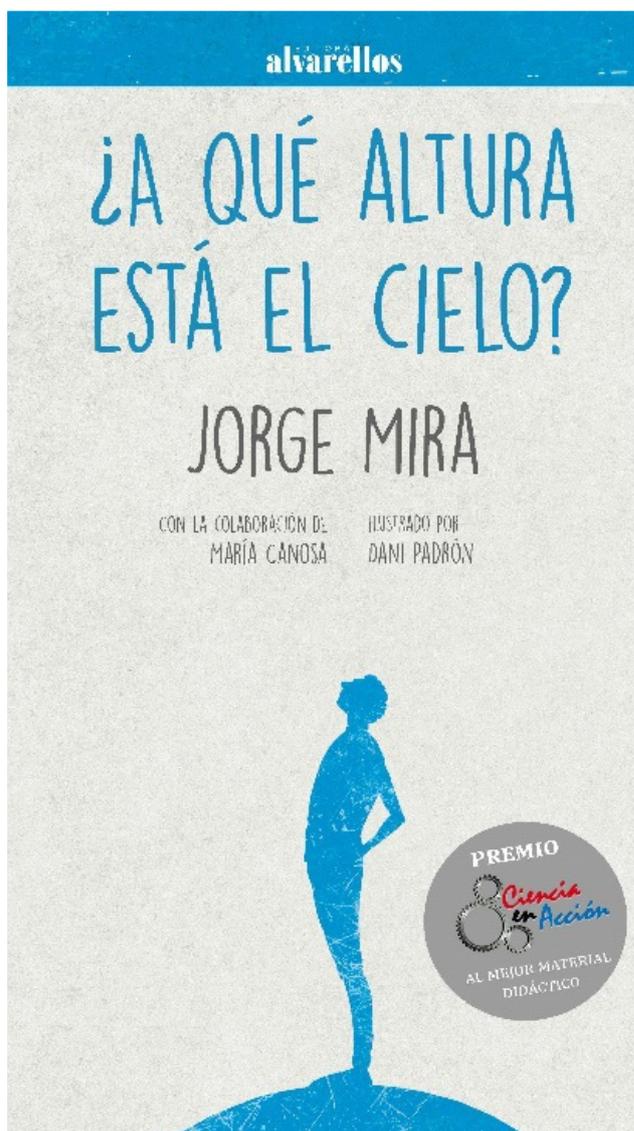
Pintura 3. *Sin título* (2004), Tetsuya Ishida. Fuente: [\[Enlace\]](#)

### Comentario final

Como *punto de llegada*, la sociedad tardocapitalista japonesa, la ciencia en general, los centros educativos y los movimientos sociales tendrán que asumir una actitud anticapitalista con objeto de eliminar el capitalismo e impulsar otras maneras de organización humana para rescatar —en la dinámica del decrecimiento económico— la salud y los valores de la autonomía, libertad, compromiso, responsabilidad y solidaridad, especialmente con los que menos tienen en las distintas coordenadas geográficas del mundo y a favor del planeta Tierra. Es necesario eliminar el rostro de enfermedad que tiene tanto el cuerpo humano como el de este planeta —ambos como espacios geográficos articulados entre sí— ante la inminente catástrofe.

# **Reseñas bibliográficas**

MIRA, Jorge: *¿A qué altura está el cielo?*,  
Alvarellos Editorial, Santiago de Compostela, 2020



¿A qué altura está el cielo? ¿Acaso el cielo tiene altura, como si fuese un edificio o una montaña? ¿Está el cielo en un lugar concreto? ¿No es un lugar en sí mismo? El cielo nos atrae e intriga desde que somos capaces de fijarnos en él. Nos invita a filosofar y a preguntarnos qué hay más allá de lo que nos resulta cercano, y también más allá de lo extraordinariamente lejano. ¿Cuán lejano es eso? ¿Un millón de kilómetros? ¿Mil millones de kilómetros? ¿Un billón? ¿Mil billones? Parece mucho, ¿verdad? Pues se queda corto, muy corto, porque el cielo está bastante más lejos. El libro de Jorge Mira ha sido, para mí, un pasaporte para viajar a los confines del Universo, y me ha llevado, además, de viaje a la Historia, a la curiosidad y al recuerdo.

Desde la Antigua Grecia hasta la actualidad, pasando por el Renacimiento, la Edad Moderna... el cielo siempre ha sido objeto de fascinación y de investigación. El libro relata, casi como un cuento, la evolución del

conocimiento sobre el tamaño del Universo y, por ende, su edad, su estructura... Entre sus páginas se respira cultura y admiración por los descubrimientos y por las personas que los descubrieron. Además, la lectura resulta amable y generosa en sus aportaciones: en algunos momentos he deseado mayor profundidad y, antes de terminar de dar forma al deseo, estaba leyendo datos de mayor calado, como si el autor tuviese el poder de adelantarse a las ganas que me surgían entre líneas.

La lectura resulta agradable y fluida, como una historia contada alrededor de una fogata en una noche estrellada mirando el cielo. Jorge Mira ha sabido narrar esta aventura

maridando desenfado y rigor, pensando en todos los públicos, siempre y cuando esos públicos tengan ganas de saber más y estén dispuestos a enfrentarse a preguntas enormes y a números imponentes. En cada ilustración he tenido el deseo de poder desplegar el libro y convertirlo en un póster y, aunque el formato de impresión resulta algo incómodo por tener que cambiar de página para ver las imágenes que acompañan al texto, las ilustraciones son claras, atractivas y hermosamente sencillas.

Este viaje por el Universo ha dado rienda suelta a mi curiosidad desde el principio, y me ha hecho sentir niño de nuevo, dejando que las preguntas apareciesen como una lluvia fina y llena de recuerdos. En uno de ellos, recuerdo algodónado de maestro infantil, miraba el cielo nocturno junto a niños y niñas de 3 o 4 años que me sorprendían con sus reflexiones y con su capacidad para asombrarse. Algunas de sus preguntas resultan muy próximas a las que se han cuestionado las mentes más poderosas de la Humanidad. La pregunta *¿A qué altura está el cielo?* sea, quizá, una síntesis excelente de todas ellas.

Si pudiésemos ver La Tierra desde El Sol, veríamos una pequeñísima bolita, pero... ¿cómo sería si la mirásemos desde una distancia tan bárbara como mil billones de kilómetros? Menos que una mota de polvo, mucho menos. ¿Y a qué distancia tendríamos que situarnos para ver la Vía Láctea como una mota de polvo? ¿Cuántas galaxias como motas de polvo se pueden ver? ¿Qué misterios oculta un mapa del cielo?

En 1957, Kees Boeke publicó el libro *Cosmic view: the Universe in 40 jumps*, en el que muestra la imagen de una persona en un cuadrado de 1 metro de lado, después en un cuadrado de 10 metros de lado, otro de 100 metros, otro de 1000... y así sucesivamente hasta alcanzar los  $10^{24}$  metros (mil trillones de kilómetros), para luego volver y acercarse al mundo de lo diminuto hasta alcanzar los  $10^{-16}$  metros (una diez mil millonésima de micra), el diámetro de un átomo de carbono. Una delicia que, desafortunadamente, lleva un trillón de años descatalogado. Veinte años más tarde, Charles y Ray Eames escribieron y dirigieron un documental para IBM llamado Potencias de diez (*Powers of ten*), en el que se muestran estas escalas del Universo en un viaje fascinante y abrumador.

Jorge Mira recoge en este libro el testigo de Kees Boeke y de Charles y Ray Eames, añadiendo con sencillez, pero sin enmascarar la complejidad que reviste, la belleza inherente a la investigación sobre el macrocosmos y a la insaciable búsqueda de conocimiento que ha movido a la Humanidad a observar el cielo.

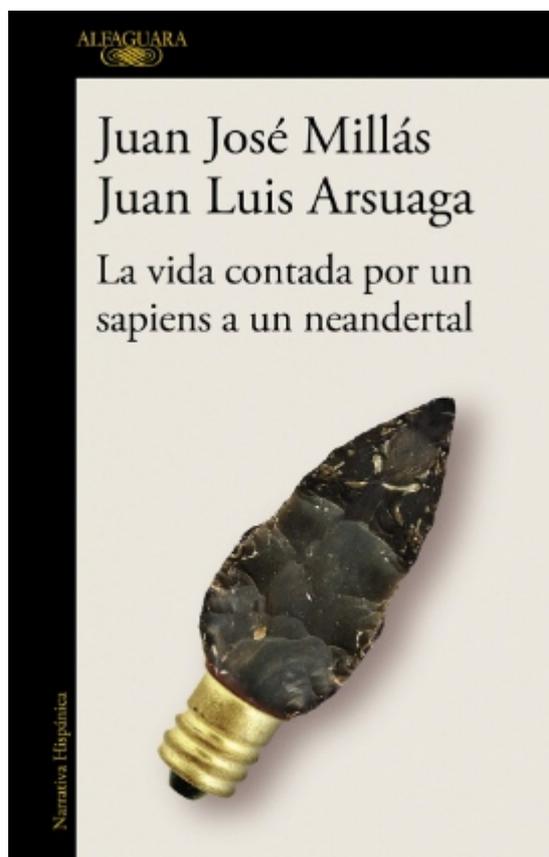
Antes de empezar a leer, pregúntate *¿A qué altura está el cielo?*, y déjate sorprender.

**Natxo Alonso Alberca**

natxo.alonso@uam.es

Departamento de Didácticas Específicas  
Universidad Autónoma de Madrid

MILLÁS, J. J.; ARSUAGA, J. L.: *La vida contada por un sapiens a un neandertal*, Alfaguara, 2020



Este libro es capaz de combinar perfectamente literatura y ciencia. Dijo Arsuaga en una entrevista sobre este libro: " *Hemos alumbrado un género nuevo*", y no le falta razón. Es un libro de divulgación científica, pero a la vez narrado con un estilo literario cercano y desenfadado que deja entrever la amistad que se va forjando entre sus autores y los roles que van asumiendo en esa relación. Millás actúa como un estudiante aventajado pero que a veces se distrae haciendo bromas o haciendo comentarios sobre las situaciones, a veces cómicas, en las que acaban encontrándose. Esto le confiere un toque humorístico que hará que se te escape alguna que otra risa en algunos momentos. Por su lado Arsuaga se centra en explicar de forma hilada los contenidos a su "alumno".

La idea de escribir este libro surge del interés de Juan José Millás por la prehistoria, y su simpatía por los neandertales con los que, según dice, siempre se ha sentido más identificado que con el *Homo sapiens*. De ahí el nombre del libro, en el que Millás sería el neandertal y Arsuaga el sapiens.

Millás propone a Arsuaga plasmar en un libro sus conversaciones. Fruto de esta colaboración surge un libro que combina la mirada curiosa y la escritura desenfadada de Millás con la sabiduría y la habilidad docente de Arsuaga. Esta aventura literaria ha dado a luz un texto que, combinando ambas perspectivas, no es el resultado simplemente de la suma de ambas, sino que se torna en un producto mucho más potente. Este hecho se explica porque hay una retroalimentación positiva y bidireccional entre la curiosidad de Millás y el entusiasmo de Arsuaga, que promueven el interés del lector.

José Millás relata sus encuentros con Juan Luis Arsuaga en escenarios variopintos que serán el "aula" en la que el paleontólogo impartirá sus clases magistrales sobre interesantes cuestiones destinadas a arrojar un poco de luz sobre la evolución humana y la prehis-

toria. El libro presenta contenido de divulgación científica accesible para todos los públicos, incluso para legos en la materia que carecen de cualquier conocimiento especializado y parten de cero.

Este libro está estructurado en 16 capítulos que se pueden leer de forma independiente y que se corresponden con sendos encuentros entre Millás y Arsuaga. Cada uno de estos capítulos está centrado en una temática de interés y la extensión de los mismos no es excesiva. La lectura es amena y entretenida viajando por los escenarios de sus encuentros: un parque infantil, el Valle de Lozoya en la Sierra de Guadarrama, el Castro de Ulaca en Ávila, el Museo del Prado, un mercado de barrio, una tienda de juguetes eróticos, una exposición canina en un recinto ferial, restaurantes, una juguetería, un aula de infantil, el cementerio de La Almudena... Todos estos escenarios le sirven para hablar del origen del ser humano, la evolución, la selección natural, la bipedestación y otras cuestiones biológicas y antropológicas.

Para finalizar me gustaría resaltar que es un acierto acercar la ciencia a la sociedad a través de la literatura. Dijo Arsuaga en una entrevista sobre este libro: "*Me gusta que me den caña. A los catedráticos nos conviene mucho, es bueno para la humildad*". Textos así sirven para eliminar las barreras que tradicionalmente ha generado el conocimiento científico como un saber inalcanzable relegado a los científicos. De este modo se promociona la ciencia no como un saber exclusivo sino como una herramienta necesaria para todos los públicos, capaz de fomentar el sentido crítico, así como una adecuada alfabetización científica en la sociedad. Si eres de naturaleza curiosa, estoy segura de que te gustará este libro.

**Rosa Gálvez Esteban**  
rosa.galvez@uam.es

Departamento de Didácticas Específicas  
Universidad Autónoma de Madrid

ORTONOBES LARA, S.: *¿Qué puede salir mal?*  
*Como sobrevivir en un mundo que intenta matarte*,  
Penguin Random House, 2020



Este libro básico sobre Biomedicina, a lo largo de sus cinco capítulos, trata de dar respuesta a una compleja pregunta: *en un mundo tan peligroso, ¿cómo es posible que sigamos con vida?* Para responderla, su autora, Sandra Ortonobes (más conocida como *La Hiperactina* en su canal de divulgación de *Youtube*), aborda contenidos de gran cantidad de disciplinas (Biología Molecular, Inmunología, Farmacología, Microbiología, etc.). Así, describe los fenómenos biológicos que ocurren en los seres humanos a escala microscópica, y que les permiten llevar a cabo cualquier acción, como alimentarse o dormir, aunque no sean conscientes de ello. La idea es perfilar un mapa básico de cómo funciona nuestro cuerpo, constituyendo una maquinaria perfecta pero frágil, con todo un entramado de moléculas interactuando. Este punto de partida es esencial para poder entender los desafíos a nivel molecular que hacen peligrar nuestra vida, y que nuestros sistemas biológicos deben ir superando. Constantemente, la autora plantea interesantes reflexiones en forma de interrogantes, fundamentando las respuestas con ejemplos que relacionan todo lo expuesto y sumando nuevas informaciones.

Así, comienza con una introducción donde invita al lector a plantearse y valorar el milagro que supone su existencia, ya que, desde que un óvulo es fecundado, hay demasiadas “cosas que pueden salir mal”. Y ese peligro nos acompaña de por vida, algo evidente en el contexto pandémico actual, lo que convierte el título del libro en el mejor reclamo para su lectura. Pero, por suerte, nuestro organismo está preparado para defenderse de prácticamente todo, buscando siempre el equilibrio que permita su correcto funcionamiento, idea en la que se hace hincapié a lo largo de todo el texto. A partir de entonces, el hilo argumental del libro sigue un orden lógico de exposición de contenidos. Así, la progresión didáctica empieza por explicar conceptos básicos de Biología Molecular desde lo micro, o más pequeño, como la molécula que nos permite estar vivos, el ADN, hasta lo macro: proteínas, célula, etc. Para después pasar a relatar qué puede salir mal (fisiopatología de distintas enfermedades), y cómo funciona nuestro cuerpo ante las adversidades (mecanismos de reparación, sistema inmune, etc.). Y, finalmente, culminar hablando del envejecimiento y de las secuelas del tiempo que ponen fin a nuestros días.

En su primer capítulo, *Despacito y buena letra*, el libro deja claro que todo empieza en el ADN. Explica su estructura y papel en la formación de proteínas, esenciales para la vida; pero también pone en valor la parte del ADN que no codifica aminoácidos, antes despreciada por la comunidad científica, y que hoy en día sabemos que es esencial para la expresión correcta de los genes. A continuación, la autora habla de la estructura y función de la célula, destacando el papel de las mitocondrias en la obtención de energía, para pasar a abordar su reproducción, como ser vivo que es. Entre todos los tipos celulares, destaca el interés de las células madre para los científicos, al no estar diferenciadas. Desde ese punto, ya se comienzan a introducir situaciones que hacen peligrar el bienestar celular, y, por ende, del organismo. En primer lugar, las mutaciones, o cambios en el ADN, distinguiendo entre mutaciones inocuas o silenciosas y perjudiciales, centrándose en las segundas y en las enfermedades que desencadenan; pero sin mencionar las beneficiosas, que son esenciales para que ocurra la evolución. Después habla de sus causas, desde errores cometidos en la replicación por la ADN polimerasa; hasta mutágenos endógenos como las especies reactivas del oxígeno, comúnmente conocidas como ROS (*reactive oxygen species*), que se producen cuando respiramos; o exógenos, como la radiación ultravioleta del sol. Pero, afortunadamente, contamos con mecanismos para compensar la mayoría de estos fallos, como las proteínas reparadoras del ADN; o los antioxidantes que neutralizan los ROS generados en las reacciones que usan oxígeno en el interior celular. Y, en relación con la reproducción, pone el foco en una proteína llamada p53, que detiene el ciclo celular en cuanto detecta daños en el ADN.

El segundo capítulo, *Mejor fuera que dentro*, pone el foco en la exposición masiva a sustancias perjudiciales para la salud a la que estamos sometidos, muchas veces de forma voluntaria por nuestra forma de vida (cantidades ingentes de comida, toxinas, alcohol, tabaco, plaguicidas, metales pesados o contaminación atmosférica). Pero, como dijo el alquimista Paracelso: “Todo es veneno y nada es veneno, solo la dosis hace al veneno”. Empieza entonces por hablar del metabolismo y la nutrición (distinta de la alimentación, aunque no se remarque esta diferencia en el libro), enumerando los principales tipos de moléculas que encontramos en nuestras células. A continuación, explica cómo estas son utilizadas para obtener energía en procesos catabólicos y habla del necesario equilibrio entre lo que se ingiere y lo que se metaboliza. Después, pasa a distinguir, dentro de los fármacos: los medicamentos, las drogas (incluido el alcohol) y los tóxicos; señalando qué efectos provocan en nuestro organismo. En este caso también hay enzimas como el citocromo p450 encargadas de ayudarnos a expulsar los fármacos del cuerpo, pero como todo está relacionado, en el proceso se liberan ROS y otros productos tóxicos para la célula, lo que va dejando entrever que nada es tan sencillo como parece.

Por otro lado, se incide indirectamente en que lo natural, no siempre es bueno. Así, el libro ejemplifica el mecanismo de acción de sustancias naturales producidas por seres vivos como la toxina botulínica procedente de una bacteria, o la tetrodotoxina del pez globo. En este capítulo se aborda un tema de gran interés, las drogas, intentando explicar qué las hace tan adictivas, relacionándolas con la liberación de dopamina en nuestro ce-

rebro, un neurotransmisor que produce placer y ganas de repetir la experiencia. Una vez más se adentra en la célula, en este caso en las neuronas, ilustrando la transmisión de la información entre ellas a través de las sinapsis. Se detiene especialmente en el tabaco, al que relaciona con la enfermedad pulmonar obstructiva crónica o el cáncer de pulmón. Además, incide en que la exposición ambiental al humo del tabaco afecta también a la salud de los no-fumadores, y en lo insuficientes que resultan las campañas publicitarias en contra de su consumo. En este sentido, consideramos que se trata de un ejemplo más del extendido “buenismo ambiental” entre la población: *todos sabemos lo que está mal, pero no hacemos nada para cambiarlo*, ni cuando “nos va la vida en ello”.

El tercer capítulo, *¡Quita bicho!*, continúa describiendo lo hostil que puede llegar a ser el mundo, poniendo el foco en los microorganismos, esos seres invisibles con los que convivimos y que, en ocasiones, son muy peligrosos. En este caso, empieza hablando de las bacterias, y aclarando que no todas son “malas”. De hecho, señala que nuestra microbiota es esencial para la vida. Tras describir la estructura de la célula procariota, la autora relata cómo la misión de las bacterias patogénicas es infectarnos. Por suerte, contamos con barreras de defensa naturales (piel, mucosidad, etc.) y con un sistema inmune que nos protege; si bien es cierto, las bacterias contraatacan con estrategias para intentar zafarse de ellos. Pasa entonces a hablar de los antibióticos como tratamiento contra las infecciones bacterianas, y de la importancia de su uso responsable para evitar resistencias indeseadas. Después, se centra en los virus, planteando la controversia que supone clasificarlos (vivos/muertos). Explica su estructura y la relación de esta con sus vías de propagación (aire, saliva, sangre, superficies, etc.), así como su característica necesidad de infectar células para poder multiplicarse y sobrevivir. Tras describirse brevemente el ciclo de replicación viral, el libro se centra en el famoso virus de la inmunodeficiencia humana, que debilita nuestro sistema inmune, pudiendo causar el SIDA. Aprovecha este punto para introducir el concepto de latencia. También menciona posibles tratamientos contra los virus (antivirales), y explica el uso de bacteriófagos (virus que infectan bacterias y las destruyen), conocido como fagoterapia, para tratar infecciones bacterianas. A continuación, se habla de los parásitos, mencionando algunos famosos como la tenia o el anisakis, y profundizando en el ciclo de infección de *Plasmodium*, el protozoo que causa la malaria. Después los compara atendiendo a su tamaño, al número de hospedadores que son capaces de infectar cada uno, o a las zonas del mundo más afectadas. Acto seguido, dedica un apartado a las infecciones de transmisión sexual (ITS) más conocidas, entre ellas la que causa el virus del papiloma humano, contemplado en las cartillas de vacunación de las mujeres, al estar relacionado con el cáncer de cérvix, entre otros. Asimismo, menciona ITS causadas por bacterias, como la sífilis, describiendo brevemente cómo evoluciona la infección en los casos más y menos graves. Además de exponer los tratamientos disponibles una vez contraída la enfermedad, se hace hincapié en la necesidad de utilizar métodos anticonceptivos de barrera. El último apartado profundiza en el sistema inmune, y en el ejército de células responsables de las respuestas inmunitarias innata y específica; siendo la primera similar para todos los microorganismos (barreras de defensa naturales

y células fagocíticas), y la segunda (linfocitos T y B) la encargada de producir anticuerpos contra el invasor. Culmina hablando de las vacunas como medida de prevención de enfermedades, si bien es cierto, sin profundizar excesivamente en este contenido, lo que ayudaría a clarificar su rol en la erradicación de enfermedades en un momento de controversia social como el actual. No obstante, sí se deja entrever su enorme relevancia.

En el cuarto capítulo, *Ni tanto ni tan poco*, se vuelve a incidir en que cualquier desajuste puede resultar fatal. Comienza abordando enfermedades del sistema inmune como la inmunodeficiencia por causas genéticas o ambientales, consistente en que nuestro sistema de defensa nos deja desprotegidos y nos hace más vulnerables ante las infecciones o el cáncer. De este problema “por defecto” pasa a hablar de alergias, producidas por una reacción excesiva de las defensas ante un elemento extraño, pero no peligroso para el organismo; o de enfermedades autoinmunes, que, por algún error en la maduración de las células inmunitarias, reaccionan contra el propio organismo, como si se tratase de un agente extraño. La autora deja constantemente claro que hay posibles desencadenantes ambientales, además de factores genéticos, implicados en la aparición de estas enfermedades, por lo que el libro expone una problemática global: la influencia del medio y de la forma que tenemos de relacionarnos con él en lo que nos ocurre. En el siguiente apartado, se abordan las enfermedades endocrinas, relacionadas con desbalances hormonales, incidiendo en la diabetes y las alteraciones tiroideas, al ser tan conocidas. Finalmente, se habla de las enfermedades nutricionales y metabólicas, comenzando por la anemia, frecuentemente provocada por un bajo consumo de hierro. Por el contrario, si hay un exceso tampoco es bueno, pudiendo acumularse hierro en los tejidos de forma tóxica (hemocromatosis). Lo mismo ocurre cuando carecemos de una enzima metabólica, pudiendo acumularse su sustrato y generarse efectos tóxicos en el organismo, como ocurre con la fenilcetonuria. Otro ejemplo es el caso de la vitamina D, esencial en la absorción del calcio y del fósforo, cuyo déficit ocasiona raquitismo en niños y osteomalacia en adultos; y cuyo exceso tiene capacidad de acumularse en el tejido adiposo, pudiendo resultar perjudicial.

El quinto y último capítulo, *My only friend, the end*, aborda el envejecimiento y la muerte, de la que nadie se salva. Comienza hablando de las enfermedades cardiovasculares (p. ej. la hipertensión o la aterosclerosis, causante de trombos o coágulos que obstruyen nuestros vasos sanguíneos produciendo un infarto), más probables cuanto mayor es la edad. La buena noticia que transmite la autora es que podemos prevenirlas, cuidando nuestros hábitos (alimentación saludable, evitar el tabaquismo, etc.). Después, se abordan dos de las enfermedades neurodegenerativas más conocidas, empezando por el alzhéimer, asociado al olvido; y continuando con el párkinson, cuyo signo característico son los temblores. El libro trata de explicar las pistas que se conocen de su etiología, si bien es cierto, la causa exacta de estas enfermedades continúa siendo una incógnita para los científicos; y, por ello, no existen tratamientos eficaces por el momento. La autora no pasa por alto que, en ocasiones, las enfermedades neurodegenerativas aparecen de forma prematura y no a edades avanzadas, como es el caso de la esclerosis lateral amiotrófica

(ELA), por la que van muriendo las neuronas motoras que inervan los músculos encargados del movimiento voluntario. En el penúltimo apartado se habla del cáncer, una de las enfermedades más temidas. La autora “lo deja para el final” alegando que conviene saber todo lo anterior para poder entenderlo. En este apartado retoma conceptos como la división celular, la proteína p53 supresora de tumores, o las mutaciones. Tras relacionarlos para explicar qué causa un tumor, señala que, a medida que las células cancerosas mutan, van adquiriendo capacidad de dividirse ignorando las señales del entorno, y forman vasos sanguíneos a su alrededor para diseminarse por otros tejidos (metástasis). Afortunadamente, podemos prevenir el cáncer “comprando el menor número de boletos posible” con hábitos de vida saludables, y existen tratamientos con ciertas garantías de éxito, como la cirugía, la radioterapia, o la quimioterapia. Con suerte, en el futuro se irán perfeccionando terapias dirigidas como la inmunoterapia gracias a la investigación científica. Además, se introduce un concepto nuevo, explicando que la longitud de los telómeros o extremos cromosómicos determina de algún modo nuestra esperanza de vida; al ser su acortamiento un factor determinante del envejecimiento, el tema central de este capítulo. Cuando son tan cortos que pelagra la integridad de la molécula de ADN o son excesivos los daños acumulados en ella, para evitar la propagación de mutaciones, estas células potencialmente cancerosas se suicidan (apoptosis o muerte celular natural y ordenada) o detienen su proliferación para siempre (senescencia celular) y se van acumulando en los tejidos, envejeciéndolos. *Antes muerta que chunguilla*, concluye de forma jocosa la autora. Igualmente, se introduce la influencia de la epigenética (modificaciones químicas en el ADN que alteran la expresión de los genes) en el envejecimiento, al irse acumulando los cambios a lo largo de la vida. El libro acaba señalando que, en cualquier caso, y por muchos obstáculos superados, la muerte es inevitable y estamos programados para morir desde que nacemos.

Llegados a este punto, queremos exponer una serie de ideas sobre la estructura y el contenido del libro que consideramos relevantes para reseñarlo. Empezando por su extensión, los diferentes temas se tratan de forma breve, sin poder profundizar mucho en cada uno; pues se pretende abordar todos los hitos o cuestiones básicas necesarios para perfilar una respuesta a la pregunta inicial, pero sin intención de convertir el libro en un curso avanzado de Biomedicina. Esto puede generar la sensación de que en algunos puntos “se queda corto”, pero, lejos de ser algo negativo, provocar curiosidad y ganas de saber más es todo un éxito para la autora, como ella misma señala. Además, el libro no pretende lograr la formación integral del público, sino que, a través de una lectura fluida, puedan aproximarse a contenidos que les ayuden a explicar y explicarse su existencia. Es probable que el lector conozca algunos de ellos, pero seguramente no sepa muchos detalles narrados por la autora.

Continuando por el estilo, en todo momento se emplea un lenguaje informal, pero riguroso, como estrategia comunicativa. Además, se utilizan con frecuencia metáforas y analogías (p.ej. el ADN como libro de recetas, la unión de sus bases nitrogenadas como un *match* de Tinder, o la célula como empresa) para explicar contenidos o conceptos abs-

tractos, algo que consideramos muy útil para facilitar los aprendizajes y, con ello, uno de los “puntos fuertes” del libro. Lo anterior se suma al uso de cuadros resumen repartidos por todo el texto, que sintetizan la información fundamental.

Otra de sus claves es la labor de ilustración llevada a cabo por Miriam Rivera, representando con claridad estructuras y procesos biológicos realmente complejos. La inclusión en el relato de las 20 figuras en blanco y negro, contribuye a reforzar el estilo desenfadado y ameno del mismo. Entre ellas, es de destacar la variedad de tipos celulares representados, en los que los libros de texto no suelen profundizar al explicar la célula, decantándose por esquemas arquetípicos de células animales redondeadas. Pero, en ocasiones, la simplificación de las ilustraciones conlleva a introducir errores conceptuales, como ocurre en el esquema de la división de la célula, donde el lector podría asumir que el aspecto de algunas estructuras (p.ej. cromosomas metafásicos) a lo largo del proceso es el reflejado por la ilustradora (p.38). Este error se repite en el esquema de la célula animal (p.35), donde se representan cromosomas totalmente condensados, y con la tradicional forma de X, rodeados por la envoltura nuclear; además de obviar la representación de otros orgánulos y estructuras subcelulares fundamentales que se contemplan en las imágenes de los libros de texto desde niveles educativos bajos, como los microtúbulos o los centriolos. Cabe destacar que la escala inter e intracelular se respeta en gran medida, algo muy positivo. Prueba de ello lo encontramos en la p. 118, donde, además de esquematizar un bacilo típico, se compara el tamaño de una bacteria frente al de un eritrocito.

Por todo lo expuesto, definiríamos este libro como una herramienta de divulgación científica muy potente. Sin duda, y a diferencia de otras fuentes promotoras de ideas alternativas, aconsejaríamos su difusión entre la población (preferiblemente estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en adelante), a fin de complementar la alfabetización científica adquirida en las aulas durante la educación formal; y de refrescar los temarios de carreras de ciencias para aquellos que así lo deseen. Primero, porque consideramos que el discurso de la autora es una forma brillante de acercar los contenidos de ciencias a lectores con distintos intereses académicos y/o profesionales. Esto podría favorecer la consecución de aprendizajes que, de otra manera, por la complejidad de los conceptos abordados, no resulta fácil alcanzar, a pesar de haberlos estudiado, leído o escuchado. Asimismo, el libro también podría promover la adquisición de nuevos conocimientos que les sirvan en el futuro. En este sentido, entender cómo funciona el cuerpo humano es vital para poder juzgar la veracidad de las informaciones que nos llegan por cualquier vía, y para poder tomar decisiones con criterio. Por ejemplo, al enfrentarnos a una noticia en la que se hable de pseudoterapias para tratar el cáncer.

En segundo lugar, porque ayuda a desligar las ciencias del concepto de laboratorios con gente que lleva bata realizando experimentos que nadie entiende, y a promover que se invierta en investigación, manifestando que la cura de muchas enfermedades tiene su origen en ella. Algo evidente en la actualidad con la llegada de la COVID-19, pero que no hay que olvidar. En este sentido, hay que señalar que los contenidos de ciencias se han

presentado durante mucho tiempo en las aulas como un catálogo de saberes cerrados o verdades incuestionables, mientras que hoy en día ha quedado claro que la ciencia es un proceso vivo, que se construye de forma paulatina, probando y errando. Y las conclusiones van cambiando a medida que el conocimiento aumenta. Por tanto, no hay soluciones obvias, sencillas, ni únicas ante las problemáticas de salud, sociales, ambientales, o económicas a las que nos enfrentamos; y consideramos que este libro contribuye a que la población esté cada vez está más concienciada de ello.

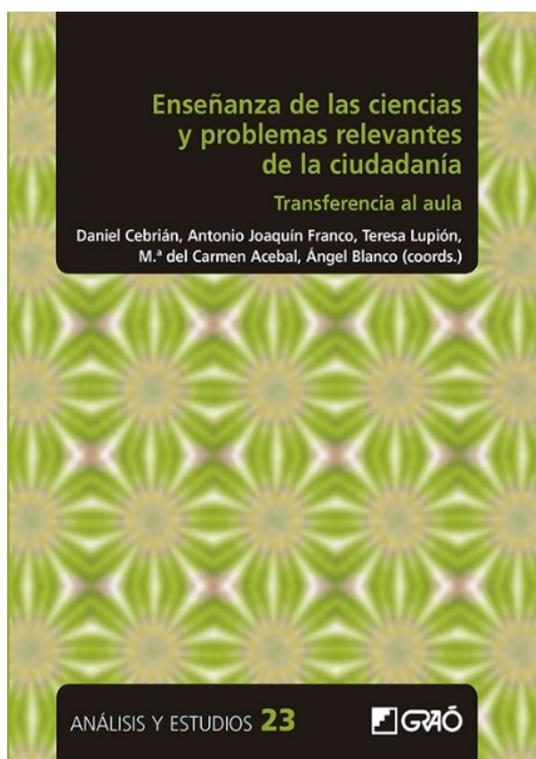
Y, finalmente, porque Sandra Ortonobes, como graduada en Ciencias Biomédicas, transmite un gusto o interés por las ciencias que podría resultar contagioso, y despertar vocaciones científicas entre el público. Algo muy necesario, dada la desafección por las ciencias que existe entre los más jóvenes.

**Tamara Esquivel Martín y José Manuel Pérez Martín**  
tamara.esquivel@uam.es y josemanuel.perez@uam.es

Departamento de Didácticas Específicas  
Universidad Autónoma de Madrid

CEBRIÁN, D., FRANCO, A. J., LUPIÓN, T., ACEBAL, M. C. y BLANCO, A.: *Enseñanza de las ciencias y problemas relevantes de la ciudadanía.*

*Transferencia al aula*, Grao, 2021



El libro *Enseñanza de las ciencias y problemas relevantes de la ciudadanía. Transferencia al aula*, surge de la necesidad de abordar desde las ciencias problemas cotidianos y socialmente relevantes (como el cuidado del medio ambiente, la salud o la tecnología). Dichos problemas son abordados con objetivo de conseguir formar ciudadanos responsables, activos y comprometidos con su resolución. Por ello, este trabajo presenta un amplio abanico de experiencias didácticas desarrolladas en distintos contextos (académico y laboral) y niveles educativos (educación secundaria, bachillerato y educación universitaria).

Todas las propuestas se plantean desde una perspectiva innovadora, empleando enfoques didácticos centrados en la argumentación, la indagación y la modelización. Estas

son competencias que se han de adquirir a lo largo de la escolarización, y que se convierten en importantes herramientas para que el alumnado pueda abordar y tomar decisiones fundamentadas en sus conocimientos científicos sobre distintas situaciones cotidianas, como el consumo de productos naturales/no naturales, los procesos de disolución de las bebidas gaseosas o el uso de la energía nuclear. Todo ello, permite acercar las ciencias al alumnado y establecer una clara conexión entre este contenido y el día a día de los estudiantes.

El manual está estructurado en veinticuatro capítulos organizados en cuatro grandes bloques. El primero, muestra las experiencias educativas desarrolladas en las aulas de educación secundaria y bachillerato. Encontramos, por ejemplo, una secuencia de enseñanza-aprendizaje desarrollada con estudiantes de educación secundaria obligatoria articulada en torno al consumo de yogur, que permite abordar de manera interdisciplinaria conocimientos relacionados con la física, la química y la biología. También, se presenta una propuesta de actividad de juego de rol para trabajar controversias socioambientales, concretamente, la incineración de Residuos Sólidos Urbanos (RSU) con el alumnado de 1º de bachillerato.

El segundo bloque, se centra en la transferencia de esta perspectiva de la ciencia a las aulas universitarias de los grados de ciencias e ingeniería, con objeto de considerar cómo destrezas como las indicadas anteriormente, se vuelven cruciales en la formación de futuros científicos e ingenieros, y cómo gracias a su adquisición se consigue una mejora de sus competencias profesionales.

El bloque 3, presenta ejemplos concretos y reales implementados en aulas de formación inicial del profesorado, describiendo cómo llevarlos a cabo. Lo que favorece que los futuros docentes consideren la importancia del desarrollo de las competencias científicas arriba indicadas y reflexionen acerca de cómo llevarlo en un futuro a sus aulas.

Por último, en el bloque 4 encontramos ejemplos de las intervenciones realizadas con profesorado en activo. En una de ellas, se identifican las opiniones y percepciones de docentes en ejercicio para la enseñanza de las ciencias, mediante el enfoque basado en el contexto, que permite conectar los conceptos de ciencias con situaciones reales y cercanas al alumnado, cuestión de gran importancia para promover la innovación curricular de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

El hecho de que esta obra muestre experiencias de ciencias realizadas en distintos niveles educativos, la convierte en una herramienta muy útil no solo para el personal docente de una etapa educativa en concreto, sino también para otros docentes en ejercicio que se dediquen tanto a la formación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, como a la formación de científicos e ingenieros.

En general, los veinticuatro capítulos que componen la obra poseen la misma estructura: en primer lugar, se realiza una justificación mediante planteamientos actuales que apoyan la utilidad y el enfoque de cada una de las prácticas. A continuación, se explica el diseño de las actividades, mencionando los objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos abordados y las tareas a realizar. En la mayoría de los casos, además de una detallada explicación, se incluyen esquemas o mapas conceptuales que sitúan al lector en la idea que se está transmitiendo. Posteriormente, se recogen de manera clara y sencilla los aspectos más destacados tras la implementación en el aula de las secuencias prácticas. Finalmente, se dedica un apartado para las conclusiones en el que se realiza una valoración sobre los resultados obtenidos tras su implementación, considerando tanto los aspectos positivos como aquellos a mejorar. Como ejemplo, en el capítulo 12 “*Cardioeducation: fomentando la educación para la salud desde la formación inicial del profesorado*”, encontramos una fundamentación teórica relacionada con las enfermedades cardiovasculares y la importancia de abordar este problema de salud desde la educación. A continuación, se describe el programa formativo mencionando el objetivo general “*incidir positivamente en cambios de estilo de alimentación y de vida, además de contribuir a la alfabetización científica de estudiantes del grado en educación infantil y de la sociedad en general actuando directamente en los mecanismos de prevención*” (pp. 193), así como la duración (30 horas) y los participantes (102 estudiantes del grado de educación infantil). Posteriormente, se describen las siete actividades más relevantes incluidas en el progra-

ma. Algunas de ellas son “*análisis crítico de información sobre publicidad en alimentación*” (actividad 2) o “*análisis de la dieta de un día*” (actividad 4), así como los resultados tras su implementación. Por último, en las consideraciones finales, se menciona como dificultad la incidencia negativa que puede tener el autoanálisis de la dieta en personas inmersas en un trastorno alimentario, proponiendo como mejora realizar esta tarea respecto a una persona cercana; y como aspectos positivos, se destaca el gran número de actividades que se ofrecen para que otros profesores puedan reproducirlas en sus aulas.

Finalmente, desde el punto de vista de la educación científica, podemos considerar este manual como un recurso de gran utilidad, ya que permite disponer de datos empíricos y contrastados sobre los que apoyar acciones educativas de relevancia relacionadas con la enseñanza de las ciencias. Además, la transferencia de este tipo de resultados proporciona nuevas ideas alejadas del enfoque tradicional, propuestas de actividades donde los estudiantes dejan de actuar como meros consumidores, comenzando a ser creadores de conocimiento. Todo ello, sin dejar de atender a las demandas curriculares de cada etapa educativa. Así pues, las propuestas que aquí se presentan pueden ser incorporadas en su totalidad, o parcialmente, en las aulas, con el objetivo de mejorar la enseñanza de las ciencias.

**Irene Guevara Herrero**  
irene.guevarah@estudiante.uam.es

TORIBIO, Y.: *Didáctica de la lectura y la escritura*,  
Editora Búho (República Dominicana), 2019



La Mtra. Yosiris Toribio Campos en su libro *Didáctica de la lectura y la escritura* nos adentra en el complejo camino del proceso de adquisición de esas dos habilidades tan relevantes para el ser humano. Con un vocabulario llano y preciso nos lleva de la mano por un recorrido en el que exploramos no solo cada uno de los métodos y enfoques paradigmáticos aplicados para la alfabetización, sino también por las bases para la implementación de una metodología constructivista en las aulas del primer ciclo del nivel primario. Con un formato llamativo y que invita a adentrarse en el texto, nos da una panorámica que va afligranando cada vez más durante el recorrido por las líneas que lo conforma, de las cuales, *grosso modo*, presentamos su contenido.

En el primer capítulo titulado enfoques y métodos de alfabetización, la autora de manera resumida presenta las conceptualizaciones, la metodología y las limitaciones de cada uno esos métodos a fin de evidenciar la necesidad de ir reemplazando un método por otro que facilitara que los estudiantes puedan adquirir de manera más eficiente las competencias necesarias para la época en la que viven. También se puede encontrar un interesante gráfico en el que muestra la sicogénesis del proceso de la adquisición de la lectura y la escritura desde que el sujeto se encuentra en la etapa más primitiva del mismo.

Las hipótesis de la escritura: implicaciones pedagógicas es el título del segundo capítulo. Inicia con unas preguntas reflexivas dirigidas específicamente para que los docentes puedan realizar una valoración de la situación en la que se encuentra su grupo de estudiantes lo que sentaría las bases para entonces definir un plan de acción adecuado que propicie el avance hacia estadios más elevados, y, por ende, al perfeccionamiento de sus competencias de lectura y escritura. Además, aparece un cuadro en el que se especifica cada nivel o etapa con sus correspondientes características, secuencias de actividades y competencias para ilustrar mejor lo planteado durante todo el capítulo. La autora hace énfasis en que el maestro debe mantener la sistematicidad en las estrategias y actividades

con cada tipo de texto que utilice en el aula y para orientar en este sentido, presenta cuatro secuencias cada una con detalles encaminados a que su aplicación logre los resultados deseados.

El capítulo tres se denomina Enseñanza diferenciada. La autora se detiene a explicar en qué se basa lo que Calero (citado en Toribio, 2019) denomina “filosofía de enseñanza y aprendizaje que reconoce que cada estudiante es único”. Se podría decir que es un capítulo fundamental en esta obra, pues en el mismo se resalta la importancia de atender a las necesidades individuales de los aprendices a fin de que los mismos puedan avanzar a otros niveles superiores respetando siempre su ritmo de aprendizaje. Nos presenta un cuadro muy preciso con las características de la enseñanza diferenciada que permite al lector tener una visión general de cómo abordar la diversidad en el aula ya que los grupos avanzan de forma heterogénea. Luego dedica dos secciones en las que por medio de gráficos y cuadros detalla cual es el rol del docente y cómo debe ser un aula que responda a la individualidad de sus alumnos. De aquí se desprende que el salón de clase se convierte en una Comunidad de Aprendizaje. Este capítulo, a nuestro entender, constituye una de las mayores fortalezas del libro.

Ambiente alfabetizador es el nombre que lleva el capítulo IV. En él la autora es muy enfática al describir la influencia del entorno en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Presenta la diferencia entre alfabetización incidental y alfabetización intencional para evidenciar de qué manera los diferentes portadores textuales a los que un niño está expuesto desde antes de ingresar a la educación formal, también contribuyen a su formación. Para mostrar la gran cantidad de materiales con los que se pueden contar en un salón de clase, Toribio (2019) recurre a la clasificación que hace Esteve Fons (2004) quien propone, entre otros, libros variados, carteleras, libretas, abecedario. A esta enumeración, la autora agrega otros materiales entre los cuales están el paleógrafo, los ficheros, periódico mural. Lo más interesante es que no solo se nombran y se definen, sino que también se aclara cuál es el uso que se le debe dar a esos recursos.

El último capítulo es el más corto, pero muy sustancioso. Se titula Intervenciones pedagógicas en los procesos de alfabetización. Aquí la autora detalla, entre otros aspectos, que el trabajo aúlico debe tener un carácter social e interactivo, que debe propiciar la comprensión de las discrepancias existentes entre el uso oral y escrito de la lengua y que desde el inicio, la alfabetización intencionada debe enfocarse en abordar el sistema lingüístico desde unidades significativas y sustentadas en los esquemas previos que poseen los educandos. Las actividades diseñadas deben encaminarse hacia la aprehensión de las unidades mínimas de ese sistema a través de la conciencia fonológica, del desarrollo de la confianza, la observación y el análisis. Divide las actividades en tres: globales, analíticas y sintéticas, las cuales explica con sus correspondientes ejemplificaciones y puntualizaciones.

Queda evidenciado que la lectura y la escritura son procesos indivisibles y complementarios. Al inicio de cada capítulo retoma el anterior lo que hace que el lector no pier-

da el hilo y conecte la nueva información con la que ya vio. Asimismo, las interrogantes iniciales sirven de motivación para que el lector quiera comprobar las respuestas que se formula con las que la autora plantea en el capítulo. Las ilustraciones con los cuadros y los gráficos facilitan la comprensión y proveen un esquema mental del contenido que permite representar lo planteado de manera más rápida y puntual. La inclusión, al final de cada capítulo, de actividades reflexivas, conceptuales y de aplicación permite evaluar lo aprendido durante la lectura y recapitular aspectos puntuales de la obra.

A pesar de que a nivel microestructural, la obra tiene aspectos como repetición de párrafos y uso de conectores que deben ser mejorados, a nivel superestructural y macroestructural es muy buena. El orden lógico en el que está organizado el contenido, las ideas expuestas, la presentación de los capítulos, el uso de las subtitulaciones y de elementos paratextuales hacen que su lectura sea relajante, productiva, enriquecedora y amena. Un aspecto muy peculiar es que no se incluyen los datos de la autora. Su falta deja al lector con una especie de vacío situacional, pues para validar su contenido es muy relevante tener alguna idea de la trayectoria de su escritora y su experiencia en el campo que aborda. Esta obra, pionera en su género en la República Dominicana, constituye un texto básico para los docentes en formación del primer ciclo de la educación primaria, población a la que está dirigida, pero eso no la limita exclusivamente a ese conglomerado.

**Sonia Gómez Díaz y Zoraida Lantigua**

sonia.gomez@isfodosu.edu.do y zlantigua@isfodosu.edu.do

Instituto de Formación Docente Salomé Ureña - Recinto Luis Napoleón Núñez Molina

### 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.

