
CLIO. History and History teaching

45 (2019)

Monográfico / Monographic:

*Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género
/ Teaching Social Sciences with gender perspective*

Varia / Varia

Reseñas / Reviews

Clio. History and History teaching

ISSN: 1139-6237

<http://clio.rediris.es>

Edita: Asociación Proyecto Clío, con la colaboración de Rediris (España)

Comité editorial

Dirección colegiada:

Chimo Soler (*Asociación Proyecto Clío*), Director/Editor

Luis A. Ortega Ruiz (*Asociación Proyecto Clío* / Profesor de Enseñanza Secundaria), Director/Editor

M^a Pilar Rivero (*Asociación Proyecto Clío* / Universidad de Zaragoza), Directora/Editor in chief

Jorge Sebastián (Universidad de Valencia), Secretario

Diego Sobrino (Profesor de Enseñanza Secundaria), Vocal

Comité científico CLIO

a) Profesores-investigadores de universidades españolas (adscritos a la Red 14 de investigación en enseñanza de las Ciencias Sociales):

- Calaf, Roser (Universidad de Oviedo)
- Cuenca López, José María (Universidad de Huelva)
- Fontal Merillas, Olaia (Universidad de Valladolid)
- Ibáñez Etxeberria, Álex (Universidad del País Vasco)
- Miralles Martínez, Pedro. (Universidad de Murcia)
- Molina Puche, Sebastián (Universidad de Murcia)
- Prats Cuevas, Joaquim (Universidad de Barcelona / portal Histodidáctica)

b) Profesores-investigadores de universidades extranjeras:

- Barton, Keith (University of Indiana, EE.UU.)
- Borghi, Beatrice (Università degli Studi di Bologna, Italia)
- Braga, Tânia (Universidade Federal do Paraná, Brasil)
- Chapman, Arthur (University College London, UK)
- Lima, Laura (Universidad Pedagógica Nacional, México)
- Perikleous, Lukas (University of Cyprus, Chipre)
- Pinto, Maria Helena (Universidade do Porto, Portugal)
- Plá, Sebastián (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
- Schugurensky, Daniel (Arizona State University, EE.UU.)
- Seixas, Peter (University of British Columbia, Canadá)

c) Profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria y responsables de portales específicos de Historia:

- De la Torre Díaz, José Luis (IES Escola Municipal de Treball, Granollers / portal Educahistoria)
- Ocaña, Juan Carlos (IES Parque de Lisboa, Alcorcón / portal Historiasiglo20)
- Sobrino López, Diego (IES Cauca Romana, Coca, Segovia / Asociación Espiral. Educación y tecnología)

Dirección postal:

Pilar Rivero

Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
C/ Pedro Cerbuna 12
50009 Zaragoza (España)

Objetivos / Aims and scope: <http://clio.rediris.es/objetivos.htm>

Guía para autores/Guide for authors: <http://clio.rediris.es/colaborar.htm>

Código ético / Ethic code: http://clio.rediris.es/codigo_etico_clio.pdf

Revisión por pares ciegos / Blind peer review http://clio.rediris.es/colaborar_pares.htm

Indexación / Abstracting and indexing: http://clio.rediris.es/colaborar_index.htm

Índice (versión imprimible) / Index (printable versión)

Clio. History ad History teaching, 45.

ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es/clio45.html>

2019

Monográfico / Monographic:

Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género / Teaching Social Sciences with gender perspective. Coords.: M.^a Consuelo Díez Bedmar (Universidad de Jaén, España) y Antonia Fernández Valencia (Universidad Complutense de Madrid, España).

M.^a Consuelo Díez Bedmar y Antonia Fernández Valencia

Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género

Teaching Social Sciences with gender perspective

1

Janire Castrillo Casado, Iratxe Gillate Aierdi, Onintza Odriozola y Teresa Campos-Lopez

¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso

Are women historical subjects for Secondary Education students? A case study

11

Brisa Varela y Marisa Requiere

Viajeras del período colonial.

El uso de fuentes históricas coloniales resignificadas para adolescentes

Women travelers in the colonial period. The use of resigned colonial historical sources for teenagers

30

María Victoria Zaragoza Vidal

Visibilizar a las mujeres artistas. Diseño y aplicación de una unidad didáctica inclusiva sobre las vanguardias artísticas basada en contenidos actitudinales y pensamiento histórico

Make women artists visible. Design and application of an inclusive didactic unit on avant-garde based on attitudinal contents and historical thinking

49

Laura Triviño-Cabrera

¿Hacia un currículum de la *Herstory* del Arte?

Towards a Herstory of Art Curriculum?

65

Delfín Ortega-Sánchez y Rafael Olmos Vila

Historia enseñada y género: variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de Educación Secundaria

History taught and gender: socio-demographic variables, educational level and curricular itinerary in the Secondary Education students

83

Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo

La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas:
libros de texto a debate

Didactics of Social Sciences and construction of alternative masculinities: analysis of textbooks 99

Angélica Noemí Juárez Pérez

El uso de archivo documental para visibilizar la participación de las mujeres
en la enseñanza de la Historia de México

*The use of documentary archive for make visible the participation of women
in the teaching of Mexican History* 116

Jesús Marolla-Gajardo

Perspectivas de los y las profesoras de didáctica de las Ciencias Sociales
ante la exclusión de las mujeres en la enseñanza. Reflexiones al margen del sistema

*Perspectives of Social Sciences Education professors
in from of the exclusion of women in education. Reflections outside the system* 124

Mariona Massip Sabater y Jordi Castellví Mata

Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales

Power and diversity. Contributions of Interseccionality to social studies education 139

Miguel Jesús López Serrano, Silvia Medina Quintana y Rafael Guerrero Elecalde

Trabajar el tiempo histórico en el Grado de Educación Primaria:
género y reivindicaciones laborales a través de la prensa

*Working the historical time in the Primary Education Bachelor's Degree:
gender and labour demands through the press* 155

Pedro Antonio Amores Bonilla

La perspectiva de género mediante las *Novelas ejemplares*. Un ejemplo de *didáctica crítica*
y de *pedagogía lenta*

*The gender perspective through the Novelas Ejemplares. An example of the Critical Teaching
and the Slow Teaching* 168

Varia / Varia:

Alcira Aguilera Morales y Angie Marcela Aguilera Triana

El tiempo como experiencia en la enseñanza de la Historia.
Apuntes desde la Educación Infantil

Time as experience in teaching History. Notes from Early Childhood Education 219

José Manuel Hernández de la Cruz

Sincretismo e identidad: el caso de la Virgen de Matanzas como recurso didáctico para la enseñanza del patrimonio cultural intangible

Syncretism and Identity: The case of the Virgen de Matanzas as a didactic resource for the teaching of intangible cultural heritage

236

José Orestes Magaña Hidalgo

El contenido de los libros de Historia de México en bachillerato: un discurso didáctico o nacionalista... ¿Cómo lograr una empatía histórica y un conocimiento significativo?

The content of the Mexican History books in baccalaureate: a didactic or nationalist discourse... How to achieve historical empathy and meaningful knowledge

251

José Carlos Mancha Castro

El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa

Francoism in the classroom. An alternative didactic approach

268

María Martínez Blanco, Tania Riveiro Rodríguez y Andrés Domínguez Almansa

El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria

The nearby surrounding. Heritage education & historical memory in the elementary education

301

María Pilar Molina Torres y Enrique León Pastor

“Funus romanorum”. Una propuesta de innovación para estudiar el tiempo histórico

“Funus romanorum”. An innovation proposal to study historical time

319

Javier Paricio Royo

El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica

The value of history. Study of curricular alternatives at secondary school (2): learning about otherness and human nature through historical perspective taking

330

Julián Pelegrín Campo

Alejandro Magno en el cómic: apuntes sobre recepción clásica y didáctica de la Historia

Alexander the Great in comics: notes on Classical Reception and History Teaching

357

Alfonso Revilla Carrasco

La senda extraviada: lenguaje y poder del arte románico en su función didáctica a través de sus representaciones sexuales y lo risible como pedagogía de lo heterodoxo

Lost paths: the language and power of Romanesque art in its didactic function through its sexual representations and the humorous as pedagogy of the heterodox

407

Reseñas / Reviews:

- Raúl López Castelló, Reseña de: *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas*
(coords.: David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz) 420
- Silvia García Ceballos, Reseña de: *Proyecto LATE (Laboratorio Temporal)*
(coords.: Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos) 425
- Dina Al Maydki El Ouassidi, Reseña de: *Historia del Mundo Contemporáneo en sus documentos*
(autor: Enrique Moradiellos) 428
- Miguel Ángel Pallarés Jiménez, Reseña de: *Die Nation im Kanon – Literaturunterricht als Bühne politischer Deutungskämpfe in Spanien 1898-1990* (autora: Martina Clemen) 431

Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género

Teaching Social Sciences with gender perspective

M^a Consuelo Díez Bedmar / Antonia Fernández Valencia

Universidad de Jaén. mcdiez@ujaen.es / Universidad Complutense de Madrid. anferva@ucm.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar una retrospectiva de 15 años (2004-2019) sobre la evolución de las propuestas de trabajo, líneas de investigación y docencia que, con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género, se ha desarrollado en nuestro contexto y su transferencia a las aulas de educación obligatoria, bachillerato y universidad. Se reflexiona sobre el trabajo realizado, el contexto actual y las líneas futuras.

Palabras clave: Evolución, Perspectiva de género, Enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales, transferencia de conocimiento.

Abstract

The main objective of this contribution is to carry out a 15 years (2004-2019) retrospective relative to the Didactic of Social Sciences about the evolution of work proposals, researched and teaching lines that has been developed in our context with a gender perspective. Besides that, we reflect on the transfer of that knowledge to the compulsory education, high schools and university lessons to analyse the work done, the current context and future research lines.

Key words: Evolution, gender perspective, teaching and learning Social Sciences, knowledge transfer.

1. Introducción

En el año 2004 se publicaba el trabajo “El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, ponencia de Antonia Fernández Valencia que había abierto la sesión que, por primera vez, dedicaba a Género y Enseñanza la Asociación de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en su XV Simposio Internacional (Fernández Valencia, 2004a). La afluencia de trabajos a la misma

(Vera & Pérez i Pérez, 2004, pp. 565-716) sorprendió a la propia organización, que volvía a incorporar esta perspectiva en diferentes mesas redondas en Simposios posteriores (Bilbao 2007, Sevilla 2012). Hasta ese momento, se habían llevado a cabo diferentes (aunque minoritarios) trabajos que, siguiendo las propuestas establecidas por los estudios de Historia de las Mujeres, ponían de manifiesto la importancia de impulsar

investigaciones que desvelasen la ocultada e ignorada Historia de las Mujeres para llevarla a las aulas e introducirla en los currícula escolares.

Si el artículo de Prats (2003) sobre las líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales no mencionaba ninguna vinculada a género o estudios de Historia de las Mujeres, al año siguiente Hernández y Pagés (2004) sí apuntan su aparición en la esfera de los trabajos canadienses e italianos. Ese mismo 2004, la aportación de Fernández Valencia señalada anteriormente –continuación de una línea abierta años antes (Fernández Valencia, 2001, 2004b)– supuso el inicio de esta línea de investigación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro contexto más cercano, que hoy se ha consolidado como una de las líneas que, con nombre propio, aunque aún minoritaria en aportaciones, aparece en los Simposios anuales del Área (Felices, Martínez & Martínez, 2018). Es por eso que la aparición de este número monográfico de Clío en 2019 es, además de un hito, una llamada de atención a la necesaria implicación del profesorado del Área en la consolidación de esta línea de investigación, si no quiere permanecer alejado de las aportaciones de la investigación en Género y Ciencias Sociales y los conocimientos y valores sociales que, para la formación de una ciudadanía democrática aportan y significan.

La introducción de esta mirada ha generado ineterasantes propuestas desde la Didáctica de la Historia, la Geografía y las Artes Visuales (Hidalgo et al., 2003; García Ramón, 2008;

Clavo Sebastián & Goicoechea Gaona, 2010; López Fernández-Cao, Fernández Valencia & Bernárdez Rodal, 2012; Bernárdez Rodal, 2015; Domínguez Arranz & Marina Sáez, 2015; Gallego & Moreno, 2017; Rausell Guillot & Talavera, 2019, entre otras), como por parte de profesorado implicado en docencia de Educación Secundaria y las Unidades de Igualdad de diferentes Comunidades Autónomas. Sin embargo, los programas universitarios de Formación Inicial del Profesorado siguen reflejando la escasa presencia de esta perspectiva en la formulación de objetivos, contenidos o bibliografía. Revistas como *Iber*, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *REIDICS*, *UNES*, *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales* y *el Boletín de la AGE*, entre otras, han publicado artículos en esta línea de trabajo –aunque el porcentaje sigue siendo muy reducido– y la web ofrece un importante abanico de las líneas de trabajo que se siguen trabajando o avanzando desde las diferentes Ciencias Sociales.

Es importante también analizar cómo se ha introducido esta perspectiva de género en las aulas, en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Si, como señalara el estudio de Eurydice (2010, p. 574) “El género se trata, a menudo, como un tema dentro de materias o temas transversales, como las ciencias sociales, educación para la ciudadanía, la ética, la historia, idiomas o la economía doméstica”, analizar cómo se ha intepretado desde nuestra área de conocimiento, desde la formación del

profesorado, y qué consecuencias ha tenido y tiene en el ámbito educativo nos llevará a plantearnos un análisis crítico de la situación actual y a establecer propuestas de futuro.

2. Las mujeres como sujeto histórico y la enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género.

La consideración de *sujeto histórico*, es decir, con capacidad de incidir en la dinámica histórica, ha estado tradicionalmente asociada a los grupos con mayor visibilidad en la capacidad de toma de decisiones dentro del sistema, ignorando que la respuesta de quienes estaban fuera de ellos condicionaba o podía condicionar esa capacidad y, posiblemente, sus decisiones. La pasividad de colectivos sociales ante las dinámicas impuestas por los grupos dominantes es una de las formas de la acción social cuyas causas, consideradas en la explicación de los procesos y dinámicas sociales, permiten aflorar esos protagonismos olvidados.

Los cambios sociales producidos en los siglos XIX y XX (movimiento obrero, descolonización, feminismo, movimientos migratorios, liberación sexual...) han ido dando visibilidad y capacidad de presión dentro del sistema a grupos anteriormente ignorados por la historiografía. El reconocimiento del protagonismo social de los mismos en diferentes presentes condicionó la mirada histórica hacia el pasado abriendo preguntas nuevas que revisarían y enriquecerían interpretaciones clasistas,

androcéntricas y occidentalistas hasta entonces vigentes.

Un instrumento fundamental para incorporarlos de manera sistemática fue la introducción de categorías analíticas que hicieran necesario y facilitaran su consideración de manera natural: así fueron apareciendo las categorías estamento/clase, religión, etnia/cultura y género (Scott, 1990, a su vez cuestionado y revisado en su primigenia versión dual por Butler, 2006, y Fraisse, 2016). Las tres primeras se han incorporado con relativa naturalidad, sin conflicto. La categoría *género* se está incorporando muy lentamente o más lentamente de lo que parecería razonable.

Hoy, el corpus de conocimiento aportado por los Estudios de Mujeres en las diferentes áreas de conocimiento puede cubrir prácticamente todas las necesidades de información del profesorado de educación Primaria y Secundaria, y la Universidad puede ofrecer asistencia para avanzar en líneas de investigación nuevas o no suficientemente desarrolladas. Pero, además, desde la perspectiva de una Didáctica de las Ciencias Sociales, que mantiene y defiende la importancia de enseñar cada ciencia enseñando sus metodologías de construcción de conocimiento, siempre tenemos la posibilidad de presentar ejemplos para incorporar el protagonismo social de las mujeres a través del uso de fuentes documentales –que las visibilizan en diferentes niveles de la actividad y la vida social– analizándolas e interpretándolas –nueva forma de revisitarlas– desde la perspectiva de

género: documentación archivística, literatura en cualquiera de sus formas, iconografías y retratos en cualquier soporte, planos de organización de espacios, fotografías, estadísticas, leyes y normas que les marcaron límites o abrieron posibilidades nuevas en diferentes periodos históricos, escritura y creación femenina..., así como objetos históricamente asociados a la experiencia femenina, son elementos esenciales para acompañar o servir de punto de apoyo para nuevas y enriquecidas narrativas históricas que incorporen, de manera natural, el protagonismo social de las mujeres como sujetos históricos; por presencia o ausencia; por actividad o pasividad; como creadoras o como representadas. La incorporación de conocimiento científico elaborado por mujeres (los estudios con perspectiva de género son mayoritariamente femeninos) fortalece también la imagen de las mujeres como creadoras de saber y pensamiento.

Este diverso y riquísimo conjunto documental nos permite pensar y construir conocimiento sobre los discursos sobre las mujeres y de las mujeres –respuestas de las mujeres a diferentes niveles y con diferentes lenguajes– y sobre realidades de las vidas de las mujeres y de las relaciones en las que entraron con los hombres de su tiempo y entre ellas mismas.

Joan W. Scott nos ofreció un punto de partida que seguimos considerando de enorme utilidad didáctica y que podría orientar la mirada de género, al menos, en las siguientes direcciones,

todas abordables desde las diferentes Ciencias Sociales:

- Modelos de feminidad (iconografías religiosas, mitológicas, costumbristas; literatura, comics, publicidad, cine, fotografía de prensa de nuestro tiempo,...)
- Visibilizar a las mujeres como un colectivo diverso dentro del sistema: en función del estamento, clase, religión, etnia/cultura o sexualidad, categorías que no evitaron límites y discriminaciones comunes, pero que abrieron posibilidades diferentes de desarrollo personal y social, en ciertos niveles, a las mujeres.
- Funciones sociales y trabajos de las mujeres: permiten sacar a la luz trabajos y funciones escasamente visibilizadas como femeninas y poner en valor las desarrolladas históricamente por las mujeres al analizarlas en sus contextos, así como colaborar en la ruptura de estereotipos respecto a la sexuación de tareas. La relación de las mujeres con el espacio, la producción y distribución de productos o la gestión empresarial, por ejemplo, abren importantes líneas didácticas para la geografía y la Economía.
- Relaciones de simetría y asimetría, de poder, que han caracterizado las relaciones de género y la posición social de hombres y mujeres en cada tiempo. Literatura e iconografías –cuyos lenguajes nos dan pistas sobre las características de las relaciones entre hombres y mujeres en diferentes niveles de la vida

social– pueden ser un buen punto de apoyo para entrar en unas realidades que podrán confirmar las leyes y normas, la documentación de archivos y las diversas manifestaciones de queja que han dejado las mujeres en escritos, acciones colectivas o conductas individuales, además de la abundante producción historiográfica sobre Historia de las mujeres en España.

- Individualidades destacadas en diferentes niveles de lo social: mujeres escritoras, pintoras, mecenas, gestoras de empresas, reinas y gobernadoras de Estados, fundadoras de órdenes religiosas, gestoras de abadías y conventos, defensoras de la igualdad de derechos de las mujeres, mujeres antiesclavistas, mujeres en instituciones de representación popular, transgresoras.... El retrato, la producción cultural femenina y la memoria que dejaron de sí, pueden ser buenos instrumentos para adentrarnos en biografías situadas que permitan llegar, a través de la individualidad, a aspectos diversos de las posibilidades de ser de las mujeres de su tiempo y de los problemas que les estuvieron asociados. Los Itinerarios *Las mujeres y el poder* –Museo del Prado– y *Las mujeres en Roma* –Museo Arqueológico Nacional– (www.museosenfemenino.es) ofrecen algunos ejemplos.
- Espacios de feminidad: la fuente, el mercado, el taller, el convento, los espacios de cuidado, la escuela, los clubs femeninos... ¿qué

significaron para las mujeres? ¿Y para la sociedad de su tiempo?

- Respuestas individuales y colectivas de las mujeres a las posibilidades de ser que les ofreció la sociedad de su tiempo: pasividad, colaboracionismo, desobediencia y transgresión femenina.

Obras de Françoise Thebaud (2013) y Mónica Bolufer (2019) señalan interesantes direcciones para esta línea de acción docente.

Todas las Ciencias Sociales están implicadas en este enriquecimiento de la mirada y cuentan con el apoyo que ofrece su desarrollo en áreas de conocimiento expertas en el análisis de las fuentes con las que estas ciencias trabajan (Literatura, Arte, Arqueología,...). Por otra parte, se multiplican las biografías de mujeres y las publicaciones de obras de mujeres.

El compromiso y responsabilidad de las Ciencias Sociales con la educación para una ciudadanía que se inserte y contribuya a la cristalización de una sociedad democrática, en este caso desde la perspectiva de género, no es mayor que la de otras ciencias, pero el objeto y sujeto que las definen les obliga a contemplar la diferencia de opciones de manera ineludible: solo incluyendo a las mujeres como sujetos históricos, haciendo explícitos los límites que se les impusieron e imponen en las diferentes sociedades y tiempos históricos, las contribuciones que hicieron y hacen a sus sociedades desde las posiciones en que fueron situadas por los discursos, las normas y las costumbres, así como las respuestas que dieron a esos límites, podrán

contribuir a educar en igualdad y en el compromiso para avanzar en una sociedad democrática. La comparación con nuestro tiempo permitirá entrar en cambios y permanencias, en cronologías, procesos y dinámicas de evolución, en toma de conciencia de tareas pendientes y diversidad de posición de las mujeres de nuestro tiempo en el camino hacia la igualdad.

3. Resistencias y resilencias

La incorporación de la categoría *género* se encuentra en un contexto con resistencias de diverso tipo: resistencias ideológicas en el ámbito social extraacadémico, que presiona contra las reivindicaciones de las mujeres y los colectivos LGTB que puede visibilizar y poner en valor; resistencias en parte de la Academia, que sigue sin incorporar el conocimiento derivado de los Estudios de Mujeres en la elaboración de trabajos de investigación y en la tarea docente en las diferentes disciplinas sociales. La escasa colaboración de las Universidades para incorporar estos estudios en la formación general del alumnado consolida el problema, ya que –salvo excepciones– solo la minoría que realiza postgrados o programas de doctorado asociados a género y feminismo accede, con seguridad, a estos estudios.

Las Didácticas específicas no son ajenas a este problema: sólo la voluntad del profesorado garantiza su presencia en las aulas y, como reflejan numerosos programas de las asignaturas

asociadas –objetivos, contenidos, bibliografías–, aún no es un conocimiento incorporado de manera general y sistemática. Prueba de ello son los estudios de Ortega (2017) o Díez (2015, 2017). Sin embargo, sería injusto no reconocer el impulso que se ha venido dando en los últimos años tanto desde las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales de diversas universidades –reflejado en trabajos de master y publicaciones del profesorado, así como en jornadas y congresos de la Asociación correspondiente– como desde centros docentes –de Educación Infantil a Educación Secundaria–, muy apoyados por las Unidades de Igualdad y cursos para formación del profesorado organizados desde instancias muy diversas. El acceso al profesorado universitario de un importante número de personas convencidas de las necesidad *científica y social* de la incorporación de esta categoría en el análisis documental e interpretación de procesos históricos, así como el apoyo institucional y normativo a una educación para la igualdad –a la que se suman explícitamente instituciones culturales como los Museos–, deberían favorecer la extensión de esta mirada en la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Y cómo podemos implementarlo desde nuestra área?

Lo esencial es, quizá, que convenzamos de la necesidad social de naturalizar su incorporación para apoyar la igualdad que exige una sociedad democrática: la categoría *género* permite señalar diferencias sociales, jurídico-administrativas y culturales generadoras de diferencias en las

posibilidades de ser, personal y social, de hombres y mujeres. Y esas diferencias no solo condicionan las vidas personales, sino que condicionan las posibilidades de ser y evolucionar de la propia sociedad al dejar fuera de la educación, niveles de trabajo y creación de conocimiento, participación en la gestión de los asuntos públicos, etc. al 50% de la población según los parámetros de exclusión de cada tiempo histórico.

La coeducación se erige como una metodología estratégica para esta finalidad en la formación inicial del profesorado (García & De la Cruz, 2017) aunque, como señalara Ballarín (2017) es muy minoritario el profesorado que la aborda en las aulas universitarias. Así mismo, tampoco se evalúan las prácticas docentes derivadas de la obligatoriedad de incluir la igualdad de género en las asignaturas y materias, por lo que, habida cuenta de las resistencias a los cambios y a la tendencia a reproducir saberes institucionalizados, el conocimiento derivado de las prácticas patriarcales sigue erigiéndose como el más legitimizado en las relaciones con las materias científicas. Más aún, la interseccionalidad en la construcción de las Ciencias Sociales (diversidades identitarias, territoriales, culturales...) es aún una utopía, dado que se abordan los grupos sociales como un único estático, en lugar de señalar la riqueza de sus diversidades. Las personas no son, transitan en su construcción de identidades a lo largo de sus vidas.

Creemos, además, que para poder trabajar en las aulas unas Ciencias Sociales con perspectiva de género, primero hay que interiorizar todo lo que supone descubrir y afrontar las respuestas que nos devuelven las preguntas cuando utilizamos la categoría género, ya que implica deconstruir parte de los conocimientos cerrados que se habían aprendido tradicionalmente para descubrir las intencionalidades, los silencios, las voluntades en la selección de fuentes y el trabajo con ellas (Díez, 2019) y, por ende, plantear preguntas a nuestro mundo presente y tomar decisiones con respecto al futuro.

Esta competencia docente (UNESCO, 2015, Díez, 2019) requiere un proceso, y no puede llevarse a cabo con acciones puntuales, sino que requiere un profesorado con formación en género y feminismo, formación que (frente a lo que ocurre con otras estrategias formativas como la formación en TIC) no parece constituir aún hoy una prioridad ni se somete a evaluación. Es más, creemos que esa evaluación debe llegar a las aulas: la forma de dar valor docente a esta perspectiva, y a los saberes que deriva, es convertirla explícitamente en conocimiento evaluable. Porque la evaluación *significa* (Fernández Valencia, 2011).

5. Conclusiones

En la actualidad no hay una única manera de entender qué implica la Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género, pero todas las opciones coinciden en la

utilización de la categoría de pensamiento género en la construcción del conocimiento. Como se señala en el informe UNESCO (2018) “La incorporación sistemática de una perspectiva de género en la implementación de la Agenda es crucial” y es la única vía de afrontar un futuro que aborde los sesgos patriarcales existentes en nuestra manera de entender el mundo y construir unas Ciencias Sociales que no contemplen solamente las herencias socioculturales de una parte de la población. Es ahí, en la corresponsabilidad y la interseccionalidad donde podemos ser conscientes de que todas y todos somos protagonistas de nuestro presente y que nuestras decisiones y acciones son igualmente válidos y valiosos en la construcción de nuestro futuro. Y por eso el feminismo social demanda la visibilización de prácticas y políticas igualitarias. Hacer preguntas con perspectiva de género y saber analizar las respuestas con un análisis de género es clave en la formación del profesorado para que pueda aplicarlo en su ámbito profesional. Estamos seguras de que las diversas contribuciones que se hacen en este monográfico testimonian la pluralidad de opciones y nos sitúan en el momento actual para que, a partir de las propuestas podamos plantear buenas prácticas en nuestras aulas.

6. Referencias bibliográficas

- Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.
- Bernárdez Rodal, A. (2015). *Mujeres en medio(s) Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Madrid: Fundamentos.
- Bolufer Peruga, M. (2019). *Mujeres y hombres en la historia. Una propuesta historiográfica y docente*. Granada: Comares.
- Butler, J. (2006). *Des hacer el género*. Paidós: Barcelona.
- Díez Bedmar, M^a C. (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *CLIO. History and History teaching*, n^o 41.
- Díez Bedmar, M^a C. (2017). “Con y para la sociedad”. Análisis del discurso de género de alumnado en Trabajos Fin de Grado/ Máster de Ciencias Sociales. En R. Martínez; R. García & C. R. García (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 102-114). Córdoba: AUPDCS
- Díez Bedmar, M.^a C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>

- Domínguez Arranz, A. & Marina Sáez, R. M^a. (Eds.) (2015). *Género y enseñanza de la Historia*. Madrid: Sílex.
- Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Bruselas: Publications Office of the European Union.
- Felices de la Fuente, M., Martínez Rodríguez, R., & Martínez Medina, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas, *REIDICS*, 3, 119-138. Recuperado de <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.119>
- Fernández Valencia, A. (Coord.). (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Valencia, A. (2004a). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Vera & D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 1-24). Alicante: AUPDCS.
- Fernández Valencia, A. (2004b). Educación para la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres. En A. Monclús Estella (Coord.), *Educación y sistema educativo*. (pp 479-495). Salamanca: ICE de la UCM.
- Fernández Valencia, A. (2011). *Evaluar para significar: Una perspectiva social de género*. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2011-Evaluar-para-significar-Antonia-Fdez-Valencia.pdf
- Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género. Concepto, imagen y desnudez*. Madrid: Cátedra.
- Gallego, H. & Moreno, M. (Eds.). (2017). *Cómo enseñamos la Historia (de las mujeres)*. Barcelona: Icaria.
- García Luque, A. & De la Cruz, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez; R. García & C. R. García (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). Córdoba: AUPDCS.
- García Ramón, M^a D. (2008). ¿Espacios asexuados o masculinidades y feminidades espaciales?: hacia una geografía del género. En *SEMATA, Ciencias Sociales y Humanidades*, 20, 25-51.
- Henríquez, R. & Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia, *Educación XX1*, 7, 63-68. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.330>
- Hidalgo, E.; Juliano, D.; Roset, M. & Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- López Fernández-Cao, M. (coord.) (2000). *Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria*. Madrid: Narcea.

- López Fernández-Cao, M., Fernández Valencia, A. & Bernárdez Rodal, A. (2012). *El protagonismo de las mujeres en los Museos*. Madrid: Fundamentos.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9, 25 pp. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf
- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/457981>
- Rausell Guillot, H. & Talavera Ortega, M. (2019). *Género y didácticas*. Valencia: Tirant humanidades.
- Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelang & M. Nash (ed.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- Thébaud, F. (2013). *Escribir la historia de las mujeres y del género*. Oviedo: KRK eds.
- UNESCO (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education. Policy and Practices*. Recuperado de https://www.rosadoc.be/digidocs/dd-000655_2015_Guide_for_gender_equality_in_teacher_education_policy_UNESCO.pdf
- UNESCO (2018) *Resumen sobre género del Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000261945>
- Vera, I. & Pérez i Pérez, D. (Eds.) (2004) *Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.
- M^a Consuelo Díez Bedmar ORCID: [0000-0002-5599-7624](https://orcid.org/0000-0002-5599-7624)
- Antonia Fernández Valencia. ORCID: [0000-0002-0752-0071](https://orcid.org/0000-0002-0752-0071)

¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso

Are women historical subjects for Secondary Education students? A case study

Janire Castrillo Casado, Iratxe Gillate Aierdi, Onintza Odriozola, Teresa Campos-Lopez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

teresa.campos@ehu.es

Resumen

Este estudio valora las representaciones del alumnado de dos aulas de 4º de ESO en relación a la participación femenina en la Segunda Guerra Mundial y sus actitudes ante el tratamiento de esta temática desde un punto de vista coeducativo. Todo ello, a través de la implementación de una intervención centrada en visibilizar el androcentrismo de algunos discursos históricos y en la ejemplificación del uso de la perspectiva de género. Los resultados permiten detectar como carencia notable el hecho de que el alumnado, pese a que trabaja con frecuencia este tipo de contenidos en el aula, desconoce la aplicabilidad de la perspectiva de género como herramienta para interpretar el pasado desde un punto de vista más igualitario.

Palabras clave: Historia de las mujeres, Perspectiva de género, Educación Secundaria, Ciudadanía.

Abstract

This study assesses the representations of the students in two classrooms of the 4th grade of Secondary Education in relation to women's participation in the Second World War and their attitudes towards the treatment of this subject from a gender educational point of view. All this, through the implementing of a teaching intervention focused on making visible the androcentrism of some historical discourses and in the exemplifying of the use of the gender perspective. The results make it possible to detect as a notable lack the fact that students, although they frequently work on this type of content in class, are not aware of the applicability of the gender perspective as a tool for interpreting at the past from a more gender egalitarian point of view.

Key words: Women's history, Gender perspective, Secondary Education, Citizenship.

1. Introducción

El presente estudio está basado en la evaluación de una experiencia coeducativa relacionada con la aplicación de la perspectiva de género en el tratamiento de la Segunda Guerra Mundial. Ésta se desarrolló en dos aulas de 4º de ESO de Artxandape Ikastola, centro concertado de Bilbao, en febrero de 2019. Con ella se

pretendía valorar las representaciones apriorísticas que este grupo escolar presentaba en cuanto al papel histórico de las mujeres en el contexto del citado conflicto armado, a la vez que realizar una reflexión sobre el modo en el que los y las adolescentes actúan frente al tratamiento de las mujeres como sujeto histórico

y si se implican en la tarea de visibilizarlas como protagonistas del relato. Se buscaba indagar en las posibilidades que ofrece la coeducación, desde la remodelación de los contenidos, para poner en valor las áreas de acción de las mujeres y crear referentes históricos femeninos. Así como discernir las medidas que puedan ayudar a superar las carencias detectadas, para optimizar nuevas propuestas que contribuyan a la concienciación del alumnado respecto a la temática.

2. Marco teórico

En las últimas décadas, la historia de las mujeres se ha desarrollado de manera considerable, como se advierte en la panorámica general que al respecto brinda García-Peña (2016). No obstante, la necesidad de superar las tendencias positivistas e incorporar a la didáctica de la historia las nuevas aportaciones historiográficas como elemento explicativo fundamental del pasado, apuntada en diversos estudios (Correa & Estepa, 2003; Miralles y Belmonte, 2004), constituye uno de los principales retos que se plantean también a dicha disciplina (Ramos, 2001). En lo que respecta a la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum, la investigación desarrollada por Díez Bedmar (2015) señala a la LOGSE como la ley que introdujo temas relacionados con el género por medio de la línea transversal sobre igualdad y coeducación, y a la LOE como la ley que consolidó el tema al establecer alusiones directas a la igualdad tanto en el preámbulo como en el

articulado. En el País Vasco, el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, *por el que se establece el currículo de Educación Básica*, dedica su artículo 17 a especificar cómo deben integrarse los objetivos coeducativos en las áreas y materias. Y estipula:

- a) La eliminación de cualquier actitud que fomente los prejuicios, estereotipos y roles que discriminen en función del sexo, contruidos según los patrones socioculturales de conducta asignados a mujeres y hombres, con el fin de garantizar, tanto para las alumnas como para los alumnos, posibilidades de desarrollo personal integral.
- b) La integración del saber de las mujeres y de su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, revisando y, en su caso, corrigiendo los contenidos que se imparten.

Pese a ello, no cabe duda de que actualmente sigue pendiente una revisión del androcentrismo en currículos y materiales escolares. Ciertamente, el curriculum oficial ha introducido pequeños cambios que no han sido suficientes para que desaparezcan de las aulas contenidos, estereotipos y sesgos sexistas, que suponen una discriminación entre mujeres y hombres (Sánchez & Miralles, 2014). Según Pagès y Santi (2012), la incorporación de las mujeres en el curriculum de la enseñanza obligatoria se ha hecho tarde y, en general, bastante mal, ya que apenas aparecen mujeres y cuando lo hacen es mayormente por su contribución al mundo de los hombres.

En los libros de texto, como “artefactos” de un saber legítimo y necesario que plasman la visión general que se transmite en la enseñanza,

continúa detectándose una exigua presencia de referencias a mujeres, tanto en forma de figuras individuales como colectivas (Blanco, 2000; Simón, 2010; Peñalver, 2001; López-Navajas, 2014; Ortega-Sánchez, 2017), y una infrarrepresentación de las mismas en las ilustraciones (Peleteiro, 2000; Velasco, 2009). En la síntesis que Vaíllo (2016) ofrece sobre el desarrollo las investigaciones en este campo indica que, generalmente, las mujeres aparecen en los libros casi exclusivamente como diosas y princesas, o madres y esposas, y desempeñando ocupaciones que tradicionalmente se han vinculado al ámbito “femenino”: el amamantamiento, la crianza, la cocina, las “tareas del hogar”... Es decir, que los libros de texto, además de contener un escaso número de referencias a mujeres, adolecen de un carácter estereotipado en su interpretación del pasado, presentando modelos restringidos de posibles formas de ser mujer y omitiendo determinadas actitudes o actividades. Lo cual implica una transmisión de una imagen inexacta del papel de las mujeres en la historia (Blanco, 2000; Luengo, 2003).

Además, los materiales escolares al uso, desde postulados androcéntricos, infravaloran las aportaciones de las mujeres al desarrollo de la humanidad. En este sentido, se ha señalado la necesidad de poner en valor en ellos las funciones y espacios tradicionalmente asociados a las mujeres (Fernández Valencia, 2015), como por ejemplo todo lo englobado bajo el término de “actividades de mantenimiento” (García

Luque & Peinado, 2015). La reproducción, la crianza, los cuidados, los espacios de sociabilidad femeninos –fuentes, hornos, mercados o conventos– y las redes relacionales tejidas entre las mujeres, sus oficios y saberes, etc. constituyen ámbitos a los que los libros de texto no reconocen significatividad histórica. Y esto puede llevar al alumnado a formarse una visión de que las mujeres “como individuos y como colectivo no han dejado huellas que merezcan reseñarse en la larga marcha los pueblos” (Fernández Valencia, 2005, p. 11).

Si el discurso histórico de los libros de texto naturaliza los estereotipos de género y refuerza su aprendizaje por el alumnado, a la vez minusvalora a las mujeres y sus áreas de protagonismo –o sobrevalora las actividades realizadas por los hombres, como quiera verse–, puede hablarse de un tratamiento discriminatorio. Un tratamiento que fragiliza la posición social actual de las mujeres. Con todo ello se contribuye a transmitir unos patrones de desigualdad social entre los hombres y las mujeres, que no tienen acceso a referentes o modelos históricos diversos con los que empatizar y en los que anclarse para, a partir de ellos, desarrollar su identidad y proyectar su biografía personal (López Navajas, 2014; Ortega Sánchez, 2017).

En ese contexto, la coeducación se presenta como un camino necesario para trabajar la competencia social y ciudadana desde el género (Díaz & González, 2012; Sánchez & Miralles, 2014). Se deben ofrecer al alumnado referentes

históricos de mujeres diversas, individuales y colectivos, y una visión de su contribución y papel en todas las épocas históricas que se traten. A su vez, debe trabajarse por neutralizar asignaciones y atribuir cualidades variadas a hombres y mujeres, mostrando imágenes en las que desempeñen actividades tanto en el ámbito público y que no planteen ningún tipo de discriminación. Y asimismo, para desarrollar una didáctica verdaderamente crítica y feminista se debe, no solo subsanar la invisibilidad de las mujeres en el relato histórico y cuestionar las visiones estereotipadas, sino también explicar la historia desde un prisma que enfatice y valore las funciones asociadas tradicionalmente a las mujeres y sus “formas de hacer”.

Coincidimos con Manassero y Vázquez (2002) cuando hacen hincapié en la importancia de la implicación del profesorado para la renovación de contenidos y materiales que ofrezcan discursos más igualitarios. Actualmente existen multitud de materiales que pueden usarse para remediar las carencias de los libros de texto. Entre ellos figuran catálogos de imágenes de personajes no estereotipados (Cerezo & Rivas, 1992) o bases de datos con contenidos diversos sobre mujeres (López Navajas, 2010). También manuales para trabajar la Historia desde criterios inclusivos, como el de Hidalgo, Juliano, Roset y Caba (2003), que contiene ejercicios a través de los cuales se valorizan las producciones artísticas femeninas de distintas épocas como vasijas y platos de cerámica neolíticas, tapices, cojines y bordados medievales, esculturas barrocas... (pp.

303-318). Existen asimismo propuestas para usar una serie de fuentes documentales y trabajar en las aulas la detección e interpretación de las asimetrías entre hombres y mujeres en distintas sociedades históricas (Fernández Valencia, 2010).

Sin embargo, pese a estos esfuerzos, algunas investigaciones corroboran que, en la práctica, la inclusión del género en los programas escolares de las distintas etapas educativas se realiza de manera bastante ineficiente. Una investigación realizada en la Escuela de Magisterio de Vitoria (Aristizabal, 2011) señala que, aunque la perspectiva de género se trabaja en las diferentes asignaturas, no se hace de manera sistemática y es más teórica que práctica, y que el alumnado afirma echar en falta una mayor formación específica al respecto. En la misma línea, Pagès y Santi (2012) señalan que los y las estudiantes del Máster de Formación del Profesorado describen un relato de la historia de Cataluña y realizan unas programaciones didácticas (56% del alumnado) en las que las mujeres están ausentes o son minoritarias.

Otro estudio realizado por Díez Bedmar (2015) con el alumnado universitario andaluz de distintas ramas científicas sobre sus representaciones de las mujeres como sujeto histórico alcanza tres conclusiones. La primera, que la categoría “género” está ausente de formación histórica y que no ha sido incorporada, ni por el alumnado ni el profesorado de etapas educativas anteriores a la propia universidad, de manera que sigue sin

desarrollarse la capacidad de crítica sobre la construcción del relato histórico. La segunda, que ignorar esta categoría influye en la formación social y ciudadana, desde el punto de vista de que, como herramienta analítica, la perspectiva de género puede influir en la interpretación que hacemos de nuestro presente. Y la tercera, que cuando el alumnado trabaja la perspectiva de género y toma conciencia de sus propios estereotipos y prejuicios, descubre parte de su responsabilidad y percibe cambios en cuanto al desarrollo de la competencia social y ciudadana. A la luz de estos datos, pensamos que, como propone Ortega Sánchez, “siguen siendo necesarias investigaciones que atiendan al análisis de los discursos emergidos de la propia práctica docente en torno al género” (2017, p. 380).

3. Metodología

Teniendo en cuenta las presencias y ausencias de las mujeres en el campo de la didáctica de la historia y sus repercusiones, creemos necesario seguir investigando sobre las prácticas vigentes en las aulas. Para ello hacemos nuestra la filosofía de investigación de aula-acción, basada en la mejora y el modelado constante de la metodología y estrategias didácticas para llegar a los resultados que se buscan, mediante la auto-evaluación docente y la observación de las respuestas del alumnado (Dehesa, 2015). Considerando además, como afirma Restrepo (2009), que la investigación de aula, más allá de hacer de la práctica docente una práctica

investigativa permanente, busca que el y la estudiante “se comprometa en la reflexión de sus acciones e intuiciones y, a partir de ellas, construya nuevas comprensiones del objeto de estudio” (p. 107).

3.1. Objetivos

Este estudio, sin ánimo de ser representativo de tendencias generalizables, busca mediante la evaluación de una intervención didáctica indicios para mejorar, en las dos aulas en las que se proyecta, el tratamiento de los contenidos relacionados con la historia de las mujeres. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los conocimientos y las representaciones que el alumnado presenta hacia las mujeres como sujetos históricos, de forma general y en relación a la Segunda Guerra Mundial en particular, y su posible variación tras la intervención.
2. Valorar el grado de interés y el nivel de satisfacción del alumnado y su implicación y compromiso hacia los contenidos trabajados.

3.2. Participantes

En la realización del estudio han tomado parte 26 alumnas y 27 alumnos, de entre 15 y 17 años, de dos aulas de 4º de ESO de Artxandape Ikastola. Se trata de un centro concertado, situado en el centro de Bilbao.

Aula	Chicos	Chicas	Total
4ºA	10	15	25
4ºB	17	11	28
	27	26	53

Tabla 1. Participantes.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación consta de cinco fases. En primer lugar, el alumnado cumplimentó un cuestionario inicial, articulado en torno a 11 preguntas estructuradas y categorizadas en los valores de “1-muy poco, 2-poco, 3-suficiente, 4-mucho y 5-muchísimo”. Con ellas se sondearon sus conocimientos, ideas y representaciones iniciales sobre cuestiones que iban a abordarse durante la intervención: su conocimiento sobre el uso de la perspectiva de género para mirar a la Historia, su valoración de papeles históricos “masculinizados” o “feminizados” o cometido que atribuían a hombres y mujeres durante la Segunda Guerra Mundial (objetivo 1). Se intercalaron también 8 preguntas abiertas para que el alumnado pudiese expresarse y que aflorasen así matices, por ejemplo, acerca de los personajes que conocían de dicha época. Asimismo, se indagó en su interés por la asignatura de Geografía e Historia, sus percepciones sobre la presencia de mujeres en los contenidos tratados en el día a día del aula, los que recordaban haber tratado durante el curso y la importancia que otorgaban a su inclusión cotidiana (objetivo 2).

La segunda fase consistió en la implementación de una unidad didáctica denominada “Una segunda mirada a la Segunda Guerra Mundial”, que engarzaba con los contenidos que a la sazón se estaban trabajando en ambas aulas de 4º de ESO. El alumnado estaba inmerso en la planificación embrionaria de una serie de trabajos de investigación grupales sobre distintas

facetas de la Segunda Guerra Mundial, que serán detallados más abajo. La intervención didáctica se desarrolló durante tres sesiones consecutivas. Durante la primera sesión las actividades buscaban ayudar al alumnado a detectar de primera mano el sesgo androcéntrico de algunos discursos históricos y que ejemplificaban la posibilidad de mirar al pasado desde una óptica que no sólo hiciese visibles a las mujeres como sujetos históricos, sino que también revalorizase sus áreas de acción. Para ello, a modo de acercamiento global a la temática, en la primera sesión se analizaron algunas imágenes extraídas de libros escolares que presentaban significativas ausencias en cuanto a la representación de las mujeres, o que reproducían estereotipos manifiestos, acompañando todo ello con recursos didácticos que ponían en cuestión algunos de estos clichés.

En la segunda sesión, pasó a hablarse del tema específico que el alumnado estaba trabajado: la Segunda Guerra Mundial. Se visualizó un *Power Point* y varios videos sobre los distintos papeles jugados por las mujeres durante el conflicto, tratando de desmontar estereotipos, además de visibilizar y dar valor a algunos campos de actuación femeninos. Se detalló el papel de las mujeres en el frente interno, prestando atención al cartel propagandístico de Rossie “la remachadora”, convertido a la postre en símbolo del empoderamiento de las mujeres por el movimiento feminista. Después, se aportaron datos sobre la contribución de las mujeres en el frente de guerra, en forma de tanquistas,

aviadoras o francotiradoras de los ejércitos de distintos países. Y finalmente, atendió a las víctimas, entre las que se destacó la figura de Ana Frank y su testimonio de vida, y las vivencias de las denominadas “mujeres de confort”, mediante el análisis de una noticia actual en la que puede verse a algunas de las supervivientes reclamando al gobierno japonés su reconocimiento.

La tercera sesión fue dedicada a reflexionar sobre lo trabajado en las sesiones anteriores y a buscar una definición común para los conceptos de “androcentrismo” y “perspectiva de género”, de cara a incidir en los proyectos que el alumnado iba a comenzar a desarrollar acerca de distintos aspectos relacionados con la Segunda Guerra Mundial y a fomentar que integraran la perspectiva de género en los mismos.

En la tercera fase, tras la experiencia en las aulas, se pidió al alumnado que cumplimentara un cuestionario final. Estuvo integrado por preguntas similares a las del cuestionario inicial, 17 de ellas estructuradas en las mismas categorías que éste, y 6 abiertas. Se buscó poder comparar las variaciones que se habían dado en los conocimientos del alumnado y en sus representaciones de las mujeres como sujeto histórico, a nivel global y a nivel de los relacionados con la Segunda Guerra Mundial: cambios en su conocimiento sobre el uso de la perspectiva de género, su valoración de actividades generizadas, sobre los personajes que conocían de dicha época y sobre las funciones que asignaban en ella a los hombres y las

mujeres (objetivo 1). Junto a ello, el cuestionario final adjuntó un apartado de 6 preguntas para conocer la valoración que los dos grupos escolares hacían de la experiencia (objetivo 2).

Durante la cuarta fase el alumnado tuvo que realizar los trabajos de investigación grupales sobre distintos aspectos vinculados a la Segunda Guerra Mundial. En cada aula la profesora titular dividió al alumnado en grupos heterogéneos de 3 o 4 miembros y repartió entre ellos las siguientes temáticas para que indagasen al respecto, de manera cooperativa y siguiendo una serie de pautas que ella marcó. Dispusieron de 9 sesiones para desarrollarlos de manera autónoma y siguiendo la filosofía del aprendizaje por descubrimiento:

1. *La ONU tras la Segunda Guerra Mundial: aciertos y errores.*
2. *Participación de Bilbao y su gente en la Segunda Guerra Mundial.*
3. *El Batallón Guernica.*
4. *La homosexualidad en la Segunda Guerra Mundial.*
5. *Decálogo para no repetir la Segunda Guerra Mundial.*
6. *El fascismo ayer y hoy.*
7. *La Segunda Guerra Mundial a través del arte.*

La quinta y última fase fue la recogida de datos que se realizó tres semanas después tomando como base los 12 trabajos finales y las presentaciones orales de los mismos. De esta forma, pudimos valorar el grado de compromiso que cada grupo estudiantil había mostrado en torno a la utilización de la perspectiva de género en sus investigaciones (objetivo 2). Para ello se hizo uso de una rúbrica que consideraba tres

ítems: 1) El esfuerzo por visibilizar áreas relativas a mujeres en el seno de su tema de indagación y su no consideración como secundarias o complementarias, 2) Las referencias a mujeres concretas relacionadas con el correspondiente tema de estudio y su calidad y 3) El uso de un lenguaje no sexista.

4. Resultados

A continuación, presentamos un desglose de los principales resultados obtenidos a raíz de la evaluación de la intervención didáctica realizada. Los hemos agrupado en dos puntos, relacionados con cada uno de los objetivos que nos habíamos marcado:

4.1. Analizar los conocimientos y las representaciones que el alumnado presenta hacia las mujeres como sujetos históricos, de forma general y en relación a la Segunda Guerra Mundial en particular, y su posible variación tras la intervención

En este apartado se exponen los resultados relacionados con el primer objetivo. Para ello realizamos, fundamentalmente, una comparativa entre una parte de las respuestas de los cuestionarios previo y el posterior a la intervención. Se comienza con los resultados que conciernen al cambio en la percepción del alumnado sobre su conocimiento de la perspectiva de género. Después se hace referencia a los relativos a las valoraciones que realizan sobre la importancia histórica de algunas actividades tradicionalmente

consideradas masculinas, por un lado, y femeninas, por otro. Se terminan exponiendo los niveles de cambio en los conocimientos y las representaciones de los alumnos y alumnas sobre el papel de las mujeres en la Segunda Guerra Mundial.

Para comenzar a aproximarnos a las representaciones del alumnado sobre las mujeres como sujeto histórico, se les preguntó por el nivel de conocimiento que creían tener acerca del significado de algunos conceptos clave, como “androcentrismo” o “perspectiva de género”. En el cuestionario inicial, el alumnado mostró un gran desconocimiento al respecto, pues lo situaron en la categoría de “muy poco” en 27 ocasiones (51%), como puede verse en la tabla 2, relativa al último de los conceptos. Por el contrario, con posterioridad a la intervención, los niveles de conocimiento percibidos sobre el significado de perspectiva de género aumentaron para situarse en “mucho” en 22 ocasiones (41,5%) y en muchísimo en 16 (30,2%).

	Cuestionario previo				Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%	H	M	Tot.	%
NC	0	0	0	0	0	1	1	1,9
Muchísimo	5	0	5	9,5	10	6	16	30,2
Mucho	2	0	2	3,8	10	12	22	41,5
Suficiente	6	16	30,1	15	7	6	13	24,5
Poco	6	5	11	20,7	0	0	0	0
Muy poco	8	19	27	51	0	1	1	1,9
	27	26	53	100	27	26	53	100

*H=hombres, M=mujeres. Tot.= total. NC= no contesta.

Tabla 2. Variación en el conocimiento del concepto “perspectiva de género”.

Para profundizar en la indagación sobre las representaciones del alumnado respecto a las mujeres como sujeto histórico, y teniendo en cuenta que en clase iban a realizarse actividades

que pretendían valorizar las áreas sociales tradicionalmente adjudicadas a las mujeres –por medio de la indagación de su ausencia en los materiales escolares al uso y recursos alternativos para hacerlas visibles–, se le pidió categorizar la importancia de algunas funciones tradicionalmente consideradas como “masculinas” o “femeninas”. En concreto, tuvieron que indicar el valor que a su juicio tuvieron en las sociedades del pasado la caza, por un lado, y la crianza, por otro. La tabla 3 muestra los resultados sobre la importancia brindada a la caza, que fue situada, tanto en el cuestionario inicial como en el final, en la categoría de “muchísimo” por más de la mitad del alumnado: en el inicial en 36 casos (60,4%) y en el final en 42 (79,3%).

	Cuestionario previo				Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%	H	M	Tot.	%
NC	1	1	2	3,8	0	0	0	0
Muchísimo	16	16	36	60,4	24	18	42	79,3
Mucho	7	6	13	24,5	3	8	11	20,7
Suficiente	3	3	6	11,3	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0	0	0	0	0
Muy poco	0	0	0	0	0	0	0	0
	27	26	53	100	27	26	53	100

Tabla 3. Variación en el valor atribuido a la caza en las sociedades del pasado.

Los resultados sobre la importancia atribuida por el alumnado a la crianza se perfilan en la tabla 4. En este caso, su fijación en la categoría de “muchísimo” se dio en 7 ocasiones (13,2%) en el cuestionario inicial y en el final en 29 (54,7%). De manera que aumentó tras la experiencia, pero no se equiparó a los niveles de importancia adjudicados a la caza.

	Cuestionario previo				Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%	H	M	Tot.	%
N.C.	0	1	1	3,8	0	0	0	0
Muchísimo	2	5	7	13,2	17	12	29	54,7
Mucho	9	2	11	20,8	5	9	14	26,5
Suficiente	5	8	13	24,5	4	2	6	11,3
Poco	7	6	13	24,5	1	3	4	7,5
Muy poco	3	4	7	13,2	0	0	0	0
	27	26	53	100	27	26	53	100

Tabla 4. Variación en el valor atribuido a la crianza en las sociedades del pasado.

En tercer lugar, se buscó ahondar en los cambios operados en relación a las representaciones del alumnado sobre el papel de las mujeres en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Primeramente, se quiso conocer el nivel de conocimientos previos del alumnado. Para ello, se les pidió que mencionasen de modo abierto a un personaje histórico masculino y a otro femenino que recordasen sobre dicha época. Sólo 5 estudiantes afirmaron desconocer figuras masculinas, mientras que 25 dijeron no conocer a ninguna femenina. Citaban a varones en 46 ocasiones, refiriéndose a Hitler en 28 y con menor frecuencia a Stalin, Franco, Mussolini, Roosevelt y otros. Entre las 25 citas a mujeres, se mencionaba 7 veces a Eva Braun y Virginia Hall, y en menor medida a otras figuras como Ana Frank, Susan Travers o Hanna Reitsch. En el cuestionario posterior, en cambio, el alumnado fue ya capaz de citar 60 veces a diversos personajes femeninos de la época, con especial énfasis en la francotiradora soviética Liudmila Pavlichenko, como puede verse en la tabla 5.

Cuestionario previo				Cuestionario final	
Personajes masculinos	Nº veces	Personajes femeninos	Nº veces	Personajes femeninos	Nº veces
No sé	5	No sé	25	No sé	0
Hitler	28	Eva Braun	7	Liudmila Pavlichenko	39
Stalin	6	Virginia Hall	7	Hanna Reitsch	16
Franco	3	Anna Frank	4	Wanda Gers	4
Lennin	3	Frida Kalho	3	Rosie "la remachadora"	1
Mussolini	2	Susan Travers	2		
Roosevelt	2	Hanna Reitsch	2		
Troski	1	Liudmila Pavlichenko	1		
Erwin Rommel	1				

Tabla 5. Personajes conocidos en relación a la Segunda Guerra Mundial.

Para complementar el análisis sobre las representaciones de las mujeres en la Historia, profundizando en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, se preguntó a los alumnos y alumnas sobre el papel que pensaban que tuvieron los hombres y las mujeres en ella. Como puede verse en la tabla 6, en el cuestionario previo, el papel atribuido a los hombres fue mayoritariamente el de ir a la guerra y defender a su país, mencionado en 34 ocasiones. En 6 casos se les adjudicó el de ser líderes políticos, en 4 se calificó de "importante" y en 2 el de "decidir y organizar todo". El rol mayoritario adjudicado a las mujeres antes de la intervención fue la permanencia en el hogar, cuidando y sacando a la familia adelante, citado 35 veces. En 12 casos se indicó desconocerlo y en 2 se puntualizó que "las mujeres no tuvieron mucha importancia en aquella época". Hubo también referencias más minoritarias a su participación en la industria, la retaguardia, la atención médica y armada. En el cuestionario final, el alumnado citaba, en mayor proporción

que su permanencia en el hogar, otros cometidos llevados a cabo por las mujeres durante la guerra: había 38 referencias a su participación en los ejércitos de países como la URSS o Alemania, 35 a su contribución en el frente interno, 16 a su labor como médicas o enfermeras y 12 a su presencia en la retaguardia.

Cuestionario previo				Cuestionario final	
Papel hombres	Nº veces	Papel mujeres	Nº veces	Papel mujeres	Nº veces
No sé	5	No sé	12	No sé	1
Ir a la guerra	34	Cuidar la casa y la familia	35	Participar en la armada	38
Líderes políticos	8	Trabajar en la industria	9	Participar en el frente interno	35
Muy importante	4	Retaguardia	6	Enfermeras / médicos	16
Físicos	1	Enfermeras / médicos	3	Retaguardia	12
Hombres de negocios	1	Participar en la armada	1	Cuidar la casa y la familia	5
Poderoso y violento	1	No tuvieron importancia	2	Espías	3

Tabla 6. Papel de hombres y mujeres en la Segunda Guerra Mundial.

4. 2. Valorar el grado de interés y el nivel de satisfacción del alumnado y su implicación y compromiso hacia los contenidos trabajados

Mostramos en este segundo punto los resultados relativos al segundo objetivo. Primero, abordamos la percepción del alumnado sobre el nivel de presencia de contenidos relacionados con la historia de las mujeres en la dinámica habitual del aula y exponemos los cambios percibidos en el nivel de importancia que otorgan a su integración cotidiana. Después,

pasamos a los resultados concernientes a los cambios en el interés del alumnado hacia la asignatura de Geografía e Historia, antes y después de la intervención. Tras ello, mostramos el nivel de percepción del aprendizaje por parte del alumnado y su grado de satisfacción con la experiencia. En último lugar, mostramos los resultados de la rúbrica sobre el nivel de adecuación de los trabajos de investigación del alumnado, desde el punto de vista de la integración de la perspectiva de género.

En primera instancia, el cuestionario inicial incluía algunas preguntas para sondear la percepción del alumnado acerca de la frecuencia con la que se tratan en la asignatura de Geografía e Historia temáticas relacionadas con mujeres. Una de las respuestas (1,9%) indicó que en la dinámica diaria de clase se habla “muchísimo” sobre las mujeres, 14 (24,5%) señalaron que se habla “mucho”, 24 (45,3%) que “suficiente”, 13 (26,4%) que “poco” y en un caso (1,9%) que “muy poco”.

A continuación, quiso valorarse y se preguntó al alumnado la importancia que a su juicio tiene hablar de las mujeres en las clases de Historia. Antes de la intervención, en el cuestionario inicial, casi la mitad situaron la misma en la categoría de “muchísimo”, concretamente en 26 casos (49%). Entre quienes dieron el valor máximo destacan 19 de las 26 alumnas que tomaron parte en el estudio, como puede verse la tabla 7. Otras 14 veces la importancia de hablar en clase sobre mujeres e historia fue fijada en “mucho” (26,4%) y 11 en “suficiente”

(20,8%), con porcentajes minoritarios para las categorías más bajas. Esa misma tabla muestra cómo, con posterioridad a la intervención, la importancia dada a tratar contenidos relacionados con la historia de las mujeres aumentó ligeramente, pues, por ejemplo, en el cuestionario final la consideró “muchísima” 33 veces (62,3%).

	Cuestionario previo				Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%	H	M	Tot.	%
Muchísimo	7	19	26	49	9	24	33	62,3
Mucho	11	3	14	26,4	12	1	13	24,5
Suficiente	8	3	11	20,8	6	1	7	13,2
Poco	1	1	2	3,8	0	0	0	0
Muy poco	0	0	0	0	0	0	0	0
	27	26	53	100	27	26	53	100

Tabla 7. Cambios en la importancia dada a hablar sobre mujeres e Historia en clase.

Con ánimo de valorar si tratar contenidos relacionados con la Historia de las mujeres aumenta el interés del alumnado por la asignatura de Geografía e Historia, se le interrogó al respecto antes y después de la intervención. En el cuestionario previo, el nivel de interés fue situado de manera más o menos homogénea entre las distintas categorías: en “muchísimo” 8 veces (15,1%), 12 en “mucho” (22,6%), 14 en “suficiente” (26,4%), 13 en “poco” (24,6%) y 6 en “muy poco” (11,3%). Como se advierte en la tabla 8, la inclinación por la asignatura era menor en el caso de las alumnas. En la misma tabla queda esbozado que, tras realizar la intervención, el alumnado mostró un interés ligeramente mayor. Entre los datos que apuntan ese cambio cabe considerar, por ejemplo, que la categoría de “mucho” pasó de situarse en un 22,6% en el cuestionario inicial, a

un 35,8 en el final. O que la categoría “poco” pasó de suponer el 24,6% en el inicial, a suponer el 9,5% en el final.

	Cuestionario previo				Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%	H	M	Tot.	%
Muchísimo	7	1	8	15,1	6	2	8	15,1
Mucho	8	4	12	22,6	10	9	19	35,8
Suficiente	5	9	14	26,4	6	8	14	26,4
Poco	4	9	13	24,6	2	3	5	9,5
Muy poco	3	3	6	11,3	3	4	7	13,2
	27	26	53	100	27	26	53	100

Tabla 8. Variaciones en el interés por la asignatura de Geografía e Historia.

Para aproximarnos más al nivel del interés del alumnado, se le pidió que señalase su grado de satisfacción con la experiencia desarrollada. Las respuestas pueden verse en la tabla 9, que recoge como 13 personas indicaron que la experiencia le había gustado “muchísimo” (24,5%), 34 que “mucho” (64,1%) y 6 “suficiente” (11,4%), con porcentajes nulos para las categorías de “poco” y “muy poco”.

	Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%
Muchísimo	6	7	13	24,5
Mucho	17	17	34	64,1
Suficiente	2	4	6	11,4
Poco	0	0	0	0
Muy poco	0	0	0	0
	27	26	53	100

Tabla 9. Nivel de satisfacción respecto a la experiencia coeducativa.

En cuanto la percepción del nivel de aprendizaje, al pedirles que lo categorizaran, 17 estudiantes lo situaron en “muchísimo” (32,1%), 8 en “mucho” (52,8%) y 8 en “suficiente” (15,1%), con porcentajes nulos para “poco” y “muy poco”.

	Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%
Muchísimo	8	9	17	32,1
Mucho	14	14	28	52,8
Suficiente	5	3	8	15,1
Poco	0	0	0	0
Muy poco	0	0	0	0
	27	26	53	100

Tabla 10. Percepción del nivel de aprendizaje.

El cuestionario final incluyó una serie de preguntas abiertas para ahondar más en los aspectos de la intervención que habían suscitado el mayor interés en el alumnado. En 24 casos se aludía al hecho de haber conocido la participación de las mujeres en la Segunda Guerra Mundial, y en 2 de entre ellos se especificaba el gusto por haber conocido la figura de Rosie “la remachadora” y las vivencias de las “mujeres de confort” asiáticas, respectivamente. En 9 ocasiones el alumnado realizaba una reflexión más profunda y aludía al “cambio de visión” que la intervención les había proporcionado, citando en 1 ocasión su utilidad de cara a aplicarlo en el futuro proyecto de investigación que desarrollarían. En esa línea, en 6 cuestionarios más se indicaba que había sido gratificante “ver que las mujeres han sido importantes en la historia”, especificando en un caso este hecho con la palabra “visibilización”. En 7 ocasiones el alumnado mencionaba como la mejor parte de la experiencia el mero hecho de haber aprendido cosas nuevas. Y finalmente en otras 6 se postulaba el análisis de algunos

materiales escolares en los que las mujeres de distintas épocas históricas estaban infrarepresentadas en relación al número de hombres que aparecían en ellos; y en los que, además, sus cometidos se perfilaban de manera estereotipada.

La rúbrica utilizada para evaluar la integración de la perspectiva de género a través de la presentación oral de los 12 trabajos de investigación del alumnado, puso el foco, en el ítem 1, en el esfuerzo por visibilizar áreas relativas a mujeres en el seno de cada tema de indagación. En este ítem, 1 presentación obtuvo la calificación de “suficiente”, 4 la de “bien/muy bien” y 4 la de “sobresaliente”. Los trabajos sacaron a relucir aspectos como las áreas de acción femenina en II GM, el rol atribuido por el fascismo a las mujeres o la invisibilidad de las lesbianas en la época. Como puede advertirse en la tabla 11, hubo 3 trabajos que no consiguieron aprobar, debido a que no profundizaron en visibilizar áreas relativas a mujeres en el seno de su temática. En el segundo ítem, que atendía a la realización de referencias a mujeres concretas y su calidad, 2 trabajos recibieron la calificación de “suficiente”, 1 la de “bien/muy bien” y 7 la de “sobresaliente”. Se citó a mujeres refugiadas de distintas épocas, a mujeres personajes históricos que fueron lesbianas o bisexuales, a las mujeres que participaron en la Resistencia y el “Milagro de Marne”; a las que formaron parte de los cuerpos militares alemán y soviético; las que integraron las Fasci Feminele; las miembros de la Red Álava y a M^a Fernanda Espinosa, presidenta

de la Asamblea General de la ONU. No aprobaron este ítem 2 grupos, uno porque obvió referencias a mujeres, y el otro porque se limitó a mencionar la no participación de las mujeres en el “El Batallón Guernica”. El tercer y último ítem valoró el uso de un lenguaje no sexista y 11 trabajos alcanzaron un “sobresaliente”. Únicamente se registró 1 “suficiente”, para 1 grupo, a causa de la utilización de la palabra “hombres” como genérica para referirse al conjunto de la sociedad.

	Trabajos de investigación del alumnado	Item 1*				Item 2**				Item 3***			
		S	A	B	S	S	A	B	S	S	A	B	So
		u	p	/	o	u	p	/	o	u	p	/	So
			M	B			M	B			M	B	
1	Los refugiados de guerra, ayer y hoy			x					x				x
2	Identidades robadas: homosexualidad en la II GM				x				x				x
3	El Batallón Gernika			x				x					x
4	Mujeres de verdad. Participación de las mujeres en la II GM				x				x				x
5	La II GM a través del cine	x				x							x
6	El fascismo ayer y hoy	x						x					x
7	Fake Hunters. El cine durante la II GM			x					x				x
8	El Batallón Guernica		x			x							x
9	El fascismo ayer y hoy			x					x		x		
10	Las mujeres en la Segunda Guerra Mundial				x				x				x
11	Nuestras raíces. Bilbao y Bizkaia en la II GM				x				x				x
12	La ONU: aciertos y errores	x						x					x
		3	1	4	4	2	2	1	7	0	1	0	11

* Item 1. Realiza esfuerzos por localizar áreas relativas a mujeres en su temática de investigación, sin considerarlos secundarios o complementarios.
 ** Item 2. Menciona y hace referencias concretas a mujeres para visibilizarlas.
 *** Item 3. Utiliza un lenguaje no sexista.

Tabla 11. Resultados de la rúbrica sobre la inserción de la perspectiva de género en los trabajos del alumnado.

5. Análisis y discusión

A la luz de los resultados, nos encontramos ante un panorama no demasiado optimista en cuanto al tratamiento que se hace de las mujeres como sujeto histórico en las dos aulas de 4º de ESO analizadas. En este sentido, una de las carencias más importantes detectadas en el transcurso de la intervención ha sido el desconocimiento inicial por parte del alumnado del significado del término “perspectiva de género”, como refleja la tabla 2. Esto nos lleva a coincidir con Ortega Sánchez (2017) cuando postula la conveniencia de repensar la práctica docente en torno al género, puesto que el hecho de que el alumnado desconozca esta herramienta epistemológica de la teoría feminista dificulta su capacidad de advertir las ausencias de las mujeres, los modelos estereotipados presentes en algunos discursos históricos, así como la minusvaloración que pueda hacerse de su papel.

Los resultados evidencian que los esquemas que *a priori* aplica el alumnado de ambas aulas para interpretar el pasado están marcados por un sesgo sexista, siguiendo algunos parámetros de la sociedad actual que menosprecia y convierte en inferior a lo “femenino” (López-Navajas, 2014). Esto se advierte en las estimaciones que realizan sobre el peso que tuvieron en las sociedades del pasado las funciones de la caza y la crianza, tan desiguales en favor de la primera, según se advierte en las tablas 3 y 4. Se constata así el peso que tienen en la actualidad algunos valores sociales asociados a la “masculinidad hegemónica” –como el poder, la violencia o la

guerra–, lo cual nos lleva a reiterar la necesidad de valorizar en las aulas de Historia las funciones y espacios tradicionalmente femeninos (Fernández Valencia, 2015). Y también, obviamente, la necesidad que existe de utilizar materiales didácticos válidos para ello (Hidalgo et al., 2003).

En concreto, en relación a la Segunda Guerra Mundial es subrayable que antes de la intervención dos alumnas mencionaran que “las mujeres no tenían mucha importancia en dicha época”. Este pensamiento engarza con la idea de Fernández Valencia (2005) de que la didáctica actual de la historia perfila mayormente a las mujeres, tanto a nivel individual como colectivo, como sujetos que no han realizado contribuciones reseñables al devenir histórico. Redunda en ello que la mitad del grupo de adolescentes no fuese capaz de citar referentes femeninos relacionados con el citado conflicto armado, mientras la mayoría sí eran capaces de aludir a figuras históricas masculinas del mismo periodo. Tratándose de una temática que todavía no había sido trabajada en clase, cabe deducir que estos conocimientos los habrían adquirido a través de la “cultura popular” transmitida por la familia, el cine o la literatura, a la que se refiere López-Navajas (2014), constatando que la carencia de referentes femeninos es extensiva a ella. Además, buena parte del alumnado presenta creencias apriorísticas estereotipadas sobre el papel histórico de los hombres y las mujeres en el mencionado conflicto armado. En efecto, se advierte una tendencia general a mostrarse

reacios a atribuir a las mujeres funciones o espacios de actuación más allá de lo considerado de ordinario como “típicamente femenino”. Véase su permanencia en el hogar y el cuidado de la casa y la familia.

No obstante, de los resultados se colige que el hecho de que el alumnado represente el pasado en función de los estereotipos de género tradicionales no es óbice para que, mediante determinadas actividades, éstas puedan alterarse. En este aspecto, se antoja razonable la propuesta de Sánchez y Miralles (2014) acerca de que el tratamiento de la historia de las mujeres en las aulas tendría que engarzar con la idea de enseñar a pensar históricamente. Porque la incorporación de nuevos contenidos y enfoques debe fomentar el pensamiento histórico para capacitar al alumnado de Secundaria, no sólo a memorizar información, sino también a interpretarla.

Se deben ofrecer al alumnado nuevos instrumentos, y especialmente ayudar a que conozcan como aplicar la perspectiva de género al mirar hacia el pasado, para interpretar las funciones de los hombres y las mujeres en clave más igualitaria. Llevar al aula materiales que descubran la ausencia de mujeres o su desproporcionada presencia a la baja en el relato histórico emitido por algunos materiales, puede ser una estrategia válida. El aumento del valor dado a la crianza en las sociedades del pasado tras la intervención didáctica, menos alejada del valor dado a la caza como muestran las tablas 3 y 4, indica que este tipo de experiencias resultan

satisfactorias, porque contribuyen a poner en valor áreas de acción femenina *per se*, sin considerarlas “secundarias” respecto a algún otro hecho o proceso. También puede ser efectivo llevar al aula recursos que facilitan que el alumnado conozca referentes femeninos diversos, que rompen o no clichés. Ello ayuda a que deconstruyan sus representaciones estereotipadas. Así sucede con la Segunda Guerra Mundial cuando, tras la intervención, se atribuye a las mujeres una variedad más amplia de cometidos y no se las sitúa casi exclusivamente en el espacio doméstico, como había ocurrido con anterioridad (tabla 6).

Además, este tipo de ejercicios inciden en la concienciación del alumnado respecto a la necesidad de visibilizar a las mujeres. De manera que, por un lado, como se advierte en la tabla 7, el grupo de adolescentes atribuye una importancia mayor a la integración de contenidos relacionados con la Historia de las mujeres de manera habitual en el aula, mostrándose permeable a los valores de la coeducación. El aumento del interés respecto a la asignatura de Geografía e Historia tras realizar la intervención, reflejada en la tabla 8, indica que la inclusión de este tipo de contenidos se presenta como un instrumento capaz de lograr una mayor atención por parte del alumnado. Así, puede reiterarse la conveniencia de tratar en el aula temas que rebasan la historia tradicional, centrada en la narración de hechos político-institucionales. Sea, como en este caso, de mano de la historia de las mujeres, o de mano de la

historia social, las mentalidades o la vida cotidiana, como afirman Correa y Estepa (2003). En la misma línea, pensamos que la satisfacción general del alumnado respecto a la experiencia y respecto a la percepción de su grado de aprendizaje, reflejadas en las tablas 9 y 10, es también indicativa de los beneficios de realizar este tipo de ejercicios. También el hecho de que parte de ellos y ellas expresaran la sorpresa que les había causado descubrir algunos pasajes históricos que desconocían y otros posibles enfoques para valorar las funciones sociales generizadas en otras épocas, así como la comprobación de los prejuicios que ellos y ellas mismas tienen al respecto. De hecho, había quienes mencionaban explícitamente el “cambio de visión”, que lo abordado durante las tres sesiones les había reportado.

Los datos emanados de la rúbrica utilizada para evaluar la inserción de la perspectiva de género en los trabajos de investigación del alumnado, reflejados en la tabla 11, certifican un alto grado general de compromiso. De donde se concluye que la intervención sirvió para promover una concienciación acerca de los resultados novedosos que pueden lograrse mediante su uso. También para que el alumnado aprendiese a no reproducir la “ocultación” de las mujeres y sus actividades, sin juzgarlas desde parámetros sexistas y pasando a interpretar el pasado de un modo más plural. Así, al igual que han hecho patente otras investigaciones similares, como la de Díez Bedmar (2015), los resultados abundan en su utilidad de cara a ahondar en las

habilidades asociadas a la competencia social y ciudadana. De manera que, experiencias de coeducación como esta demuestran que trabajar en el aula contenidos sobre historia de las mujeres y reflexionar junto al alumnado acerca de las discriminaciones presentes en ciertos discursos históricos, contribuyen a la formación de una conciencia ciudadana crítica con las diferencias de género. Se fomenta así la actitud proactiva respecto a la igualdad de mujeres y hombres, dando pie a un mayor desarrollo social (Díaz & González, 2012).

6. Conclusiones

Este estudio verifica la permanencia de representaciones estereotipadas sobre el papel de las mujeres como sujeto histórico en gran parte del alumnado de las dos aulas de 4º de ESO que han participado en él. Los y las adolescentes apenas conocían referentes de mujeres relacionados con la Segunda Guerra Mundial y en sus creencias apriorísticas adjudicaban a las mujeres mayormente funciones asociadas al cuidado del hogar o de la familia. Esta realidad se acentúa si se tiene en cuenta que, además, ese mismo alumnado atribuía menor trascendencia histórica a las áreas o funciones sociales que tradicionalmente han correspondido a las mujeres según el estereotipo, como la crianza, frente a otras como la caza, que han recaído en los hombres.

De ahí cabe colegir que actualmente, en aulas como estas, en las que se tratan de manera habitual contenidos relacionados con las mujeres

y la Historia, no llega a trabajarse adecuadamente el género. Pese a los avances, certificables en la variedad de personajes femeninos de distintas épocas y contextos que el alumnado conoce y cita, se vislumbra la falta de capacidad para la interpretación del pasado a través de la perspectiva de género. Aun teniendo en cuenta lo pequeño de nuestra muestra, de este déficit surge una nueva clave para la innovación en la enseñanza de la Historia, Se trata de ofrecer al alumnado instrumentos metodológicos de enfoque histórico para que puedan visibilizar las diversas funciones desempeñadas por unos y otros individuos en distintas épocas y lugares y valorar el papel histórico de las mujeres, interpretando de manera menos sesgada el pasado.

Enseñar a utilizar esas claves interpretativas para aproximarse a la Historia es uno de los principales retos para avanzar en la enseñanza coeducativa. Este ejercicio reflexivo puede constituir el primer paso para fomentar un pensamiento crítico que ayude al alumnado a descifrar y advertir por su propia cuenta otros discursos o situaciones que adolezcan de las mismas carencias, en el pasado y en el presente, y elaborar así discursos propios más igualitarios también en el presente. Ciertamente, la perspectiva de género constituye un eficaz instrumento para hacer lecturas de los problemas sociales actuales, para construir modos de pensar y para llevar a cabo acciones que aboguen por la igualdad entre hombres y mujeres.

7. Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por los grupos de investigación de la UPV/EHU *Sociedad, Poder y Cultura* (XIV-XVIII) (IT896-16) y GIPyPAC (IT1193-19), y por el proyecto *Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la Educación Patrimonial* (EDU2015-65716-C2-2-R) del MINECO/FEDER.

8. Referencias bibliográficas

- Aristizabal, P. (2011). *Generoaren trataera irakasleen formazioan*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto. En M. A. Santos (Coord.), *El Harén pedagógico* (pp. 119-148). Barcelona: Graó.
- Correa, M. & Estepa, J. (2003). Enseñanza y teoría historiográfica. El manifiesto de Historia a Debate. *Iber*, 37, 99-110.
- Cerezo, C. & Rivas, A. (1992). *El sexismo iconográfico en los libros de texto*. Murcia: COENS.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, *por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, 9, de quince de enero de 2016.
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 17-43.

- Díaz, J. J. & González, E. (2012). La búsqueda de la convivencia: la aportación de la perspectiva del género en la educación de la competencia social y ciudadana. En N. de Alba, F. García & A. Santiesteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. II (pp. 71-77). Sevilla: Díada.
- Díez Bedmar, M. C. (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *Clío: History and History Teaching*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonDiez2015.pdf>
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En M. J. Clavo Sebastián & M. A. Goicoechea Gaona (Coords.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (pp. 147-176). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Fernández Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la Historia. En M. A. Domínguez Arranz & R. M. Marina Sáez (Eds.), *Género y enseñanza de la Historia: silencios y ausencias en la construcción del pasado* (pp. 29-55). Madrid: Sílex.
- García Luque, A. & Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber*, 80, 65-72.
- García-Peña, A. L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31, 1-20.
- Hidalgo, E.; Juliano, D.; Roset, M. & Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares: una propuesta de inclusión. *II Congreso Internacional de Didáctiques*, Girona. Recuperado de <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Luengo, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria. *Campo abierto*, 24, 71-98.
- Manassero, M. A. & Vázquez, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y educación*, 14, 415-429. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/113564002762700880>
- Miralles, P. & Belmonte, P. (2004). *Historiografía, Historia de las mujeres y*

- enseñanza de la Historia en el Bachillerato. En M. I. Vera & D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas* (pp. 619-629). Alicante: AUPDCS.
- Ortega Sánchez, D. (2017). Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma, Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/457981#page=1>
- Pagès, J. & Santi, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25(1), 91-117.
- Peleteiro, I. (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Peñalver, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de ESO*. Murcia: Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud de la Región de Murcia.
- Ramos, M. D. (2001). Mujeres e historiografía. La incidencia del género en el discurso histórico. En S. Caporale & N. Montesinos (Eds.), *Reflexiones en torno al género. La mujer como sujeto de discurso* (pp. 17-25). Alicante: Universidad.
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-113.
- Sánchez, R. & Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Simón, M. A. (2010). *Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Velasco, M. L. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Vaíllo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124.

**Viajeras del período colonial.
El uso de fuentes históricas coloniales resignificadas para adolescentes**

**Women travelers in the colonial period.
The use of resigned colonial historical sources for teenagers**

Brisa Varela / Marisa Requiere

Universidad Nacional de Luján (Buenos Aires, Argentina)

brisavarelaunlu@gmail.com / marisarequiere@gmail.com

Resumen

En la Conferencia sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, 1994) se incorpora el concepto de empoderamiento (la necesidad de que las mujeres adquieran poder, fuerza y autoestima) como requisito para un desarrollo equitativo entre los géneros. A partir de la 4ª Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) ese concepto adquiere impulso al adoptar de forma unánime los estados miembros de la ONU la Plataforma de Acción. Si el espacio social es una construcción desplegada en el tiempo y ha sido y es un ámbito en el que se desarrollan relaciones de poder, el accionar de las mujeres ha sido invisibilizado en la mayor parte de los estudios geográficos. Por ello consideramos como un desafío político su visibilización, tanto en el plano académico como en los distintos niveles de enseñanza, pues muy escasa ha sido en la mayor parte de los países hispanoamericanos la incorporación del estudio de las mujeres en los currículos escolares, incorporada como letra pero no como acción concreta.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, Género, Viajeras, época colonial, Educación histórica.

Abstract

At the Conference on Population and Development, held in Cairo, in 1994, the concept of empowerment is incorporated, that is, the need for women to acquire power, strength and self-esteem, as a requirement for equitable gender development. It will be only from the 4th World Conference on Women, held in Beijing, in 1995, when that concept gains momentum as the UN member states unanimously adopted the Platform for Action. If we understand that the social space is a construction deployed in time and that it has been and is an area in which power relations are developed, the actions of women have been invisible in most geographical studies, so we consider As a political challenge, its visibility, both academically and at different levels of education, has been very scarce, in most of the Latin American countries, the incorporation of the study of women in the school curriculum, has been well incorporated as a letter but not as a concrete action.

Key words: Didactics of History, Gender, Travelers, colonial era, History Education.

1. Introducción

Tanto los estudios universitarios en ciencias sociales y género, como los organismos internacionales, han realizado avances desde las últimas décadas del siglo pasado, en lo que hace a incluir la perspectiva de género y propositivamente, acciones destinadas a la promoción de autonomía económica, política e intelectual, como parte de la agenda de los estados. Uno de los aspectos, más interesantes, que se ha desarrollado en los primeros años del siglo XXI, es el de la legislación, por parte de muchos estados, destinada a sostener a las mujeres desde el punto de vista jurídico y legal frente a la hegemonía del dominio patriarcal, tanto en los aspectos de la vida cotidiana como en la esfera laboral y política. Si entendemos que el espacio social es una construcción desplegada en el tiempo y que ha sido y es un ámbito en el que se desarrollan relaciones de poder, el accionar de las mujeres ha sido invisibilizado en la mayor parte de los estudios geográficos, por ello consideramos como un desafío político su visibilización, tanto en el plano académico como en los distintos niveles de enseñanza. Nos situamos en la perspectiva feminista crítica que remite a generar una mirada resistente a las asignaciones tradicionales de roles de género y simbólica en el marco del patriarcado y a la revalorización de la acción de los diversos colectivos de mujeres en la producción de la historia y los espacios geográficos.

En este artículo se analiza la incorporación de la perspectiva de género en el aula de Historia. El texto se organiza en distintos ítems transitando un recorrido que se inicia con las mujeres en el espacio intradoméstico y público, continúa en la recuperación de la experiencia femenina y las fuentes históricas relativas a la relación entre España y sus colonias de América Latina. Luego se analizan las transformaciones conceptuales en relación con la Educación Sexual Integral (en Argentina) y su inclusión en los diseños curriculares educativos. Y finalmente se trata de articular la introducción de la perspectiva de género a partir de la enseñanza de las ciencias sociales con el tratamiento de fuentes históricas, proponiendo algunas acciones didácticas concretas que aporten un marco de referencia para la transposición didáctica de las fuentes históricas resignificadas para adolescentes del presente.

2. Metodología

El espacio intradoméstico y el público en la microfísica del poder.

El tiempo y la memoria de las mujeres muchas veces aparecen articulados con sentidos preexistentes dados por el orden patriarcal y se elabora a partir de esas asociaciones. En ese orden se yuxtaponen memorias femeninas sobre las acciones en el espacio geográfico. Algunas de ellas emergen, subterráneas y subalternas, confrontando con las memorias oficiales, los olvidos y recuerdos prescriptos (Varela, 2017).

Hace ya muchos años que Joan Scott planteaba:

“La amenaza radical planteada por la historia de las mujeres consiste precisamente en este tipo de desafío a la historia establecida; las mujeres no pueden simplemente añadirse sin que se produzca un replanteamiento fundamental de los términos, pautas y supuestos, de los que en el pasado se consideraba historia objetiva, neutral y universal, porque tal noción de historia incluía en su misma definición la exclusión de las mujeres” (Scott, 1996, p. 83).

El soporte doméstico fue condición indispensable para posibilitar la vida política del “varón ciudadano” en el espacio público de la polis, Fraser (1997) entiende la privacidad tanto en términos de microgeografías vinculadas con la vida doméstica y personal, como en lo relativo a la economía de mercado que se sostiene logísticamente. En otras palabras la mujer burguesa o la mujer de la clase obrera sostienen la unidad doméstica para el sistema capitalista, permitiendo las condiciones para la reproducción del capital y de la mano de obra. Entre los geógrafos marxistas, el espacio geográfico ha sido y es una categoría histórica básica de reflexión y de operacionalización, entendido como condición para la producción y reproducción del capitalismo a partir de su valorización tanto del valor contenido, como del creado. Desde esta perspectiva el espacio geográfico, es simultáneamente, ámbito de ejercicio del poder o (agregaríamos nosotros de empoderamiento) a través de la lucha social y de acumulación del capital (Lefevre, 1974; 1988; Santos, 2000). Resulta atractivo estudiar los

desplazamientos en la intersección entre espacio y poder que para Joan Eugeni Sánchez (1979) es la clave que permitirá analizar cualquier ámbito territorial, en el tiempo y en el espacio. Poder y excedente como constante histórica pasan a ser el centro de los procesos y cambios históricos y de la práctica de las relaciones sociales y debe buscarse el mecanismo histórico-social que liga ambos factores y que los coloca en el centro de la práctica social. Para analizar el espacio geográfico este autor trabaja desde una conceptualización de poder en un sentido próximo al de Max Weber, asociando poder a obediencia, es decir al logro de que dada una orden concreta esta sea aceptada por un colectivo social, similar a la noción de dominación propuesta por Marx y Engels. Ese poder se sostiene con el aparato administrativo las estructuras políticas jurídicas y legales y la producción de un tipo de conciencia moral que legitima la aceptación de las asimetrías y desigualdades que se expresan en el espacio geográfico, y justificará la represión de toda forma de actuación no “legitimada” dentro de la conciencia social. “El poder no es ni una institución, ni una estructura, ni cierta potencia personal de la que algunos estén dotados, sino que es una situación estratégica compleja dentro de cada sociedad” (Sánchez, 1979, p. 3).

En relación con la fijación al espacio cercano como efecto de la dominación patriarcal Ortega Valcárcel (2000) recuperando la revisión epistémica de diversas geografías, sintetiza conceptualmente en lo siguiente:

El paisaje urbano tiene una dimensión simbólica que trasluce la división sexuada del mismo predominio masculino, la subordinación femenina, los valores asociados con el hombre. El posmodernismo presta herramientas que permiten contemplar el espacio social dominante, como un texto con sus códigos, sus reglas, sus valores. La deconstrucción de este texto permite identificarlo como un espacio de signo masculino. En el que afirma y utiliza valores objetivos y simbólicos de carácter masculino que responden a estrategias de diferenciación basada en el sexo (Ortega Valcárcel, 2000, p. 458).

La estructuración arriba mencionada tiene consistencia histórica y persistencia en el presente, sus formas habitan nuestros tiempos y nuestros cuerpos.

Es destacable la dinámica del poder que ha fijado a las mujeres a un territorio específico al tiempo que se les recorta los derechos a sus desplazamientos. Retornando a Foucault se entiende que el poder opera en estos casos, no sólo a través de leyes, aparatos e instituciones que ponen en movimiento las relaciones de poder sino también desde los intersticios de las instituciones a través de discursos, representaciones y prácticas sociales.

En este punto es interesante recuperar la clásica definición de género de Joan Scott (1990, p. 26) que considera tres nociones ligadas entre sí: relaciones sociales, relaciones de poder y saberes contruidos por los discursos, que circulan y se comparten.

En su conceptualización considera al género como elemento constitutivo de las relaciones

sociales que se basa en la diferencia que rigen los sexos; también como forma primaria de relaciones significantes de poder y campo a través del cual se articula y finalmente como conjunto de saberes sociales: creencias, discursos, representaciones y prácticas sobre las diferencias entre los sexos.

La perspectiva de género ha sido trabajada desde las ciencias sociales en diversos artículos referidos a “mujeres viajeras” donde se interpelan, sobre el papel de las viajeras europeas del siglo XIX y principios del XX. Esos estudios, continuados hasta el presente, colocan el énfasis en los aportes al conocimiento del mundo colonial y postcolonial que realizaron esas mujeres y que han llegado a nosotrxs en forma de diarios, memorias, cartas y libros y que muchas veces, en su contemporaneidad no fueron lo suficientemente valorados.

María Dolors García Ramón (2016) ha dirigido su atención al estudio de viajeras españolas a Oriente en los siglos XIX y XX y sus reflexiones epistémicas sobre el sentido de trabajar la temporalidad imbricada con la espacialidad resultan iluminadoras:

Desde la década de 1990, la geografía ha reconsiderado las nociones de conocimiento, objetividad y lenguaje heredadas de la Ilustración y nos ha invitado a reconstruir su historia desde la pluralidad y a incluir en esta historia diferentes maneras de entenderla (...) De hecho, los viajeros/exploradores y viajeras/exploradoras se constituyen en legitimadores de la autoridad científica y su quehacer no solo forma parte de la expansión colonial europea, sino que simboliza una visión del mundo en la que

las actividades europeas se perciben como “fundamentalmente civilizadoras” (García Ramón, 2016, p. 2).

La mirada, procedente de la geografía cultural y de género, considera la producción del espacio geográfico, como producto social, en su contexto histórico no sólo en su dimensión material sino en las dimensiones imaginaria y simbólica con igual peso. Y el estudio de las narraciones de viajeras, desde una perspectiva feminista y poscolonial, ha aportado importantes referencias en las que las categorías de clase, género, religiones y etnicidad aparecen entretrejidas.

Esta especialista enfatiza la ambivalencia en las observaciones realizadas por las viajeras y frente a las prácticas coloniales; que tiene su origen en los discursos patriarcales y coloniales de la diferencia en los cuales ellas también estaban empapadas. Mientras que la mujer occidental era subordinada en el contexto patriarcal de su país de origen, en las colonias, la percepción de la superioridad racial podía ser más fuerte que la inferioridad de género, pero siempre eran vistas como forasteras. En esta línea de análisis, en junio de 2007 el Centro de Estudios de La Mujer en la Historia de América Latina, CEMHAL, convocó a la comunidad investigadora a participar con trabajos inéditos publicados luego como una compilación monográfica con el nombre *Viajeras entre dos mundos*, que bajo la dirección de Sara Beatriz Guardia (2012) abarcó una extensa línea de tiempo que recorre consistentemente, los relatos de viajeras desde el

siglo XIX al XX, tomando los imaginarios y experiencias tanto europeas en Latinoamérica como latinoamericanas en Europa.

James Clifford (1997) antropólogo cultural, presenta, el “viaje”, en términos generales y más allá de cuestiones de género, como un conjunto de experiencias desestabilizadoras para las estructuras locales conservadoras. Experiencias cada vez más complejas: cruces e interacciones que desestabilizan el localismo de las ideas establecidas sobre la cultura, según las cuales la existencia auténtica debe, o debería, darse en sitios muy concretos. Se supone que la vivienda ha de ser la base de la vida colectiva, mientras que el viaje es sólo un complemento; las raíces son antes que los caminos. ¿Qué pasaría —se me ocurre preguntar— si comenzáramos a entender el viaje como un complejo espectro de experiencias humanas? La costumbre de desplazarse podría ser un aspecto constitutivo de la cultura (Clifford, 1997, p. 3).

Diversas investigadoras (García Ramón, 2002; 2012; García Ramón & Cerarols Ramírez: 2012; García Ramón, Nogué & Zusman, 2008; Pratts, 2010) aplican los términos viajeras o exploradoras, al referirse a la historia colonial.

Un grupo importante de viajeras tempranas hacia las colonias de América, lo constituyeron las monjas, en la época habitualmente de clausura y con escasa relación con la comunidad de extramuros dada la rigidez de las reglas conventuales. Se encontraban radicadas en ámbitos cerrados salvo la ocasional y normada visita de familiares, o curas confesores.

Un aspecto importante de esas mujeres encerradas en los conventos lo constituyó la posibilidad de la escritura. La escritura fue de diferentes características: una, la que no estaba destinada a ser pública en el caso de memorias, diarios, confesiones: la otra, aquella destinada a la difusión: por ejemplo cantares, villancicos o poemas.

Con acceso a la escritura por pertenencia social y con tiempo disponible para su práctica, dada la ausencia de obligaciones domésticas, por disponer de centenares de sirvientas (recogidas) o monjas de servicio (aquellas procedentes de estratos sociales inferiores).

Sonja Herpoel en su texto “Un mar de misterios: la religiosa española ante la escritura” afirma, refiriéndose a la producción textual de las monjas de la época:

Silencio y oquedad. A la hora de buscar rasgos de la producción textual femenina de los claustros se encuentran en la gran mayoría de los manuales de literatura actuales por lo general, sino ausencias. Escasos son los nombres que han sobrevivido la memoria colectiva (...) Santa Teresa y Sor Juana Inés de la Cruz forman las pocas y archiconocidas excepciones a la regla [sin embargo] fue abundante y variada la escritura conventual española. A pesar de la inevitable pérdida de textos y documentos, los testimonios que han sobrevivido los siglos bastan y sobran para corroborar plenamente la afirmación precedente. La producción asombra tanto por su cantidad como calidad (Herpoel, 1997, p. 205-206).

Actualmente accedemos a los escritos a través de expedientes eclesiásticos de los archivos

estatales donde algunas producciones han sido derivadas o bien cuando se permite, indagando en los archivos conventuales (Fraschina, 2000, 2010).

Esta circunstancia nos permite tanto visitar los textos desde una perspectiva de género como también en pensar la oportunidad, de incluirlos en la Didáctica Específica de la Historia para analizar con los estudiantes las diversidades de las subjetividades en diferentes tiempos y espacios, que si bien se incluye en la normativa curricular, es un tema poco abordado aún, en las clases. (Fernández, 2004).

Retomando a Braudel podemos decir que en el Relato de Viaje que presentamos, nos situamos en la dialéctica entre los tiempos estructurales y acontecimientos de mujeres españolas conventuales, que se radicaron en América a principios del XVIII.

3. Resultados

Una fuente colonial de autoría femenina: *Relación de viaje a las cinco religiosas capuchinas que se vinieron del Convento de Madrid a fundar este de Jesús María y José de Lima*

El viaje de las cinco religiosas capuchinas desde Toledo hacia América inicia durante la Guerra de Sucesión Española (1701-1713). Resultado de la muerte de Carlos II, último rey de la dinastía de los Habsburgo, que al no dejar descendencia, fue sucedido en el trono por Felipe V, primer monarca español de origen francés perteneciente

a la Casa de los Borbones. Después de doce años de guerra, entre las potencias, que no estaban de acuerdo con la hegemonía francesa, y una guerra interna hacia adentro de España entre la Corona de Castilla y la Corona de Aragón se firmará el Tratado de Utrecht-Rastatt, conjunto de tratados firmados por los estados antagonistas en la Guerra de Sucesión Española entre los años 1713 y 1715 en la ciudad neerlandesa de Utrecht y en la alemana de Rastatt (Albareda Salvadó, 2010). Inglaterra y Holanda se resignaron a reconocer a Felipe V como monarca, pero este renunciaba a cualquier derecho posible sobre la corona francesa. Los llamados Países Bajos españoles, Milán, el reino de Nápoles y Cerdeña pasaron a Austria. El reino de Saboya se anexionó la isla de Sicilia e Inglaterra obtuvo Gibraltar, Menorca y el navío de permiso (derecho limitado a comerciar con las Indias españolas) y el asiento de negros (permiso para comerciar con esclavos en las Indias). El asiento fue concedido a la South Sea Company, quien trasladaría legalmente, en calidad de esclavos, 144 000 seres humanos a lo largo de treinta años. Por otro lado el navío de permiso anual, un barco de 500 toneladas autorizado a transportar bienes y mercancías a la feria de Portobello y libres de aranceles rompiendo por primera vez el monopolio comercial de la Corona Española (Crespo & Win; 2015).

A partir de esto puede decirse que comienza la hegemonía británica en Europa. Transcurridos unos años, se efectuará una nueva guerra

denominada de la Cuádruple Alianza, conflicto bélico que tuvo lugar entre 1717 y 1720 en Europa y que enfrentó a la monarquía de España de Felipe V con la Cuádruple Alianza, una coalición formada por el Sacro Imperio Romano Germánico, la monarquía de Francia, el Reino Unido de Gran Bretaña y las Provincias Unidas de los Países Bajos. Más allá de los tratados firmados los buques enemigos circulaban el océano y los mares circundantes a la Península Ibérica atacando a los navíos españoles.

Durante este contexto histórico se organiza el viaje de las religiosas capuchinas desde Madrid hasta Lima, para “fundar convento”. Accedimos al facsímil original de la fuente disponible en el Fondo Nacional de España - Biblioteca Digital Hispánica, que transcribimos al español moderno. En la Biblioteca Nacional de Buenos Aires se perdió el ejemplar al momento de la mudanza de su antigua dirección a la actual, también conocemos la posible existencia de algún ejemplar en la Biblioteca Nacional de Lima.

Empieza la Relación de viaje de las religiosas capuchinas, que salieron del convento de Madrid a fundar el de Jesús, María y José cuyos apuntes manuscritos, dejó la Madre Sor María Rosa una de las cinco fundadoras:

En el nombre de la Santísima Trinidad Amen: A petición de mis queridas madres y hermanas de esta casa de Jesús Marias Joseph, escribo el viaje que hicimos desde Madrid hasta esta ciudad de Lima la prisión y otros trabajos; y el nombramiento que hizo el ultimo Señor

Obispo de Dios Don Benito Madueño de Ramos del Concejo de su Majestad Canónigo de la Santa Iglesia de Toledo y superintendente General de los monasterios y casas de oración de aquel arzobispado por orden que para esto obedece del Venerable Dean y cabildo se dicta Santa Iglesia en Sede vacante en las Cinco religiosas que salimos a fundar: y la gran dificultad que hubo para concederla los preladados y salir de la Corte y que esta fundación hubiese efectuado sea para gloria del señor (Rubén Vargas Ugarte, *Manuscritos peruanos en las bibliotecas del extranjero*, Lima, 1935, t. I, p. 274, n. 289. Fundación del Monasterio de capuchinas de Jesús, María y José de Lima.).

La fuente que mencionamos, tiene múltiples informaciones que nos sitúan en el contexto histórico de época en general y de la condición de las mujeres en particular. Los hechos que cuentan las propias autoras permiten poner en diálogo las impresiones actuales que los estudiantes pueden tener, muchas veces anacrónicas, con la realidad material y posiciones subjetivas de los actores sociales de la etapa colonial y su cotidianeidad (Franco Rubio, 2015). Incorporaremos algunas partes de la fuente que, a nuestro criterio, pueden ser trabajadas en clase por los profesores, como parte de una secuencia didáctica que permita, debatir aspectos históricos y resignificar aquella experiencia femenina en el presente posicionándonos desde una perspectiva de género.

De esta fuente conventual, pueden tratarse múltiples problematizaciones con los estudiantes por ejemplo: la sujeción a los varones eclesiales y

los intersticios donde, a través de insistencia y la negociación, se logran rectificaciones a favor de ellas; la audacia y decisión de mujeres que, en la etapa colonial, se disponen a asumir riesgos tanto físicos como psicológicos para cumplimentar sus propósitos el ejercicio de sororidad protección y redes de contención entre mujeres; la dependencia material de los aportes económicos de extramuros; las representaciones y primeras impresiones sobre el Nuevo Mundo por parte de mujeres europeas; también aspectos descriptivos que remiten a la historia ambiental de Latinoamérica y de posesiones de la etapa colonial.

La introducción de la perspectiva de género en la enseñanza en Argentina

El tratamiento de la fuente en el aula que propondremos para el tratamiento de las ciencias sociales, lo pensamos considerando las diferentes reformas curriculares, que incluyen los derechos a la igualdad de las mujeres, que se dictaron en diversos países de occidente.

En Latinoamérica el desarrollo de ONGs motivadas por diversas luchas en los derechos de las mujeres se han expresado en Encuentros Nacionales de Mujeres y Encuentros Feministas que se han multiplicado. En nuestro continente la incorporación de la perspectiva de género en la escuela se realizó lentamente. En la Argentina en particular, durante el año 2006, se promulgó la Ley 26.150, con el objetivo de promover la educación sexual de nuestros adolescentes y jóvenes. Un paso importante para dar a conocer la Ley en el ámbito educativo nacional fue la

aprobación de la misma en el Consejo Federal de Educación, de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, a partir de mayo de 2008. Estos lineamientos, aprobados por la Resolución 45/08, definirán el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en todas las escuelas públicas —tanto de gestión estatal como privada— y para todas las jurisdicciones de nuestro país. A diferencia de enfoques anteriores, la Educación Sexual Integral no quedaba reservada al campo de las ciencias naturales, sino que es transversal a todas las áreas de enseñanza.

En el caso de las ciencias sociales podemos considerar que los contenidos de la Educación Sexual Integral dan importancia a la vida cotidiana y las relaciones jerárquicas de género, partiendo de la sociedad colonial y extendiéndose hasta nuestros días. A continuación se comparten los contenidos de ciencias sociales, que la escuela secundaria básica deberá profundizar:

- La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres.
- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros y las otras.
- El reconocimiento del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los y las demás.
- El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los otros y las otras, con énfasis en aspectos vinculados a la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres.
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.
- La comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina.
- El conocimiento de diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales.

- La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de distintas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.
- El conocimiento de los principales cambios en la estructura y funciones de las familias en la Argentina, atendiendo especialmente a las diversas tendencias en la composición y los roles familiares, las tradiciones y cambios en el lugar de las mujeres, hombres y niños y niñas en las familias, en vinculación con los cambios en el contexto socioeconómico.
- La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual.

Y para la “Educación Secundaria de Ciclo Orientado”, se explicitan los siguientes:

- El análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia.
- El análisis y comprensión sobre las continuidades y cambios en las formas históricas de los vínculos entre las personas.

- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y continuidades en los y las púberes y jóvenes de “antes” y “ahora”.

- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.

Pensamos que estos contenidos, reflejan amplias posibilidades de trabajo didáctico en la formación docente del profesorado de historia, y creemos importante destacar que con las fuentes históricas en general y las de estas religiosas capuchinas, viajeras y fundadoras del monasterio en Perú, podemos lograr incentivar a los estudiantes a establecer, comprender y complejizar no solo las relaciones histórico-geográficas entre Europa y América en la época colonial, sino también a clarificar la construcción de género que si bien está respaldada por la Ley, aún no se aplica demasiado en las aulas y mucho menos en los manuales escolares que se utilizan como recursos para la enseñanza y son de circulación masiva, entendiendo que aunque la Ley ESI fue promulgada en el año 2006 en la Argentina, trece años después, la práctica concreta de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas sigue evidenciando muchas veces, un tratamiento arraigado en los valores de dominación patriarcal y que concuerdan muy poco con los lineamientos curriculares a los que esta Ley hace referencia.

4. Discusión o análisis

Posibilidades para la didáctica: El uso de fuentes históricas en la escuela desde una perspectiva de género

Concebir nuestro espacio como una construcción social realizada en el tiempo histórico por distintos actores sociales implica el reconocimiento de las mujeres como tales. Es entonces cuando la presencia femenina se impone con todo su peso. La geografía de América tiene mucho para decir en lo que hace a la estructuración de un espacio americano colonial y post-colonial dependiente que, proyectándose sobre el presente, reconoce a las mujeres como sujetos activos en la construcción del mismo (Varela, 1999, 2000, 2017).

Retomando el texto “Epistemología de la geografía revisiones desde la perspectiva de género e implicaciones en la enseñanza” (Varela, 2017) se considera que enseñar a partir de problemas y desde lo experiencial, puede constituirse en un puente didáctico valioso tanto para la formación de formadores, como para lxs estudiantes en las aulas de los distintos niveles de enseñanza obligatoria. Más allá de la estrategia didáctica que el docente estime pertinente utilizar, lo importante es que las mismas expresen problemáticas. Lo descriptivo será así, sólo un material de base para construir luego explicaciones y argumentaciones, pero de ningún modo quedarse puramente en el primer aspecto. En cuanto a la intervención docente, siempre es importante trabajar a partir de la indagación constante en los saberes previos, que

están asidos a representaciones sociales cargadas de prejuicios, por lo que deberá trabajarse en su deconstrucción desde una perspectiva constructivista. Justamente enseñar a partir de problemas es una acción que les permite a lxs estudiantes, replantearse esas ideas iniciales y reconstruir sus esquemas mentales. En este proceso es importante fomentar como estrategias de enseñanza los debates, situaciones de simulación, juegos de roles, etc. Según plantean diversos autores, como Camilloni (1995); Aisenberg (1994) y Castorina y Lenzi (2000) el proceso de cambio conceptual, que lleva a reformular saberes e incorporar nuevos conocimientos, requiere de crear previamente un conflicto cognitivo, a través de estrategias de enseñanza que permitan poner en tela de juicio los saberes previos. Trabajar a partir de problemas es, además de una estrategia didáctica, una postura epistémica frente a la ciencia y al proceso de construcción del conocimiento escolar.

Una propuesta didáctica de trabajo incluye diferentes ideas básicas, si por ejemplo tomamos como eje: “El desplazamiento de personas en flujos migratorios con diversas características”, podrá analizarse a partir de la realidad del territorio colonial las características de la inserción de las mujeres en los flujos migratorios. Cualquier secuencia didáctica debe incluir una selección de contenidos conceptuales y de procedimientos a enseñar enlazados en torno a un eje problematizador que les de dirección y sentido. En toda secuencia didáctica

se incluyen momentos, no lineales sino espiralados, en los que se presentan problemas, se exploran las ideas previas de las que lxs estudiantes son portadorxs y se las pone a prueba generando conflictos cognitivos que remitan a tener repensar, con mayores niveles de complejidad y abstracción el tema, y menos desde el sentido común (Varela, 2017).

4.1. Mujeres viajeras coloniales: biografías en contextos

Contenidos

- Estudio de la organización política de las colonias españolas en relación con la metrópoli.
- Relevamiento de diferentes formas de propiedad en América colonial: comunal, clerical, del Rey, de los “vecinos”.
- Formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales.
- Análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la feminidad a lo largo de la historia.
- Análisis y comprensión sobre las continuidades y cambios en las formas históricas de los vínculos entre las personas.

Propósitos

- Distinguir las características específicas de la experiencia femenina en procesos migratorios
- Contrastar la diversidad de experiencias femeninas en relación con la dimensión material, los valores culturales y el universo simbólico en distintas épocas históricas de la Argentina
- Hipotetizar y corroborar o refutar aspectos vinculados con los proceso migratorios actuales relacionados con el mercado laboral a escala internacional
- Asociar hechos y conceptos relativos a la perspectiva de género y las migraciones
- Refutar prejuicios procedentes del “sentido común” en el análisis del accionar de mujeres migrantes
- Contraponer casos estudiados con situaciones procedentes de experiencias directas

Momentos de trabajo

Primer momento: Presentación del problema y análisis histórico y geográfico

Se presentará el problema con una exposición oral y una reflexión sobre los saberes previos de la América colonial, haciendo fundamental mención a las características de la expansión europea que en muchos casos y a través de los manuales nos permiten sólo conocer características generales de los viajes y viajeros, donde no se menciona una explicación sobre la participación y el rol de las mujeres, como

protagonistas importantes y silenciadas de los desplazamientos ultramarinos durante la historia colonial. A partir de la utilización didáctica de estas fuentes históricas conventuales femeninas, lograremos un enfoque interpretativo que resignifique la idea del viaje, así como la participación de las mujeres como sujetos históricos del contexto colonial. La documentación permite explicar la mentalidad de la época, el rol de las religiosas fundadoras en la empresa colonizadora y su vida privada en la clausura, la utilización y producción de los espacios conventuales, etc.

Se podrá proponer a lxs estudiantes las siguientes actividades:

- Búsqueda de cartografía e imágenes de la época.
- Identificar otras mujeres religiosas o seculares que participaran en la historia colonial hispanoamericana que puedan relevarse indicando brevemente sus acciones o bien su obra literaria.

Segundo momento: Búsqueda de ampliación de la información y trabajo con estudios de caso

Es una instancia en la que se profundiza, amplía y enriquece lo tratado hasta el momento. Podría encaminarse a trabajar con estudios de caso entendiéndolos como una estrategia de enseñanza dirigida a comprender las dinámicas en contextos específicos. Puede trabajarse sobre un único caso o varios casos que permitan formular una mirada comparativa. Esta

posibilidad de comparar distintas situaciones puede hacerse colocando la atención sobre diferencias y similitudes en los problemas que debe afrontar una religiosa varón o mujer o bien sobre mujeres de diferentes sectores sociales, de distintas épocas, que se trasladaron a América para fundar conventos o simplemente vivir en los ya fundados como beatas e integrantes de diferentes órdenes religiosas.

Para la construcción de un estudio de caso se debe tener en cuenta: 1) Antecedentes del caso a estudiar, se presenta la información previa y relevante, que en este abordaje podría estar dado por la lectura crítica de las fuentes históricas donde se obtienen datos preliminares que ayudarán a la comprensión general del contexto colonial y particular de las mujeres religiosas viajeras. 2) Transcripción del caso a estudiar en forma clara y sin modificaciones, en caso de que se necesite hacer una adaptación acorde a la edad de lxs estudiantes se especificará al pie. 3) Se formulan entre todxs preguntas o interrogantes que guían la mirada. 4) Análisis e interpretación de las fuentes históricas y se reconocen hechos y conceptos que surgen. 5) Conclusiones que verifican o refutan hipótesis e ideas previas.

Para este estudio de caso se aportan partes del relato de la fuente conventual de la *Fundación del Monasterio de Capuchinas de Jesús, María y José de Lima, en que se contiene la relación del viaje de las cinco religiosas capuchinas que vinieron del Convento de Madrid a fundar este...: cuyos apuntes dejó Sor María Rosa, una de las cinco fundadoras y ordenó y dispuso,*

añadiendo algunas cosas posteriormente acontecidas, Sor Josefa Victoria, cofundadora:

“...Presumo también las condiciones que habían de tener las nombradas en cuanto a los años que la mayor no pasase de los cincuenta y las demás de menor, y que la última fuese una que no llegase a los treinta aunque no tuviese de religión más de cinco años que como fuese capaz con la compañía de las otras madres no le haría falta la antigüedad porque era necesario para esta fundación no fuesen ancianas por los muchos trabajos que infaliblemente habían de pasar. Acabado esto se fue a hablar en secreto con nuestro Padre confesor en Doctor Don Martín Soriano, persona con muchas letras y virtud de quien se informó muy por menor de los talentos de cada religiosa...” (Capítulo II, Del Nombramiento de las religiosas y Viaje del Señor Obispo para ello).

“...Todo esto sucedió el día 26 de marzo del año de 1710 a las 6 de la mañana quedamos prisioneras. Quitaron las banderas de nuestro rey y pusieron la suya con gran soberbia y regocijo, y con igual pena de todos los prisioneros a quienes empezaron a tratar con indecible tiranía; pues a unos les daban de palos a otros que tenían algún miramiento, aunque no los trataban así se los llevaban a sus navíos donde el regalo era cebada cocida llevándose para si toda la providencia que venía en nuestros navíos...” (Capítulo VII De todas las cosas que sucedieron hasta que fuimos prisioneras y nos llevaron a Portugal).

“...A nuestro padre tenían gran respeto y le ofrecían cerveza y mantequilla que ellos osan mucho, para que nos diese a nosotras. Nunca admitimos nada sus antes con todas estas ofertas ni el verlos propicios nuestros corazones viéndonos sujetas a unos enemigos de la fe y a sus depravadas disposiciones sabiendo lo que ellos más aborrecen son las personas dedicadas a Dios. Y así nos cesábamos de clamar a su divina Majestad nos librase de su poder y de tal tripulación; que se nos pasaban las noches en claro oyendo la algarabía de sus lenguas sin saber que dispondrían: pues unas veces decían, nos querían llevar a Holanda, otras a cabo verde

en África todo era susto el señor que todo lo quiera no les dio viento favorable para nada de esto; y solo le tuvieron para ir a Lisboa como diré adelante...”. “...Luego que nuestro capitán pidió que nos atendiese puso una centinela en la puerta de la cámara para que nos guardase. Muy al contrario sucedió a la señora que venía por presidenta de Chile. Que tenía la media cámara y entraron a saquearla, a ella y a todas sus criadas las quitaron cuanto tenían...” (Capítulo VII De todas las cosas que sucedieron hasta que fuimos prisioneras y nos llevaron a Portugal).

“...Salimos muy temprano por el gran calor y llegamos a un lugarcillo donde no hubo otro hospedaje que la iglesia. Después de la misa y comunión envió nuestro Padre recado al cura para que nos admitiese en su casa por una o dos horas: permitió Dios que no concediese una petición tan corta y se excusó con decir; tenía huéspedes, dimos gracias de nuestro señor acordarnos de lo que dijo que: nadie es profeta en su patria, vieron que entre los extraños habíamos hallado más acogida, y aquí siendo bien tarde no nos habíamos desayunado ni había que nos diese un jarro de agua. Así estuvimos consolando a nuestro padre porque sentía mucho cualquier incomodidad que tocase a nosotras. Esto sucedió víspera de la Santísima Trinidad, y era aquel lugar tan ridículo que ni se hallaba posada ni que comer...” (Capítulo XI La salida de Yelves y entrada en Badajoz).

“...En las trescientas leguas que hay de Buenos Aires a Mendoza, para caminarlas con alguna comodidad se hicieron muchas prevenciones, de la misma forma que si fuera embarcación. Pues está toda aquella tierra tan desamparada de habitantes que ni agua se encuentra, para beber, y en algunas partes con tanto extremo, que los bueyes y caballos mueren muchos de sed, y por ésta causa llevan gran número de estos animales: porque toda ésta tierra es tan abundante de ellos, que sin dueño ninguno, andan por los campos muchas tropas...”

“... De mis madres compañeras las que dábamos que hacer era la Madre Bernarda y yo, por malas ginetas, y a mí se me agregaba el ser tan gruesa, que las mulas, luego se

cansaban, y con su instinto conocían mi poca habilidad, y en varias ocasiones me sucedieron varios sustos, y me vi en grandes peligros de la vida pues una vez, junto a un despeñadero se echó la mula, y se iba a revolcar sobre mí, que si no permite Dios, que nuestro Padre viniese tan inmediato, me hace pedazos...” (Capítulo XIV, La salida de la chacra, y todo lo que pasó hasta llegar a Mendoza, y en la Cordillera.)

“...Dispusose para el día 1 de febrero la venida del Callao. Hubo muchas controversias para determinar el convento donde había de ser nuestra mansión, el tiempo que fuese necesario para disponer el nuestro en la forma más conveniente al instituto de capuchinas. Deseábamos (por padecer cosa justa y razonable) nos llevasen a nuestra madre Santa Clara de guías religiosas sabíamos anhelaban por lo mismo. Pero quiso nuestro Señor no fuese este el elegido sino el de nuestras madres trinitarias descalzas...” (Capítulo XVI, La salida del Callao y entrada en Ciudad de Lima.)

Luego de la lectura y análisis de los extractos de la fuente histórica, se sugiere a los estudiantes que:

- Expresen las condiciones que debían cumplir las religiosas para ser seleccionadas como parte de la expedición para la fundación del convento en Lima.
- Reconozcan aspectos relativos a los peligros e injusticias por las que tuvieron que pasar las religiosas capuchinas, durante el viaje para la fundación del convento en Lima.
- Identifiquen cómo aparece reflejado en el relato, la Guerra de Sucesión española a partir del secuestro del navío por los holandeses.

- Construyan un mapa que exprese el recorrido de las monjas capuchinas, teniendo en cuenta aquellos sitios mencionados en el índice de la fuente histórica.

Tercer momento: Asociar hechos y conceptos

Es indispensable conectar teóricamente el caso en estudio con las estructuras de la Europa moderna, la América colonial y las pautas patriarcales vigentes, con la idea de repensar la experiencia significativamente desde la perspectiva de género, de manera que no quede como curiosidad desanudada de los sistemas económicos y de la construcción cultural y simbólica que sostiene el patriarcado.

Se propone a lxs alumnos que relacionen las principales características de la Europa Moderna (Grandes exploraciones, la Reforma religiosa, el Absolutismo, y la Ilustración) y a partir de ello, logren explicar el rol e importancia de las fuentes religiosas como “la relación de viajes de las religiosas capuchinas, comparándolas con “el relato de otros viajeros tradicionales” para la misma época, que en la mayoría de los casos eran expediciones científicas.

Para este trabajo, se les proporcionarán textos que evidencien el “relato de viajeros y científicos”, por ejemplo aquellos que se encuentran actualmente en los manuales escolares, que siguen reproduciendo los preceptos de la enseñanza patriarcal y también pueden seleccionar algunos, de las siguientes opciones en esta página de Internet:

<https://sites.google.com/site/bibliotecaunedviajamos4/inicio>

Luego podrán describir desde una perspectiva crítica, las diferencias y similitudes que se dan en las descripciones de los viajeros, teniendo en cuenta que los viajes de las religiosas capuchinas no tienen el mismo objetivo, que un viaje de descubrimiento científico y/o exploratorio.

En esta consigna se trabajarán diferentes hipótesis de los alumnos, con sus comentarios y puesta en común con la idea de construir un sentido económico, político, y cultural de los viajes, y los diferentes actores sociales que protagonizan los mismos y son parte del mundo europeo que llegará a América.

Cuarto momento: contrastar diferencias y similitudes con experiencias presentes.

Se propondrá a los estudiantes desarrollar una experiencia con el uso de las TIC, donde los alumnos logren googlear los conventos visitados por las religiosas durante su viaje y también reconocer el fundado en Lima, que actualmente es considerado Patrimonio cultural del Perú con sus 306 años de antigüedad y al que acuden muchos turistas, ya que se encuentra en el centro histórico de la ciudad. A los fines de ampliar información, para reformular hipótesis e ideas, se pueden utilizar diferentes entrevistas a monjas de clausura que se encuentran en YouTube, y nos acercan a la realidad de la vida cotidiana conventual.

Quinto momento/Cierre: Reconocimiento de la diversidad de la experiencia femenina

migratoria en contextos históricos diferenciados

Si tuvieras que realizar un viaje con similar itinerario, al de las monjas capuchinas, con jóvenes de tu edad: ¿Cuál sería tu objetivo? ¿Dónde y cómo reunirías información antes de realizar el viaje? ¿Qué medios de transporte elegirías y dónde te hospedarías? ¿Qué relatarías sobre tu viaje al regresar? (Espinar Ruiz & Gozález Río, 2009).

5. Conclusiones

A partir de la escritura del presente trabajo, esbozamos las siguientes reflexiones finales. Es fundamental repensar el uso de las fuentes históricas para trabajar en el aula con los adolescentes de hoy, los contenidos de las ciencias sociales. Resignificar el aporte de este manuscrito de las monjas capuchinas, implica además replantearse las perspectivas de la geografía y la historia de género a la hora de pensar en la enseñanza aprendizaje y la inclusión de la Educación Sexual Integral como eje transversal brindado por los documentos curriculares del Ministerio de Educación de la Argentina, en donde no se hace alusión a lo biológico sino a lo socialmente construido desde la categoría “género”.

6. Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de

- los alumnos: un aporte de la psicología genética a las didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y Reflexiones* (pp. 137-162). Buenos Aires: Paidós.
- Albareda Salvadó, J. (2010). *La Guerra de Sucesión de España (1700-1714)*. Barcelona: Crítica.
- Camilloni, A. (1995). De lo “cercano o inmediato” a lo “lejano” en el tiempo y el espacio. ¿Qué es “cercano”? ¿Qué es “lejano”? *Revista del ICE* (Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires), año IV, n° 6, agosto, pp. 12-17.
- Castorina, J & Lenzi, A. (Comp.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Crespo Solana, A. & Klooster, W. (2015). La República Holandesa y su posición en el contexto colonial americano después de 1713. *Annuario de Estudios Americanos*, 72 (1), enero-junio, 125-148.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior ES5: Geografía, de la Provincia de Buenos Aires* (2011). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (1ª ed.).
- Espinar Ruiz E. & González Río M. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*, 14, 87-106. doi: 10.14198/fem.2009.14.06
- Fernández, V. (2004). Las mujeres como sujeto histórico género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, 18. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898/2470>
- Fraser, N. (1997). *Institia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre editoriales, Universidad de los Andes.
- Franco Rubio, G. (2015). Fragmentos de Cotidianeidad. Historiar lo cotidiano. *Cuadernos de Historia Moderna*, XIV, 11-32. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CHMO/article/view/51177/47513>
- Fraschina, A. (2010). *Mujeres Consagradas en el Buenos Aires Colonial*. Buenos Aires: Eudeba.
- García Ramón, M. (2016). Geografía del género y los espacios de encuentro colonial: una nueva mirada a las narrativas de viaje. *Debate Feminista*, 51, 50-62.
- García Ramón & Cerarols, R. (2012). Geografías imaginarias del Marruecos español colonial español: la mirada de las viajeras. En A. Lindon & D. Hiernaux (Dirs.), *Geografías imaginarias*. México: UAM, Anthropos.
- García Ramón, M.; Nogué, J. & Zusman, P. (Eds.) (2008). *Una mirada catalana a l'Àfrica*.

- Viatjers i viatjeres dels segles XIX y XX (1859-1936)*. Lleida: Pages Editors i IEC.
- Guardia, S. (2012). *Historia de las mujeres en América Latina*. México: CEMHAL.
- Herpoel, S. (1997). Un mar de misterios la religiosa española ante la escritura. En M. Zavala (Coord.), *Breve historia feminista de la literatura española, vol. 4: La literatura escrita por mujer: desde la Edad Media hasta el siglo XVIII*.
- Ley de Educación Sexual Integral* (2006). República Argentina. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/43-08-anexo-1.pdf>
- Lefebvre, H. (1974). La production de l'espace. *Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie*, 31 (31-32), 15-32.
- Lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral* (2006). Pcia de Bs As. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>
- Marco Referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial (2017). *Dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Provincia de Buenos Aires. República Argentina. La Plata*. Recuperado de https://ies5tellojuj.infed.edu.ar/sitio/formacioninicial/upload/Marco_referencial_Agosto_2017.pdf
- Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel Geografía.
- Pratts, M. L (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. México: FCE.
- Sánchez, J. E. (1979). Poder y espacio. *Geocrítica*, 23.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel Geografía.
- Scott, J. (1996). Historia de las mujeres. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer la historia* (pp. 59-89). Madrid: Alianza.
- Scott, J. (1990). El género una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang & J. Nash (Comp.). *Historia y género Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Ediciones Alfons el Magnanim.
- Varela B. (2017). Epistemología de la geografía revisiones desde la perspectiva de género e implicaciones en la enseñanza en A. Bach (Coord.), *Didáctica y Género*. UNSAM, Miño y Dávila.
- Varela B. & Ferro, L. (2000). Las ciencias sociales en el nivel inicial. *Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Bs As, Colihue.
- Varela, B. (1999). *Las Ciencias Sociales en la escuela. De la producción del conocimiento a la transposición didáctica*. Bs.As, ME-Conicet. Buenos Aires: Prociencia.

Fuente histórica conventual:

Vargas Ugarte, R. (1935). *Manuscritos peruanos en las bibliotecas del extranjero*. Lima, t. I, p. 274, n.

289. Manuscrito “Fundación del Monasterio de Capuchinas de Jesús, María y José de Lima, en que se contiene la relación del viaje de las cinco religiosas capuchinas que vinieron del Convento de Madrid a fundar este... : cuyos apuntes dejó Sor María Rosa, una de las cinco fundadoras y ordenó y dispuso, añadiendo algunas cosas posteriormente acontecidas, Sor Josefa Victoria, cofundadora”. Fondo Nacional de España. Biblioteca Digital Hispánica <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000139711&page=1>

geografía feminista y poscolonial. *Documents d'analisi geogràfica*, 40, 105-130.

8. Anexo: Otra bibliografía de interés

Albet, A. & García Ramon, M. D. (1999).

Reinterpretando el discurso colonial y la historia de la geografía en una perspectiva de género. En J. Nogué & J. L. Villanueva (Eds.), *España en Marruecos: Discursos geográficos e intervención territorial* (pp. 35-54). Lleida: Milenio.

Da Silva, S. (2011). Trayectorias de género en la geografía española: entrevista con María Dolors García Ramon. *Revista Latino-americana de Geografía e Género*, 2(2), 121-126.

Fraschina, A. (2000) La clausura monacal: hierofanía y espejo de la realidad. *Andes* 11.

Gamba, S. (Coord.) (2009). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Biblos.

García Ramón, M. (2002). Viajeras europeas en el mundo árabe. Un análisis desde la

Visibilizar a las mujeres artistas. Diseño y aplicación de una unidad didáctica inclusiva sobre las vanguardias artísticas basada en contenidos actitudinales y pensamiento histórico

Make women artists visible. Design and application of an inclusive didactic unit on avant-garde based on attitudinal contents and historical thinking

María Victoria Zaragoza Vidal

Universidad de Murcia. mariavictoria.zaragoza@um.es

Resumen

Este estudio analiza los resultados obtenidos tras el diseño e implementación de una unidad didáctica sobre las vanguardias artísticas en la asignatura de Historia del Arte de 2.º de Bachillerato basada en el pensamiento histórico, los contenidos actitudinales y la visibilidad de las mujeres artistas. Posteriormente, se analizó la información recogida antes y después de la aplicación de la unidad didáctica de innovación. Los resultados obtenidos nos indican que el alumnado ha desarrollado una visión más completa de las vanguardias artísticas, su contexto y la finalidad de las obras, facilitando su comprensión. Además, esta metodología innovadora ha permitido que el alumnado conozca otra historia del arte, donde las mujeres artistas tienen su papel, además de trabajar contenidos procedimentales y actitudinales, participar más en las clases y adquirir conceptos de segundo orden.

Palabras clave: innovación, pensamiento histórico, igualdad de género, unidad didáctica, vanguardias.

Abstract

This study analyzes the results obtained after the implementation of a didactic unit on the artistic avant-garde in the subject of History of Art of the 2nd year of high school based on the historical thinking, the attitudinal contents and the visibility of the women artists. Later, the information gathered before and after the application of the didactic unit of innovation was analysed. The results obtained indicate that the students have developed a more complete vision of the artistic avant-garde, their context and the finality of the works, facilitating their understanding. In addition, this innovative methodology has allowed students to get to know another history of art, where women artists have their role, as well as working on procedural and attitudinal contents, to participate more in classes and to acquire second-order concepts.

Key words: innovation, historical thinking, gender equality, didactic unity, avant-garde.

1. Introducción

En los últimos años la sociedad está experimentando constantes cambios en cuanto a cuestiones de género, cambios sociales para lograr alcanzar la igualdad de todos los seres

humanos. Es por ello, que en este artículo se pretende mostrar los resultados obtenidos tras la aplicación de una unidad didáctica para visibilizar a las mujeres artistas en la asignatura

de Historia del Arte de 2.º de Bachillerato, y de manera más concreta, en el arte de vanguardia.

Además, frente al bombardeo de contenidos de índole memorístico que presenta la materia, y dado que los avances tecnológicos han permitido que la información actualmente esté accesible a todos, se ha optado por adoptar una metodología diferente, que como apunta Trepát (2011) enseñe al alumnado a mirar las obras de arte, interpretarlas, analizarlas y disponer de los elementos necesarios que les permitan comentarlas y otorgar una opinión fundamentada sobre las mismas. De este modo se han trabajado los contenidos actitudinales de respeto hacia lo artístico, eliminando los prejuicios y los juicios de valor asimilados como verdaderos e incuestionables (Fontal, 2006). Además, también se ha seguido una metodología basada en el pensamiento histórico partiendo de los seis grandes conceptos establecidos por Peter Seixas (2006; Seixas & Morton, 2013): relevancia histórica, por medio del trabajo con fuentes y la identificación y argumentación de las obras o artistas relevantes del pasado; evidencia histórica, mediante el tratamiento de las fuentes primarias y secundarias; causa y consecuencia, identificando y observando cómo pueden influir los acontecimientos históricos en la aparición y evolución de un determinado estilo artístico; cambio y continuidad, observando aquello que ha cambiado o ha permanecido igual a lo largo del tiempo; perspectiva histórica, comprendiendo el contexto histórico, social y cultural en el que se

desarrollan unas determinadas obras de arte; y la dimensión ética, reflexionando sobre cómo, en el presente, juzgamos las circunstancias del pasado y cómo las circunstancias del pasado reflejan las distintas posturas morales en la actualidad (Gómez & Miralles, 2016).

Se ha considerado necesario dar un enfoque de género a los contenidos histórico-artísticos puesto que entre los grandes artistas que se enseñan en las aulas, en el mejor de los casos, apenas existe la presencia femenina. Por lo que se han abordado las vanguardias artísticas de comienzos del siglo XX de manera inclusiva, haciendo visibles a mujeres artistas como Käthe Kollwitz, Paula Modersohn-Becker, Gabriele Münter, Hilma af Klint, María Blanchard, Sonia Delaunay, Hannah Höch, Frida Kahlo, Maruja Mallo o Remedios Varoque, entre otras. Que aunque apenas han sido estudiadas por la Historia del Arte y poco conocidas por la sociedad, pero que también formaron parte de los diferentes movimientos vanguardistas donde encontramos a grandes artistas de la historia mundial del arte como Picasso, Dalí, Kandinsky o Matisse, entre otros.

A pesar de que en la actualidad son cada vez más numerosas las investigaciones historiográficas sobre las mujeres, el problema es que el sexismo continúa estando presente en la educación formal, ya que a pesar de que las mujeres son el 50% de la población mundial, su presencia en la historia y en su enseñanza sigue siendo minoritaria (Pagès & Sant, 2012), lo que se acaba transmitiendo a la educación del

alumnado y a la sociedad. Ibáñez (2016) apunta que esta situación ayuda a perpetuar roles y estereotipos de género patriarcales, haciendo que los discentes estén siendo educados estereotipadamente bajo patrones tradicionales de diferenciación sexual vinculados al género, contribuyendo a perpetuar las desigualdades por razón de sexo. Y en este sentido, las ciencias sociales, dentro de las que se encuentra la historia del arte, como disciplinas especialmente comprometidas con la competencia social y ciudadana para formar a los ciudadanos más jóvenes en una sociedad democrática, es algo que deberían tener presente. Se forma al alumnado para que sean capaces de intervenir en la sociedad de forma crítica y solidaria, por ello, los aprendizajes que debemos transmitir son aquellos donde se contemplen problemas sociales que permitan al alumnado trabajar el desarrollo de actitudes y habilidades que les haga participar socialmente (Berges 1996), formarse como personas, dando especial importancia a la igualdad entre todos los seres humanos.

La invisibilidad de la mujer es una cuestión que se da en todas las materias impartidas en los centros educativos. Centrándonos en las ciencias sociales, numerosos estudios evidencian esa escasa visibilidad del sexo femenino en la enseñanza de la disciplina como el realizado por Gallego & Moreno (2017), Peñalver (2003), Morant (1999), Miralles & Belmonte (2004), Sánchez & Miralles (2014), y muchos otros. En Historia, las mujeres aparecen relegadas como personajes secundarios de la historia, limitando

su presencia a los contenidos de historia social y apareciendo de manera anónima y despersonalizada. En el caso de aparecer, las mujeres son tratadas mediante dos roles: mujeres masculinizadas y tratadas como seres excepcionales, o mujeres victimizadas, asumiendo roles de consternación (Pagès & Sant, 2011).

Por lo tanto, la necesidad de incorporar a las mujeres en la educación, y más concretamente, en las ciencias sociales es fundamental, ya que estas materias son esenciales en la formación ciudadana del alumnado, transfiriendo esquemas sociales que contribuyen a la gestación de identidades individuales y sociales que perpetúan la exclusión femenina y plasmarían un relato histórico de visión androcéntrica y, por tanto, incompleto (López-Navajas, 2014). Es por ello, que se ha considerado importante incorporar la igualdad de género a nuestra unidad didáctica.

Entre las grandes obras de la historia del arte son numerosísimas aquellas que entre sus personajes representan mujeres, con una hipervisibilidad de las mujeres como objeto artístico que contrasta enormemente con la establecida invisibilidad de éstas como sujeto creador (Mayayo, 2018), algo que ponen de manifiesto muchas investigaciones, entre las que podemos encontrar a Nochlin (1971), López Fernández-Cao (1995), Porqueres (2007) o Sanjuán (2015). Esto es algo que se ha ido afianzando a lo largo de los siglos y que sigue presente aún en la actualidad. Sin embargo, a pesar del desconocimiento y la escasa presencia

de las mujeres artistas aún hoy en día, podemos pensar que es algo que se viene arrastrando desde el nacimiento de la historia del arte, pero Giorgio Vasari en su libro *Vidas de los más sobresalientes arquitectos, escultores y pintores*, ya citaba a algunas mujeres artistas famosas de su tiempo (Caso, 2005), por lo que la invisibilidad de las mujeres artistas es algo que surge posteriormente. A pesar de todo, actualmente se está luchando para cambiar esta situación. En el campo de la historia del arte se pueden encontrar proyectos como el proyecto Didáctica 2.0 Museos en femenino, un proyecto que se centra en visibilizar a las mujeres en el arte.

En el caso que nos ocupa, en las aulas esta situación no se está desarrollando de la misma forma, hay que señalar que entre los contenidos establecidos en el Real Decreto 1105/204, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en la asignatura de Historia del Arte de 2.º de Bachillerato se exponen más de 200 artistas de entre los que no se encuentra ninguna mujer. Centrándonos en los contenidos vinculados a las Vanguardias artísticas, todos los artistas que se exponen también son masculinos, lo que no representa la realidad como demuestra la exposición “La otra mitad de la vanguardia” realizada en Milán en 1980, en la que se exponían obras de cerca de 100 artistas femeninas que trabajaron en el siglo XX (Camacho, 1994).

Por lo que se hace más que evidente la extrema necesidad de plantear un cambio, ya que las

prácticas educativas condicionarán las conductas sociales de los alumnos y alumnas. Es por ello por lo que los contenidos impartidos y los modelos de conducta que, como docentes, transmitimos en la educación se convierten en una cuestión imprescindible. Hasta ahora se había afianzado en el sistema tradicional el modelo masculino como un patrón de conducta universalizado, lo que priva a las alumnas de obtener modelos positivos de conducta en los que se identifiquen. Esto, a su vez, también supondría un empobrecimiento de elecciones posibles para los estudiantes, puesto que se limitan los modelos escolares a la mitad de la humanidad (Caba, Hidalgo & Roset, 2009). Con lo cual, la escasa presencia de la mujer se sigue prolongando en la innovación educativa y, aunque ha tenido un gran avance, ésta se ha centrado fundamentalmente en los contenidos procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las capacidades. Pero, sin embargo, sería necesario realizar una revisión de los conocimientos transmitidos en los contenidos (López-Navajas, 2014).

Por otra parte, son muy numerosas las posibilidades que ofrece el arte como recurso didáctico, lo que contrasta con su escasa presencia en el sistema educativo español. Debido a esta escasez, los estudios y enfoques didácticos de la disciplina también son limitados, por lo que se considera necesario un cambio en el tratamiento de la historia del arte como disciplina, ya que debido a las grandes posibilidades que ofrece, sus planteamientos

didácticos han quedado anticuados. De manera que sería necesaria una renovación en la didáctica de la disciplina, fomentando conceptos de segundo orden, así como contenidos procedimentales y actitudinales ante el bombardeo de contenidos conceptuales de la asignatura, que se traducen en el alumnado en contenido a memorizar. Puesto que la asignatura se ha convertido en una disciplina que estudia el arte de manera incompleta, centrada en los contenidos que entran para la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), lo que fomenta el carácter memorístico.

Con lo cual, debido a la complejidad de comprensión que supone un periodo artístico tan complejo como las Vanguardias, donde los movimientos surgen simultáneamente y producen una ruptura con el concepto tradicional del arte, se ha considerado crucial cambiar el enfoque tradicional otorgado a la enseñanza histórico-artística. Es por ello que, para que el alumnado sea capaz de comprender los procesos de evolución artística, se ha optado por un enfoque centrado en la enseñanza del contexto de la obra para otorgar a las manifestaciones artísticas una realidad histórica (Calaf & Fontal, 2010).

Se ha abordado la disciplina fomentando los contenidos actitudinales para que los estudiantes comprendan mejor las obras de arte y las experiencias artísticas, reflexionen sobre los juicios de valor y los criterios estéticos, optando por una metodología que fomente la

participación activa de los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia del arte a través de la reflexión e introspección, haciendo que los alumnos y alumnas sean capaces de realizar juicios estéticos, que comprendan y acepten que cada persona tiene un criterio propio y que son posibles tantos criterios como individuos, por lo que otorgar la validez o invalidez a una manifestación artística es algo que actualmente carece de sentido (Fontal, 2006). Así, se fomenta que el alumnado comprenda las manifestaciones artísticas, las experimente y aprenda a interpretar el arte, entendiendo que la historia del arte no es un conjunto de obras determinadas, aisladas y representativas de unos artistas concretos, pertenecientes a periodos artísticos específicos que deben memorizar, sino que se debe comprender el proceso de creación artística y la configuración de obras y estilos como productos sociales, y que por tanto, la temática que en ellas se representa o el éxito de unos artistas frente a otros –como en el caso de las mujeres artistas que, debido a la falta de oportunidades y al contexto histórico y social, apenas pudieron destacar– es fruto de la sociedad en la que se concibió.

Por ello, hemos adoptado los criterios de Calaf y Fontal (2010), para que el alumnado reflexione y trabaje sobre las diferentes valoraciones de belleza, y así comprendan el arte como producto de una época determinada y testimonio del contexto histórico en el que se crea.

La historia del arte tiene un alto valor educativo que contrasta con su escasa presencia en los contenidos de ciencias sociales de los currículos de educación obligatoria, desapareciendo prácticamente del sistema educativo. Sin embargo, un enfoque adecuado de esta disciplina, dejando de lado la enseñanza fragmentaria, simple y analítica, y adoptando una visión más comprometida con los cambios sociales que ayude al alumnado a comprender la realidad sociocultural que le rodea (Ávila, 2010), aporta grandes posibilidades educativas.

La historia del arte ayuda a trabajar objetivos sustanciales como el uso correcto de técnicas de comunicación icónica, la adquisición de un bagaje cultural sólido, favorece la aprehensión de los cambios sociales y su versatilidad, colabora en la transmisión de experiencias culturales alcanzadas y transmite el valor social de respeto y conservación del patrimonio (Prats, 2003). Además, contribuye al desarrollo de una formación estética y la comprensión de las manifestaciones artísticas y culturales en su contexto histórico y social (Ávila, 2010), siendo una disciplina fundamental para conocer las sociedades pasadas, en tanto que el arte es la máxima expresión del ser humano, y por lo tanto también es una forma de transmitir información. De esta manera, esta disciplina ayuda al alumnado a entender mejor el mundo, la sociedad de la que forma parte y los cambios que experimenta. Y al igual que el resto de las ciencias sociales, la historia del arte tiene un gran

potencial para ayudar a desarrollar en el alumnado la competencia cívica y social.

2. Metodología

2.1. Objetivos

El principal objetivo de esta investigación es conocer la percepción del alumnado sobre las clases de Historia del Arte antes y después de la implementación de una unidad didáctica de innovación basada en el pensamiento histórico, la igualdad de género y los contenidos actitudinales. Los objetivos específicos de este trabajo son:

- Analizar el impacto de la unidad didáctica de innovación en la percepción del alumnado sobre la metodología didáctica utilizada en las clases de Historia del Arte.
- Analizar el impacto de la unidad didáctica de innovación en la percepción del alumnado sobre la motivación en las clases Historia del Arte.
- Analizar el impacto de la unidad didáctica de innovación en la percepción del alumnado sobre la satisfacción en las clases Historia del Arte.
- Analizar el impacto de la unidad didáctica de innovación en la percepción del alumnado sobre la efectividad y transferencia del aprendizaje en las clases Historia del Arte.
- Observar la percepción del alumnado tras la implementación de una unidad didáctica de innovación sobre la visibilidad de las mujeres

y los contenidos actitudinales en Historia del Arte.

2.2. Diseño de la investigación

Se ha adoptado un diseño metodológico básico basado en la aplicación de dos cuestionarios, pretest y postest. Siguiendo un método cuasi-experimental, común en las investigaciones educativas, llevada a cabo en una situación de aula real donde serán manipuladas, por el investigador, unas variables en condiciones controladas en un grupo experimental formado antes del experimento (Albert, 2007), puesto que está compuesto por sujetos pertenecientes a la asignatura de Historia del Arte de 2.º de Bachillerato de la modalidad de Humanidades, por lo que al tratarse de una asignatura optativa el grupo es de carácter muy reducido, contando con una muestra de 4 participantes de sexo femenino.

Con lo cual, esta investigación se centra en analizar el impacto que, sobre diversas variables (metodología, motivación, satisfacción y efectividad y transferencia), tiene la aplicación de una metodología innovadora. Y de este modo, obtener resultados en consecuencia de su grado de efectividad.

2.3. Instrumentos

Los cuestionarios, de escala Likert, constan de 40 ítems separados por bloques: el bloque 1 hace referencia a la metodología utilizada, el bloque 2 versa sobre la motivación del alumnado, el bloque 3 abarca cuestiones relativas al grado de satisfacción de los

estudiantes y el bloque 4 está relacionado a la efectividad y transferencia de los conocimientos.

Además, al postest se añadió una segunda parte compuesta por 20 ítems más y un breve cuestionario de 6 preguntas abiertas en relación a la percepción del alumnado sobre las mujeres artistas, el arte y la puesta en práctica de la unidad didáctica. Esto ha permitido profundizar en la opinión de los estudiantes, obtener más información y adoptar una visión más completa.

Este diseño, de carácter intrasujeto, se fundamenta en una comparativa de los resultados obtenidos a través de los dos instrumentos (pretest y postest). Aunque su limitación la encontramos en la carencia de un grupo control con el que poder establecer demostraciones de causalidad sobre el efecto de la aplicación (Albert, 2007).

Para comenzar la investigación se partió de la selección de contenidos y diseño unidad didáctica, atendiendo a los objetivos planteados y con especial interés en la metodología adoptada, así como el diseño de actividades planteadas para desempeñar en el aula. Consecutivamente, una vez en el aula, se realizó el pretest, y tras la aplicación de la unidad didáctica, el postest. Además, el alumnado también se evaluó al alumnado través de una prueba escrita y de las actividades realizadas en el aula. Los datos obtenidos de la aplicación del pretest y el postest fueron tratados con instrumentos de análisis cuantitativos.

3. Resultados

3.1. Sobre la metodología didáctica utilizada en las clases de Historia del Arte

Partiendo de la concepción del alumnado sobre la metodología didáctica utilizada, debemos señalar que en el pretest encontramos que todas las alumnas han estado de acuerdo en que las clases de Historia del Arte se basan en la explicación del profesor. Sin embargo, en el postest observamos una ligera variación, estando dos de ellas de acuerdo algunas veces y otras dos casi siempre.

Una de las cuestiones sobre la metodología utilizada, hace referencia a la cuestión relacionada con el uso de los diferentes instrumentos de evaluación, dónde se observó un aumento de los resultados, señalando en el pretest tres de ellas que pocas veces utilizan diferentes instrumentos de evaluación y una de ellas casi siempre. Lo que contrasta con el postest en el que encontramos que dos optaron por casi siempre y las otras dos siempre, por lo que se aprecia un cambio en los instrumentos de evaluación.

Uno de los ítems era sobre el uso de internet para realizar trabajos sobre la materia, contestando en el pretest una de las alumnas que nunca lo usaban, otra que pocas veces y las otras dos que algunas veces. Sin embargo, se observa un cambio en el postest con dos casi siempre y dos siempre. Lo que se pone en relación con otro de los ítems, sobre si se realizan en clase trabajos grupales, indicando tres nunca y una

pocas veces en el pretest, y dos pocas veces y otras dos algunas veces en el postest, observándose así un aumento en relación a las respuestas de este ítem.

Sobre la cuestión de realización de investigaciones en las clases de Historia del Arte, en el pretest, dos de ellas optaron por nunca y las otras dos por pocas veces. A diferencia del postest, donde dos de ellas marcaron algunas veces y las otras dos casi siempre.

3.2. Sobre la motivación en las clases Historia del Arte

En cuanto a los ítems sobre la motivación del alumnado en las clases de Historia del Arte antes y después de la implementación de la unidad didáctica apenas se ha encontrado grandes diferencias, aunque a continuación se destacan algunos de ellos. La cuestión sobre si las clases de Historia del Arte mejoran la motivación para aprender y esforzarse más, se observa un leve aumento, puesto que en el pretest hay tres de acuerdo y un muy de acuerdo, mientras que en el postest se señalan dos de acuerdo y otras dos muy de acuerdo. Sucediendo lo mismo en el ítem referente a la motivación debido a una mejor comprensión de la realidad social y cultural con la que estoy en contacto.

En relación a la motivación del alumnado al poder aportar su punto de vista o conocimientos propios, en el pretest hay una indecisa y tres muy de acuerdo, muy similar al postest, aunque aquí se encuentra que una de ellas está de

acuerdo y las otras tres muy de acuerdo, observándose un ligero incremento.

3.3. Sobre la satisfacción en las clases Historia del Arte

En cuanto a los ítems en relación con el grado de satisfacción, los resultados son muy similares entre el pretest y el postest. En el primer ítem de este bloque: Estoy satisfecho/a con el papel que tengo como alumno/a, se ha recogido en el pretest dos de acuerdo y dos muy de acuerdo, y en el postest, una de acuerdo y tres muy de acuerdo, produciéndose un ligero incremento entre de acuerdo y muy de acuerdo.

Algo similar sucede con los ítems que hacen relación a la satisfacción con el clima de trabajo en el aula, obteniendo en el pretest una de acuerdo y tres muy de acuerdo, y cuatro muy de acuerdo en el postest.

Asimismo, en el ítem sobre la satisfacción con lo que he aprendido, también hay un leve incremento en el postest, con una de acuerdo y tres muy de acuerdo, a diferencia con el pretest con dos de acuerdo y otras dos muy de acuerdo.

3.4. Sobre la efectividad y transferencia del aprendizaje en las clases Historia del Arte

Uno de los ítems era sobre el aprendizaje de los principales hechos histórico-artísticos, culturales y sociales que influyen en la creación de las obras y los movimientos artísticos, se ha observado un aumento, ya que en el pretest tres de las alumnas contestaron de acuerdo y una muy de acuerdo. A diferencia con el postest,

donde tres de ellas respondieron muy de acuerdo y una de acuerdo.

En la cuestión referente al aprendizaje del manejo de documentos y fuentes históricas, se observa un cambio considerable, ya que en el pretest una de ellas ha respondido muy en desacuerdo, dos de ellas estaban indecisas y una de ellas de acuerdo. A diferencia con el postest, donde han contestado con una indecisa, una de acuerdo y dos muy de acuerdo.

Asimismo también observamos un incremento en referencia al aprendizaje de diferentes formas de usar las TIC, contestando en el pretest dos muy en desacuerdo, una indecisa y una muy de acuerdo. Sin embargo, en el postest hay dos indecisas y dos de acuerdo.

También se aprecia un aumento en el ítem acerca de si las clases de Historia del Arte les han hecho más respetuosas con personas de otras culturas y opiniones distintas, contestando en el pretest dos de ellas que estaban indecisas, una de acuerdo y una muy de acuerdo. Mientras que en el postest han respondido tres muy de acuerdo y una de acuerdo.

Y en referencia a la cuestión de si las clases de Historia del Arte les ayudan a comprender y debatir temas de actualidad, también se puede observar un cambio, puesto que en el pretest las alumnas han contestado dos muy de acuerdo, una de acuerdo y una en desacuerdo. Lo que contrasta con las respuestas del postest, donde todas optaron por estar muy de acuerdo.

3.5. Percepción del alumnado sobre la visibilidad de las mujeres y los contenidos actitudinales en Historia del Arte

En la cuestión referente al estudio de mujeres artistas en las clases de Historia del Arte, en el pretest se indicó al alumnado que enumerasen tres mujeres artistas que conocieran. Las cuatro alumnas, en su totalidad, únicamente pudieron citar a una mujer artista: Artemisia Gentilleschi. Sin embargo, en el postest se les hizo la misma pregunta, a la que dos de ellas respondieron con tres nombres de mujeres artistas, una citó a cuatro mujeres y otra alumna enumeró a cinco mujeres artistas, la mayoría de ellas estudiadas en esta unidad didáctica.

En relación a esta cuestión, en el postest se les preguntó si pensaban que se han visibilizado a las mujeres artistas en esta unidad didáctica, a lo que una alumna respondió: “Más que en unidades anteriores. Pienso que ha sido porque el momento histórico en el que se desenvuelve la etapa artística tratada dio más cabida a mujeres artistas debido al contexto y la mentalidad. Además creo que es importante dar visibilidad”. Otra alumna también contestó: “Sí, ya que si había alguna mujer que hubiese destacado en cada vanguardia, la estudiábamos y veíamos sus principales obras, esto me ha llevado a conocer que habían más mujeres artistas de las que pensaba”.

Otra de las cuestiones, enfocada a obtener más información sobre la percepción de las alumnas acerca del uso de otro tipo de fuentes primarias para la enseñanza de la Historia del Arte –

además de la propia obra de arte–, se les preguntó si consideraban que habían trabajado con otras fuentes primarias además de la obra de arte y, si así lo consideraban, debían justificar en qué medida consideraban que el uso de las fuentes habían ayudado a su comprensión, a lo que una de las alumnas contestó: “Sí. He trabajado, por ejemplo, diferentes manifestaciones y explicaciones de los propios artistas sobre su arte y qué escondía éste detrás (intención, concepción del arte, etc.) y esto me ha ayudado a comprender mejor las obras y a verlas desde la visión del propio artista”.

Asimismo, se les preguntó si en las clases habían reflexionado sobre los juicios estéticos y el proceso de creación de la obra de arte, planteándoles la cuestión de si consideraban que en esta unidad didáctica habían reflexionado sobre el arte y los juicios estéticos. A lo que obtuvimos respuestas como estas: “Sí, porque las vanguardias no es un tipo de arte como el que se había dado en siglos anteriores y es más fácil crear un prejuicio de estas obras, ya que en muchos casos estos prejuicios no cuentan con el argumento y la razón que el autor en cuestión dio a sus obras”. Otra alumna contestó: “Sí, porque hemos tratado obras que rompen totalmente con la anterior concepción del arte y yo, como mis compañeras, hemos necesitado un proceso para comprenderla. En éste hemos dialogado y criticado las obras (desde el respeto)”.

Del mismo modo, era importante conocer si consideraban que se había estudiado de manera

adecuada el contexto histórico y social de los periodos artísticos, y a este ítem contestaron tres de ellas muy de acuerdo, y una de ellas, de acuerdo. También se les preguntó sobre si estimaban que habían sido útiles los conocimientos adquiridos, señalando todas ellas muy de acuerdo. Y si consideraban que habían aprendido a ser más analíticas, respondiendo dos de ellas de acuerdo y las otras dos muy de acuerdo. Otra de las cuestiones era sobre si habían aprendido a apreciar el arte, y las cuatro alumnas respondieron muy de acuerdo a esta afirmación. Igualmente, en relación a si habían observado un cambio sobre la impresión que tenían anteriormente del arte, las alumnas respondieron: una de acuerdo y tres muy de acuerdo.

Otro ítem sobre la apreciación del arte era si habían aprendido a valorar las obras de arte a través de la reflexión y adoptando una actitud crítica, a lo que todas ellas respondieron muy de acuerdo. Y en la cuestión referente a la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en clase a la vida cotidiana respondieron dos de ellas con de acuerdo y las otras dos con muy de acuerdo.

Otra pregunta del cuestionario que se les planteó en el postest era que señalaran qué habían aprendido en la unidad didáctica, respondiendo una de ellas: “He aprendido que existen muchas formas de hacer arte y que resulta difícil delimitar qué es arte y qué no. Para eso debemos conocer el contexto, mensaje, intención y construcción de las obras. Además he tratado las

vanguardias desde el arte y no desde la literatura, como ya había hecho otros cursos. Esto último me ha ayudado a comprender mejor ambas”. Otra de ellas respondió: “He aprendido que también hay mujeres artistas que forman parte de la historia del arte, aunque tuvieron más dificultades para triunfar, pero sin embargo, éstas casi no se estudian en clase”.

Y a modo de final, las alumnas señalaron aquellos aspectos que más les han agradado sobre el tema y su tratamiento, a lo que obtuvimos las siguientes respuestas: “Lo que más me ha gustado es la forma de dar este tema, ya que cada alumno ha podido dar su opinión y visión de las obras, debatiendo sobre diferentes aspectos que nos han llamado la atención”. Otra respuesta ha sido: “Me ha gustado mucho poder conocer mujeres artistas, la manera en la que se las ha visibilizado y la forma en que se ha tratado el tema”.

4. Discusión y conclusiones

A través del análisis de los resultados obtenidos se observa que la metodología innovadora ha influido en las estudiantes en relación a los diferentes objetivos planteados. Se puede observar un cambio en la percepción del alumnado sobre la materia de Historia del Arte, influidos por el cambio producido en la metodología y observados fundamentalmente en la motivación. De manera que, a pesar de que se trata de una única unidad didáctica, siendo difícil comprobar con certeza los cambios al adoptar

metodología innovadora, se aprecian cambios positivos tras su implementación. Estos cambios se deben en primer lugar al uso de una metodología diferente ya que, como ha señalado el alumnado, a diferencia de las clases anteriores de la asignatura, en la implementación de la unidad se ha ido alternando la explicación del docente con la realización de actividades, de manera que el alumnado ha adquirido un papel más participativo, lo que a su vez se ha visto acentuado por medio de coloquios y debates.

Un cambio que también se debe resaltar es el uso de fuentes históricas, puesto que aunque la historia del arte se estudia con las obras de arte, siendo éstas también fuentes históricas, en las clases de la asignatura apenas se había trabajado con otro tipo de fuentes, y como el propio alumnado ha señalado, el trabajo con estas les ha permitido comprender mejor el arte y las pretensiones de los artistas con determinadas obras o movimientos.

En relación a la variable de la motivación, se ha podido comprobar que los resultados apenas ofrecen ligeras modificaciones, con un leve aumento de la motivación aunque no es significativo, posiblemente debido a que se trata de una asignatura optativa que las propias alumnas han elegido, y por lo tanto se sienten motivadas e interesadas por la materia.

Lo mismo ocurre en cuanto al grado de satisfacción, no obteniendo en los resultados grandes diferencias, aumentando ligeramente la opinión del alumnado en los ítems. Se encuentra una diferencia algo mayor en el ítem relacionado

con los trabajos en pequeños grupos, donde sí que se han presentado unos resultados más diferenciados, posiblemente debido a que en las clases de Historia del Arte no era usual realizar trabajos en grupo, a diferencia de la implementación de la unidad didáctica donde sí que hemos realizado un trabajo grupal y además hemos trabajado en clase por parejas.

Donde mayor diferencia encontramos entre el pretest y el postest es sobre la efectividad y transferencia del aprendizaje. Puesto que se observa un incremento considerable en algunos ítems como el referente al manejo de documentos y fuentes históricas, lo que transmite la importancia y las posibilidades que puede adquirir el uso de fuentes para la enseñanza de la historia del arte. Además, a través de los resultados se puede observar que el alumnado ha generado una mayor consciencia sobre el respeto de otras culturas u opiniones diferentes, cuestiones que hemos trabajado en aula. Las alumnas también han transmitido que esta unidad les ha ayudado a comprender mejor el mundo que les rodea y debatir temas de actualidad.

Asimismo, hemos podido comprobar que se han visibilizado y han conocido a más mujeres artistas, en relación a las cuales el alumnado ha mostrado un mayor interés por los contenidos, preguntando más que en el resto de contenidos y mostrándose más participativo. Para comprender realmente la presencia/ausencia de las mujeres en el mundo artístico, y concretamente en época de vanguardia, ha sido

fundamental que el alumnado comprenda el contexto histórico, social y cultural del momento en el que estas mujeres desarrollaron sus obras y por qué actuaron de una manera determinada (como Hilma Af Klint, cuya obra fue escondida durante más de 20 años por miedo a que no fuera comprendida).

También se ha podido confirmar los beneficios y la necesidad de utilizar otras fuentes para explicar la historia del arte, puesto que ellas mismas han señalado una mejor comprensión de la obra, su creación, sus pretensiones y su contexto por medio de las fuentes. De manera que podemos concluir con que a grandes rasgos los resultados obtenidos han sido positivos, traduciéndose en un incremento de las calificaciones obtenidas, que posiblemente se deba a los pequeños cambios metodológicos adoptados con respecto a la metodología seguida anteriormente.

5. Limitaciones

Es necesario destacar que en esta pequeña investigación se han tenido algunas limitaciones. La primera de ellas es la escasez de la muestra, puesto que aunque la Historia del Arte es una disciplina beneficiosa para el alumnado en diversos aspectos, se trata de una asignatura optativa de 2.º de Bachillerato, y cuya oferta se encuentra limitada a las modalidades de Arte y Humanidades, de manera que esta materia la suelen cursar grupos de carácter muy reducido, como se ha podido comprobar en este trabajo,

contando con una muestra de cuatro alumnas. Por lo que este estudio no pretende generalizar, tratándose más bien de un estudio de caso, aunque se podría aplicar a una muestra más amplia para comprobar la viabilidad del mismo.

Otra de las limitaciones que se han presentado en la investigación es la Evaluación de Bachillerato para Acceso a la Universidad (EBAU), ya que debido a esta prueba los contenidos a impartir se ven limitados, condicionando la actividad docente en esta materia, y priorizando un aprendizaje memorístico frente a contenidos procedimentales de análisis, comprensión y relación de obras artísticas en su contexto.

Y, por otro lado, también debemos remarcar la ausencia de la historia del arte en las investigaciones de didáctica de las ciencias sociales, que hace que esta disciplina carezca de un enfoque didáctico específico (Asenjo, 2018), por lo que, en este caso, se ha adoptado una metodología innovadora basada en el pensamiento histórico adaptada a la materia de Historia del Arte. Además de otorgarle una perspectiva de igualdad de género, visibilizando a las mujeres artistas, que consideramos necesaria en la formación de los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de todo, se concluye con que los resultados obtenidos han sido favorables y gratificantes, puesto que se ha hecho que el alumnado piense, analice, interprete, reflexione, argumente sus opiniones, etc., fomentando un clima de respeto e igualdad en el aula.

6. Agradecimientos

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado” (PGC2018-094491-B-C33) subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

7. Referencias bibliográficas

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves Teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Asenjo, E. (2018). Didáctica de la Historia del Arte en el sistema educativo español. Una aproximación metodológica y organizativa. *Revista de Investigación Magíster*, 2, 1-14.
- Ávila, R. M. (2001). El papel de la Historia del Arte en el currículum. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 29, 67-80.
- Berges, L. (1996). El estudio del medio sociocultural en la educación hoy. *Revista Aula de innovación educativa*, 48, 5-8.
- Caba, A., Hidalgo, E. & Roset, D. (2009). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Calaf, R. & Fontal, O. (2010). *Como enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Camacho, R. (1994). Mujer y arte. Aproximación a otra Historia del Arte español. En M. J. Jiménez y E. Barranquero (Eds.), *Estudios sobre la mujer. Marginación y Desigualdad*. (pp. 75-105). Málaga: Universidad de Málaga.
- Caso, A. (2005). *Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*. Barcelona: Planeta.
- Fontal, O. (2006). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 47-56.
- Gallego, H. & Moreno, M. (Eds.). (2017). *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal*. Barcelona: Icaria.
- Gómez, C. & Miralles, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación y argumentación de los estudiantes. *New Approaches in educational research*, 5 (2), 139-146.
- Ibáñez, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Revista de didácticas específicas*, 14, 50-70.
- López Fernández-Cao, M. (1995). El papel de las mujeres creadoras dentro de la Historia del Arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 7. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9595110043A>
- López-Navajas, A. (2014) Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188

- Mayayo, P. (2018). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.
- Morant, I. (1999). Mujeres e Historia. O sobre las Formas de la Escritura y de la Enseñanza de la Historia. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 4, 11-33.
- Miralles, P. & Belmonte P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato. En M. I. Vera-Muñoz & D. Pérez. (Eds.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Nochlin, L. (1971). *Why have there been no great women artists? Women, Art and Power*. Recuperado de <https://archive.org/details/NochlinGreatWomenArtists/page/n1>
- Pagès, J. & Sant, E. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Pagès, J. & Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS, Uberlândia*, 24(1), 91-117.
- Prats, J. (2003). Repensar el arte en la enseñanza. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 37, 5-6.
- Peñalver, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Consejería de Presidencia de la Región de Murcia e Instituto de la Mujer de la Región de Murcia.
- Porqueres, B. (2007). Visibilidad de las mujeres en la Historia del Arte. En Federación de Enseñanza de CCOO. (Eds.), *Incorporamos el lila al currículo educativo. Las mujeres también cuentan: VI Encuentro de Secretarías de la Mujer, 16, 17 y 18 de mayo de 2007* (pp. 39-50). Madrid: Paralelo Edición.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE n.º 3, del 3 de enero de 2015, 169-546.
- Sánchez, R. & Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Tempo & Argumento*, 6(11), 278-298. doi: 10.5965/2175180306112014278
- Sanjuán, E. (2015). ¿Dónde está la mujer en la Historia del Arte de Bachillerato? *Clío. Historia and History Teaching*. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Seixas, P. (2006). Teacher Notes: Benchmarks of Historical Thinking A Framework for Assessment in Canada. UBC: Centre for the Study of Historical Consciousness. Recuperado de https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn1.pdf
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Trepat, C. A. (2011). Didáctica de Historia del Arte. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 89-112). Barcelona: Graó - Ministerio de Educación. Gobierno de España.



¿Hacia un currículum de la *Herstory* del Arte?

Towards a Herstory of Art Curriculum?

Laura Triviño-Cabrera

Universidad de Málaga. laura.trivino@uma.es

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo fundamental explorar la posibilidad de un currículum de la *Herstory* del Arte, entendiendo por ésta, la visibilidad de las biografías y las contribuciones artísticas de las mujeres. Así pues, por un lado, este estudio aborda cómo deconstruir el currículum oculto, a través de una propuesta de currículum postmoderno que incorpore las *her/stories* del Arte. Por otro lado, se lleva a cabo un análisis cuantitativo de la presencia o ausencia de las mujeres artistas en el currículum de las materias de *Historia del Arte* de las diferentes legislaciones españolas hasta desembocar en un estudio basado en el análisis crítico del discurso feminista del currículum de *Fundamentos del Arte I y II* de bachillerato.

Palabras clave: *Herstory* del Arte, Mujeres artistas, Curriculum, Curriculum oculto, Curriculum postmoderno, Análisis Crítico del Discurso, Feminismo.

Abstract

The aim of this article is to explore the possibility of a Herstory of Art Curriculum, understanding the visibility of biographies and art works of women. On the one hand, this study tries to deconstruct the hidden curriculum, using a postmodern curriculum proposal that incorporates the her / stories of Art. On the other hand, this article developpes a quantiative analysis of the presence or absence of women artists in the History of Art Curriculum subjects of different Spanish legislations until it results in a study based on the critical analysis of the feminist discourse of the curriculum of Fundamentals of Art I and II of High School.

Key words: Art Herstory, Women artists, Curriculum, Hidden curriculum, Postmodern curriculum, Critical discourse analysis, Feminism.

1. Introducción: el reto de una *Herstory* del Arte

Las mujeres han sufrido históricamente una fuerte exclusión en la narración cultural de la Historia. Una narración que se ha basado en el género masculino como protagonista. El arte no ha sido una excepción, y la consecuencia, como

señala Griselda Pollock (1988), es que la Historia del Arte ha sido construida sobre una exaltación de lo masculino en detrimento de lo femenino que ha quedado olvidado. Este proceso de ocultamiento, nada casual, ha borrado de la

conciencia colectiva incluso la posibilidad de imaginar a la mujer como agente creador, apoyándose en una tradición académica que ha negado a las mujeres su papel como artistas y su capacidad para generar nuevos discursos artísticos.

Ahora bien, en las últimas cuatro décadas, se ha producido una revolución que afecta no sólo al mundo científico sino también al campo de las ciencias sociales y humanas. El desarrollo de la historia de las mentalidades cuyo objeto no es el individuo, sino la colectividad, ha contribuido a evidenciar la presencia y participación de las mujeres en el transcurrir del tiempo y en la evolución de la realidad. Según Gómez-Ferrer (1995), en la mayoría de los casos, estos estudios han sido posibles porque son las propias mujeres quienes asumen el reto y se interesan por su propio pasado. Se trataría de “llevarlas al escenario de la historia” (p. 36), como dice Michelle Perrot (2009) lo que a su vez plantea una serie de preguntas acerca de su identidad, de su agencia, de su percepción, de su participación en los conflictos, de su contribución al cambio o a las permanencias.

Los trabajos hechos en este sentido tratan de sacar a la luz las aportaciones de las mujeres y de poner de manifiesto su presencia a lo largo de la Historia; se trata, fundamentalmente, de intentar poner fin a su invisibilidad. Sin embargo, estos primeros estudios tienen claras limitaciones, poseen un marcado carácter positivista, presentándose como un añadido o yuxtaposición a la Historia conocida. Por ello,

en palabras de Estrella de Diego (1996) era necesario seguir haciéndose preguntas y cuestionar los planteamientos teóricos y metodológicos aún hoy vigentes. Pollock (1988) se preguntaba “¿Es añadir nombres de mujer a la historia del arte lo mismo que producir una historia del arte feminista?” La respuesta es evidentemente negativa: “no es lo mismo, como probaría un buen número de estudios publicados que, a pesar de hablar de mujeres, no son feministas” (De Diego, 1996). En este mismo sentido afirma Gómez-Ferrer (1995), es necesario no sólo descubrir la Historia de las mujeres, sino darle forma articulada en el contexto de la Historia general –académica–, lo que supone una relectura de las fuentes, el establecimiento de nuevos modelos interpretativos y la formulación de nuevas categorías para el análisis histórico.

No obstante, en pleno siglo XXI, y a pesar del conocimiento del que disponemos sobre el número de creadoras y de sus trayectorias vitales, éste no se ajusta a lo que creemos saber de ellas ni se corresponde con su presencia en investigaciones, publicaciones especializadas, colecciones de arte y –menos aún– en el currículum escolar. En este sentido, las investigaciones que, desde hace años el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, está visibilizando es que la educación ciudadana que estamos dando a nuestros estudiantes se asienta bajo los principios del proyecto poscolonial que gira en torno a lo que Lagarde (1993) llamó como “el Gran Hombre Blanco” (p. 163). Es

decir, se prioriza la enseñanza de una única visión de la Historia lineal y progresiva en la que el “privilegio blanco, masculino, elitista, heterosexual, imperialista y colonial” (Kincheloe, 2008, p. 39) es el eje vertebral. De todo ello, la pregunta que se desprende y que creemos que es necesario dar respuesta es: ¿estamos educando una ciudadanía libre, igualitaria y equitativa? ¿Es el currículo escolar una herramienta de jerarquización y legitimación de la desigualdad? Y si no coeduca, ¿es ético? ¿Es la escuela una institución democrática? ¿Es la democracia de toda la ciudadanía?

Por tanto, antes estas cuestiones, planteamos la necesidad de hablar de *Herstory*, esto es, situarnos ante una reflexión crítica sobre los que hemos asumido como Historia. Y esa reflexión comienza con el propio término que se ha usado para designar una disciplina científica que estudia los acontecimientos y los hechos de la humanidad del pasado, el presente e incluso hipotetiza sobre éstos en un futuro. La aparición del término inglés *herstory* tiene la intención de llamar la atención sobre la existencia del uso del masculino genérico, la *His-story*, producto de un lenguaje sexista propio del sistema patriarcal.

Likewise, gender is not natural, but is created by society through socialisation using institutions such as the family, the church, schools and the state. Unequal power relationships are also created by society, enabling HIStory to take precedence over HERstory. It is said that “history is told not as it was but as men saw it (Zungu, Manqe, De Vries, Molefe & Hadebe, 2014, p. 9).

Por tanto, la *Herstory* puede ser entendida como una disciplina científica reivindicada por la teoría feminista que documenta la experiencia, la vida y el lenguaje de las mujeres (Humm, 1989), dando lugar a la toma de conciencia del papel desempeñado por las mujeres como agentes sociales de la Historia (Macedo & Amaral, 2005).

The act of supplanting HERstory in place of HIStory is that HERstories are written from a feminist perspective and emphasise the role played by women in society. Feminist research attempts to document and describe the main social differences and inequalities between men and women (Zungu, Manqe, De Vries, Molefe & Hadebe, 2014, p. 10).

Partiendo de los planteamientos de las teóricas feministas, determinamos una serie de preguntas de investigación:

- ¿Por qué es necesario un currículum de la *Herstory* del Arte?
- ¿La actual ley reconoce la contribución artística de las mujeres en el currículum de educación secundaria y de bachillerato?
- ¿Se utiliza la perspectiva de género en el currículum de *Historia del Arte* de educación secundaria y bachillerato?

Para dar respuestas a estos interrogantes, este estudio pretende desarrollar los siguientes objetivos para la enseñanza de la *Historia del Arte* que se originan a partir de las investigaciones de las historiadoras del arte feministas:

- Dar a las mujeres artistas un lugar en la Historia del Arte que promueva

referentes tanto femeninos como masculinos a los/as estudiantes de dicha materia.

- Transmitir una Historia del Arte con perspectiva de género que visibilice los obstáculos a los que se tienen que enfrentar las mujeres artistas para desarrollar una carrera artística y que son diferentes que las de sus homólogos varones.
- Partir de una enseñanza de la Historia del Arte desde un enfoque interseccional y feminista que permita evidenciar otras categorías además de la del género como la raza o la clase.

2. Del currículum oculto de la *Historia del Arte* al currículum postmoderno de *Herstories*

“¿Qué pasaba en la historia del arte que se enseñaba en colegios y universidades, que se mostraba en museos y galerías? ¿Por qué no había mujeres presentes en esa historia?” (De Diego, 1996, p. 434). Estos interrogantes están relacionados claramente con la cuestión del currículum oculto acuñado por Jackson (1991) y abordado por Torres (1998), quienes subrayan el hecho de que el currículum educativo, de manera implícita, refuerza los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas que responden mejor a las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico. Asimismo, para dicha materia, hay que sumar un currículum oculto visual,

entendido como “el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual” (Acaso & Nuere, 2005, p. 210) cuando se seleccionan las obras de arte que integrarán la enseñanza de la materia de *Historia del Arte* en educación secundaria y bachillerato.

Por ello, y posicionándonos dentro de la didáctica crítica, creemos que es necesario deconstruir ese currículum oculto y proponer un currículum postmoderno para la *Historia del Arte* que, a juicio de Acaso (2009), transite “desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadoras de la posmodernidad” (p. 137). Así pues, se trataría de pasar de un currículum donde prevalece la *Historia del Arte* protagonizado por un sujeto “masculino, occidental / blanco, heterosexual, adulto y burgués” (Cubillos, p. 120), a un currículum que visibilice la *Herstory* del Arte. O, dicho de otro modo, que las mujeres artistas sean rescatadas e incorporadas a la disciplina escolar. Esto se traduciría en “repensar el currículum desde un marco teórico feminista” (Sánchez & Iglesias, 2009, p. 126), para proponer alternativas a los modelos sociales vigentes en el currículum que contribuyen a promover estereotipos y prejuicios tanto sexistas, clasistas y racistas (Blanco, 2009). Además, como ya hemos argumentado, la teoría feminista proporciona un enfoque interseccional que lleva a que esa *Herstory* del Arte pase a reflejar las *herstories* del arte. Es decir, visibilizar y dar valor a las creaciones artísticas de las mujeres

de otras culturas, lo que a su vez posibilita el estudio de las stories, las artes, los estilos y las temáticas que no han entrado dentro de la categoría Arte. Como decimos, incorporar una enseñanza de la *Historia del Arte* desde el feminismo plural y desde el currículo postmoderno en las aulas escolares, permitiría pasar de los metarrelatos (Lyotard, 1989) a los microrrelatos artísticos; y con ello, reflejar la diversidad cultural (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 165) y avanzar hacia una educación más equitativa y justa.

Para proceder a ese currículo postmoderno de la *Historia del Arte*, hemos tomado cinco principios establecidos por Freedman (2006), pero dándoles un enfoque feminista:

2.1. El currículo de la *Herstory* es una forma de representación

Es fundamental que las mujeres como creadoras queden representadas, aunque esto no es suficiente. La representación tiene una doble lectura: como sujetos artistas y como objetos artísticos. Como sujetos artistas, el currículo debe incorporar los nombres de las artistas y sus biografías para poder crear una genealogía, porque como afirma Amorós (2011), “toda genealogía cumple una función de legitimación y empoderamiento [...] para el genérico femenino” (p. 12). Como objetos artísticos, esto es, como musas o modelos en la representación artística, es fundamental aplicar la perspectiva de género y observar de qué manera los roles y los estereotipos de hombres y mujeres tradicionales han condicionado la forma de representación de

los y las protagonistas de las obras y de sí mismos/as a través de autorretratos.

2.2. El currículo es como un *collage*

La enseñanza de la *Historia del Arte* debe asumir una historia del arte intercultural que muestre las diferentes identidades culturales y poder formar así, a una ciudadanía democrática y participativa (Díez, 2017). Una ciudadanía global que “conviva en comunidades plurales, obliga a trabajar competencias interculturales que eviten la instrumentalización de las alteridades, es decir, desmontar prejuicios y estereotipos que se encuentran en la base de la discriminación” (García, Arroyo & Andreu, 2016, p. 11). En relación a este punto, cabe destacar la importancia de incluir un feminismo plural, tal y como explican Cruz y Díez (2010): “han sido los feminismos los que nos han enseñado que las sociedades no son estáticas, son entidades dinámicas que se renuevan y se moldean constantemente y que el cambio cultural se produce en la medida que las colectividades o las personas reaccionan a los cambios sociales y económicos vinculados a la globalización [...]”. (p. 107). Asimismo, la *Herstory* del Arte es más propicia a lo que Bernabé ha planteado sobre la perspectiva comparada de la Historia del Arte que promueve en el alumnado “la adquisición de la interculturalidad o, al menos, allanará el camino para el respeto de la alteridad desde el trabajo de la diferencia y las múltiples similitudes culturales” (p. 978).

2.3. El currículum es una producción creativa

El currículum de *Historia del Arte* es un proceso creativo pero también crítico porque como señala Santisteban (2010), el pensamiento creativo necesariamente tiene que ser también crítico. Estamos ante un currículum cambiante y constantemente reinterpretado por parte de profesorado y alumnado. Para su reinterpretación, es fundamental desarrollar un proceso de literacidad crítica, entendido como: “leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término ideología en un sentido amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle. La ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de izquierdas o derechas, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, etc.” (Cassany, 2005, p. 91).

2.4. El currículum sugiere las historias posibles en lugar de una verdad objetizada

Esas historias posibles se convierten en la enseñanza de la *Herstory* que aborda cuestiones como: ¿por qué considerar las denominadas artes mayores la Arquitectura, la Pintura y la Escultura como una triada que ocupa el protagonismo de una única Historia del Arte? Esto conduce a plantearse el porqué de la inexistencia en el currículum de *Historia del Arte* de las artes menores y su menosprecio y he aquí un segundo interrogante de las teóricas feministas del arte: “¿son menores esas artes

porque las mujeres se dedican a ellas o se dedican a ellas las mujeres porque son menores?” (De Diego, 1996, p. 446). Por otra parte, los contenidos de la materia de *Historia del Arte* no sólo deben ceñirse al análisis de las producciones artísticas sino también tiene que reflejar las razones de la ausencia y menor número de creaciones por parte de las mujeres artistas, lo que Germaine Greer (1979) denominó “la carrera de obstáculos”. De ahí que sería fundamental plantear al alumnado la célebre pregunta de Nochlin: “Why Have There Been No Great Women Artists?” (1988).

2.5. El currículum debe hacerse transparente

Esta condición hace alusión a la manera en la que se produce el proceso enseñanza-aprendizaje de la *Historia del Arte* y cómo el alumnado construye su propio conocimiento. Ese conocimiento entraña a que el alumnado conecte el currículum con su propia vida y pueda comprender el mundo que le rodea. Así pues, como indica Fernández Valencia (2004), rescatar esas mujeres artistas permiten que las alumnas tengan referentes históricos femeninos. También, permite que el alumnado sea consciente de la discriminación y de la subordinación que las mujeres han tenido en todo tiempo y lugar; y se comprometa como ciudadanía crítica a promover la igualdad real de oportunidades entre hombres y mujeres.

3. Análisis y discusión de datos: La in / visibilidad de las mujeres artistas en el currículum de educación secundaria y bachillerato

Dado que estamos ante una investigación inicial, hemos determinado seleccionar como objeto de estudio lo que se ha denominado Bellas Artes tradicionales y que se corresponde con lo que un currículum moderno identifica como Arquitectura, Pintura y Escultura. Nuestra intención es, tras este trabajo, continuar ampliando el análisis al resto de artes como fotografía, cine, cómic, videoclip, etc.

3.1. La invisibilidad de las mujeres artistas en el currículum de Bachillerato

El análisis de la presencia de mujeres artistas en el currículum se ha realizado mediante el estudio de las sucesivas modificaciones que han sufrido las legislaciones educativas españolas. En una primera fase de la investigación, se abordó el análisis de las enseñanzas desarrolladas en el currículum de Educación Secundaria. Sin embargo, el resultado de este estudio determinó que, en este nivel educativo, los contenidos sobre la *Historia del Arte* de las asignaturas de Geografía e Historia se basan en enunciados generales sobre períodos históricos y movimientos artísticos, sin mención alguna a nombres propios y autorías.

No es así en el nivel educativo de Bachillerato, donde sí existe una presencia expresa de un buen número de artistas en la asignatura de Historia del Arte, lógicamente mucho más

especializada que las de Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España, lo que permite el análisis de la presencia o ausencia de mujeres artistas en el currículum.

Para efectuar este estudio, se ha empleado el software de análisis cualitativo Nvivo, al que se han sometido los decretos que establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato, comenzando por las tres modificaciones del currículum que tuvieron lugar durante la vigencia de la LOGSE en 2000 (Real Decreto 3474/2000), 2001 (Real Decreto 938/2001) y 2003 (Real Decreto 832/2003); así como el Real Decreto 1467/2007 de la LOE y el Real Decreto 1105/2014 de la LOMCE.

LOGSE						LOE		LOMCE			
2000 RD 3474/2000		2001 RD 938/2001		2003 RD 832/2003		2007 RD 1467/2007		2014 RD 1105/2014			
Hª del Arte		Hª del Arte		Hª del Arte		Hª del Arte		Hª del Arte		Fundamentos del Arte	
♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
0	25	0	35	0	25	0	1	0	109	7	157

Figura 1. Tabla de cuantificación comparativa de referencias de autoría artística masculina y femenina en las legislaciones del currículum de Bachillerato (Elaboración propia).

Como puede observarse tanto en la tabla de cuantificación comparativa de las referencias de autoría artística masculina y femenina en las diferentes legislaciones de Bachillerato, así como en la gráfica que muestra las referencias de nombres propios de artistas, codificados por cada legislación mediante el software Nvivo (Figs.1 y 2), el análisis ha generado las siguientes observaciones: Durante la vigencia de la LOGSE, en sus tres modificaciones, la presencia de nombres propios de artistas es masculina en

términos absolutos, fluctuando entre 25 y 35 nombres entre los distintos decretos, en contraposición a la nula presencia de nombres propios de artistas femeninas. Esta presencia de autores se reduce drásticamente en la LOE, donde en 2007, se establece un currículum mucho más basado en enunciados generales sobre periodos y movimientos histórico-artísticos, muy alejado de la personalización en artistas concretos, reduciéndose únicamente a la excepción de la figura de Goya.

Fundamentos de Arte, donde, de los 164 nombres, se presentan siete artistas femeninas, un número aún bajo si lo comparamos con los 157 nombres de artistas masculinos restantes, entre los que destaca especialmente Goya con un total de nueve referencias (Figs. 3 y 4).

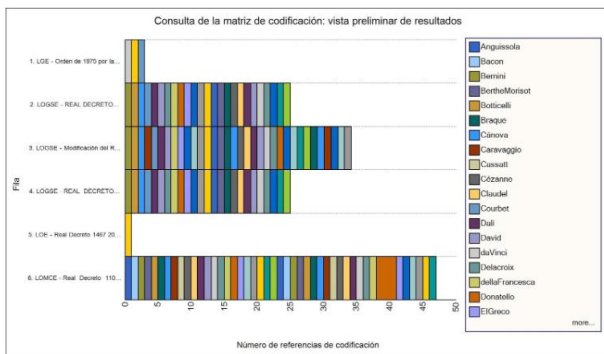


Figura 2. Tabla de referencias de nombres propios de artistas codificados por legislación mediante el software Nvivo (Elaboración propia).

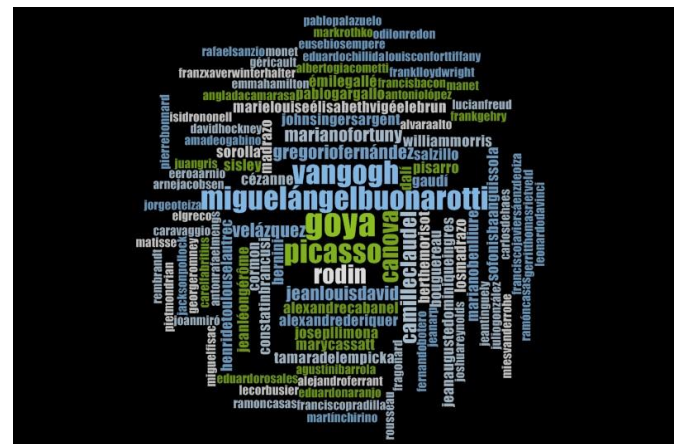


Figura 3. Nube de palabras generada por el currículum de la asignatura de Bachillerato Fundamentos del Arte en el Real Decreto 1105/2014 de la LOMCE, obtenida mediante el software Nvivo (Elaboración propia).

Por último, el estudio sobre el currículum propuesto por la LOMCE en 2014 nos aporta interesantes datos para la reflexión. Por una parte, aparece, junto a la tradicional *Historia del Arte*, la asignatura *Fundamentos del Arte*, impartida dentro del Bachillerato Artístico. Ambas presentan un aumento muy significativo de nombres propios de artistas, llegando a 109 en *Historia del Arte* y a 164 en *Fundamentos de Arte*; por otra parte, resulta interesante comprobar que, por primera vez en la historia de las legislaciones educativas españolas, aparecen nombres propios de mujeres artistas. Este hecho ocurre concretamente en la asignatura de

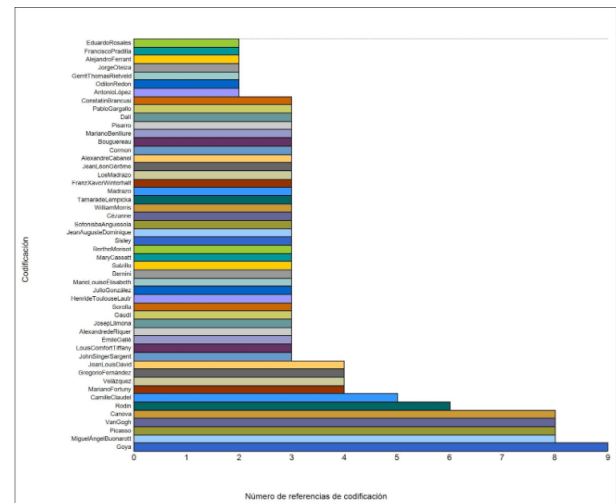


Figura 4. Gráfica de frecuencia de referencias codificadas en el currículum de la asignatura de Bachillerato Fundamentos del Arte en el Real Decreto 1105/2014 de la LOMCE, obtenida mediante el software Nvivo (Elaboración propia).

Sin embargo, esto no sucede en la materia Historia del Arte que, aun perteneciendo a la misma legislación, mantiene la ausencia absoluta de nombres propios de mujeres artistas, frente a

los 109 nombres de artistas masculinos, un número considerablemente alto, que evidencia una alarmante exclusión de la contribución de las mujeres a la producción artística a lo largo de la historia.

Esta diferenciación entre ambas asignaturas, nos plantea la cuestión de si este hecho pueda ser causado por la posible diferente procedencia disciplinar de las comisiones encargadas de la redacción y el diseño, por una parte, de la asignatura Historia del Arte, abordada generalmente hasta el momento desde la historiografía del arte más tradicional, y por otra, de la asignatura *Fundamentos del Arte*, definida por un acercamiento más próximo a la Educación Artística, cuyos fundamentos orientan hacia a una teoría del arte postmoderno y teorías del arte feministas. Por tanto, vemos que se trata de una asignatura que manifiesta un gran avance hacia la visibilidad de la aportación de las mujeres a los discursos del arte y que sorprende teniendo en cuenta, la opinión de García Luque (2016) sobre lo que habría supuesto la LOMCE desde una mirada de género:

una clara regresión en cuestiones de género en algunos aspectos muy importantes tales como: 1) uso del lenguaje sexista en su redacción; 2) apoyo a la financiación pública de la escuela segregada, y por tanto opuesta a la coeducativa; 3) la eliminación de asignaturas que trabajaban de forma directa en sus contenidos las teorías de género, como era la EpC, junto a la transformación de los contenidos curriculares de otras tantas relacionadas con las ciencias sociales; 4) defensa de una transversalidad de género, con sus

consecuentes riesgos; y 5) ausencia de actuaciones educativas relacionadas con las identidades de género y la diversidad afectivo-sexual, lo cual indica una clara desconexión entre la sociedad actual y la escuela, siendo esto una gran problema educativo (p. 120).

Finalmente, una vez elaborado el análisis cuantitativo de los datos, se desprende la conclusión de que el texto que establece las enseñanzas mínimas de *Fundamentos del Arte* en el currículum ofrece, por primera vez, la oportunidad de analizar de manera cualitativa cómo se articula discursivamente la presencia de mujeres artistas en la enseñanza de la Historia del Arte en los niveles de Bachillerato.

3.2. Análisis del currículum de *Fundamentos del Arte I y II* desde un enfoque feminista

Como hemos anunciado, determinamos elegir las asignaturas *Fundamentos del Arte I y II* impartidas en el Bachillerato de Arte para llevar a cabo el análisis del currículum de la disciplina escolar de Historia del Arte, porque es la única asignatura donde se ha integrado de forma más visible a varias mujeres artistas de distintas épocas históricas. Dicha asignatura persigue:

la tarea de formar a los alumnos y alumnas en la creación artística puesto que la subjetividad en la percepción acerca del arte se ordena y categoriza a partir de estos dos planteamientos (recordemos: cuál era la idea inicial, y cuál ha sido resultado obtenido); y este debe ser el camino para proceder a la evaluación de lo aprendido. El estudiante conoce las creaciones artísticas y/o culturales, identifica el origen, la idea, el objetivo para el que fueron creadas; y valora por comparación entre unas obras y otras, la

plasmación obtenida como objeto artístico. De esta manera, nuestros bachilleres adquieren una sólida base histórica, mejoran su nivel de concepción filosófica del mundo, (puesto que la creación artística les ayuda con el uso de la forma plástica a solidificar sus ideas); y finalmente, al valorar por comparación entre unas creaciones plásticas y otras, adquieren el propio sentido personal y crítico que la sociedad del futuro requiere (BOJA, 2015, p. 2015).

Hemos desarrollado una investigación cualitativa centrada en el Análisis Crítico del Discurso Feminista, entendido como un enfoque metodológico que persigue un análisis del uso diferencial del lenguaje, sus causas y las circunstancias en las que ese lenguaje se produce (Azpiazu, 2000). Para proceder a un análisis del currículo legislativo sobre la materia de *Fundamentos del Arte I y II* desde un enfoque feminista, hemos establecido los siguientes criterios:

- Examinar las ausencias y la presencia de las mujeres artistas en el currículo.
- Analizar cómo son representadas las mujeres artistas en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.
- Observar si las mujeres artistas y sus creaciones artísticas se presentan de la misma manera que en el caso de los hombres artistas en el currículo.
- Comprobar si el currículo contempla los planteamientos de la teoría del arte feminista.



Figura 5. Nube de palabras de mujeres artistas generada por el currículo de la asignatura de Bachillerato Fundamentos del Arte en el Real Decreto 1105/2014 de la LOMCE, obtenida mediante el software Nvivo (Elaboración propia).

3.2.1. Examinar las ausencias y la presencia de las mujeres artistas en el currículo

Sofonisba Anguissola es la primera pintora que aparece en *Fundamentos del Arte I*, concretamente en el bloque 10, dedicado al Renacimiento. Es nombrada como “Sofonisba Anguissola, pintora” (BOE, 2015, p. 284); mientras que el resto de hombres artistas, son mencionados por la disciplina que profesan, no por su profesión: “Pintura: Pedro de Berruguete. Tiziano. El Bosco. El Greco” (BOE, 2015, p. 284).

En los criterios de evaluación, la pintora es nombrada únicamente por su nombre. La siguiente pintora es Marie-Louise-Élisabeth Vigée-Lebrun, bloque 12. El Rococó y se vuelve a especificar que es “pintora”; mientras que los artistas, se conocen por la disciplina: “Pintura: Watteau. Fragonard. Boucher” (BOE, 2015, p. 286). También ocurrirá en el caso de la pintora Tamara de Lempicka en el bloque 6. Los felices años veinte: “Tamara de Lempicka. Pintora” (BOE, 2015, p. 292).

Al llegar al bloque 12 El Neoclasicismo, no se presta atención a ninguna de las pintoras

académicas de la época como Constance Marie Charpentier, discípula de Jean-Louis David. Hubiese sido interesante incluir a la pintora Marie Denise Villers, cuyo Retrato de Charlotte du Val d'Ognes, al no aparecer firma alguna, fue atribuido a David.

La escultora Camille Claudel también es señalada como “Escultora”: mientras que su maestro, es mencionado desde su propia disciplina: “Escultura: Auguste Rodin” (BOE, 2015, p. 289).

Para el Bloque 3. Las Vanguardias, se contemplan únicamente las pintoras impresionistas Berthe Morisot y Mary Cassatt; obviando que existieron mujeres artistas en innumerables vanguardias (véase, la obra de Maruja Mallo). En esta ocasión, no se especifica que son pintoras o que pertenecen a la disciplina pictórica.

La única arquitecta presente es Zara Hadid en el bloque 12 de Los Años 2000-2013 y aparece como “La obra de Zara Hadid” (BOE, 2015, p. 297); con cierta semejanza a la forma de situar a Foster: “El concepto “High Tech”. La obra de Norman Foster” (BOE, 2015, p. 297).

3.2.2. Analizar cómo son representadas las mujeres artistas en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

La pintora Sofonisba Anguissola aparece entre los criterios de evaluación de la siguiente manera: “comparar la obra pictórica de Sofonisba con la pintura coetánea” (BOE, 2015,

p. 284); mientras que del resto de pintores (Pedro de Berruguete, Tiziano, El Bosco y El Greco) que se contemplan en los contenidos, en los criterios aparecen de este modo: “Distinguir las obras pictóricas más importantes del renacimiento español” (BOE, 2015, p. 284). Así pues, se determina la singularidad de la pintora Sofonisba y no se incluye en lo que se entiende como las obras más importantes. La pintora Anguissola sí está presente en los estándares de aprendizaje evaluables, cuando se determina “Analiza la obra de la pintora Sofonisba Anguissola” (BOE, 2015, p. 284); pero encontramos diferencias con el Greco, “Analiza la obra pictórica del Greco y su relación con la iconología bizantina” (BOE, 2015, p. 284).

En cuanto a los pintores, se establece una línea del tiempo, su influencia previa y/o posterior con otras corrientes artísticas y/o otros artistas. Es el caso de los pintores que comparten bloque con Vigée-Lebrun. Mientras que se dice en el caso de los artistas: “Valorar las similitudes y diferencias entre la obra pictórica de Antón Rafael Mengs y pintores posteriores, por ejemplo Francisco de Goya”; la pintora se trata de forma singular, siendo comparada, no con artistas de forma general, sino con los hombres artistas: “Comparar las obras pictóricas de Marie-Louise-Élisabeth Vigée-Lebrun y los pintores masculinos de su época” (BOE, 2015, p. 286). Esta misma observación también se da en los criterios de evaluación relacionados con la arquitecta Hadid: “Comparar la obra arquitectónica de Zara Hadid con la del resto de

arquitectos contemporáneos” (BOE, 2015, p. 297).

¿Es un intento de incluir una perspectiva de género? Y si es así, ¿por qué no se hace de igual forma con los pintores y se propone su comparación con las pintoras? ¿Es una visión desde el feminismo de la diferencia que explora diferencias en la forma de pintar o representar temáticas según el género? ¿Infravalora la obra de la pintora al no ser comparada con otros pintores de forma natural?

Existe un matiz distinto en el bloque 2. El Romanticismo tardío, cuando se expone lo siguiente: “Comparar la evolución escultórica desde el clasicismo, por ejemplo Canova, con la nueva plasticidad de Rodin y Camille Claudel” (BOE, 2015, p. 289) “Analizar la obra de Camille Claudel y su relación con Auguste Rodin” (BOE, 2015, p. 289). Aquí se observa la comparación de la obra de la escultora con un pintor anterior. Sin embargo, Claudel va acompañada de quien fue su maestro y pareja, Rodin; lo que nos lleva a un reconocimiento menor de las artistas que mantienen una relación sentimental o familiar con un varón. Y cabe señalar que en los estándares de aprendizaje evaluables, no se exige la comparación de ambos con corrientes anteriores: “Explica la evolución del clasicismo de Canova al expresionismo de Rodin” (BOE, 2015, p. 289).

Todas las pintoras aparecerán en contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables salvo Tamara de Lempicka que solo está presente en contenidos y

en criterios de evaluación: “Debatir acerca de la obra pictórica de Tamara de Lempicka” (BOE, 2015, p. 292).

Cuando llegamos a las vanguardias, es el momento en el que se presenta el tema de la calidad artística: “Comparar la calidad pictórica de las pintoras impresionistas con las obras de los pintores masculinos. Por ejemplo las pintoras Berthe Morisot y Mary Cassatt” (BOE, 2015, p. 290). Los criterios de evaluación siempre proponen a las pintoras pero, salvo en el caso de Claudel, nunca proponen nombres de pintores con los que comparar a las pintoras.

3.2.3. Observar si las mujeres artistas y sus creaciones artísticas se presentan de la misma manera que en el caso de los hombres artistas en el currículo

Mientras que se reconoce “el cuadro El columpio de Jean-Honoré Fragonard”; no se menciona un título concreto de la pintora de la misma época Vigée-Lebrun. Pese a la estrecha relación de las pintoras Anguissola y Vigée-Lebrun con la realeza, nunca se contemplan estos hechos entre los contenidos, a diferencia de los pintores: “Explica la relación entre el emperador Carlos V y Tiziano. Explica la fallida relación entre Felipe II y el Greco” (BOE, 2015, p. 284). No se hace mención alguna a ninguno de los títulos de las obras de las artistas y en ningún momento, se les asigna un rasgo destacable a sus creaciones, a diferencia de las producciones de los hombres artistas. Como ejemplo, tenemos los siguientes estándares de aprendizaje evaluables: “Compara las creaciones

emblemáticas de Frank Gehry, Santiago Calatrava y Norman Foster entre otros posibles. Comenta la obra arquitectónica de Zara Hadid” (BOE, 2015, p. 297).

3.2.4. Comprobar si el currículum contempla los planteamientos de la teoría del arte feminista

El currículum de *Historia del Arte* no contempla el arte rupestre; mientras que *Fundamentos del Arte I*, sí está presente. Aunque la materia pierde una oportunidad para deconstruir esa única Historia que ha dado por hecho que dichas pinturas fueron realizadas por hombres; cuando recientemente, el arqueólogo Dean Snow ha presentado en la revista National Geographic, los resultados de una investigación que asegura que “los artistas prehistóricos podrían haber sido mujeres” (Hughes, 2014).

En relación a la pintora Sofonisba Anguissola, no aparecen contenidos que expliquen la atribución de sus obras a otros pintores en la época como El Greco o Sánchez Coello. Se determinan en los estándares de aprendizajes evaluables, “Analiza los trajes de los personajes de los cuadros del Renacimiento, especialmente en la obra de Sánchez Coello” (BOE, 2015, p. 284), cuando algunos de esos personajes no fueron de la autoría de Sánchez Coello sino de Anguissola. El currículum de *Historia del Arte* debe contemplar los problemas para el reconocimiento de las obras pertenecientes a mujeres por la obligación de estar dichas obras bajo anonimato, firmadas bajo pseudónimo o ser atribuidas a hombres artistas. Hubiese sido

interesante incluir a la pintora Marie Denise Villers para el bloque del Neoclasicismo, cuyo Retrato de Charlotte du Val d'Ognes, al no aparecer firma alguna, fue atribuido a David.

Otro aspecto interesante a destacar, es cómo de entre las pocas mujeres artistas que aparecen en el currículum; se incluye a Emma Hamilton, musa del pintor George Romney y añadida como estándar de aprendizaje evaluable, atendiendo a la esfera privada, donde han sido situadas las mujeres como parte de ese contrato sexual del que hablaba Pateman (1988 / 1995): “Analiza la relación artística y personal entre Emma Hamilton, George Romney y el almirante Nelson” (BOE, 2015, p. 287) y “Relaciona la influencia entre Emma Hamilton y la moda de la época” (BOE, 2015, p. 287).

Cuando hablamos de parejas de artistas, las mujeres artistas quedan ensombrecidas bajo la figura de los hombres artistas, como hemos visto en el apartado anterior; he aquí un tema fundamental en la teoría del arte feminista. Podríamos pensar que este aspecto puede ser contemplado por el currículum, en los estándares de aprendizaje evaluables cuando dice: “Compara la obra de Rodin y Camille Claudel y establece las conclusiones pertinentes” (BOE, 2015, p. 290).

4. Conclusiones

Ante este panorama hemos de seguir reclamando una permanente reconstrucción del currículo educativo, desarrollando nuevos

relatos desde el punto de vista del género y cuestionando las políticas educativas que aún presentan sesgos claramente androcéntricos. Decía Adrienne Rich que “Re-visionar –el acto de volver a mirar, de ver con unos nuevos ojos, de entrar en el viejo texto desde una nueva dirección crítica– es para las mujeres más que un capítulo en la historia cultural; es un acto de supervivencia” (p. 26).

A pesar de los años transcurridos desde la aparición del movimiento feminista y más concretamente, desde la crítica que en los años 70, las historiadoras feministas hacían en lo que se refiere a la simple inclusión de la obra de las artistas en el discurso de la historiografía del arte tradicional; comprobamos que la institución educativa sigue la estrategia que el sistema patriarcal pone en marcha para “neutralizar el intento de normalizar la presencia de las artistas, incorporando algunos nombres como excepción, pero sin cuestionar los principios inherentes al canon androcéntrico” (Alario, 2009, p.22). De este modo, hemos podido comprobar, como en el currículo educativo sigue predominando el uso de lo masculino como genéricamente humano, existiendo una imprecisión en relación al conocimiento de las protagonistas de la historia, pues sus nombres aparecen como añadidos a una Historia entendida como la oficial en la que los hombres son considerados como los representantes del género humano. Así pues, como indican García Luque y Peinado (2015),

Es necesario, en el contexto educativo de nuestros días, reflexionar desde un pensamiento crítico sobre la causalidad de la ausencia del colectivo femenino en el imaginario, en los textos, en los estudios, en los discursos, etc., y cómo se ha transmitido y se sigue transmitiendo la ideología patriarcal en las aulas a través del área de conocimiento del medio natural, social y cultural (pp. 66-67).

Por tanto, no parece pertinente que la solución sea simplemente el de sumar nombres femeninos a un canon masculino, porque parecen que están incluidas a pie forzado y aparecen como personajes complementarios, como bien indica Triviño (2015), y en cierto modo, subsidiarios sobre los que apuntalar el mito de *genio-creador* masculino por esencia y asociado al arte occidental. Idea que se hace aún más evidente en el caso de las parejas de artistas.

En el conocido libro *Los otros importantes. Creatividad y relaciones íntimas*, Chadwick y Courtivron (1993) analizaron el espacio creativo que se generaba entre los y las artistas que formaron pareja sentimental. Frente a la historiografía tradicional, que describía la creatividad como la lucha solitaria de un individuo –normalmente un hombre–, estas investigadoras planteaban que, en el caso de las parejas de artistas, la interrelación de vidas y obras, generaría necesariamente un influjo mutuo. Sin embargo, aún en la actualidad, y como vemos que ocurre en el currículo educativo, la obra de las artistas sigue siendo interpretada como dependiente de la parte masculina de la pareja. También Germaine

Greer (2005), planteaba la necesidad de conocer y analizar en paralelo y con minuciosidad, la obra de los dos miembros de la pareja, pues sólo así se podrá evitar lo que ella definió como *saqueo* de la obra de las artistas, absorbidas por las trayectorias de sus compañeros sentimentales:

El primer requisito es el conocimiento, no sólo de la obra de las mujeres, sino de la obra de los hombres relacionados con ellas, y no con generalizaciones sino con ejemplos precisos (...) entender cómo las artistas a veces guiaron a los hombres, fueron saqueadas y adelantadas después, es una parte de la recuperación de nuestra historia. (p. 6)

Esta mirada distorsionada del arte, no solo deja fuera de plano las obras de las creadoras, sino que también las considera siempre como bajo la influencia de su pareja u otro artista varón, sin plantearse la posibilidad de un influjo mutuo, sin preguntarse por las relaciones, por los procesos temporales, similitudes y diferencias que se tejían entre ambas obras y trayectorias.

Además, como hemos podido comprobar, existe un silenciamiento, minimización y/o inexistencia de la mayoría de las obras realizadas por mujeres, existiendo un patrón definido desde el sujeto masculino occidental y todo lo que no se acoge a ese canon es considerado obra menor y/o artesanía. Por tanto, el techo de cristal que se impone a las artistas no tiene que ver con el mayor o menor reconocimiento del estilo o movimiento artístico en que se movían, sino más bien, la causa estaría en el mismo concepto

de Arte, que implica la existencia de un genio que es capaz de ir más allá de sus coetáneos (Alario, 2008). Y ese héroe-genio no se ajusta a la idea de feminidad que, en palabras de Valcárcel (1992), “no da el personaje... porque al genio hay que reconocerle el poder de lograr transformar la tradición heredada, y eso, por razones más que generales no se le reconocerá a una mujer” (p. 610).

Vemos también que, desde el punto de vista económico, social, político y educativo, se refuerza el rol subalterno o subsidiario de las mujeres. A pesar de encontrarnos con mujeres pintoras relacionadas con las esferas de poder, estas relaciones se pasan por alto, volviendo a quedar implícita, la idea estereotipada de lo femenino como pasivo y alejado de la esfera de lo público. Y es que, si otorgamos a las mujeres la capacidad de relacionarse con el poder, su obra puede adquirir un matiz político, social y económico que pone sobre la mesa una nueva manera de leer el arte y la Historia. Según Alario (2009), las obras de estas artistas demostrarían que cuando las condiciones socioculturales les son propicias, las mujeres buscan romper tabúes y logran sin complejos –aunque, evidentemente, no sin dificultades– ocupar un lugar propio en el espacio artístico y en la Historia del Arte oficial.

Todo ello nos lleva a concluir que, a pesar de la incorporación del nombre de algunas mujeres artistas en el currículo educativo, se hace desde una óptica masculina en relación con el varón, entendiéndose así a la mujer desde el imaginario masculino. Esta maniobra se convierte por tanto

en un elemento compensador que no logra conseguir que la obra y la figura de muchas mujeres se incorporen de un modo natural y permanente en el discurso tradicional de la Historia del Arte. Lo que nos lleva a una revisión falsa e incompleta de lo que fue la historia y por tanto, a formar a una futura ciudadanía sesgada y estereotipada, abogada a reproducir los esquemas vigentes de poder.

Abordar el currículo educativo desde la perspectiva de género supondría romper el canon, es decir cuestionar las relaciones y distancias estéticas entre artistas de primer orden, ellos y ellas, por encima de las distinciones de género, de clase y de raza.

5. Agradecimientos

El trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Educativa: *Alfabetización ético-social, Artivismo y Ciudadanismo* (PIE 19-210) de la Universidad de Málaga.

6. Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.

Acaso, M. & Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551273010.pdf>

Azpiazu Carballo, J. (2000). Enfoques y herramientas para la investigación feminista. En I. M. Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion & J. Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (re)conocer desde la investigación feminista*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Alario Trigueros, M. T. (2009). *Arte y feminismo*. San Sebastián: Nerea.

Amorós, C. (2011). Prólogo. En L. Triviño Cabrera, *Ellas también pintaban*. Sevilla: Alfar.

Bernabé Villodre, M. M. (2014). El trabajo de la identidad cultural a través del temario de Historia del Arte de 2º de Bachillerato. En J. Prats, I. Barca & R. López (Eds.), *Historia e Identidades Culturales* (pp. 969-981). Oporto: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Blanco García, N. (2009). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 11-22. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/65/R65_2.pdf

Cassany, D. (2005). Literacidad Crítica: leer y escribir la ideología. En *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 89-93.

Cruz Rodríguez, A. & Díez Bedmar, M. C. (2010). Las aportaciones de los feminismos a la construcción de una nueva ciudadanía a

- través de la evaluación colaborativa. *Revista de Antropología Experimental*, 10, pp. 103-117. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1971/1719>
- Chadwick, W. & De Courtrivron, I. (1993). *Los otros importantes: Creatividad y relaciones íntimas*. Madrid: Cátedra.
- De Diego, E. (1996). Figuras de la diferencia. En V. Bozal (Ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas ontemporáneas*, vol. II. Madrid: Machado libros.
- Díez Bedmar, M. C. (2017). Formar Ciudadanía: del singular al plural, del plural a las singularidades. *Jornadas Europeas de Educación y Democracia* (pp. 51-69). Seminarios Cives, vol. IV. Madrid: Universidad de Jaén.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. I. Vera-Muñoz & D. Pérez i Pérez (Coords.). *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454197>
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), julio-diciembre, 100-124.
- García Luque, A. & Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.
- Gómez-Ferrer Morant, G. (1995). *Las relaciones de género*. Madrid: Marcial Pons.
- Greer, G. (1979). *The Obstacle Race. The fortunes of women painters and their work*. Londres: Ed. Secker and Warburg.
- Greer, G. (2005). *La mujer eunuco*. Barcelona: Kairós.
- Hughes, V. (2014). Los artistas prehistóricos podrían haber sido mujeres. *National Geographic*. Recuperado de <https://www.nationalgeographic.es/ciencia/105-artistas-prehistoricos-podrian-haber-sido-mujeres>
- Humm, M. (1989). *The Dictionary of Feminist Theory*. Toronto: Harvester Wheatsheaf.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- López Fernández Cao, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros. Un asunto pendiente. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 145-172.

- Macedo, A. G. & Amaral, A. L. (Orgs.) (2005). 28:1, 7-17. DOI: 10.1080/10130950.2014.871459
Dicionário da Crítica Feminista. Oporto: Edições Afrontamento.
- Nochlin, L. (1988). *Why Have There Been No Great Women Artists? Women, Art and Power, and Other Essays*. Nueva York: Icon Editions.
- Pateman, C. (1995). *El Contrato Sexual*. Barcelona: Anthropos (ed. orig. 1988).
- Pollock, G. (1988). *Vision and difference. Feminism, feminity and the histories of art*. Nueva York: Routledge.
- Sánchez, A. & Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 123-145). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Triviño Cabrera, L. (2015). Las mujeres también pintaban. Recursos para visibilizar otras historias del arte. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz, J. L. de la Montaña Conchiña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: AUPDCS y Universidad de Extremadura.
- Valcárcel, A. (1992). Sobre el genio de las mujeres. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 6, pp. 97-112.
- Zungu, M.; Manqele, N.; De Vries, C.; Molefe, Th. & Hadebe, M. (2014). HERstory: Writing women into South African history. *Agenda*,



Historia enseñada y género: variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de Educación Secundaria

History taught and gender: socio-demographic variables, educational level and curricular itinerary in the Secondary Education students

Delfín Ortega-Sánchez / Rafael Olmos Vila

Universidad de Burgos / IES Bernat de Sarrià de Benidorm
dosanchez@ubu.es / rafa.olmos@iesbernatdesarria.com

Resumen

El presente estudio busca analizar la potencial influencia de variables sociodemográficas tradicionales (sexo, edad y procedencia geográfica), y del curso e itinerario curricular (Ciencias / Humanidades y Ciencias Sociales) de un grupo de estudiantes españoles de Educación Secundaria ($n = 124$) en sus creencias epistemológicas y metodológicas sobre la Historia y, en particular, en el lugar otorgado a la experiencia social de las mujeres en la historia enseñada. Se emplea una metodología cuantitativa de corte prospectivo transversal mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Los resultados informan de la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre el sexo, la edad, el curso y la especialidad y las creencias de los y las estudiantes, y de su evidencia entre la procedencia geográfica del alumnado y sus concepciones sobre la construcción del conocimiento histórico, y la responsabilidad de la Historia en la visibilización de personas y grupos sociales e históricos tradicionalmente invisibles.

Palabras clave: creencias epistémicas y metodológicas, pensamiento histórico-social, género.

Abstract

The present study seeks to analyze the potential influence of traditional sociodemographic variables (sex, age and geographical origin), and the course and specialty (Science / Humanities and Social Sciences) of a group of Spanish Secondary Education students ($n = 124$) in their beliefs epistemological and methodological about History and, in particular, in the place given to the social experience of women in the history taught. A quantitative cross-sectional prospective methodology is used, by performing descriptive and inferential statistical analyzes. The results obtained report the absence of statistically significant differences between sex, age, course and specialty in the beliefs, and its existence between the geographical origin of the students and their conceptions on the construction of historical knowledge, and the responsibility of History in the visibility of traditionally invisible people and social and historical groups.

Key words: epistemological and methodological beliefs, historical-social thought, gender.

1. Introducción

El enfoque androcéntrico en la construcción del conocimiento histórico y social parece seguir predominando en la historia escolar. La transposición didáctica de la investigación histórica, en efecto, no acaba de trascender a la articulación de las narrativas históricas escolares, a pesar de los avances específicos producidos en la historia de las relaciones sociales de género (Ortega-Sánchez, 2011, 2014), o en el conocimiento sobre las formas socioculturales en que los géneros han venido construyéndose para legitimar el *statu quo* (Scott, 1986, 2010).

La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales de las dos últimas décadas ha puesto de manifiesto la generalizada invisibilidad de las mujeres tanto en los currículos y libros de texto (Muzzi, Tosello & Santisteban, 2019; Ortega-Sánchez & Pérez-González, 2015; Sant & Pagès, 2011) como en las narrativas históricas del profesorado en formación. Desde este último campo de estudio, una investigación con 189 estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Primaria confirmó la reducida presencia femenina en los relatos históricos generados (Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban & Oller, 2014). En esta investigación, “cada estudiante del Grado de Primaria cita una media de 1.80 hombres y sólo uno de cada cinco de estos futuros docentes cita una mujer” (p. 520). A pesar de la identificación por el propio profesorado en formación de la necesidad de una educación histórica con perspectiva de género (Díez, 2019), y de la

preocupación del alumnado de Educación Secundaria por la visibilización de las mujeres en las narrativas históricas (Massip & Pagès, 2019) y por los temas relacionados con la igualdad de género (Hong, Lawrenz & Mccarthy, 2005), los y las futuras docentes continúan subordinando, estereotipando y/o victimizando los roles sociales de las mujeres en sus narrativas (Ortega-Sánchez & Pagès, 2018a).

Igualmente, en los Trabajos Fin de Grado (TFG) y los Trabajos Fin de Máster (TFM) del área de didáctica de las Ciencias Sociales se comprueba que son muy pocos los que abordan, explícitamente, la perspectiva de género. En particular, los TFM se vinculan con la historia de las mujeres, y conciben el feminismo de modo restringido y no desde un tratamiento integrado de las relaciones de género (Díez, 2017). En este sentido, en las Guías Docentes para la formación del profesorado de Ciencias Sociales, la inclusión de este enfoque no parece encontrarse entre las responsabilidades formativas de las materias propias del área (Ortega-Sánchez & Pagès, 2018b), urgencia que ha motivado la propuesta de líneas de investigación específicas sobre la construcción de identidades de género, coeducación e igualdad en los estudios de posgrado (Rausell & Talaver, 2017).

La investigación más reciente demuestra que las prácticas reflexivas a partir del manejo de fuentes conflictivas (Mierwald, Lehmann & Brauch, 2018; Straaten, Wilschut & Oostdam, 2015; Stoel et al., 2017; Van Drie & Van Boxtel,

2008; Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2017) o de problemas sociales y temas controvertidos (Santisteban, 2019; Tosar, Santisteban & Pagès, 2018), como las relaciones desiguales de género (Ortega-Sánchez & Olmos, 2018; Ortega-Sánchez, 2017, 2018, 2019), favorecen la cognición epistémica de los y las estudiantes sobre la Historia. Considerando la ausencia de estudios actuales sobre las creencias epistemológicas y metodológicas de los y las adolescentes sobre las relaciones entre historia enseñada y el género como categoría de análisis social, la presente investigación busca analizar la potencial influencia de las variables sociodemográficas tradicionales (sexo, edad y procedencia geográfica), y del curso e itinerario curricular de los y las estudiantes de Educación Secundaria en sus niveles de cognición sobre la disciplina, y en la racionalidad y el lugar otorgado a la experiencia social de las mujeres en la historia enseñada.

De acuerdo con estos objetivos, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

PI-1: ¿Las variables sociodemográficas (sexo, edad y procedencia geográfica) de los y las estudiantes influyen en sus creencias epistemológicas y metodológicas sobre la Historia y, en particular, en sus concepciones sobre la visibilidad/invisibilidad de la experiencia social de las mujeres en la historia enseñada?

PI-2: ¿Existe relación entre el grado de conocimiento histórico de los y las estudiantes, y los niveles de cognición sobre la disciplina?

Las hipótesis correspondientes a las preguntas formuladas son las siguientes:

H₁: Los indicadores demográficos de los y las estudiantes intervienen en sus creencias epistemológicas y metodológicas sobre la Historia, y en la racionalidad otorgada a la presencia/ausencia histórica de la experiencia femenina.

H₂: Existen diferencias estadísticamente significativas en las posibilidades de adoptar perspectivas históricas socio-críticas inclusivas en función del curso académico y del itinerario curricular (Ciencias / Humanidades y Ciencias Sociales) de los y las estudiantes.

2. Método

2.1. Participantes

Accedieron a participar en el estudio un total de 124 estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato (48.4% hombres y 51.6% mujeres) con una edad media de 15.94 años ($DT = .789$). Los y las participantes se encontraban matriculados y matriculadas en dos centros de Educación Secundaria de la provincia de Burgos y en un centro de la provincia de Alicante. Para su selección, se realizó mediante un muestreo intencional o de conveniencia, en función de su adecuación a los objetivos de la investigación y de su acceso por parte del equipo investigador (tabla 1).

	Sexo		Curso		Procedencia	
	♂	♀	ESO	Bach.	Burgos	Alicante
f.	60	64	49	75	66	58
%	48.4	51.6	39.5	60.5	53.2	46.8
Total	124					

Tabla 1: Características de la muestra.

2.2. Instrumento

Se aplicó la adaptación de la escala *Epistemología, metodología y género en la historia enseñada* (EMG), diseñada para la evaluación de la competencia en género del profesorado de Ciencias Sociales en formación y validada por Ortega-Sánchez y Heras (en preparación). En este estudio, se obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .91$.

La adaptación del cuestionario consistió en la síntesis selectiva de 5 de los 21 ítems originales, medidos en una escala Likert de cinco puntos, donde 1 corresponde a *Muy en desacuerdo* y 5 a *Totalmente de acuerdo* (tabla 2).

	1	2	3	4	5
1	El relato histórico es el producto de la aplicación crítica de un proceso sistemático de investigación.				
2	La Historia es la reconstrucción interpretativa de sucesos pasados sobre la base de evidencias, en ocasiones, contradictorias.				
3	La Historia constituye un conjunto narrativo objetivo y contrastado de fechas, hechos, acontecimientos y actores sociales.				
4	Una de las responsabilidades de la Historia es visibilizar a todas y a todos los actores sociales e históricos.				
5	La explicación de la escasa presencia de las mujeres en la Historia se encuentra en su invisibilidad en las fuentes históricas disponibles.				

Tabla 2. Síntesis selectiva de la escala EMG (Ortega-Sánchez & Heras, en preparación).

La selección de estas cinco variables atiende a su potencial capacidad explicativa para la etapa de Educación Secundaria y considera la definición de las competencias del historiador/a de Voss y Wiley (2006). Entre estas competencias, especialmente se ha valorado la capacidad de trabajar con problemas abiertos –sin soluciones unívocas–, mediante el análisis de fuentes, en ocasiones, contradictorias y fragmentadas, y la capacidad de desplazamiento temporal, con el propósito de construir “una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro” (Santisteban, 2010, p. 39).

Asumiendo que las capacidades metacognitivas se alcanzan al final de la adolescencia (VanSledright, 2002; Wood & Kardash, 2002), y la existencia de diferentes grados de progresión en la adquisición del pensamiento epistémico (Lee & Shemilt, 2003; Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009), la redacción de los ítems 2 y 3 ha considerado las proposiciones del primer estadio del cuestionario BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*), cuya validez y fiabilidad para medir las creencias epistémicas son ampliamente aceptadas: “In history there is really nothing to understand; the facts speak for themselves, Teachers need to avoid giving students conflicting sources, since it makes historical investigation imposible” (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009, p. 201).

Los ítems 1, 4 y 5 contemplan la dimensión criterialista del BHQ (tercer estadio), por la que, según los criterios de argumentación y evidencia, se evalúa la capacidad de discernir las diferentes

interpretaciones sobre un mismo hecho: “Knowledge of the historical method is fundamental for historians and students alike. It is fundamental that students are taught to support their reasoning with evidence and ask that history textbook authors do so also” (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009, p. 204). Estos ítems pretenden destacar la importancia del método científico en la historia enseñada y de la verificación de los hechos a través de las fuentes para, desde la interpretación, darles significado.

2.3. Diseño y procedimiento

El estudio se adscribe a los diseños no experimentales de investigación ex post facto transversales. El cuestionario fue administrado a través de la herramienta informática *Google Forms* y cumplimentado por los y las estudiantes de forma presencial entre los meses de abril y mayo de 2018. En todo momento, se garantizó el anonimato de su participación y la confidencialidad con la que se serían procesadas las respuestas emitidas.

2.4. Análisis de datos

Se han realizado análisis cuantitativos descriptivos (medias, *DT* y varianzas) y, comprobada la ausencia de parámetros de normalidad de las variables, análisis inferenciales (prueba de *U* de Mann-Whitney para muestras independientes y ANOVA de Kruskal-Wallis), con el fin de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las creencias epistemológicas y metodológicas

del alumnado de Educación Secundaria y las variables sociodemográficas, el nivel educativo y el itinerario curricular. Para el tratamiento de los datos se utilizó el *software* SPSS v.25.

3. Resultados y discusión

Los valores medios obtenidos en los ítems 2 ($M = 2.53$, $DT = .643$) y 3 ($M = 4.44$, $DT = .546$) explican la concepción del discurso histórico como una reproducción acrítica de hechos, asumiendo que los acontecimientos del pasado tienen un sentido e interpretación unívoca, que las fuentes relatan el pasado fidedignamente y que, por tanto, el historiador/a sólo debe saber leer para construir sus narrativas (tabla 3).

Ítem	N	M (DT)	Var.
1	124	4.19 (.729)	.531
2	124	2.53 (.643)	.414
3	124	4.44 (.546)	.298
4	124	3.44 (.499)	.249
5	124	4.23 (.688)	.473

Tabla 3. Estadísticos descriptivos.

Esta concepción se corresponde con la primera etapa evaluativa de las creencias epistemológicas del pensamiento histórico de Maggioni, VanSledright y Alexander (2004, 2009), y con los resultados de la investigación de Fuentes (2002) sobre las concepciones del alumnado de ESO acerca de la Historia. En este estudio, como también se desprende en la presente investigación, los y las estudiantes participantes expresaron un acuerdo mayoritario en que las tareas del historiador/a consisten en describir,

analizar, interpretar y reconstruir el pasado según su punto de vista y el de su época, valiéndose para ello de fuentes históricas. Asimismo, a pesar de definir la figura del historiador/a como un científico/a social que se plantea una pregunta, elabora una hipótesis y acude a las fuentes históricas para obtener la respuesta correcta, se mantuvieron en posiciones objetivistas al considerar que las fuentes nutren, de forma acrítica, el discurso histórico, infravalorado, en consecuencia, la competencia hermenéutica de la praxis del historiador/a.

Estos valores son coherentes con las conclusiones de la investigación de Mierwald, Lehmann y Brauch (2018), en las que se confirma que el manejo de fuentes históricas primarias y secundarias (en ocasiones, conflictivas) permite a los y las estudiantes avanzar hacia posturas criterialistas, frente a quienes sólo trabajan manuales escolares tradicionales.

Puede confirmarse que el seguimiento del libro de texto y la necesidad de superar pruebas estandarizadas de evaluación de contenidos (Gómez & Miralles, 2015; Monteagudo & López-Facal, 2018; Sáiz & Fuster, 2014) refuerzan el aprendizaje memorístico y fortalecen las creencias epistémicas objetivistas del alumnado. En ellas, se reconoce la aplicación crítica de un proceso sistemático en la investigación histórica (M = 4.19, DT = .729), la identificación de una relación causal entre la ausencia femenina en la historia enseñada y la invisibilidad de las mujeres en las fuentes

históricas disponibles (M = 4.23, DT = .688), y el cuestionamiento de la responsabilidad histórica en la visibilización de todas y todos los actores sociales e históricos (M = 3.44, DT = .499).

3.1. PI-1 – H₁

Los resultados obtenidos constatan que los indicadores demográficos del sexo y la edad de los y las estudiantes no intervienen en sus creencias epistemológicas y metodológicas sobre la Historia. Tampoco en la racionalidad otorgada a la presencia/ausencia de la experiencia histórica femenina (tablas 4 y 5).

Ítem	♂	♀	U	Z	p
	(n = 60)	(n = 64)			
	M (DT)	M (DT)			
1	4.13 (.700)	4.25 (.756)	1736	-.994	.320
2	2.48 (.596)	2.58 (.686)	1806	-.644	.520
3	4.43 (.563)	4.45 (.532)	1898	-.126	.900
4	3.48 (.504)	3.41 (.495)	1772	-.860	.390
5	4.30 (.766)	4.17 (.606)	1675.5	-1.333	.183

Tabla 4. Estadísticos descriptivos e inferenciales para la variable sexo.

Ítem	15-16 años	17-18 años	U	Z	p
	(n = 93)	(n = 31)			
	M (DT)	M (DT)			
1	4.22 (.720)	4.13 (.763)	1355.500	-.536	.592
2	2.54 (.652)	2.52 (.626)	1427.500	-.091	.927
3	4.46 (.563)	4.39 (.495)	1315.000	-.834	.404
4	3.46 (.501)	3.39 (.495)	1333.000	-.728	.467
5	4.27 (.678)	4.13 (.718)	1291.000	-.951	.342

Tabla 5. Estadísticos descriptivos e inferenciales para la variable edad.

De acuerdo con Stoel, Van Drie y Van Boxtel (2017), el alumnado de 18 años muestra un mayor rechazo a los ítems objetivistas y una

valoración positiva de los enunciados criterialistas respecto a otros grupos con menor bagaje académico. A diferencia de estas conclusiones, en las que las ideas sobre el conocimiento histórico difieren en función de la edad y, en consecuencia, entre quienes han recibido más horas de formación histórica, la edad de los y las estudiantes españoles no parece condicionar sus creencias sobre la construcción del conocimiento histórico y la presencia/ausencia de las mujeres en la historia enseñada.

A pesar de la concepción generalizada de la Historia como una extensa narrativa legitimada en fuentes/evidencias no conflictivas, se identifica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la procedencia del alumnado participante, siendo Burgos la provincia con mayor apego a los criterios objetivistas ($U = 1548$, $z = -2.071$, $p = .038$)(tabla 6).

Ítem	Burgos	Alicante	U	Z	p
	(n = 66)	(n = 58)			
	M (DT)	M (DT)			
1	4.26 (.640)	4.12 (.818)	1763.500	-.814	.415
2	2.39 (.492)	2.69 (.754)	1548.000	-2.071	.038*
3	4.42 (.528)	4.47 (.569)	1820.500	-.535	.593
4	3.30 (.463)	3.60 (.493)	1339.000	-3.346	.001**
5	4.20 (.706)	4.28 (.670)	1805.500	-.595	.552

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Tabla 6. Estadísticos descriptivos e inferenciales para la variable procedencia.

Igualmente, en la duda mayoritaria sobre la responsabilidad de la Historia en visibilizar a todas y a todos los actores sociales e históricos,

los valores medios alcanzados en la provincia de Burgos resultan significativamente menores ($U = 1339$, $z = -3.346$, $p = .001$).

Como puede comprobarse en los gráficos 1 y 2, con un intervalo de confianza del 95%, las medias obtenidas en sendas provincias son diferentes.

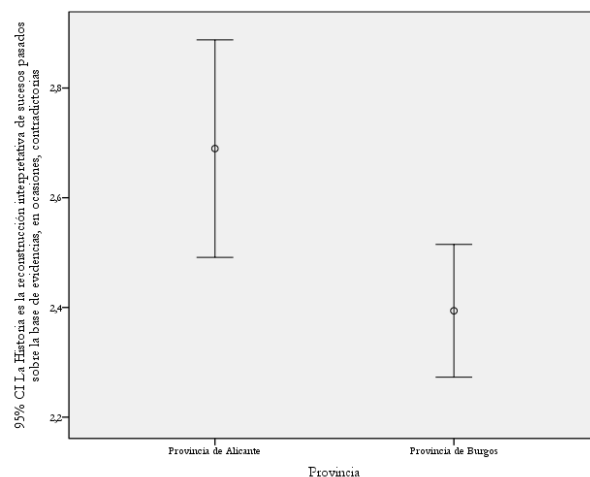


Gráfico 1. Barras de error de la variable 2.

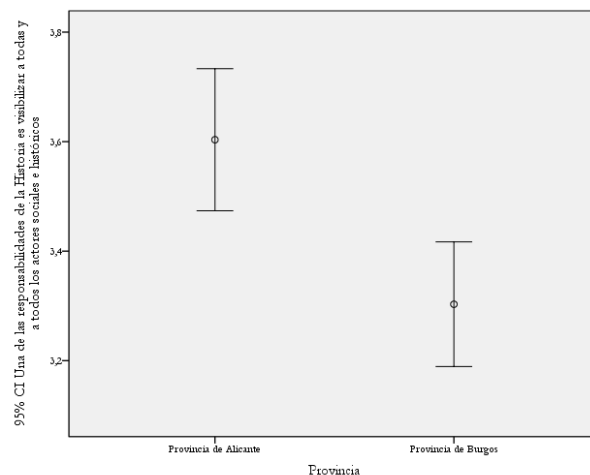


Gráfico 2. Barras de error de la variable 4.

3.2. PI-2 – H₂

El amplio grado de acuerdo en la concepción de la Historia como una suma de secuencias narrativas objetivas y contrastadas de fechas, hechos, acontecimientos y actores sociales ($M \geq$

4.30, $DT \leq .580$), y la ausencia de diferencias significativas entre niveles educativos e itinerarios curriculares en todas las variables de estudio (tabla 7) dan cuenta de la estabilidad de narrativas reproductivas de un pasado estático y pseudo-objetivo en la historia enseñada, alejado de la construcción de historias alternativas e inclusivas (Cerezer & Pagès, 2014). La ausencia de perspectivas históricas socio-críticas en función del curso académico y el itinerario curricular (Ciencias / Humanidades y Ciencias Sociales) de los y las estudiantes motiva, en consecuencia, el rechazo de la H_2 .

Ítem	ESO	Bach. (C.)	Bach. (H.)	χ^2	<i>p</i>
	(<i>n</i> = 49)	(<i>n</i> = 42)	(<i>n</i> = 33)		
	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
1	4.12 (.807)	4.38 (.582)	4.06 (.747)	3.706	.157
2	2.65 (.694)	2.43 (.590)	2.48 (.619)	2.723	.256
3	4.55 (.580)	4.43 (.501)	4.30 (.529)	4.816	.090
4	3.49 (.505)	3.33 (.477)	3.52 (.508)	3.152	.207
5	4.27 (.730)	4.31 (.517)	4.09 (.805)	1.370	.504

Bach. (C.): Bachillerato (Ciencias)

Bach. (H.): Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales)

Tabla 7. Estadísticos descriptivos e inferenciales para la variable curso e itinerario curricular

Estos resultados son consistentes con los obtenidos en el estudio de Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018) sobre los modelos de conciencia histórica, y el valor otorgado por el alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria a las fuentes y a la disciplina histórica. En este trabajo, se constató que más del 25% de los y las estudiantes se posicionaba en perspectivas tradicionales de conciencia histórica, concibiendo el presente como herencia y continuación del pasado. Sólo

uno de cada cuatro estudiantes se mostró crítico, cuestionando la interpretación tradicional de los hechos del pasado y considerando la posibilidad de construir relatos alternativos a las narrativas históricas tradicionales.

Como demuestran Sant, Santisteban, Pagès, González y Oller (2014), cabe esperar que las competencias narrativas de los y las adolescentes encuentren dificultades en la construcción de relatos desde una conciencia histórica crítica o genealógica, que contemplen discursos alternativos al relato oficial. En la misma línea, Sáiz y López-Facal (2015) comprueban que “sólo una minoría (10%) [de los y las estudiantes de último curso de Bachillerato] se aproxima a una narrativa crítica, planteando otras alternativas” (p. 98).

4. Conclusiones

No cabe duda de que las creencias epistemológicas sobre la Historia influyen en la conciencia histórica de la ciudadanía. Aprender a pensar históricamente no se limita al pasado, sino que constituye una competencia crítica del presente de toda sociedad democrática (Barton & Levstik, 2004; Pagès, 2008; Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, Van Boxtel & Van Drie, 2017; Straaten, Wilschut & Oostdam, 2015).

Resulta lógico pensar que quienes conciben el relato histórico como el producto de la aplicación crítica de un proceso sistemático de investigación proyectarán estas habilidades en la recepción de la información generada por los

medios de comunicación social (Sant y Pagès, 2013; Wiley, Steffens, Britt & Griffin, 2014), o en el ejercicio de su participación democrática (Olmos, 2016), diferenciando entre hechos y opiniones (Wineburg, McGrew, Breakstone & Ortega, 2016).

Desde esta perspectiva, resultan necesarios modelos, similares al diseñado por Domínguez, Arias, Sánchez, Egea y García (2017), para evaluar las competencias de pensamiento histórico a partir de la comparación de situaciones del pasado y del presente desde la perspectiva de género. Los ejemplos de situaciones históricas plantean fenómenos, como los vinculados con las relaciones desiguales de género, cuya resolución exige cotejar fuentes, inferir, interpretar y evaluar la información para fundamentar las argumentaciones. En este sentido, coincidimos con Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, Van Boxtel y Van Drie (2017) en afirmar la necesidad de “put greater emphasis on the epistemological dimension of historical inquiry and to develop pedagogies that incorporate classroom reflection on the nature and sources of historical knowledge; i.e. teaching history (explicitly) as an open-ended and interpretative subject” (p. 131).

De acuerdo con los resultados de las investigaciones de Ortega-Sánchez & Pagès (2016), Ortega-Sánchez (2017), Ortega-Sánchez & Pagès (2018a) y de Marolla (2016), la permanencia de tendencias historiográficas tradicionales de corte político-factual en la historia escolar, “invisibiliza y coarta que las

chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar” (p. 428), obstaculizando la construcción de su propia identidad personal y social (Ortega-Sánchez & Olmos, 2018). La dominación curricular del perfil protagónico del líder político o militar imposibilita a los y las estudiantes la superación de las “pautas e indicaciones para la construcción de sus identidades, tanto por el currículo, como por los protagonistas y la historia con que se trabaja” (Marolla, 2016, 428). Siguiendo a Fontana (2003), superar el protagonismo histórico de “grupos dominantes –políticos, económicos y culturales– de las sociedades desarrolladas” (p. 19, citado en Triviño, 2019) y abordar la deconstrucción de los espacios históricos tradicionales, necesariamente pasa por la visibilización de la experiencia histórica de las mujeres, la *herstory* (Triviño, 2019), y por su integración “orgánica, normalizada y sistemática en la enseñanza de la Historia” (Muzzi, Tosello & Santisteban, 2019, p. 125).

La inclusión del género –no dicotómico– (De la Cruz, Díez & García, 2019) como categoría de análisis social y, por tanto, el desarrollo de una educación histórica desde esta perspectiva contribuiría a la construcción de futuros más inclusivos, justos e igualitarios. En este sentido, “siendo conscientes de la existencia de una historia oficial patriarcal, judeocristiana, eurocentrista y heteronormativa (...), la perspectiva de género nos obliga a tomar decisiones sobre qué queremos significar y por

qué de nuestro presente, y qué formará parte de la historia futura” (Díez, 2019, p. 115).

La inclusión de las relaciones sociales de género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales ha de contribuir a la construcción de un conocimiento transformador capaz de conducirse hacia la justicia social (Stromquist, 2006). Resulta necesario, por tanto, incrementar los esfuerzos para mejorar los programas de formación docente y de promocionar alternativas educativas. Con este fin, es prioritaria la utilización de los recursos estatales y la coordinación de las instituciones académicas con una mayor conciencia directiva y promotora de la educación en género (Yan & You, 2017). Las contribuciones a la teoría educativa del género en Europa occidental, América del norte, África y Asia del sur apuntan, en esta línea, hacia una nueva agenda de investigación feminista (Fennell & Arnot, 2008).

5. Limitaciones

Aunque el BHQ, modelo en el que parcialmente se basa el instrumento empleado en este estudio, se ha convertido en un referente para medir las creencias epistémicas de adolescentes y futuros/as docentes, existen discrepancias en torno a su aplicación. VanSledright y Reddy (2014), después de implementar un curso de introducción a la enseñanza de la Historia y de reflexionar, antes y después del curso, sobre la construcción del conocimiento histórico a partir de las respuestas expresadas en el cuestionario,

comprobaron la existencia de un crecimiento de las posturas criterialistas. Sin embargo, observaron que algunas de las respuestas eran contradictorias, anómalas o incoherentes con estas posturas. Esta circunstancia evidencia la necesidad de completar los análisis cuantitativos con técnicas cualitativas como la entrevista, que maten las respuestas medidas en escalas cuantitativas, en ocasiones, emitidas de forma aleatoria (Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, Van Boxtel & Van Drie, 2017; VanSledright & Reddy, 2014).

Asimismo, la adaptación de parte del cuestionario original BHQ en la presente investigación, “ha podido afectar al grado de consistencia interna del instrumento, independientemente de que haya sido por razones contextuales” (Miguel-Revilla, Carril & Sánchez-Agustí, 2017, p. 97).

Aunque se puede inferir que una mayor formación en historiografía y métodos históricos incrementa el grado de cognición de los y las estudiantes (Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2017; VanSledright, 2002; VanSledright & Maggioni, 2016; VanSledright & Reddy, 2014), relación contraria a los resultados obtenidos en este trabajo, resultan necesarias investigaciones longitudinales diseñadas para confirmar esta tendencia.

6. Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada al amparo del Grupo de Investigación Reconocido (GIR)

en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (DHISO) de la Universidad de Burgos (<https://cutt.ly/DHISO>), y del Grupo de Innovación Docente DiCSOL (<https://cutt.ly/DiCSOL->).

7. Referencias bibliográficas

- Barton, K.C. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cerezer, O. M. & Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona – AUPDCS.
- De la Cruz, A., Díez, M. C., & García, A. (2019). Formación inicial del profesorado y reflexión sobre identidades de género diversas a través de los libros de texto de Ciencias Sociales. En M. J. Hortas & A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 359-374). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa – AUPDCS.
- Díez, M. C. (2017). ‘Con y para la sociedad’. Análisis del discurso de género de alumnado en Trabajos Fin de Grado/Máster de Ciencias Sociales. En R. Martínez Medina, R. García-Morís & C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 102-114). Córdoba: Universidad de Córdoba – AUPDCS.
- Díez, M. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.003
- Domínguez, J., Arias, L., Sánchez, R., Egea, A., & García, F. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. *Clio & Asociados*, 24, 38-50.
- Fennell, S. & Arnot, M. (2008). Decentring hegemonic gender theory: the implications for educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(5), 525-538. doi: 10.1080/03057920802351283
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clio & Asociados*, 7, 15-26.
- Fuentes, C. (2002). *Concepción de la historia como materia escolar: interés y utilidad entre el alumnado de ESO* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://n9.cl/skas>
- Gómez, C. & Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Hong, Z., Lawrenz, F. & McCarthy, P. (2005). Investigating Perceptions of Gender

- Education by Students and Teachers in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 156-163. doi: 10.3200/JOER.98.3.156-163
- Lee, P. J. & Shemilt, D. (2003). A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, 113, 13-24.
- Maggioni, L., Alexander, P. A. & VanSledright, B. A. (2004). At the Crossroads: The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking. *European Journal of School Psychology*, 2, 169-197.
- Maggioni, L., VanSledright, B. A. & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214. doi: 10.3200/JEXE.77.3
- Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/173982>
- Massip, M. & Pagès, J. (2019). Nuestros patios traseros: la importancia de las representaciones sociales para el profesorado en formación. Reflexión a partir del análisis comparativo de las representaciones sociales sobre los protagonistas de la Historia al empezar y finalizar la ESO. En M. J. Hortas & A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 421-432). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa – AUPDCS.
- Mierwald, M., Lehmann, T. & Brauch, N. (2018). Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor: Authentizität von Lernmaterial als Chance der Entwicklung einer wissenschaftlich angemessenen Überzeugungshaltung im Fach Geschichte? *Unterrichtswissenschaft*, 46(3), 279-297. doi: 10.1007/s42010-018-0019-7
- Miguel-Revilla, D. & Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. doi: 10.6018/pantarei/2018/6
- Miguel-Revilla, D., Carril, M. T. & Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 86-101.
- Monteagudo, J. & López-Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles Educativos*, 161, 128-146.
- Muzzi, S., Tosello, J. & Santisteban, A. (2019). La perspectiva de género en los currículos de

- Historia y Ciencias Sociales de Italia y Argentina: una reflexión para la formación del profesorado. En M. J. Hortas & A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 124-133). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa – AUPDCS.
- Olmos, R. (2016). La recepción de la propaganda política en adolescentes durante un contexto de crisis. *Prisma Social*, 17, 162-183.
- Ortega-Sánchez, D. (2011). Infancia, familia y educación en la Edad Moderna española: un recorrido a través de las fuentes pedagógicas (siglos XVI-XVIII). *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 11, 85-103.
- Ortega-Sánchez, D. (2014). La *natura* del niño en el proceso educativo. Una utilidad pedagógica en el *De liberis educandis libellus* de Nebrija. En J. M. Maestre, J. G. Montes, R. J. Gallé, C. Macías, V. Pérez, S. I. Ramos & M. Sánchez (Eds.), *Baetica Renascens* (pp. 1115-1125). Cádiz-Málaga: Federación Andaluza de Estudios Clásicos-Instituto de Estudios Humanísticos-Grupo Editorial 33.
- Ortega-Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/187752>
- Ortega-Sánchez, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, 13-21.
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching Gender in the History Classroom: An Investigation into the Initial Training of Primary Education Teachers. *Educ. Sci.*, 9, 114. doi: 10.3390/educsci9020114
- Ortega-Sánchez, D. & Heras, D. (s. a.) Diseño y validación de las escalas *Epistemología, metodología y género en la Historia enseñada* (EMG), y *Mujeres en la Historia* (MH) para la evaluación de la competencia en género del profesorado de Ciencias Sociales en formación. Manuscrito en preparación.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2018a). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En E. López, C. R. García & M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-100). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid – AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2018b). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66. doi: 10.18172/con.3315

- Ortega-Sánchez, D. & Pérez-González, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A. M. Hernández, C. R. García Ruiz & J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 943-951). Cáceres, España: Universidad de Extremadura – AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. & Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. A. Jara & A. Santisteban (Eds.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 203-214). Cipolletti, Argentina: Universidad de Comahue – Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: Representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – AUPDCS.
- Pagès, J. (2008). Ensenyar l'actualitat, per què? *Perspectiva escolar*, 322, 2-11.
- Rausell, H. & Talaver, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345. doi: 10.14198/fem.2017.29.13
- Sáiz, J. & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 46-57.
- Sáiz, J. & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales* 52, 87-101. doi: 10.7440/res52.2015.06
- Sant, E. & Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Sant, E., Santisteban, A., Pagès, J., González, N. & Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Clio& Asociados*, 18, 166-182.
- Sant, E., y Pagès, J. (2013). La influencia de los medios de comunicación en la socialización política de los jóvenes de 12-16 años en un contexto de crisis económica. En J. J. Díaz, A. Santisteban & A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 207-216). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares – AUPDCS.
- Sant, E.; González-Monfort, N.; Pagès, J.; Santisteban, A. & Oller, M. (2014). 'La

- Historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los segadores'. Los protagonistas de la Historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 515-524). Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona – AUPDCS.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.002
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Scott, J. W. (2010). Gender: Still a Useful Category of Analysis? *Diógenes*, 57, 7-14.
- Stoel, G. L., Van Drie, J. P. & Van Boxtel, C. (2017). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, 109(39), 321-337 doi: 10.1037/edu0000143
- Stoel, G. L., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2017). Measuring Epistemological Beliefs in History Education: An Exploration of Naïve and Nuanced Beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134. doi: 10.1016/j.ijer.2017.03.00
- Straaten, D.V., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2015). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A frame work for research. *Journal of Curriculum Studies*. doi: 10.1080/00220272.2015.1089938
- Stromquist, N. P. (2006). Gender, education and the possibility of transformative knowledge. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 145-161. doi: 10.1080/03057920600741131
- Tosar, B., Santisteban, A. & Pagès, J. (2018) (Eds.) *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Triviño, L. (2019). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro del Pasado*, 10, 145-157. doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.005.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. doi: 10.1007/s10648-007-9056-1

- VanSledright, B. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. Nueva York: Teachers College Press.
- VanSledright, B. & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. En J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 128-146). Nueva York: Routledge.
- VanSledright, B. & Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68.
- Voss, J. & Wiley, J. (2006). Expertise in History. En K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich & R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 569-584). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511816796.033
- Wiley, J., Steffens, B., Britt, M. A. & Griffin, T. D. (2014). Writing to learn from multiple-source inquiry activities in history. En G. Rijlaarsdam, P. Klein, P. Boscolo, C. Gelati & L. Kilpatrick (Eds.), *Studies in Writing, Writing as a Learning Activity* (pp. 120-148). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. Recuperado de <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>
- Wood, P. & Kardash, C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. En B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 231-260). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yang, H. C & You, M. H. (2017). A critical review on studies of relationship education in the gender equity education of Taiwan: 10 years and beyond. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 403-417. doi: 10.1080/02188791.2017.1329135

La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate

Didactics of Social Sciences and construction of alternative masculinities: analysis of textbooks

Antonia García Luque / Alba de la Cruz Redondo

Universidad de Jaén. agalu@ujaen.es / aredondo@ujaen.es

Resumen

Este texto analiza el modelo de masculinidad transferido por las narrativas icónicas de los libros de texto de Ciencias Sociales de 5º de E. Primaria. Partiendo de la coeducación como herramienta transformadora de los patrones masculinos hegemónicos tradicionales asociados a la agresividad, la competitividad y la violencia, se abordan los estudios de género sobre la historia escolar, a fin de realizar un diagnóstico sobre la situación actual en torno a las investigaciones de las masculinidades en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se ha creado una ficha multivariable, fácil y sencilla, a fin de que pueda ser aplicada por el propio alumnado de Primaria en sus propios libros de texto, los cuales pasan de ser instrumentos transcriptores de relatos históricos contruidos, a ser herramientas de discusión y reflexión crítica sobre género en el pasado y el presente.

Palabras clave: Nuevas masculinidades; masculinidad hegemónica; análisis de imágenes; Didáctica de las Ciencias Sociales; Educación Primaria.

Abstract

This paper analyzes the model of masculinity transferred by the images of the Social Sciences textbooks in 5th grade. First, an approach to coeducation is proposed as a transformative tool of the traditional hegemonic male model associated with aggressiveness, competitiveness and violence. Then, a diagnosis is made of the current situation around research on masculinities in the Didactics of Social Sciences. The focus of interest is the images of the textbooks through a multivariable record that the elementary students can use. In this way, textbooks are no longer transmitting instruments of constructed historical stories and become tools for discussion and critical reflection on gender in the past and present.

Key words: New masculinities; hegemonic masculinity; image analysis; Didactics of Social Sciences; Primary Education.

1. Introducción. De coeducación, feminismo y nuevas masculinidades

La escuela como espacio y la educación como herramienta de cambio son claves en el proceso de transformación social, si bien también

pueden ser utilizadas como instrumentos de perpetuación de los roles y estereotipos más tradicionales. Muchos de los contenidos, ideas y

valores que se enseñan contribuyen a estabilizar la discriminación sexista y la hegemonía del paradigma masculino, al invisibilizar las aportaciones y expresiones femeninas y de las masculinidades alternativas. En la misma línea se valoran demasiado la competencia y el deseo de destacar, que en ocasiones desembocan en agresividad, vinculada claramente al género masculino (Abril, 2015).

A pesar de los avances que se han producido en los últimos años en el sistema educativo español, y que han ido cuestionando los planteamientos que confundían la igualdad de acceso a la educación con la educación para la igualdad de oportunidades, todavía hoy existen elementos que reproducen el sexismo imperante en la sociedad y que marcan las diferencias entre los niños y niñas (ciudadanos/as del futuro). “Desde los tres ámbitos de la educación (formal, no formal e informal) hay que luchar para conseguir una sociedad en la que prime los valores democráticos de igualdad, siendo la igualdad de género fundamental” (García & De la Cruz, 2017, p. 31).

La coeducación puede definirse como

un proceso intencionado de intervención educativa cuyo objetivo es el desarrollo integral de las personas, independientemente de su sexo, y por tanto sin poner límites al desarrollo de capacidades en base al género social de unos y otras. Tiene como objetivo principal conseguir el respeto entre personas, tanto a nivel individual como sexual, para desarrollar relaciones sanas (Muñoz Girón, 2009, p. 89).

Pero, tal y como adelantó Marina Subirats a finales de la década de los ochenta, el término coeducación ya no puede designar sólo un tipo de educación donde las niñas sean incluidas en el modelo masculino, tal y como se propuso en un principio cuando se pretendía superar el sistema de la escuela mixta. La transformación tiene que ir mucho más allá puesto que no puede haber coeducación si no existe, a su vez, la fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros (Brullet & Subirats, 1988; Subirats, 1994).

Las estrategias de coeducación que se están implementando en las aulas, independientemente de la etapa escolar, se centran en la visibilización del conocimiento de las mujeres en el currículum y en la igualdad desde el punto de vista femenino (Ballarín, 2001). Esto provoca, con frecuencia, que los más jóvenes asimilen que hablar de igualdad es cosa de mujeres. Sin embargo, desde hace unos años, la concienciación de los hombres y la creación de grupos y asociaciones masculinas que trabajan activamente con una perspectiva de género, ha puesto el acento en la necesidad de tener en cuenta a los chicos en la coeducación, pero mucho más allá de los planteamientos teóricos. Es más, una de las principales medidas de orientación para la coeducación en las aulas incide en la necesidad de reforzar la seguridad de los chicos y las chicas, es decir, el autoconcepto que puedan tener como personas (González & Arango, 2014). Esto implica, por un lado,

trabajar en el empoderamiento femenino como vía de cambio, pero, al mismo tiempo, potenciar la pluralidad de identidades masculinas alejadas de los estereotipos viciados por ideas patriarcales, para garantizar una “construcción personal” sana en todos los individuos (Mayorbe, 2004).

En la educación formal es habitual trabajar con referentes culturales que obviamente se ajustan a los sistemas heteronormativos de sexo, género y sexualidad, dado que se pretende mantener y perpetuar de esta manera el orden social establecido y normalizado desde los postulados patriarcales (García, 2016). Tal y como recogen García Luque y De la Cruz (2017, p. 137): “La permanencia del sesgo androcéntrico en los materiales didácticos traslada al alumnado un modelo de sociedad que dista mucho de su realidad vivida”. Pero, además, los contenidos que transmiten estos materiales, especialmente en los temas relativos a la asignatura de historia, impiden a las niñas tener modelos con los que identificarse y encasillan a los niños en los que genera la historia política de corte positivista imperante en las aulas (García, 2016).

En este sentido, trabajar a través de nuevos modelos de masculinidades es una forma de potenciar la igualdad efectiva y prevenir la violencia de género desde la base. De esta forma, los chicos se implican desde la infancia en la igualdad y las relaciones igualitarias como algo propio y no ajeno. Además, esos nuevos modelos permiten un desarrollo alejado de los patrones androcéntricos masculinos

tradicionales que tanto daño están haciendo en nuestra sociedad y, especialmente, entre los más jóvenes.

De lo que se trata, en suma, es de reflexionar acerca de la masculinidad hegemónica, que significa lo emocional con las mujeres y tacha de debilidad el hecho de que los hombres muestren su sensibilidad, y analizar cómo los planteamientos de nuevos modelos de masculinidad pueden convertirse en un potente motor de cambio dentro de la coeducación como herramienta y como metodología.

En las conclusiones convenidas en la 48ª sesión de la Comisión de la Situación de las Mujeres de las Naciones Unidas, en marzo de 2004, se acordaron medidas que apostaban por la implicación real de los niños y los hombres en el logro de la igualdad de género, subrayando su papel fundamental como garantes de este proceso. En su punto 3, “La Comisión reconoce que los hombres y los niños pueden lograr un cambio de las actitudes, las relaciones, el acceso a los recursos y la adopción de decisiones que son fundamentales para promover la igualdad entre los géneros y el pleno disfrute de todos los derechos humanos por parte de la mujer”. Además, al final de su punto 4 reconoce “el papel fundamental que desempeñan la educación y la capacitación que tengan en cuenta la cuestión de género para lograr la igualdad” (Naciones Unidas, 2044/11). En España, un referente a este respecto lo constituye la AHIGE (Asociación de Hombres por la Igualdad de Género). Agrupados en 1990, este colectivo de

hombres plenamente concienciados con su papel, trata de deconstruir la masculinidad hegemónica e integrar el feminismo en su discurso, sin reapropiarse de la lucha feminista, pero apoyando las directrices y reivindicaciones que se marcan desde los movimientos de mujeres, usándolas como herramientas de ruptura contra el androcentrismo. Ha habido avances en este terreno, tal y como muestran las numerosas investigaciones al respecto (Brullet & Subirats, 1988; Montesinos, 2002; Blanco & Valcuende, 2003; Marqués, 2003; Lomas, 2003; Lomas, 2004; Cortés, 2004; Lomas, 2007; Ceballos, 2012; Flecha, Puigvert & Ríos, 2013; Ríos 2015; Rodríguez & Megías, 2015), si bien la mayoría de los trabajos se han centrado en analizar las consecuencias negativas derivadas de la masculinidad hegemónica y, por lo tanto, todavía quedan lagunas que cubrir. Especialmente importante es el vacío existente en cuanto a la aportación de modelos de masculinidad alternativos, que constituyan una guía para poder trasladarlos al aula y encarar la lucha contra la violencia y las desigualdades de género desde todos los agentes sociales. Es decir, se echan en falta estudios que presenten la existencia de mecanismos y actuaciones reales, sacadas de la práctica educativa, que estén contribuyendo a generar un contexto escolar superador de estas problemáticas (Ríos, 2015).

Pero, ¿a qué nos referimos con “nuevas masculinidades”? Los intentos de conceptualizar este término han ocupado multitud de páginas en las investigaciones sobre la materia. En

términos generales, los nuevos modelos de masculinidades suponen la alternativa a la masculinidad hegemónica imperante o, lo que es lo mismo, las conductas de masculinidad tradicionales dominantes (y que, por ende, generan exclusión en aquellos que no lo siguen), basadas en concepciones que separan a los hombres de todo aquello que tenga que ver con el terreno de las emociones y lo unen al valor y la fuerza. Hay que tener en cuenta que la sociedad patriarcal enseña a los hombres a serlo y lo hace basándose en el proceso histórico androcéntrico como claro marco de socialización. Es por ello que esas nuevas masculinidades tratan de reescribir lo que significa ser hombre en la actualidad, alejándolo de los estereotipos de género vigentes y teniendo en cuenta los logros del feminismo. Porque no se puede perder de vista que las nuevas masculinidades obligan a repensar la construcción de la identidad de género y a reinterpretar qué implica ser hombre, pero también qué implica ser mujer.

Tampoco podemos dejar de lado que este proceso de replantear las masculinidades beneficia no sólo a las mujeres, sino a todos los individuos y a la propia armonía social. Apostar por una educación en la que a los chicos se les inculque la ética del cuidado de los demás, se trabaje en la necesidad de expresar los sentimientos y las emociones, la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra cualquier persona pero, especialmente por razón de género, fomentando

el diálogo y la cultura de la paz, y, en definitiva, el aprendizaje de todas aquellas tareas que tradicionalmente han sido asociadas a las mujeres, constituye la construcción del camino hacia la igualdad entre las personas (Lomas, 2004).

Ahora bien, ¿cómo es posible que triunfe el modelo hegemónico de masculinidad a pesar de todos los esfuerzos por avanzar en materia de igualdad? La respuesta más sencilla parece apuntar al atractivo que generan los chicos dominantes y agresivos. En una encuesta realizada a más de 1100 adolescentes en la ciudad de Jaén, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, el 30% respondió afirmativamente a la cuestión de si *El chico "malote" con apariencia agresiva resulta más atractivo que el chico amable que es un buenazo* (encuesta realizada por las autoras a lo largo de los cursos 2016/2017 y 2018/2019). Esto tiene que hacernos replantear qué información están recibiendo para asociar algo negativo –la agresividad– con algo positivo –el atractivo–. Paralelamente, existen otros dos modelos totalmente antagónicos: el modelo tradicional oprimido y las nuevas masculinidades alternativas. Ambos se pueden ver afectados por la misma hegemonía patriarcal que afecta a las mujeres, ya que funciona como el patrón con el que todos los hombres son comparados y la respuesta a su “diferenciación” suele ser el acoso (niños que sacan buenas notas, que no tienen aptitudes deportivas o cualidades físicas destacables...) El primer modelo encarna el

contrapunto necesario, pero al mismo tiempo contribuye a la existencia de su opuesto, tal y como se necesitan el héroe y el villano en la literatura. Se trata del chico bondadoso, que no despierta deseo y que tiene siempre las de perder cuando se enfrenta al fuerte, participando ambos, en cierta medida, de la perpetuación de los roles tradicionales. Es el otro modelo, el de las nuevas masculinidades alternativas, quien arroja algo de luz al superar todo lo anterior y permitir el binomio atractivo-bondad como algo factible. Ríos (2015) afirma que esta vinculación existe “gracias a la seguridad que los hombres que siguen este modelo transmiten y a la valentía que demuestran para enfrentarse a las desigualdades sociales marcadas por el modelo dominante” (p. 492). Además, señala este autor que este modelo emerge y se empodera en entornos donde se fomenta una educación liberadora, basada en el diálogo.

Naturalmente esto no deja de ser un hecho asimilado y no biológico. Son los elementos culturales los que construyen las identidades masculinas, en función de distintas variables: etnia, país, educación, etc. Precisamente por esta razón esos modelos son construidos y susceptibles de ser modificados, porque los modelos no se construyen desde la individualidad, sino desde un colectivo que pertenece a un contexto determinado, en un marcado proceso de socialización. Eso sí, no olvidemos que la realidad social es un prisma de múltiples caras y que los niños reciben influencia de otros elementos: la familia, el barrio, los

medios de comunicación, etc. Es, por tanto, labor de toda la sociedad, reflexionar sobre este tema y controlar la información que estamos transmitiendo a nuestros niños y jóvenes. Por ello la escuela es un espacio tan relevante para abordar esta cuestión, porque si desde los centros “se abre el debate comunitario y se hacen más visibles y se reconocen nuevos referentes masculinos se está avanzando para lograr la igualdad y la mejora educativa” (Ríos, 2015, p. 495). Sólo así puede hacerse extensible al resto de la sociedad.

2. El discurso icónico de los modelos de género masculino en libros de texto de Ciencias Sociales

Connell (2001) señaló la necesidad de explorar las estructuras y las prácticas por las que la escuela forma masculinidades entre su alumnado, considerando esta institución como un escenario en el que entran en juego otras circunstancias, especialmente los patrones de masculinidad incontrolables que traen consigo a la escuela los propios alumnos y que están establecidos fuera de la misma. En su teoría, señala que es importante reconocer que la escuela no solo no es la única institución que modela masculinidades, sino que además posiblemente no sea la más importante. Es más, es fundamental tener en cuenta que en cada escuela gobierna un régimen de género con patrones masculinizantes y feminizantes diferentes.

Los numerosos estudios que hay en torno a los mecanismos que funcionan en los centros escolares para transmitir los códigos de masculinidad tradicional hegemónica se han centrado en analizar los espacios (patios, pasillos, etc.); el rol del personal docente y la asignación diferencial de género de actividades y roles. Sin embargo, pocos han recalado en los materiales curriculares utilizados en las aulas, cuyos mensajes textuales e iconográficos son interiorizados por el alumnado como verdades irrefutables, legitimando así una organización social determinada en base al género.

En cuanto a las imágenes, se tiende a poner el acento en la versión estereotipada de la representación masculina hegemónica que transmite los medios de comunicación en los que impera la figura del hombre exitoso, competitivo y violento como referente que, tal como señala Javier Enrique Díez (2015, p. 85) “asienta y amplifica el aprendizaje social y escolar de esos valores dominantes”. No obstante, no se cuestiona que el poder socializador de la imagen no es válido solo para los medios de comunicación, y que el alumnado está expuesto a estímulos visuales constantes en las aulas cada vez que abren un libro de texto.

En anteriores trabajos, hemos puesto en evidencia la permanencia del sesgo androcéntrico en la enseñanza de las Ciencias Sociales tanto en la práctica docente como en los materiales curriculares, produciendo una transferencia en el aula de contenidos ajustados a un sistema heteronormativo de

sexo/sexualidad y dicotómico de género en base a jerarquías de poder, que mantiene y perpetúa el orden social establecido y normalizado desde los postulados patriarcales (García Luque, De la Cruz & Peinado, 2017).

En este sentido, muchos han sido los estudios realizados en torno a la omisión de las mujeres en la enseñanza de la Historia (Bel, 2016; Fernández Valencia, 2004; García Luque, 2015, 2016; Sant & Pagés, 2011; Sánchez & Miralles, 2014) y las consecuencias de no trasladar referentes culturales femeninos en las aulas. Son numerosos los trabajos centrados en analizar la presencia estereotipada y los roles de las mujeres en las ilustraciones de los libros de texto (Blanco, 2000a, b; Lomas, 2002; Terrón & Cobano, 2008; Sáiz, 2011; López-Navajas, 2014; Bel, 2016). Sin embargo, escasean las investigaciones centradas en analizar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales los modelos de género masculinos que se están convirtiendo en referentes de los chicos, a partir de la historia política de corte positivista que impera en las aulas (Garreta & Gareaga, 1997; Brugeilles & Cromer, 2009; Rausell, 2016, 2017).

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) elaborado por la UNESCO¹, muestra un resultado positivo en tanto que los contenidos de igualdad de género han aumentado en los libros de texto en todo el mundo. No obstante, alerta de que en España la invisibilidad de las mujeres en los materiales

educativos y en la enseñanza es “preocupante” porque se siguen utilizando historias, imágenes o ejemplos que, o bien no incluyen a las mujeres, o las muestran en un rol tradicional sumiso y dependiente, sirviendo a los hombres. En esta línea, es interesante destacar que, para realizar una lectura de género de la opresión y la sumisión en nuestro sistema social binario, es necesario analizar las actitudes y comportamientos de agentes sociales diferentes, masculinos y femeninos, de manera que hay que considerar qué códigos y patrones masculinizantes estamos presentando a los chicos y se están legitimando en las escuelas a través de los libros de texto. En otras palabras, allá donde haya una mujer oprimida por un varón, no solo hay un modelo de mujer sumisa, sino también un modelo de hombre opresor.

No podemos obviar que los libros de texto siguen siendo protagonistas en los procesos de enseñanza de la historia, y que hemos de considerar sus narrativas, textuales e iconográficas, sesgadas y parcializadas en función de la selección de uno u otro paradigma social, así como por la politización del propio sistema educativo que establece un currículum que no es neutro, ya que depende de los imperantes de poder de cada momento. Tal como afirman Brugeilles y Cromer (2009), el libro de texto transmite modelos de comportamientos sociales, de normas y valores, y contribuye a la construcción de identidades de género y a la difusión de una cultura compartida y a la creación de lazos sociales entre los

¹ Véase el Informe de Género en el siguiente enlace: <http://es.unesco.org/gem-report/>

miembros de una sociedad. Brugeilles y Cromer (2009) señalan textualmente:

el manual escolar puede ser analizado como un vector de socialización, participando en la construcción de las identidades, en particular de las identidades sexuadas y de las relaciones sociales de sexo en la sociedad por medio de las representaciones sexuadas y de las relaciones entre géneros que se muestran (p. 190).

En este sentido, bien sea por el color ideológico de la editorial o por las injerencias políticas, los libros de texto transmiten conocimientos parcializados en pro de la transferencia del modelo cultural, simbólico y social que se pretende mantener. Es por ello que el poder socializador y educativo de las imágenes de cualquier libro de texto, con independencia de la materia, no ha de ser subestimado. En este sentido, tal como señala Helena Rausell (2017) siguiendo a Maia, hay que analizar si la inclusión de las imágenes en los manuales es meramente para ilustrar un contenido de forma acrítica y plana, o por el contrario acrecienta la información del texto y fomenta el desenvolvimiento o no de las capacidades reflexivas e interpretativas del alumno. La cuestión es, por tanto, analizar qué nos están mostrando las imágenes y qué intencionalidad didáctica ocultan.

Rausell (2017), en su estudio de los modelos de masculinidad mostrados en el tema de la Ilustración de los libros de texto de la Historia de España de 2º de Bachillerato, llega a la conclusión de que el uso de las imágenes sigue

siendo marcadamente ilustrativo y que, pese a la tímida incorporación de ciertos enfoques historiográficos novedosos en torno al movimiento ilustrado, la realidad es que en general se sigue manteniendo un enfoque androcéntrico, centrado en las grandes personalidades y con casi una total ausencia de la perspectiva de género.

En este sentido es importante diferenciar entre incorporar mujeres a las ilustraciones, produciendo así un aumento cuantitativo, e implementar la perspectiva de género. A este respecto, sería interesante no solo analizar cuántas mujeres y en qué actitudes y actividades están siendo representadas, sino también qué está ocurriendo con las representaciones masculinas. Aunque la presencia de las mujeres en las ilustraciones ha aumentado en la última década, los varones y colectivos de varones siguen siendo los más representados, y el número de personajes históricos femeninos con nombres propios siguen estando infrarrepresentados de forma alarmante (3 de cada 10). Sin embargo, pese a que cada vez son más las mujeres representadas en espacios públicos, que siguen siendo preferentes en la enseñanza de la historia, es prácticamente imperceptible el aumento de hombres en espacios privados, y su predominio sobre las mujeres en los espacios públicos sigue siendo aplastante. Esto nos lleva a reflexionar en torno a una cuestión clave: cómo educar a los niños en la ética del cuidado y en la corresponsabilidad cuando no encuentran referentes icónicos al

respecto. Resulta casi imposible socializar a los chicos en nuevos modelos de masculinidad alejados de los patrones tradicionales si no les mostramos alternativas en los diferentes espacios de educación.

Las actividades de mantenimiento, propias de las agencias, tiempos y espacios de las mujeres, son infravaloradas de por sí en la enseñanza de la historia escolar, ya que sigue siendo predominante la historia del poder político y económico (ambas pertenecientes al ámbito público). A ello añadimos, como señalan Terrón y Cobano (2008), la ausencia de asociación de los varones al cuidado o a las actitudes sensibles y cariñosas, que son un 5,5 % de las representaciones de imágenes femeninas de entre las 1062 imágenes analizadas en su estudio de 222 libros de Anaya, 401 de Everest y 439 de SM.

Con todo, resulta necesario, proporcionar a los chicos en los libros de texto nuevos referentes culturales masculinos, alejados de las imágenes propias de la historia política que están más en consonancia con los patrones masculinos de los modelos hegemónicos (competitivos, violentos y agresivos) que se quieren deconstruir en favor de una sociedad más justa e igualitaria en base al género.

3. Análisis de los modelos de masculinidad presentes en manuals escolares de Ciencias Sociales de 5º de Primaria

Bruegilles y Cromer (2009) realizaron un estudio de lo femenino y lo masculino basado en el análisis de los personajes de 24 libros de texto de matemáticas de Primaria de África a través de una metodología novedosa apoyada en la sociología cuantitativa de las relaciones sociales de sexo o de género y en la demografía. Parten de la premisa de que solamente las discriminaciones explícitas pueden apreciarse en los textos o ilustraciones, pero no las discriminaciones implícitas, de manera que incluso cuando los estereotipos más flagrantes desaparecen ello no implica que el libro no contenga sesgos en las representaciones de género. Su objetivo es analizar lo masculino y lo femenino más allá de los estereotipos, intentando acercarse a qué es ser mujer, hombre, niña y niño en una sociedad particular analizando los códigos sociales de cada sexo y a sus relaciones con el otro sexo. Para ello, incorporan variables tales como la edad, la posición social, familiar y profesional, las actividades, los objetos que poseen, su rol (personaje principal o secundario), etc.

La combinación cuantitativa de variables en sus cuestionarios ha servido de inspiración para la creación de nuestra plantilla de análisis de imágenes:

FICHA DE ANÁLISIS ICÓNICO DE MODELOS DE GÉNERO

	Nº HOMBRES	Nº MUJERES	Nº INDETERMINADOS	Observaciones
TOTAL				
PRIMER PLANO				
SEGUNDO PLANO				
Edad adulta				
Edad infantil				
E. indeterminada				
Clase social alta				
Clase social baja				
Personajes				
Personas				

ACTIVIDADES	Nº MASCULINAS	Nº FEMENINAS	Observaciones
Políticas			
Bélicas			
Económicas			
Mantenimiento			
Científicas			
Culturales y artísticas			
Educativas			
Religiosas			
Ocio			
Pasividad			

Figura 1. Ficha de análisis icónico de modelos de género (Elaboración propia).

Para nuestro estudio hemos elaborado una ficha sencilla y de fácil utilidad, a fin de que pueda ser utilizada como instrumento de recogida de datos del propio alumnado de Primaria, ya que el objetivo es que el libro de texto sea utilizado no para aprender un relato sino para cuestionar sus discursos desde un pensamiento crítico y reflexivo en materia de género. Por ello, se plantea una ficha en la que se aboga por un análisis interseccional de los datos (género, edad, clase social, personajes/personas y actividades).

El objetivo es que el alumnado pueda aplicar esta ficha a las unidades de didácticas de sus libros de Ciencias Sociales y a partir de la recogida de datos analicen la realidad mostrada en base a estas categorías de análisis. Así mismo, el profesorado con su puesta en práctica genera un cambio en su praxis docente, ya que el libro de texto no será el recurso para transferir el relato histórico construido, sino que se convierte en herramienta de análisis para abordar desde un

pensamiento crítico los modelos de género presentados, centrándose en el estudio de los parámetros culturales asociados a los varones y a las mujeres desde el pasado hasta el presente; en la ausencia de los sujetos históricos femeninos e infravaloración de sus actividades; y en la presencia de un determinado tipo de hombres asociados a esferas de acción concretas.

Para este trabajo hemos aplicado la ficha en los tres libros de Ciencias Sociales de 5º de Primaria seleccionados al azar², con un total de 316 imágenes analizadas en total. En líneas generales, existe una enorme diferencia entre la representación de los hombres y de las mujeres:

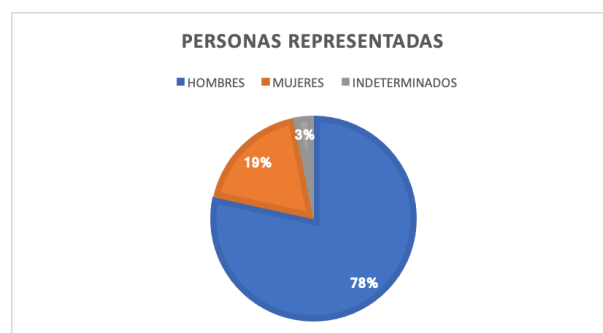


Figura 2. Porcentaje de personas representadas en los libros de texto (Elaboración propia).

En el siguiente gráfico puede verse mejor cómo esa desigualdad se hace patente en las tres editoriales, aunque especialmente desproporcionado en Vicens Vives, donde frente a los 644 hombres aparecen sólo 129 mujeres.

² Santillana Grazaalema 2015; SM Savia, 2015 y Vicens Vives Aula Activa, 2015.



Figura 3. Número de personas representadas en las tres editoriales (Elaboración propia).

En cuanto a las actividades, tal como hemos comprobado las de mantenimiento siguen siendo infrarrepresentadas en las imágenes, con apenas un 6% del total, y aparecen asociadas a las mujeres en casi la totalidad de los casos.

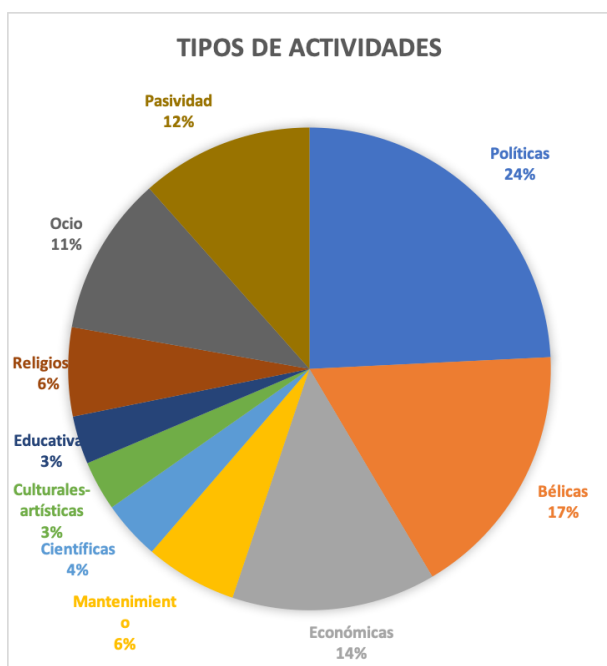


Figura 4. Tipos de actividades representadas en los libros de texto (Elaboración propia).

Este hecho aísla a los varones de los considerados espacios domésticos y los distancia de las actividades interpretadas tradicionalmente como femeninas, de manera que refuerzan la

socialización diferencial de género basada en roles de género estereotipados. El hecho de que esta división de roles aparezca reforzada en los libros de texto, desde el pasado hasta el presente, lleva implícita una naturalización de la misma que refuerza el discurso de inferioridad femenina y de superioridad masculina. Sin embargo, la cuestión es hacerles reflexionar de cuáles son los atributos asociados a la hegemonía masculina y si esos atributos son compartidos por la totalidad de la población varonil.

Al respecto de las actividades del cuidado Enrique Javier Díez señala (2015) que la escuela debe contrarrestar las influencias que proceden del resto de la sociedad, deconstruyendo la historia en el plano cognitivo y analizándola desde la perspectiva de las diferencias de género. Para ello no solo hay que superar la invisibilidad de las mujeres en los contenidos que se estudian, y su representación estereotipada y sexista, sino que

es preciso introducir en el currículo el aprendizaje de las tareas que suelen estar asociadas a las mujeres, el aprecio de los saberes y de los estilos tradicionalmente atribuidos a las mujeres, y modelos de hombres que se alejen de figuras heroicas, circunscritas a contextos belicosos; interesarnos por las historias de las personas de a pie y las formas cotidianas de vidas domésticas y de cuidados, analizando el reparto de los roles y del poder en cada una de ellas (Díez, 2015, p. 89).

La infravaloración y marginación de las actividades de mantenimiento en la construcción

del conocimiento histórico androcéntrico ha generado en el imaginario colectivo de la población en general, y en nuestra infancia y juventud en particular, la creencia de que estas actividades no solo no eran importantes para la comunidad ni para el proceder de la historia, sino que, además, son intuitivas y no requieren de esfuerzos, tecnologías, aprendizajes, etc., asentando de este modo la falsa idea de que las mujeres las realizaban por su simplismo y por no ser necesario esfuerzo mental ni inteligencia para su realización. Así se reafirma la idea, por asociación, de la inferioridad intelectual de las mujeres desde los orígenes de la humanidad.

En esta misma línea, también es preciso contrarrestar desde la escuela el modelo hegemónico masculino protagonista en la enseñanza histórica. Tal como hemos comprobado en nuestro estudio, las actividades más representadas son las de tipo político, con el 24% del total, y de esas el 81% están asociadas a hombres, sobre todo de clase social alta.

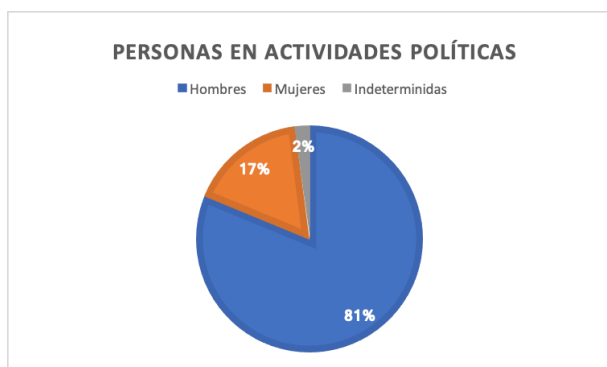


Figura 5. Porcentaje de personas representadas en actividades políticas (Elaboración propia).

La desigualdad permanece en el resto de actividades representadas, siendo del 90% en el caso de las económicas y de las científicas, tal y como muestran los gráficos:



Figura 6. Porcentaje de personas representadas en actividades económicas (Elaboración propia).



Figura 7. Porcentaje de personas representadas en actividades científicas (Elaboración propia).

Así mismo hay un alto porcentaje de actividades bélicas, un 17% del total, representadas en su totalidad en masculino. Esto no deja de

sorprender en un sistema educativo que desde la legislación aboga por la resolución pacífica de los conflictos. Tal como se ha señalado en un estudio reciente, la predominancia del positivismo en la enseñanza de la historia política como un relato cerrado fomenta aprendizajes de una realidad histórica beligerante, asociada a las guerras, las conquistas y las armas, asentando en el alumnado la peligrosa idea de que los cambios y las transformaciones se producen por la resolución bélica de los conflictos en manos de varones, lo cual es contrario a la defensa pública de una educación para la paz.

Para profundizar en la investigación del binomio masculinidad y educación, las que subscriben este texto participan en un proyecto de investigación³ aprobado por la Universidad de Jaén en el marco de desarrollo del pacto de estado contra la violencia de género. En dicho proyecto, dirigido por Antonia García Luque y formado por un equipo interdisciplinar⁴, tiene entre sus objetivos de trabajo desarrollar una herramienta metodológica con indicadores para la detección de los patrones culturales masculinos en la infancia de nuestra sociedad; y generar estrategias para la construcción de modelos de nuevas masculinidades para las aulas. Este último, es eje vertebrador del

proyecto, ya que hemos constatado que existen numerosos estudios sobre la socialización de las masculinidades en las escuelas centrados en el diagnóstico de los mecanismos de construcción y perpetuación, sin embargo, son prácticamente inexistentes las investigaciones que realizan una propuesta de estrategias concretas para poner en marcha en los contextos educativos modelos de masculinidades alternativos a las hegemónicas.

4. Conclusiones

Uno de los nuevos retos de la educación para la igualdad se sitúa ya no solo en la superación de los arquetipos impuestos femeninos, sino en añadir la superación de los arquetipos y estereotipos masculinos (Díez, 2015).

Resulta incoherente que desde la coeducación se estén realizando enormes esfuerzos en el empoderamiento de las niñas que no vengán acompañados por acciones dirigidas a la transformación del modelo social masculino hegemónico en nuestra sociedad patriarcal. Consideramos que la única vía posible para transformar la realidad que nos ocupa en términos de género es la ruptura de los roles y estereotipos asociados a hombres y mujeres.

Todo ello implica cuidar los mensajes que reciben los y las jóvenes, a través del entorno y de los medios de comunicación, pero también con el propio curriculum escolar y, concretamente, con los materiales que trabajamos en las aulas, especialmente en la materia de Ciencias Sociales.

³ Coeducación y masculinidad: un binomio inexplorado. La construcción de nuevos modelos masculinos en las escuelas.

⁴ Alba de la Cruz Redondo (UJA), M^a del Consuelo Díez Bedmar (UJA), Isabel Balza Múgica (UJA), Paz Elípe Muñoz (UJA), Carolina Alegre Benítez (UGR) y Antonio Tudela Sancho (UGR).

En este estudio hemos constatado como la masculinidad hegemónica tradicional sigue siendo la protagonista en la enseñanza de la historia escolar de corte positivista y androcéntrica. A través de un breve acercamiento a los discursos iconográficos de libros de texto de Ciencias Sociales de 5º de Educación Primaria, desde una mirada de género, hemos comprobado que las actividades políticas y bélicas, asociadas de forma mayoritaria (y abrumadora) a los varones de clase social alta, siguen siendo las protagonistas en la enseñanza histórica. Por el contrario, las agencias y espacios de las mujeres siguen estando infrarrepresentados y asociados en su totalidad al ámbito de las actividades de mantenimiento, privando de referentes femeninos a las alumnas en campos tan fundamentales como la ciencia o la literatura. Partiendo de estos datos hemos querido profundizar en las consecuencias que este tipo de acciones educativas pueden tener en el alumnado en términos de género, ya que se están transmitiendo unos modelos históricos de masculinidad hegemónica asociada al poder, la violencia y la agresividad, que legitima, e incluso naturaliza, el orden patriarcal establecido en nuestra sociedad.

En definitiva, aportamos en estas líneas no sólo un diagnóstico de la situación de la didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de género, centrado en la construcción educativa de las masculinidades desde esta disciplina, sino que presentamos una argumentación fundamentada

de la necesidad de fomentar en las aulas propuestas de enseñanza de modelos alternativos de género desde una coeducación real y efectiva. Sólo así estaremos en disposición de poder transformar la realidad desigualitaria que nos rodea con el convencimiento de que es un deber social que implica a todos los individuos y no una “lucha de mujeres”.

5. Referencias bibliográficas

- Abril, P. (2015), Coeducación, masculinidades y el trabajo de las emociones con los chicos y jóvenes. *Gizonduz*. Recuperado de <http://gizonduz.blog.euskadi.eus/blog/coeducacion-masculinidades-y-el-trabajo-de-las-emociones-con-los-chicos-y-jovenes/>
- Ballarín, P. (2001). La coeducación hoy. En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y masculino*. Madrid: Akal y Universidad Internacional de Andalucía.
- Bel Martínez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula, Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, 219-233.
- Blanco, N. (2000a). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco, N (2000b). Mujeres y hombres para el s. XXI: el sexismo en los libros de texto. En M. Á. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico:*

- perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 119-147). Barcelona: Graó.
- Blanco López, J. & Valcuende del Río, J. (Eds.) (2003). *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa.
- Brugelles, C. & Cromer, S. (2009). Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto. *Revista Latinoamericana de Población*, 4-5, 189-205.
- Brullet, C. & Subirats, M. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura.
- Ceballos Fernández, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del “deber ser” hombre. *Última década*, 36, 141-162.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Cortés, J. M. (2004). *Hombres de mármol. Códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Madrid: Egales.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M^a I, Vera & D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-24). Alicante: AUPDCS.
- Flecha R., Puigvert, L. & Ríos, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the overcoming of gender violence. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 2(1), 88-113.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruiz & J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS.
- García Luque, A. (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Á. Liceras & G. Romero (coords), *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-269). Madrid: Editorial Pirámide.
- García Luque, A. & De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez Medina, R. García-Moris, C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). Córdoba: AUPDCS / Dpto. de Didáctica de las CC. SS. y Experimentales, Universidad de Córdoba.

- García Luque, A. & De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transformar. *UNES*, 2, marzo, 30-50.
- García Luque, A., De La Cruz, A. & Peinado, M. (2018). Conocimiento histórico patriarcal vs. Aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la Historia sin sesgos de género. En D. Verdú, C. Guerrero & J.L. Villa (Eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en ciencias sociales* (pp. 95-107). Murcia: Editorial Universidad de Murcia.
- Garreta, N. & Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de la EGB*. Madrid: Publicaciones del Instituto de la Mujer.
- González, F. & Arango, C. (2014). *Trabajo de Investigación sobre autopercepciones, responsabilidades, autoestima y proyecciones sobre el futuro en el alumnado de E.S.O del I.E.S. Profesor Martín Miranda* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-102.
- Lomas, C. (Comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2003). Masculino, femenino y plural. En C. Lomas (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González & C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-209). Barcelona: Graó.
- López-Navajas, A. (2014) Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Marqués, J. V. (2003). ¿Qué masculinidades? En J. Blanco-López (Coord.), *Hombres: la construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa.
- Mayorbe, P. (2004) *La construcción de la identidad personal en una cultura de género*. Recuperado de webs.uvigo.es/pmayobre/indexedarticulos.htm
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad: ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. España: Gedisa Editorial.
- Muñoz Girón, C. (2009). Coeducación. En M. Román Onsalo (Coord.), *Manual de Agentes de Igualdad* (pp. 89-100). Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Naciones Unidas (2004/11). *Conclusiones convenidas de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer sobre el papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad de género* (E/2004/27). Recuperado de https://undocs.org/es/E/2004/INF/2/Add_2
- Rausell Guillot, H. (2017). Ilustración y género. Los modelos de masculinidad presentes en

- los libros de H^a de España. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 93-108.
- Rausell Guillot, H. (2017). Los rostros de la historia. La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 15-25.
- Rausell Guillot, H. (2016). Pero ¿quiénes han protagonizado en realidad la historia? Los modelos de masculinidad propuestos en los libros de texto españoles de 2º de la ESO. En R. López Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 1068-1079). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11, 3, pp. 485-507.
- Rodríguez San Julián, E. & Megías Quirós, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, 1, 257-265.
- Sáiz, J. (2011) Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64
- Sánchez, R. & Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Sant, E. & Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Terrón, M^a.T. & Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.

El uso de archivo documental para visibilizar la participación de las mujeres en la enseñanza de la Historia de México

The use of documentary archive for make visible the participation of women in the teaching of Mexican History

Angélica Noemí Juárez Pérez

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México
angelica.juarezp@cultura.gob.mx

Resumen

Diversas corrientes historiográficas han consolidado su investigación en torno a actores que no habían sido considerados como sujetos históricos. Éste es el caso de las mujeres. Sin embargo, tal avance disciplinar no se ha visto reflejado en el curriculum de Historia. Este trabajo centra su primera exposición en la ausencia de las mujeres como sujeto histórico en la asignatura de Historia de México en la educación secundaria. En un segundo momento, se propone el uso de archivos documentales como un recurso para dar visibilidad a su participación. Finalmente se presenta, una experiencia didáctica aplicada en un grupo de secundaria en la Ciudad de México.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, fuentes históricas, propuesta didáctica, educación secundaria

Abstract

Different historiographical currents have founded its research on social actors that in past times were not considered as social subjects. Such is the case of women. Nonetheless, this historiographical advance has not been reflected on school's History curricula. This essay's first part focuses on the absense of women as a historical subject in the junior highschool Mexican History curse. The second part addresses how documentary archives can become a resource to make women's participation visible. Finally a didactic experience used at a highschool group in Mexico City is presented.

Key words: History teaching, historical sources, teaching proposal, secondary education

1. Introducción

En 2005, Antonia Fernández cuestionaba ¿qué modelos de hombres y mujeres se están apoyando desde la escuela, desde los libros de textos, desde la enseñanza de la Historia? A través del análisis curricular, vigente para la

asignatura de Historia de México en tercer grado de secundaria y los materiales escolares como los libros de texto con que interactúan los estudiantes, se podría constatar que la narrativa de la historia escolar continúa segregando a las

mujeres como sujetos históricos y contribuyendo al mantenimiento de prejuicios que conducen a su invisibilidad. Esto genera que los alumnos desconozcan su contribución en la conformación política, económica, social y cultural del país, dificultando su reconocimiento, y reproduciendo estereotipos de acatamiento y pasividad.

En México, desde la década de los ochenta el campo de la Historia de las mujeres se ha consolidado, muestra de ello es el amplio acervo que se localiza en distintas instituciones. Estas investigaciones demuestran que “las mujeres son sujetos sociales cuya participación ha sido un elemento importante para la conformación del Estado-nación y han contribuido como agentes históricos” (Lau, 2014).

Respecto a la enseñanza de la Historia de las mujeres ya se dio el primer paso reflexivo (análisis de narrativas e imágenes en libros de texto, curricular y museografía), trabajos de suma importancia que hacen presente la problemática en la discusión de la academia. No obstante, pese al conocimiento acumulado, hay una escasez de acciones dirigidas para que se incorpore el protagonismo social de las mujeres en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia en educación secundaria.

Su presencia en los contenidos escolares ocurre, mayormente, de forma circunstancial o androcéntrica. De los ciento cuarenta temas que conforman el programa de estudios, sólo dos abordan su participación directa: “Del voto de la mujer a la igualdad de género” y “La mujer en la

sociedad y en el mundo laboral”. Cabe resaltar que, en el tema del sufragio femenino no se les da un papel sustancial a las mujeres mexicanas que lucharon por la obtención de ese derecho – para ellas y nosotras—. La narrativa lo describe como un proceso de cambios constitucionales y como algo dado desde las instituciones, los congresistas y el presidente, no como un proceso en el que se involucraron por décadas sufragistas mexicanas como Hermila Galindo, Elvia Carrillo Puerto u organizaciones como el Frente Único Pro-Derechos de la Mujer. Pese a su mención en la temática, el contenido es trabajado desde una visión androcéntrica que otorga a las mujeres sólo un carácter marginal.

Del mismo modo, diversos estudios sobre libros escolares de Historia –como fuente primordial en la configuración del imaginario social–, empleados en México para escuelas secundarias (Latapi & González, 2015; Luna, 2012; Morales, 2006), reflejan una casi nula presencia femenina y en las contadas apariciones no se recupera su significatividad histórica –como nombra Fernández (2005) a que su existencia como individuos y colectivo ha dejado huellas en el devenir del tiempo—. Se marginan también en las representaciones difundidas, basta ver la desigualdad de ocasiones con que figuran en las imágenes. La formación docente, tampoco se había interesado en la incorporación del sujeto histórico mujer. Hasta este año, 2019, por primera vez un programa de estudios de Educación Normal dirigido a futuros docentes de Historia integra, explícitamente, el papel de

las mujeres en el proceso histórico de la Independencia. Un avance al que habrá de dar seguimiento y conocer su impacto¹.

2. Metodología

Por lo anterior, se plantea el uso de fuentes primarias, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los alumnos través del análisis e interpretación de archivos documentales así como con el planteamiento de situaciones históricas, reconozcan y valoraren la participación femenina en los procesos históricos de los que fueron parte.

“Pensar la historia de las mujeres en las aulas es algo más que una reivindicación del papel femenino debe ir en la línea de enseñar a pensar históricamente” (Sánchez & Miralles, 2004, p. 294). Más que un sólo cambio de contenidos, se debe familiarizar al estudiante, con la construcción del conocimiento histórico, a través de actividades como formulación de hipótesis, clasificación y análisis de fuentes e iniciarse en la explicación histórica. Específicamente, Fernández (2005) apunta que trabajar habitualmente fuentes primarias enriquece y facilita el estudio del protagonismo social de las mujeres. La misma autora propone algunos temas que se pueden incorporar: mujeres en acciones militares, manifestaciones y acciones de protesta; prácticas sociales rechazadas; actividades en el ámbito doméstico y

público; y violencia y represión contra las mujeres (mismas que se cubren en la selección de archivos documentales como se verá más adelante). Así como vías de trabajo:

- Valorar la presencia y la ausencia de las mujeres y cuestionar su por qué.
- Suplir la ausencia en los manuales escolares con fuentes documentales que permitan incorporar a las mujeres como sujeto histórico implicando al alumnado en la búsqueda e interpretación.
- Distinguir las fuentes por su autoría (hombres, mujeres) y, cuando sea necesario, quién habla y quién asienta al papel lo que se dijo (cartas, documentos judiciales).
- Recuperar la creación femenina que ha quedado oculta, ya que permitirá conocer el pensamiento de las mujeres, los discursos y realidades de su tiempo.
- Distinguir a las mujeres por estamento o clase, religión y grupo étnico-cultural.

Los puntos anteriores se tomaron en cuenta para el diseño de la secuencia didáctica. Ésta se planificó conforme con los principios metodológicos de la disciplina histórica, al problematizar primero los perfiles de las mujeres que forman parte de las representaciones de uso público y escolar del proceso de Independencia en México, y después a través del tratamiento de fuentes documentales reconocer su participación para crear supuestos sobre su ausencia en la

¹ <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0733.pdf>

divulgación de dicho proceso. Los documentos históricos trabajados se diferenciaron por autoría para identificar las variables que influyen en la redacción de un documento, por ejemplo, se incorporaron textos sobre las percepciones de las autoridades realistas [varones] sobre las mujeres insurgentes y, por otra parte, las cartas escritas por las protagonistas como Leona Vicario o Rita Pérez. Finalmente, para no caer en el llamado “síndrome de la gran mujer” se tomó en cuenta que la sociedad virreinal estaba altamente segregada y jerarquizada. Para entender a las mujeres antes y durante la guerra, no basta con explicar su condición de género, sino a la clase social o étnica a la que pertenecían y diferenciarlas.

2.1. Fuente primaria: archivo documental

Para trabajar el proceso histórico de la Independencia se sugiere el Volumen V de la obra *Documentos históricos mexicanos, Obra conmemorativa del Primer Centenario de la Independencia de México (1910)* que reunió el historiador Genaro García, mismo que contiene: oficios de causas instruidas por parte de las autoridades realistas, declaraciones o testimonios de acusados y testigos, cartas de convencimiento o de petición de audiencia y libertad, delaciones, solicitudes de indulto o partes de guerra. Esta compilación, abarca todos los años de la guerra en distintas regiones donde se desarrolló el movimiento insurgente: Ciudad de México, Veracruz, Michoacán y Guerrero.

De acuerdo con los expedientes la mayoría de las mujeres fueron recluidas en Casas de

Recogimiento, las menos afortunadas pasadas por las armas y, además, algunas de ellas expuestas en plazas públicas como escarmiento para las demás, todas sentenciadas bajo los delitos de traición y sedición. Tales son los casos de Bernarda Espinoza (1814), que por aplaudir una victoria insurgente fue sentenciada a la Casa de las Recogidas en Irapuato; Carmen Camacho (1811), acusada de seducción de tropa, fue fusilada y expuesta con un cartel que anunciaba “su delito”, unas comandaban tropas como Prisca Marquina (1814) o transgrediendo el orden social, se vestían de hombre y lideraban gavillas como Josefa Martínez (1817) que, según sus jueces, se salvó de la condena que merecían tales actos por ser mujer y fue sentenciada a estar presa todo el tiempo que durara la revolución.

Otras más, fueron perseguidas y privadas de su libertad, sólo por ser familiares de cabecillas insurgentes o como botín de guerra. La importancia de este volumen también radica en que permite visualizar el deber ser, es decir, lo que las autoridades, hombres, decían sobre las acciones de éstas; y, lamentablemente, en una menor cantidad, pero significativas la voz de las mujeres, cómo argumentaban y explicaban ellas mismas su intervención como la carta de Rita Pérez (1817) y de Leona Vicario.

La obra está compuesta por 56 expedientes, de los cuales, se propone una selección desde dos características para cubrir distintos perfiles:

- Por acción. Para ejemplificar las diversas actividades de participación: correos, conspiración, convencimiento de tropa, líderes de tropa. Evita que se privilegie sólo a un sector.
- Por periodo y espacio. Se pretende que la selección abarque el proceso de la Guerra de Independencia con la finalidad que los alumnos puedan ubicarse en las diferentes etapas de la independencia y en diferentes territorios.

Para este trabajo se dará cuenta de una experiencia didáctica que se aplicó, en un grupo de tercer grado de una secundaria pública de la Ciudad de México.

3. Resultados

Los materiales revisados para identificar la ausencia femenina o ver cómo son representadas fueron: infografía de la Columna de la Independencia; postal conmemorativa del Centenario de la Independencia (1910); libro de texto *La evolución del pueblo mexicano* (1922) de José María Bonilla; fragmento del mural “Retablo de la Independencia” de Juan O’Gorman (1961); y el libro de texto *Historia II* que trabajaban en ese momento. Los alumnos reconocieron que casi no aparecen figuras femeninas. En las representaciones las describen como: “están escondidas” “están sin hacer nada”, “solo están paradas”, y “están quietas”. Su participación se basaba, según los alumnos, en “apoyar y curar a enfermos y heridos” “dar

de comer y cuidar a sus hijos, en cierto punto... lo típico”. Este alumno, hace énfasis en “lo típico”, atribuyendo que son las acciones que normalmente hacen las mujeres, nada más.

Posteriormente, se les cuestionó: ¿por qué casi no aparecen las mujeres en los contenidos escolares y en las representaciones sobre el proceso de Independencia? El 31% de los alumnos justificó su ausencia con aseveraciones como: “no ayudaban mucho”; “son débiles”; “en esa época, las mujeres no eran importantes”; y “no son un modelo que seguir”. Es decir, para los alumnos, la condición de mujer explica su limitada incorporación. Con un mismo porcentaje, 31%, plantea que la razón de la exclusión es porque “no hay mucha información de su participación” y, para algunos, si no hay información es porque “no participaron de forma importante”. El 19% asume que sí participaron, pero justifican la exclusión al estimar que sus aportes no fueron relevantes “sólo cuidaban a los niños” y “estaban en su hogar cuidando a su familia o haciendo quehaceres”. Sólo el 19% restante consideró que la problemática es el contexto “machista” porque a la mujer no se le toma en cuenta “desde esa época”.

A partir de los supuestos: “no participaron de forma importante” y “no hay información sobre su participación”, se les planteó que se corroborarían con expedientes de la época. Se les distribuyeron documentos como: el extracto de la causa instruida contra Carmen Camacho por el delito de seducción de tropa, 1811; el

extracto de la causa instruida contra María Francisca Dolores del Valle por haber servido de correo, 1814; el extracto del diario de Juan Nepomuceno Rosáins donde habla de la participación de la Capitana Manuela Molina, 1813; el extracto del expediente de María Josefa acusada de capitanear insurgentes, 1817; la comunicación sobre la aprehensión de Prisca Marquina, acusada de cabecilla insurgente, 1814; entre otras. Los alumnos, después de leer el contenido realizaron un análisis de estos a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué me dice esta fuente sobre la participación de las mujeres en el proceso de Independencia?
- ¿En qué situación está quien escribió el documento en comparación del “otro”?
- ¿Qué está en juego para los involucrados?
- ¿Además de lo que dice explícitamente el texto que sugiere implícitamente?
- De todo lo que puedes imaginar con esta fuente, ¿qué no podemos asegurar hasta este momento?
- ¿Qué tendrías que investigar para confirmar tu interpretación de la fuente?

Una vez concluida la actividad reconocieron las distintas acciones que emprendieron las mujeres en el proceso independentista como capitanas, correos, protectoras, espías, sustento económico e informantes. Se confrontaron las respuestas previas, ahora los expedientes demostraban que

sí habían participado en el espacio público y que además existían los documentos, entonces se volvió a cuestionar ¿por qué no están?

Para los segundos supuestos, el 72%, argumentó que no están en las narrativas históricas por la falta de reconocimiento social. La percepción del 24% de los alumnos tornó a considerar que la razón es el difícil o nulo acceso a este tipo de fuentes y, por otra parte, que es complicado conocer sus acciones porque muchas no dejaron “huella” ya que sólo una minoría sabía leer y escribir. Una alumna mantuvo la concepción de que están ausentes “porque no son importantes” antes y después de la intervención. Aunque a nivel general esta respuesta pasó del 31% al 4%, no fue posible erradicarla.

4. Análisis y discusión

La justificación que los alumnos dan, en un primer momento, a la ausencia de las mujeres en materiales de uso público y escolares como: “porque no son un modelo a seguir”, “porque son el sexo débil”, nos habla de un imaginario condicionado e interiorizado, preocupante en su formación como sujeto pasivo a estas ideas o activo como agente reproductor de las mismas. Esta es una de las implicaciones de no romper con estos discursos o no visibilizarlos. A través del currículo oculto se siguen perpetuando ausencias, normalizando sesgos y divulgando prejuicios de inferioridad.

Retomando el cuestionamiento de Fernández (2005) presentada al inicio, es relevante para este

trabajo la percepción de una alumna que escribió que la razón de la ausencia era: “porque no somos tan importantes”. Por los motivos que fueren, a sus catorce años tiene interiorizado que ella como mujer no está a un nivel valorativo como los sujetos que forman parte de su entorno (personal, social o cultural). Pero, tras diez años de escolaridad, tampoco parece contar con recursos dentro del ámbito educativo que modifiquen su apreciación.

5. Conclusiones

La ausencia de las mujeres como sujeto histórico en los programas curriculares o materiales educativos es resultado de diferentes aspectos se entrelazan en la práctica escolar cotidiana y que al estar en sintonía desembocan en lo que parece natural, pero que en realidad ha sido normalizado. La enseñanza de la Historia las mujeres llegan a ser silenciadas u obviadas. Esto impone la necesidad de que el docente, más allá del currículo y el material didáctico, genere situaciones que propicien el aprendizaje de una historia, en la que hubo mujeres, para un aula donde la mitad está compuesta también por ellas mismas.

La escuela es una opción, muchas veces la única, de cambiar estas construcciones en los alumnos. La historia escolar debe ser un medio para ubicar al alumnado en su presente y permitirle intervenir en la construcción de un futuro personal y social. Integrar al sujeto histórico mujer en las narrativas escolares o en la cultura

histórica debería ser un medio que dé visibilidad. La enseñanza de la Historia puede dar voz a las y los otros para hacer a todos presentes e iguales.

Si bien esta secuencia didáctica se enfoca en mujeres, su diseño basado en la problematización y tratamiento de fuentes permite exportarse a otros protagonismos ignorados: niños, indígenas, y obreros. Fomentando la propuesta de Fernández (2005): se trata de trabajar didácticamente la exclusión, cualquiera que sea, “desarrollando una capacidad de mirar para verla, interpretarla e intentar evitarla por el peligro que supone para la configuración del universo simbólico sobre protagonismo y función social de grupos”.

6. Referencias bibliográficas

- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.
- García, G. (1985). *Documentos históricos mexicanos*. Tomo V. México: INEHRM.
- Lau, A. (2015). Historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica. En P. Galena, *Historia de las mujeres en México*. México: INEHRM.
- Latapí, P. & González, E. (2015). Visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de Historia: una mirada etiológica al caso de secundaria en México. En A. M.^a Hernández

Carretero, C. R. García Ruiz & J. L. de la Montaña Conchiña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 223-230). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Sánchez, S. & Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro, *Revista Tempo y Argumento*, 11, 278-298.

SEP (2011). *Plan de Estudio. Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2011). *Programa de Estudio. Historia II. Secundaria*. México: SEP.

**Perspectivas de los y las profesoras de didáctica de las Ciencias Sociales
ante la exclusión de las mujeres en la enseñanza. Reflexiones al margen del sistema**

**Perspectives of Social Sciences Education professors
in from of the exclusion of women in education. Reflections outside the system**

Jesús Marolla-Gajardo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) (Chile) / Jesus.marolla@umce.cl

Resumen

La escuela desde sus concepciones de formación debe asumir una posición clara que considere las perspectivas y los estudios de género tanto para la construcción de los programas, los discursos y las prácticas que se producen y se reproducen en tales espacios. La didáctica de las ciencias sociales es un área fundamental, que permite entregar las herramientas para reflexionar y promover prácticas que contribuyan a la justicia social frente a la violencia contra las mujeres. En el presente escrito, nos enfocamos en algunas reflexiones que ha realizado el profesorado de didáctica de las ciencias sociales, en especial, sobre las ventajas y las limitaciones con que se encuentran al incluir y trabajar con las mujeres y sus problemas. La metodología que se ha utilizado es un estudio colectivo de casos. El estudio da cuenta que existe un compromiso y preocupación por el tratamiento de las problemáticas de las mujeres en las aulas.

Palabras clave: mujeres; didáctica; justicia social; diversidad.

Abstract

The school from its conceptions of teacher education must assume a clear position that considers gender perspectives and studies for the construction of programs, discourses and practices that are produced and reproduced in such spaces. Didactics of the social sciences is a fundamental area, which allows us to deliver the tools to reflect and promote practices that contribute to social justice in the face of violence against women. In this paper, we focus on some reflections made by the teaching educators of the social sciences, especially on the advantages and limitations they face when including and working with women and their problems. The methodology that has been used is a collective case study. The study shows that there is a commitment and concern for the treatment of women's problems in the classroom.

Key words: women; didactic; social justice; diversity.

1. El problema: la ausencia y la violencia ante las mujeres

A lo largo de las distintas reformas educativas, ha existido la preocupación por la inclusión y la reflexión en torno a las perspectivas de género (García Colmenares y Nieto, 1989). La OCDE, UNESCO y el Consejo de Europa, ya en los años 80's, esgrimían su preocupación por la continua violencia que sufrían las mujeres, no solo en la educación, sino que a nivel social. Desde el currículo, como desde la psicología y las corrientes del aprendizaje constructivista (Barton & Levstik, 1997; Crocco, 2008; Fernández Valencia, 2006; Lerner, 1979; Lomas, 2002; McIntosh, 1983; Subirats, 1991; Woyshner, 2002), se ha manifestado la necesidad urgente de que, desde las escuelas, el profesorado, sus prácticas, así como la organización de los centros, se re-piensen para la generación de prácticas y comportamientos que subviertan las estructuras tradicionales de género.

Las escuelas, así como otras instituciones, se encuentran normalizadas bajo parámetros tradicionales que perpetúan la discriminación, la segregación, los estereotipos y los prejuicios por razones de género (Foucault, 2008). Existen prácticas discursivas que se han ido reproduciendo en torno a las desigualdades, los estereotipos, los prejuicios y la marginación de las mujeres dentro del concepto de diversidad.

La didáctica de las ciencias sociales, como área educativa, se ha preocupado por la problemática antes descrita. Existen trabajos como los de

Marolla (2019a y b), Fernández Valencia (2004 y 2006), Sant & Pagès (2012), García Luque & Peinado Rodríguez (2015), Ortega-Sánchez (2017), entre otros, que remarcan la necesidad de reformar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Los trabajos coinciden en que, aspectos como el currículo, los libros y el quehacer docente están marcados por las estructuras patriarcales que han excluido la diversidad, los problemas y las historias de las mujeres. Aún tenemos la tarea pendiente de poder develar y comprender las estructuras bajo las cuales se incluyen, se trabajan y se problematizan a las mujeres en la historia. Algunos trabajos como los de Pagès & Sant (2012), Pagès & Villalón (2013), Pagès & Mariotto (2014), Pinochet (2015), Marolla (2015) y Ortega-Sánchez (2017), dan algunas pistas que nos ayudan a comprender aspectos como la visibilidad, la invisibilidad, los discursos y los silencios que rodean a la enseñanza y la inclusión de las mujeres en las prácticas educativas. No obstante, el problema sigue presente, las violencias siguen ocurriendo y la sociedad se mantiene en las lógicas de la discriminación ante la diversidad.

2. Metodología

Para llevar a cabo el estudio, nos posicionamos en el paradigma cualitativo. Tal paradigma tiene como objetivo comprender las complejidades sociales (Stake, 2007, Álvarez-Gayou, 2003; Simons, 2011). Nos ayuda tal paradigma ya que

el foco de la investigación se enmarca en los grupos silenciados y la crítica social.

Para comprender el contenido de los discursos, utilizamos los postulados de la teoría crítica (Cohen et al., 2007; Álvarez-Gayou, 2003), así como las concepciones de las investigaciones feministas (Cohen et al., 2007). Ambas perspectivas son útiles debido a que se trabaja desde los grupos oprimidos a fin de potenciar la voz, la emancipación y la igualdad social. La investigación se enmarca en el campo transformador (Creswell, 2014), ya que esta perspectiva entrelaza los aspectos políticos, el cambio y la lucha por hacer frente a la opresión (Mertens, 2010).

El estudio se ha desarrollado mediante el estudio colectivo de casos (Stake, 2007; Simons, 2011), de tipo exploratorio e interpretativo (Simons, 2011). Las ventajas de los estudios de casos, según Stake (2007), Arnal et al., (1994) y Simons (2011) pueden ser: 1) descubrir hechos o procesos sutiles que otros métodos pasarían por alto; 2) otorgar posibilidades para desvelar significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones en torno a los problemas educativos; 3) informar y colaborar en la comprensión de realidades educativas complejas e invisibilizadas e; 4) implicar a los y las participantes, como a los y las investigadoras en un proceso de comprensión sobre las prácticas.

A la vez, algunas limitaciones de los estudios de casos según Simons (2011), Arnal et al. (1994) y Stake (2007), pueden ser: 1) la dificultad para

procesar la gran cantidad de datos acumulados; 2) la subjetividad del investigador y su modo de interferir en los casos y; 3) la validez y la utilidad de las conclusiones para informar. Entre algunas características de los estudio de caso (Álvarez-Gayou, 2003), es posible comentar que se trabaja con datos no estructurados, el análisis es de tipo cualitativo y el objetivo es comprender los propios casos y no generalizar a toda la población. El estudio de casos pretende exponer comprensivamente un escenario singular que informe, comprenda y pretenda transformar las prácticas (Simons, 2011).

Los participantes que forman parte del análisis y la reflexión son 3 profesoras y 2 profesores de didáctica de las ciencias sociales de distintas universidad de Santiago de Chile. Para su elección, se siguieron los criterios de Simons (2011), entre los que se puede mencionar: 1- La facilidad para acceder y permanecer en el campo; 2- La existencia de diversos procesos, programas, interacciones y personas; 3- La posibilidad de establecer una buena relación con los informantes; 4- La posibilidad de asegurar la calidad y credibilidad del estudio; 5- La ubicación geográfica y; 6- La disposición de las instituciones y las personas que vayan a participar.

Cabe destacar que la elección de los participantes, siguiendo a Simons (2011) y Stake (2007), no pretende generalizar ni representar el rubro de todos y todas las profesoras de didáctica. Se pretende, más bien, explicar, relacionar y comprender la información que

entregan, las distintas perspectivas que se plantean, y las posibilidades y los obstáculos para incluir a las mujeres y sus historias. La siguiente tabla resumen a los participantes:

Nombre	Universidad	Experiencia laboral
Silvia	Pública	Más de 5 años.
Pamela	Privada	Más de 5 años.
Leticia	Pública	Más de 10 años.
Vicente	Privada	Más de 5 años.
Ferran	Pública	Más de 5 años.

Tabla 1: El profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales (Elaboración propia).

Para el estudio, se presentan dos grandes objetivos que guían el trabajo:

- a) Analizar y reflexionar en torno a las ventajas y las limitaciones en la inclusión de las mujeres y su historia de acuerdo a las concepciones del profesorado de didáctica de las ciencias sociales.
- b) Comprender e interpretar los espacios que identifican los profesores y profesoras de didáctica para generar cambios ante la ausencia de las mujeres y su historia.

3. Marco teórico

Para comprender los comentarios y reflexiones del profesorado de didáctica, nos posicionamos dentro de perspectivas posestructuralistas feministas (Beasley, 2005). Desde tales

corrientes, se consideran las pluralidades y las diferencias, con foco en la subversión de las categorías de identidad, los binarios, las relaciones, entre otros. Butler (2001) dice que es necesario reflexionar sobre las producciones y las reproducciones opresivas que ha formulado el patriarcado. Uno de los fines debe ser el rechazo ante las concepciones fijas sobre la identidad, comprendiendo que tales aspectos obedecen a factores de poder insertos en contextos sociohistóricos determinados.

No es desconocido que las mujeres, por un lado han sido invisibilizadas en los distintos procesos, así como cuando se presenta, se realiza desde prejuicios y estereotipos tradicionales de género (Marolla, 2019a), Giroux (2003) afirma que, al incluir a las mujeres, como sus problemas se pueden recuperar sus historias y sus voces. De esa manera se van configurando nuevos discursos, vocabularios políticos y culturales que definen las distintas expresiones de las identidades.

Siguiendo a Butler (2001, 2006) y Foucault (2008) afirman que la conceptualización de las identidades están dominadas por una multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas que la conforman. Para repensar el estudio, es fundamental la comprensión de los conceptos de reproducción, hegemonía y las jerarquías de género. Bourdieu (1981), Foucault (2008), Wittig (2006), coinciden en que los conceptos se comprenden desde aspectos como la clase, la raza, el sexo, las etnias, entre otros que producen efectos de control, segregación y

marginación. El género no se ha construido de forma coherente, al contrario, depende del contexto, de la etnia, de la clase y de la sexualidad, los cuales en general se determinan por las convenciones heterosexuales de pensamiento y de acción (Butler, 2006).

Scott (2008) dice que la historia se ha escrito en exclusión de las mujeres y los estudios de género, que se enmarcan en las estructuras patriarcales. La masculinidad se configura bajo símbolos y prácticas, en exclusión de las acciones de las mujeres. Por ello han existido diversas expresiones históricas que han perseguido visibilizar a las mujeres en igualdad a las acciones de los hombres. Han existido esfuerzos por representar a las mujeres desde la represión y la marginación, creando nuevas periodificaciones, acontecimientos y narrativas desde la historicidad femenina (Scott, 2008).

3.1. La formación y las prácticas del profesorado desde la inclusión de las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales

Crocco (2010), Hess (2008), Levstik y Groth (2002), Woyshner (2002), coinciden en que los trabajos que tratan sobre la formación del profesorado para enseñar e incluir a las mujeres en la historia y las ciencias sociales son escasos. Existen estudios que tratan sobre el género, la diversidad, la igualdad, los prejuicios y los estereotipos, entre otros relacionados. Es fundamental, en ese contexto, que el profesorado genere cambios que no reproduzcan las desigualdades de género,

considerando los enfoques y las perspectivas bajo las que se enseña y aprende historia y ciencias sociales.

Alonso Gutiérrez (1998) y Vavrus (2009), coinciden en que la formación del profesorado no considera a las mujeres, sus historias y sus narrativas. Es más, el profesorado actúa como un agente en la transmisión de los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades de género. Hubbard (2013) y Vázquez (2003) afirman que el androcentrismo, los estereotipos sexuales y la universalidad de los valores masculinos son las estructuras sociales y de género que se transmiten en las aulas y en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Moreno y Sastre (2004) y Benavente y Núñez (1992), dicen que, lo anterior se produce debido a que el profesorado piensa y planifica sus prácticas en función del modelo “más valorado socialmente”, o sea, desde el masculino. De ahí que se la estructura de enseñanza esté basada en la transmisión de las jerarquías sexuales, los estereotipos, los prejuicios y la marginación.

Para generar cambios educativos y sociales, desde la perspectiva de las problemáticas de género, es necesario posicionar un discurso que potencie la inclusión, la empatía, la diversidad y la construcción de un espacio que potencie el empoderamiento de todos y todas aquellas que han estado marginadas en los relatos (Del Olmo Pintado et al., 2006; Heimberg, 2005). Banks, et al., (2008) afirma que se debe reflexionar sobre cómo se ha construido el conocimiento, qué nos explica tal saber y cómo se está desarrollando la

formación y las prácticas del profesorado en función de la inclusión/exclusión de las mujeres, la diversidad y sus historias.

El androcentrismo, por tanto, es un problema histórico, actual y que requiere nuestra total atención. La organización de los centros, las dinámicas que se dan en los colegios, las prácticas del profesorado, entre otros aspectos, reproducen los estereotipos y los prejuicios de género. Existen distintas investigaciones sobre el currículo y los libros de textos en función de la inclusión y la ausencia de las mujeres (Marolla, 2015; 2019a y b). Todas ellas coinciden en que las mujeres no están presentes en general. Cuando se menciona alguna, se realiza desde el estereotipo y el prejuicio clásico por razones de género. Además, cuando se hace visible, en general es en relación a una historia central compuesta por protagonistas masculinos, blancos y con poder político, económico y/o bélico. De ahí que las mujeres y su historia se conformen desde una perspectiva subsidiaria a la historia oficial dominada por los hombres. Por ello es urgente conocer bajo qué contextos se están trabajando, qué perspectivas y qué propósitos.

4. Resultados y discusión

4.1. Limitaciones para la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

Entre los distintos comentarios que realizan los y las profesoras de didáctica, se puede destacar

que coinciden en que las escuelas transmiten normas, comportamientos y patrones sociales referidos a los aspectos de género, clase y raza. El profesor Ferran afirma, en acuerdo a las investigaciones sobre currículo, que desde tales espacios se transmiten figuras de invisibilidades sociales, en contraste a la visibilidad que se les entrega a otros personajes. El profesorado de didáctica no desconoce que la educación, y en especial la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, la construcción de sentimientos nacionales y de pertenencia a un territorio determinado.

Silvia, afirma, que desde las construcciones curriculares se privilegia la enseñanza de los contenidos factuales, por sobre los procesos, los problemas, y las distintas versiones que existen sobre los acontecimientos históricos. En efecto, los contenidos de que trata la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, tienen relación con la historia política, la historia económica y en algunos casos la historia social “desde la perspectiva masculina, patriarcal y blanca”. Por ello, los y las participantes coinciden en que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, más que transformar la estructuras, se ha encargado de producir y reproducir las hegemonías de género, posicionando a los hombres, blancos y con poder como protagonistas de los relatos y las narrativas.

El problema, identifican, es que la escuela es un poderoso ente que se encarga de socializar a la población. Es más, siguiendo a Foucault (2008) la escuela se encargaría de la normalización de

las identidades y las expresiones de género. Por ello es que se continúan reproduciendo los viejos patrones sociales donde las mujeres aparecen subordinadas. Para el profesorado de didáctica con que se ha trabajado, la tradición es un factor fundamental como obstáculo para el planteamiento de cambios en los programas de enseñanza de historia y ciencias sociales.

La tradición, en este sentido, viene a ser una construcción hegemónica con escasa variabilidad. Desde las concepciones de la tradición es que se ha impedido que se incluyan mujeres, promoviendo replicar las estructuras históricas y sociales de género (Hidalgo et al., 2003). Los protagonistas son los hombres que han destacado por poseer poder político, económico y/o militar. Las mujeres, que han tenido algún tipo de poder, o simplemente aquellas mujeres del cotidiano que han aportado con su trabajo del día a día a la construcción de la sociedad, son invisibles en los relatos.

El profesorado, además, coincide en afirmar que aunque existe una tendencia social que promueve la inclusión, la mayoría de las veces, el discurso, las narrativas, los problemas y acciones no cuestionen ni reflexión las maneras en que se incluyen, las estructuras así como el relato discursivo bajo el cual se visibilizan. Tal discurso está construido desde la hegemonía patriarcal, y por tanto, excluye y subordina no solo a las mujeres, sino que todo aquello relacionado a la diversidad y que podría generar cambios en el relato androcéntrico tradicional. De esa manera se van reproduciendo las desigualdades, los

estereotipos y los prejuicios que han girado en torno a la participación y las acciones que se han llevado a cabo desde la feminidad.

El profesorado, coincide además, que en el sentido de lo dicho antes, al estar inmersos en un marco estructural educativo donde predomina la tradicional patriarcal, cuando se incluyen mujeres (las escasas veces que se realiza), se visibilizan desde acciones “propias de su género” (Marolla, 2019a y b). Es decir, se hacen presentes las mujeres en labores domésticas, el ámbito privado, el cuidado de la familia, entre otros clásicos estereotipos y prejuicios que las han rodeado. Lo anterior a diferencia de los hombres, quienes son, generalmente, ligados a la guerra, la política, la intelectualidad y los espacios públicos, donde aparentemente “no existían mujeres”.

Foucault (2008) afirma que la tradición es el constructo bajo el cual se han validado y normalizado las estructuras sociales y las jerarquías de género, que a la vez, han generado las opresiones y las subordinaciones sociales ante la diversidad. Esto se puede evidenciar, por ejemplo, en la construcción de un currículo al servicio de las ideologías dominantes (Apple, 1998; Giroux, 1998). La exclusión de las mujeres se explica debido a que la cultura hegemónica es controlada por quienes ostentan el poder político, social y económico, que vienen a ser los hombres blancos y occidentales. Ellos posicionan sus historias, sus relatos y sus experiencias como aquellas validas de transmitir

históricamente, en detrimento de las narrativas y la memoria femenina.

Por ejemplo, para Vicente, la exclusión de la diversidad tiene relación directa con el poder que posee la masculinidad. Se niega la posibilidad de cambiar los enfoques y las estructuras que podrían colaborar en la formación de identidades múltiples. La razón, según el profesorado de didáctica, es que al develar una historia y narrativas que visibilicen las acciones de aquellos excluidos tradicionalmente, se promovería la identificación en aras de generar empoderamiento y participación política activa. Es decir, cuando los y las estudiantes conocen a personajes similares a ellos y ellas que han realizado distintas acciones a lo largo de la historia, se genera un proceso de agencia que los llevaría a transformarse en ciudadanos activos en sus sociedades.

Scott (2008), con respecto a lo anterior, afirma que la historia se ha construido de manera jerárquica, posicionando a los hombres como protagonistas de una historia en desmedro de las acciones, memoria y narrativas de las mujeres (Levstik y Barton, 1997; Pagès & Sant, 2012). Por ello, el profesorado coincide en su totalidad en el potencial que tiene la didáctica de las ciencias sociales de cambiar las prácticas y aportar en la construcción de conocimientos que se puedan aplicar en las propias prácticas del profesorado.

Por lo anterior es que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe ser desde un enfoque

que privilegia el tratamiento de problemas, la crítica y la reflexión ante las desigualdades sociales. Fernández Valencia (2006) y Tomé (2002) coinciden en que las estructuras y los discursos que se transmiten en las escuelas reflejan un rol sobre las mujeres pasivo y subordinado a los roles de hombres. Lo fundamental, dice Vicente, es que se problematizen las construcciones de lo que es el “ser femenino” “ser masculino” y las relaciones de poder que han primado en torno a tales constructos. Para Scott (2008), la historia y la formación, al ser construidas desde las concepciones masculinas y androcéntricas, han pretendido reproducir un modelo del “ser mujer”.

Por último, el profesorado de didáctica afirma que otro de los obstáculos es la misma concepción de enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Coinciden en que, socialmente se entiende que la historia ha sido construida y por tanto, debe enseñarse, desde las acciones y las perspectivas de los “grandes hombres”. Al trabajar con mujeres y diversidad, se generan rupturas en las representaciones sociales de los y las estudiantes, considerando que aquello con lo que se trabaja “no es historia”, ya que se asumen pertenecen a una parte “anecdótica” de los acontecimientos “realmente importantes”, que son aquellos donde destacan las acciones de los hombres poderosos.

4.2. Los cambios y las posibilidades para incluir a las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Desde otra vertiente, el profesorado destaca distintas posibilidades para incluir y trabajar con las mujeres y la diversidad en general. Lo anterior es totalmente beneficioso en el contexto de las constantes problemáticas y demandas a las que debemos atender como educadores en contra de la violencia de género y a favor de la justicia social. El profesorado, por ello, coincide en que se debe someter a reflexión constante los modelos bajo los cuales se ha construido la historia, se visibilizan los relatos y se hacen presentes las narrativas sobre las mujeres. Como dice Wittig (2006), el cuestionamiento de los discursos que tratan sobre las mujeres debe dar cuenta de los espacios de normalización y naturalización que se han transmitido sobre los roles y las identidades acerca del “ser mujer”.

Crocco (2008) coincide con los comentarios del profesorado, en que las mujeres al no ser visibilizadas en la historia, o en algunos casos, estar presentes como un apéndice frente a la historia tradicional masculina, provoca que los y las chicas no cuenten con modelos para identificarse y empoderarse, y de esa manera, no luchan contra las desigualdades. Silvia, por ejemplo, afirma que los relatos y las narrativas son predominantemente masculinas, pero no con todos los hombres, sino solo aquellos blancos que han tenido poder político, económico y/o militar. Cuando se hacen presentes algunas mujeres es debido a que

manifiestan características similares a los hombres antes mencionados.

Pamela, por ejemplo, comenta que las mujeres son trabajadas de forma superficial tanto desde la historia como desde la didáctica. Las pocas mujeres incluidas, son relevadas como “grandes mujeres”, destacando más las características masculinas que la propia feminidad. Lo anterior genera una visión sesgada sobre la construcción de la historia, provocando la concepción de que los hombres, y en específico, el patriarcado, ha sido quien ha participado en la construcción de la sociedad y la historia.

Ferran destaca las amplias posibilidades que ofrece la didáctica de las ciencias sociales para promover cambios a las estructuras tradicionales. El profesor dice que, desde el área, es posible instalar desde la formación la reflexión y la crítica ante los discursos, las versiones y las narrativas. Butler (1999) afirma que, en coincidencia con lo dicho por el profesorado, existen amplios espacios para la transformación de las estructuras tradicionales que han marginado a la diversidad de género, proponiendo en la sociedad el cuestionamiento ante las versiones, la normalización y la naturalización de la posición subordinada que se ha otorgado a las mujeres, como a la diversidad y las expresiones múltiples de identidad.

Para llevar a cabo lo anterior, el profesorado debería plantear una ruptura con las estructuras de enseñanza y aprender historia, dando énfasis a los relatos y las narrativas que destaquen el cómo se han construido los géneros, y de esa

manera, cómo se ha generado la opresión hacia las diversidades. Al posicionar tales perspectivas, Vicente dice que se estaría promoviendo la reflexión encausada hacia una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa de las diversidades y los derechos humanos. Para el profesor anterior, no es recomendable incluir a las mujeres dentro de las estructuras de la historia ya existentes, sino que se deben problematizar tales estructuras y develar la posición anecdótica y subordinada a que se han relegado las mujeres y la diversidad. Así se podrían promover estructuras que desnaturalicen las construcciones hegemónicas (Foucault, 2008) que han sido construidas por el patriarcado.

El profesorado coincide en que, al posicionar aspectos como la crítica, la reflexión y la desnaturalización de las estructuras tradicionales de la historia en la enseñanza, se podría visibilizar tanto a las mujeres como a la diversidad en sus distintas acciones cotidianas que han aportado en la construcción de la sociedad. De esa manera, los chicos y las chicas se podrían identificar con tales modelos, y comprender, que ellos y ellas pueden ser partícipes y constructores de la historia, y sobre todo, constructores de un futuro más justo (Ross, 2006).

Los participantes, coinciden en que una herramienta útil para llevar a cabo lo anteriormente dicho, es a través del posicionamiento y transformación de un currículum basado en contenidos factuales, a un currículum basado en problemas sociales

relevantes (Pagès & Sant, 2012). Por ello, como dice Scott (2008), visibilizar a las mujeres como actrices partícipes en la construcción de la historia y la sociedad, debe ser realizado bajo la construcción de nuevas estructuras ajenas al patriarcado. Ello implica que las cronologías, las etapas, los procesos, los conceptos, las dinámicas, los relatos y las narrativas sobre las acciones de los y las distintas actrices sean repensados y transformados. Las mujeres, así como la diversidad, no pueden ser incluidas en marcos creados por el patriarcado, ya que de esa manera la opresión implícita y la subordinación continuarán existiendo.

5. Conclusiones

El profesorado coincide en que existen múltiples posibilidades para incluir a las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Para llevar a cabo lo anterior, se debe posicionar el ejercicio de la ciudadanía como eje conductor del proceso, reflexionando sobre la reproducción de las jerarquías, las desigualdades de género y la posición pasiva y subordinada otorgada a las mujeres.

Para promover el desarrollo de espacios que permitan la identificación y el empoderamiento de los chicos y las chicas con los personajes cotidianos que han aportado en la construcción de la historia y la sociedad, es necesario problematizar los discursos bajo los cuales se han narrado tales historias. En muchos casos, al incluir a las mujeres dentro de las estructuras

tradicionales y patriarcales de la historia, se presentan mujeres desde modelos pasivos, ligados a los espacios privados, y subordinadas a las acciones de los hombres. Esto conlleva que las chicas y los chicos asuman que ellos y ellas no han tenido participación ni relevancia en la construcción de la sociedad, reproduciendo los modelos desde el androcentrismo en la sociedad actual. De la misma manera, si la historia presenta en su mayoría a los protagonistas hombres blancos con poder, los y las estudiantes se identificarán con tales modelos, asumiendo la relevancia que han tenido en la construcción del devenir social, y de esa manera, marginando a las mujeres, sus historias y su memoria.

Los y las participantes, plantean que, para llevar a cabo reales reformas a las estructuras tradicionales patriarcales, se debe repensar la formación del profesorado, considerando perspectivas críticas y reflexivas en el marco de la exclusión y la discriminación de las mujeres y la diversidad. La formación debe posicionarse desde la ruptura con la tradición, a fin de posicionar las nuevas historias y narrativas como centro del proceso educativo. Tanto el currículo, como los libros y los materiales deberían ser transformados, considerando aspectos como la diversidad, las versiones sobre la historia, la participación de los y las actrices, relevando la normalización y jerarquización que ha provocado que se subordinen a las mujeres, se les entregue un rol pasivo y se niegue su accionar en la construcción de la sociedad y la historia (Cummins, 2001).

Desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, resulta fundamental posicionar desde la formación, los climas de tolerancia, respeto, inclusión y reconocimiento ante la diversidad de género. La didáctica debe procurar que la educación se transforme desde la transmisión de contenidos factuales, hacia la problematización de las narrativas existentes. El fin debería ser la promoción de la participación de los chicos y las chicas con el objetivo de luchar contra las desigualdades sociales y de género. La hegemonía del patriarcado ha provocado que las mujeres y su historia sean espectadoras de los cambios sociales, y a la vez, que las sociedades actuales se encuentren marginadas de los cambios que se podrían promover.

Las transformaciones deben ir, principalmente, en desmontar las estructuras actuales bajo las que se enseña y aprende historia y ciencias sociales. Tales estructuras son funcionales al patriarcado y relevan las acciones de los hombres blancos con poder, por sobre las acciones tanto de las mujeres cotidianas, como de la presencia de la diversidad en el devenir histórico-social. La didáctica tiene amplias posibilidades para generar transformaciones. De ahí que el profesorado participante se muestre optimista en posicionar cambios a fin de que los chicos y las chicas se identifiquen con los relatos, desarrollen el pensamiento crítico y manifiesten sus identidades en libertad. Así, podrán llevar a cabo acciones ligadas a la participación empoderada y la lucha contra las desigualdades de género, en aras de la

construcción de una sociedad donde prime la justicia social y el reconocimiento de los géneros.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso Gutiérrez, A. M. (1998). El sexismo en el aula. Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 309-316). Lleida: Universitat de Lleida.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Banks, J. & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education Historical, theoretical, and philosophical issues. En L. Levstik, & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Education* (pp. 137-154). Nueva York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.
- Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice* (págs. 175-182). Nueva York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Crocco, S. M. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En L. Levstik, & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). Nueva York: Routledge.
- Del Olmo Pintado, M & Gutiérrez Sánchez, C. (2006). Identidad y educación. Una perspectiva teórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 7-13.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 33-44.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Colmenares, C. & Nieto Bedoya, M. (1989). Educación no sexista y formación del

- profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 671-678.
- García Luque, A. & Peinado Rodríguez, M. (2015). LOMCE ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.
- García, M., Troiano i Gomà, H., Zaldívar Sancho, M. & Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Bellaterra: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores.
- Heimberg, C. (2005). L'alterité et le multiculturalisme au coeur de l'histoire enseignée. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M.^a D. Jiménez Martínez, J. M. López Andrés, J. M. Martínez López & C. Moreno Baró (Eds.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural* (pp. 17-32). Almería: AUPDCS - Universidad de Almería.
- Hess, D. (2002). Teaching controversial public issues discussions: Learning from skilled teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hidalgo, E. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Hubbard, P. (2013). Kissing is not a universal right: Sexuality, law and the scales of citizenship. *Geoforum*, 49, 224-232.
- Lerner, G. (1979). *The Majority Finds it Past: Placing Women in History*. Nueva York: Oxford University Press.
- Levstik, L. & Barton, K. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Levstik, L. & Groth, J. (2002). Scary thing being an eighth grader: Exploring gender and sexuality in a middle school US history unit. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 233-254.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González & C. Lomas (Coords.), *Mujer y Educación* (pp. 193-209). Barcelona: Graó.
- Marolla Gajardo, J. (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz & J. L. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 889-898). Cáceres: Universidad de Extremadura - AUPDCS.
- Marolla Gajardo, J. (2019a). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los

- estudiantes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 1-24.
- Marolla Gajardo, J. (2019b). La Didáctica de las Ciencias Sociales y el problema de la ausencia de las mujeres y su Historia. Reflexiones en torno a un estudio de casos para transformar las prácticas de enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, vol. 23, n.º 1.
- McIntosh, P. (1983). Interactive phases of curricular re-vision. *Working Paper 124*, Wellesley College, Wellesley, Massachusetts.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3.^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Moreno, M., & Sastre, G. (2003). Visión de la enseñanza desde otra identidad. En M. D. Villuendas & Á. J. Gordo López (Coords.), *Relaciones de género en psicología y educación* (págs. 65-76). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria*. Tesis doctoral.
- Pagès, J. & Mariotto, O. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona: AUPDCS / Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. & Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25(1), 91-117.
- Pagès, J. & Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, LXXIV (109), 29-66.
- Pinochet, S. (2015). Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz & J. L. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 967-976) Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS.
- Ross, E. W. & Vinson, K. (2002). La educación para una ciudadanía peligrosa, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats, M (Coord.) (1991). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En A.

González & C. Lomas (Coords.), *Mujer y Educación* (pp. 169-182). Barcelona: Graó.

Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 383-390.

Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE-Horsori.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

Woynshner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380.

Jesús Marolla-Gajardo

ORCID: [0000-0001-6215-0010](https://orcid.org/0000-0001-6215-0010)

Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales

Power and diversity. Contributions of Intersectionality to social studies education

Mariona Massip Sabater / Jordi Castellví Mata

Universitat Autònoma de Barcelona. Mariona.Massip@uab.cat / Jordi.Castellvi.Mata@uab.cat

Resumen

Una educación democrática, inclusiva y atenta a la diversidad tiene que serlo en todos sus ámbitos, también en el de los contenidos. Cuando cuestionamos los contenidos de las ciencias sociales escolares y las personas que los protagonizan con perspectiva de género llama la atención, en primer lugar, la ausencia de la mujer como sujeto histórico y social. Preguntarnos por el eje identitario del género nos permite cuestionar todas las identidades invisibilizadas en la construcción heteropatriarcal del currículum. En este artículo planteamos la importancia del concepto de la interseccionalidad para repensar los contenidos curriculares y sus protagonistas afrontando las identidades desde el reconocimiento de la diversidad y entendiéndola dentro de las relaciones de poder y discriminación, algo fundamental si aspiramos a una educación que no sea reproductora de desigualdades sino crítica, comprometida y transformadora.

Palabras clave: Interseccionalidad, Perspectiva de género, Protagonistas, Didáctica Ciencias Sociales, Diversidad.

Abstract

A democratic and inclusive education, that is attentive to diversity, has to reflect these values also in its curricular content. From a gender perspective, when social studies' curricular content and the protagonists of school history are questioned, it is remarkable the absence of women as a sociohistorical subject. Inquire about gender identity uncovers invisible identities in the curriculum's heteropatriarcal construction. In this paper we address the importance of intersectionality to rethink curricular content and its protagonists, facing identities and recognizing diversity in a context of oppression. This shift is fundamental in a critical, transformative and compromised education, that doesn't reproduce social inequalities.

Key words: Intersectionality, Gender Perspective, Protagonists, Social Studies Education, Diversity.

1. Introducción

Una educación democrática, inclusiva y atenta a la diversidad tiene que serlo en todos sus ámbitos, también en el de los contenidos. La formación de una ciudadanía democrática, participativa y crítica, finalidad de la educación y, sobre todo, de la enseñanza de las ciencias

sociales (Santisteban, 2018), requiere de unos contenidos abiertos a la pluralidad, centrados en las personas y que cuestionen los relatos hegemónicos que representan y benefician solo una parte de la sociedad.

Desde la didáctica de las ciencias sociales se ha investigado mucho sobre los protagonistas de la historia escolar y los contenidos sociales que se aprenden en las aulas. Contamos con un corpus extenso de estudios que analizan currículos, materiales, prácticas docentes y representaciones del alumnado, en ámbito formal escolar y también en educación no formal. Se centran en quiénes aparecen y también en aquellas personas que no lo hacen. Se ha denominado “invisibles” a aquellas personas y colectivos que han sido obviados en la construcción de relatos y narrativas oficiales. Teniendo en cuenta que los relatos oficiales han beneficiado a una minoría poderosa muy concreta, es la mayoría de la sociedad la que queda agrupada en el término de “los invisibles”. Las mujeres han sido consideradas como un colectivo invisible, junto a clases subalternas, comunidades indígenas, personas esclavizadas, niños y niñas, entre otros. Invisibles que, en realidad, han sido personas invisibilizadas (Massip, 2019).

A pesar de las valiosas aportaciones de dichas investigaciones, la invisibilidad de personas, identidades y grupos sociales sigue siendo un problema no resuelto en la enseñanza de las ciencias sociales. Visibilizarlos es uno de los retos de futuro de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía (Jara & Santisteban, 2018).

No atender a la pluralidad de protagonistas de los contenidos sociales escolares es doblemente injusto. Por un lado, los problemas y realidades que se enseñan y aprenden se abordan de

manera parcial e incompleta, sin poder entenderlas en su totalidad y complejidad. Comprender la sociedad solo puede hacerse contando con toda la sociedad. Por otro, es injusto con nuestras alumnas y alumnos, a quienes negamos la posibilidad de construir una idea integradora de la sociedad en la que viven y donde ubicarse y sentirse protagonistas, algo que condiciona la percepción de su propia agencia y las posibilidades de participar y transformar su propia realidad.

Investigar las ausencias es fundamental para revertirlas, pero no suficiente. La acción de desinvisibilizar es compleja y requiere un esfuerzo reflexivo entorno a la diversidad, las identidades y las finalidades que nos ayude a construir la “historia de todos a partir de todas las voces, las más altas y las más bajas” (Fontana, 2013, p. 351). Es importante hacerlo para que ninguna persona quede excluida de la historia que explicamos y aprendemos de nosotras mismas, de “la imagen de sociedad que nos confesamos” (Ferro, 1996), ni del futuro que queremos construir conjuntamente.

Partimos del eje de identidad de género para cuestionar los contenidos y esto nos permite seguir cuestionándolo a partir de otros ejes de identidad. Si identificamos que las mujeres están ausentes, ¿de qué mujeres hablamos? Si optamos por hacer a las mujeres presentes como agentes en el currículum, ¿a qué mujeres nos referimos? ¿De qué clase, de qué cultura, de qué edad, de qué orientación, de qué religión, de qué etnia? En palabras de García-Peña (2016): “El género

pluraliza las categorías de femenino y masculino, con esto produce un conjunto de historias e identidades colectivas, con diferencias de clase, raza, etnia y sexualidad”. Preguntarnos por las identidades desde la pluralidad nos permite entender la complejidad de las invisibilizaciones, y sobre todo la complejidad de querer sobreponerse a ellas.

La intención de este artículo es defender las potencialidades que la interseccionalidad tiene para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía y las ciencias sociales. Presenta el concepto, poco usado desde la didáctica de las ciencias sociales, como una de las claves para entender y revertir las invisibilidades en el currículum, en los materiales didácticos y las prácticas de aula, a partir de dos pilares fundamentales: el poder y la diversidad.

2. Marco conceptual

2.1. Interseccionalidad

Una mirada crítica a los protagonistas históricos requiere un análisis de los diferentes ejes de identidad que representan, puesto que nadie tiene una sola identidad (Santisteban & González-Monfort, 2019). Del mismo modo, la tarea de diversificar los agentes y protagonistas para acabar con las invisibilidades necesita de una toma de conciencia explícita de la esfera multidimensional de las identidades y de cómo estas interaccionan en el marco de las relaciones sociales, algo estudiado y teorizado en

las aportaciones feministas de la interseccionalidad.

El análisis interseccional tiene como objetivo revelar las diferentes identidades de las personas y los distintos tipos de discriminación o privilegio que se dan como consecuencia de sus relaciones en un contexto histórico, social y político determinado (De la Fuente, 2016). El concepto de interseccionalidad hace referencia a las identidades sociales solapadas y los sistemas de opresión y dominación social. Relaciona las dimensiones de las relaciones sociales con las identidades individuales (McCall, 2005).

Desde la interseccionalidad se entiende que diferentes ejes de identidad marcados por características culturales, sociales y biológicas como el género, la etnia, la clase socioeconómica, la religión, la casta, la edad, la procedencia, la discapacidad o la orientación sexual, entre otros, interaccionan y se relacionan de manera simultánea en la configuración de las identidades individuales, y que son claves en el sistema de jerarquías sociales, y en la creación de injusticias y desigualdades. Rodó (2014, p. 17) entiende que la interseccionalidad:

Comporta la necessitat d'estudiar les múltiples interconnexions entre diferents estructures de poder (...). És a dir: soc a la vegada dona, blanca, jove, lesbiana, catalana, becària. Algunes d'aquestes categories em situaran en posicions d'opressió i altres en posició de privilegi, però la relació entre elles farà que sigui d'una manera específica en cada lloc i moment (...) Analitzant la joventut, on és el gènere? Analitzant les qüestions de

gènere, on és l'ètnia? I en l'ètnia, on és la classe?¹

La idea de la interseccionalidad se gestó en los movimientos de feminismo negro afroamericano. Teóricas como Davis (1981), Crenshaw (1989, 1991), McCall (2005) o Collins (2000) se mostraron críticas con el feminismo radical que planteaba el género como factor principal determinante de los destinos de las mujeres. Denunciaban que las experiencias vitales de las mujeres de las clases medias y altas que lideraban el movimiento no eran representativas de las experiencias del conjunto de mujeres, y que en el mismo colectivo feminista había discriminaciones, dominaciones y jerarquías marcadas por otros aspectos como el color de piel, la procedencia social o el poder adquisitivo. La idea foucaultiana del poder es fundamental en la comprensión de las desigualdades de género (Foucault, 2008; Butler, 2001) y en las relaciones de opresión de los ejes de la interseccionalidad, ya que se entiende el poder como un proceso básico de inclusión y exclusión (Knudsen, 2006).

La interseccionalidad plantea una disposición binaria que estructura los diferentes ejes de identidad a partir de situaciones de poder-

¹ Conlleva la necesidad de estudiar las múltiples interconexiones entre diferentes estructuras de poder (...) Es decir, soy a la vez mujer, blanca, joven, lesbiana, catalana, becaria. Algunas de estas categorías me situarán en posiciones de opresión y otras en posiciones de privilegio, pero la relación entre ellas hará que sea de una forma específica en cada lugar y momento. (...) Analizando la juventud, ¿dónde está el género? Analizando las cuestiones de género, ¿dónde está la etnia? Y en la etnia, ¿dónde está la clase?

privilegio, y de opresión-resistencia. Así, en el eje “género”, encontramos al “hombre” en situación de privilegio y a la “mujer” en situación de resistencia; el sistema o mecanismo de opresión de este eje se conoce como androcentrismo. El eje “clase” sitúa la burguesía y las clases altas en posición de privilegio y las clases trabajadoras en posición de resistencia, a través del clasismo. El racismo, el heterosexismo, el eurocentrismo, el elitismo, entre muchos otros, son otros sistemas de opresión en ejes como la etnia, la orientación sexual, la cultura o el nivel de formación.

2.2. La interseccionalidad en las ciencias sociales

Los planteamientos sobre la interseccionalidad son, para muchos, una de las aportaciones más importantes que los *women's studies* han hecho para otros ámbitos de las ciencias sociales (McCall, 2005) y han “impregnado los conceptos y metodologías de la literatura crítica” (Guerra, 2016, p. 205). Una de las claves que aporta la mirada interseccional es que “pone en primer plano la lucha contra las desigualdades” (De la Fuente, 2016, p. 136). En los campos de la sociología, la antropología, la psicología social, la política y la geografía se ha ido incorporando la mirada interseccional en los últimos años.

Desde la historiografía, la inquietud por atender la diversidad y complejidad social e identitaria no es nueva, aunque no ha sido concretada bajo el término de la interseccionalidad. Desde las perspectivas marxistas, la denuncia de las desigualdades y la vindicación de los colectivos

oprimidos ha coincidido en algún caso con el desarrollo de la historiografía feminista. Con esta idea, Sharpe (1991, p. 42) comenta, al desarrollar la *historia desde abajo*: “El pueblo (...) era algo más bien variado, dividido por la estratificación económica, la cultura de sus ocupaciones y el sexo”. Cuando Zemon-Davis escribe sobre las vidas de Marie de l’Incarnation, Glig bas Judah Leib y Maria Sibylla Merian en *Women in the Margins* (1995), lo hace preguntándose por cómo se habían enfrentado a las jerarquías de género en sus contextos, e imaginó que ninguna de ellas se sentiría identificada con sus compañeras de biografía por sus diferencias culturales e ideológicas.

También Fontana (2013, p. 169) intuía la necesidad de esta perspectiva en la proyección de poder escribir la *historia de todos*:

(...) la confrontación de género ha llevado a intentar escribir una historia específica de las mujeres que conduce a menudo a olvidar que las diferencias sociales pasan también por el interior del género y hacen que mucha historiografía de las mujeres mezcle y confunda “mujeres” y “señoras”, o tienda a subvalorar, en otro terreno, la transcendencia de las divisiones raciales.

Para Guerra (2016), después que el feminismo de la segunda ola entrara en debate con el marxismo para entrecruzar las dinámicas de género y clase aun sin usar la terminología interseccional, han sido las pensadoras e historiadoras decoloniales quienes han promovido diversas concepciones de la

interseccionalidad en las diferentes ciencias sociales.

2.3. La interseccionalidad en la enseñanza de las ciencias sociales

Hasta el momento, la interseccionalidad no ha tenido un impacto destacable en la investigación en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano. La preocupación por la diversidad, las identidades y las desigualdades es una constante en la literatura de la didáctica de las ciencias sociales. Cuenta con una larga tradición y un corpus teórico y de investigación extensos en campos como las identidades y alteridades, la ciudadanía global y multicultural o las personas protagonistas e invisibles. Pero estos no han sido abordados desde la perspectiva interseccional.

Partiendo de la línea de investigación de las personas protagonistas, autores como Pagès o Marolla han hecho aportaciones fundamentales en la comprensión de las presencias, las ausencias y las invisibilidades de colectivos de diferentes ejes identitarios. Destacan las investigaciones sobre las presencias y ausencias de las mujeres sobre el eje de género (Pagès & Sant, 2012; Marolla, 2016; Ortega & Pagès, 2018; Marolla & Pagès, 2018; Marolla & Cartes, 2018), así como otras centradas en la diversidad cultural y el papel de algunas minorías étnicas, sobre el eje de cultura y etnia (Marolla, 2019; Pagès, Villalón & Zamorano, 2017; Villalón & Pagès, 2013). Se trabaja sobre diferentes colectivos y ejes, aunque no se aplica la mirada que los cruza.

Con influencia de las perspectivas decoloniales, algunas propuestas como la de Santos y Aguiló (2019) entienden los sistemas del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado como mecanismos articulados “para mantener el fascismo social en la esfera social, económica, cultural e internacional” (p. 56). La propuesta educativa requiere descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar, de manera global y conjunta, para romper con los diferentes mecanismos cruzados de opresión social.

Con todo, el concepto de interseccionalidad no ha tenido recorrido en este ámbito: la literatura que lo incluye es minoritaria y en algún caso se focaliza en su explicación, pero no en su aplicación en el ámbito de la educación. Un repaso de las publicaciones presentadas en las últimas cinco ediciones del Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales organizado por la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) revela que 116 artículos, de un total de 472 (24.5%), tratan temas relacionados con los protagonistas, la ciudadanía global, la diversidad cultural o la perspectiva de género. Solo 3 artículos (0,6%) incluyen términos como “interseccional” o “interseccionalidad”.

3. Desarrollo: ¿qué puede aportar la interseccionalidad a la enseñanza de las ciencias sociales?

Los planteamientos de la interseccionalidad no han tenido aún un impacto destacable en la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias

sociales, pero es un concepto con gran potencialidad en este campo.

La mirada interseccional permite, por un lado, visibilizar y dar respuesta a las diversidades. Por otro, entenderlas en una esfera de relaciones de poder, dominación y exclusión, esquivando cualquier mirada simplificadora. Admite críticas hacia algunos planteamientos multiculturales centrados en la pluralidad cultural y el festejo acrítico de la diversidad (Guerra 2016, 2000). Los espacios no son neutros, la sociedad no es neutra (Benejam, 1997), algo que evidencia la teoría crítica. La idea del “ciudadano de la globalización” que debe saber manejar el pensamiento divergente y “razonar la pluralidad de creencias, cosmologías y de valores” (Escribano, 2018) se ha planteado muchas veces desde la neutralidad y la celebración de lo heterogéneo, sin desenmascarar las desigualdades, las opresiones, los poderes y las intencionalidades.

Y creemos que es precisamente señalar el “dinamismo tenso” (Guerra, 2016, p. 205) de las identidades y las diversidades lo que hace que la interseccionalidad sea una pieza importante para una educación crítica e inclusiva. Seguramente Solsona añadiría que, para que sea crítica e inclusiva, tiene que ser feminista. En este caso, partimos de su premisa: “el que està en discussió no és si hem d’avançar o no cap a l’educació feminista, sinó com ho podem fer, quins passos

hem de seguir”² (2019, p. 23). Así, lo que nos planteamos no es si tenemos que introducir los planteamientos interseccionales en la enseñanza de la historia escolar y el conjunto de las ciencias sociales, sino cómo podemos hacerlo.

En este cómo, nos parece importante puntualizar que tanto la perspectiva de género como la aplicación de la mirada interseccional en ámbito educativo tienen que entenderse desde una mirada global que afecte al conjunto de las estructuras, prácticas y relaciones de los centros educativos. Aun así, en este caso nos centramos en concretar la aplicación de la perspectiva interseccional en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, y de manera más concreta en lo que refiere a sus contenidos.

3.1. La comprensión de las invisibilidades

Como hemos avanzado, las líneas de investigación sobre las personas protagonistas e invisibilizadas en los contenidos históricos y sociales llevan años de recorrido. No podemos detenernos en esta ocasión a presentarlas o a visibilizar sus avances, pero sí queremos reivindicar la importancia de sus aportaciones.

Estas líneas de investigación se centran normalmente en analizar las presencias y ausencias de colectivos concretos desde paradigmas críticos y desde el compromiso con la justicia social (Pagès, 2019). Se cuestiona el currículum como órgano ideológico que perpetúa los intereses y visiones de una cultura

hegemónica (Giroux, 1990; Apple, 1998) y reproduce desigualdades. Se entienden las invisibilidades dentro de las estructuras de poder y opresión, e incluso son identificadas con formas de violencia (Solsona, 2016).

La perspectiva de la interseccionalidad nos facilita poder cruzar los diferentes ejes de identidad y esquivar las visiones monolíticas u homogéneas de los grupos sociales entendidos como “invisibles”. Por otro lado, nos permite entender las invisibilidades, más allá de comprender que son procesos de opresión cultural. Permite clasificarlas, jerarquizarlas, ubicarlas y relacionarlas.

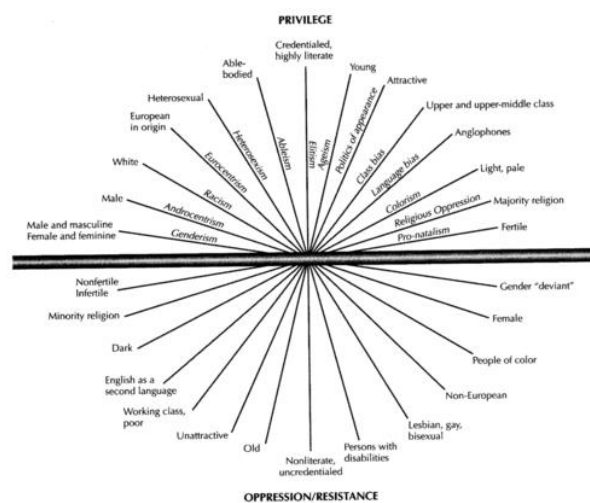


Figura 1. Interseccionalidad: opresiones y privilegios.

3.2. La diversificación de agentes sociales

Más allá de entender las invisibilidades, los planteamientos de la interseccionalidad nos sirven sobre todo a la hora de revertirlas. Una vez hecho el diagnóstico de las ausencias y los silencios, transformar esta realidad pasa por

² Lo que está en discusión no es si tenemos que avanzar hacia una educación feminista, sino cómo podemos hacerlo, qué pasos tenemos que seguir.

diversificar las personas que protagonizan estos contenidos.

¿A quiénes vamos a escuchar? ¿A quiénes vamos a visibilizar? ¿Qué nombres, qué imágenes, qué testimonios? La incorporación de nuevos protagonistas y experiencias individuales y colectivas es un primer paso para transformar las invisibilidades. Cuando Díez (2019) plantea la perspectiva de género en la educación histórica, habla de la necesidad de ir más allá de la presencia de la Historia de las Mujeres, aunque reivindica la importancia de hacerlo como primer paso. Desde una perspectiva diferente, pero con reflexión similar, el modelo que plantea Kanu (2005) para entender las estrategias de inclusión de las culturas aborígenes en el currículum americano parte también de un primer paso en la adición de protagonistas y experiencias. Así, la superación de las invisibilidades en las personas protagonistas de los contenidos históricos y sociales pasa, en primera instancia, por la diversificación de las mismas.

Pero, ¿en base a qué diversificamos? ¿A quién abrimos la puerta para que entre en las aulas? La responsabilidad en la toma de decisiones sobre el currículum requiere de criterios para seleccionar y discriminar, y es aquí donde creemos que la interseccionalidad puede jugar un papel importante. A la hora de seleccionar nuevas y nuevos protagonistas, la imagen que nos proyecta el escenario de las identidades solapadas nos ayuda a visualizar a qué ejes prestar atención. Sin tener en cuenta los ejes de

diversidad y su ubicación de privilegio y opresión, es fácil reproducir las dinámicas de discriminación y exclusión

Pasar, por ejemplo, de la historia de los Grandes Hombres a la historia de los Grandes Hombres y Mujeres sigue perpetuando el sistema de desigualdades e invisibilidad de la gran mayoría de la sociedad. La disposición a romper con la construcción hegemónica de los contenidos curriculares y la parcialidad de sus protagonistas no puede hacerse solo a través de la consideración de las aportaciones, por ejemplo, de mujeres blancas y occidentales con posibilidades formativas y económicas, sin cuestionar estructuras de poder o repensar las relaciones entre lo público y lo privado, o lo que consideramos histórica y socialmente significativo.

La diversificación de protagonistas como agentes sociales es solo un primer paso para la transformación de los contenidos. Las narrativas históricas escolares se han consolidado sobre los discursos únicos y han respondido tradicionalmente a los intereses del Estado-Nación y de las clases dominantes. La incorporación de nuevos protagonistas sobre estas narrativas únicas y que responden a los intereses de una minoría privilegiada refuerza la misma narrativa.

La diversificación de protagonistas cobra sentido cuando podemos aspirar a la construcción de un relato conjunto que entienda todas las personas y colectividades como agentes sociales y atienda a sus experiencias,

preocupaciones y circunstancias. Aspiramos a una reformulación del conocimiento (Solsona, 2019) que venza, entre otros, al androcentrismo y al eurocentrismo. Algo que permite transformar irremediamente las temáticas, tradicionalmente geopolíticas y alejadas de las vivencias y problemáticas reales de las personas y las sociedades. Cuando entran en juego las personas invisibilizadas, también lo hacen los temas invisibilizados asociados a sus vivencias: las resistencias, las violaciones y las violencias, lo doméstico, la sexualidad, lo privado, el poder, los cuidados, lo heterotópico, la niñez, la vejez, la ternura.

Díez (2013) plantea que unos contenidos con perspectiva de género tienen que atender a lo oculto; diversificar a las personas protagonistas atendiendo a la diversidad y a sus relaciones de poder permite llevar lo oculto, lo *invisible*, al centro de los contenidos.

3.3. El análisis de problemas sociales y controvertidos

La finalidad principal del aprendizaje de las ciencias sociales es “dotar los chicos y las chicas de las herramientas y de los conocimientos para interpretar el presente, enfrentarse a los problemas sociales de nuestro mundo y poder participar en la construcción de su futuro personal y social” (Pagès & Santisteban, 2011, p. 7).

Partir de problemas sociales relevantes va más allá de la metodología de problematización; refiere a la selección de contenidos. Unos

contenidos que responden a inquietudes sociales actuales, a cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003; Tutiaux-Guillon, 2011) o a situaciones complejas que requieren entender diferentes intereses y puntos de vista, causas y consecuencias a corto y largo plazo, y una búsqueda de soluciones desde la comprensión de su complejidad. Partir de los problemas reales de las personas (Fontana, 2013) permite sobreponernos a los contenidos curriculares que responden a los beneficios de las minorías hegemónicas.

En el análisis de los problemas sociales relevantes, presentes o pasados, la atención a la diversidad es crucial para presentar los diferentes puntos de vista, vivencias e intereses, y entenderlos desde la esfera de la desigualdad y las estructuras de poder. De hecho, los conceptos sociales clave (Benejam, 1997) que guían la comprensión de los temas controvertidos ya prevén el análisis de las identidades, las desigualdades y las estructuras de poder, entre otros.

Fijarnos en los ejes que plantean las teorías interseccionales permite seleccionar los puntos de vista de las personas agentes sociales a tener en cuenta, y a incidir en la interconexión de algunos de ellos en concreto. Trabajar, por ejemplo, situaciones relacionadas con la movilidad y los espacios urbanos, requiere prestar atención expresa a las interconexiones entre los ejes de género, de edad, de habilidad y riqueza. Las preguntas por el *fastfashion* requieren

focalizarse en las relaciones entre la riqueza, la procedencia, el género y la cultura.

¿Se puede abordar el turismo sin atender la precariedad laboral que afecta sobre todo mujeres inmigradas? ¿Podemos entender las luchas feministas y la emancipación de las mujeres sin preguntarnos por los ejes de la riqueza, la formación y la procedencia? ¿Podemos abordar el debate de la gestación subrogada sin prestar especial atención a los ejes de riqueza, género, procedencia y orientación sexual? La reflexión también nos sirve a la hora de abordar problemas sociales en el pasado. ¿Realmente escuchamos todas las voces, todos los intereses de los agentes implicados? Escuchar todas las voces sin caer en la neutralidad relativista, poniendo al centro las desigualdades.

Trabajar con problemas sociales requiere plantear soluciones sociales que no solo entiendan las complejidades, sino que respondan a ellas desde compromiso con la justicia social (Gutiérrez y Pagès, 2018) y la lucha contra las desigualdades, base del planteamiento interseccional.

3.4. La formación del pensamiento crítico

La formación del pensamiento crítico es uno de los principales retos educativos. Desde la didáctica de las ciencias sociales es especialmente relevante, ya que el pensamiento crítico ha de servir para resolver los problemas de las personas y de la sociedad. Interpretar la historia, la geografía, la economía, la política o la

justicia desde una mirada crítica es uno de los requisitos fundamentales para seguir construyendo una ciudadanía democrática y responsable capaz de trabajar para un futuro compartido (Tosar, 2018; Llusà y Santisteban, 2017). Compartido e inclusivo con todas las personas –con todos sus ejes de identidad–.

Las preguntas por lo invisible y la detección y denuncia de las relaciones de poder y opresión son elementos fundamentales en la formación del pensamiento crítico. Para Tosar (2017), la interpretación ideológica de los discursos, la consideración de múltiples perspectivas y el posicionamiento social de denuncia de las desigualdades e injusticias son elementos clave en los procesos de literacidad crítica y la formación de la ciudadanía crítica, comprometida y transformadora. Diversidad en la comprensión de lo múltiple, en la disrupción de lo común o lo monolítico, para afrontar las múltiples perspectivas. Poder para detectarlo, cuestionarlo, desenmascararlo.

Más allá de los procesos y capacidades cognitivas, el desarrollo del pensamiento crítico requiere de una mirada atenta para detectar silencios, intencionalidades, ideologías y estructuras de poder. También es la construcción y la revisión permanente de unos criterios propios fundamentados en los conocimientos sociales y en los valores democráticos. Finalmente, es una práctica social de diálogo, participación, empoderamiento y trabajo para la justicia global (Castellví, 2019).

La proyección de la teoría interseccional nos permite ubicar los silencios e invisibilidades en las estructuras de poder y sus mecanismos de dominación. La formación del pensamiento crítico no solo permite detectarlo, sino que se proyecta a la acción y la transformación social para poder luchar contra las violencias e invisibilidades, para construir una sociedad más justa, inclusiva y libre de discriminaciones y opresiones.

4. Conclusiones

Las propuestas de la interseccionalidad se basan en la relación de las identidades de cada persona y los distintos tipos de discriminación o privilegio que se dan como consecuencia de su combinación en un contexto histórico, social y político determinado (De la Fuente, 2016). Procede de las teorías feministas afroamericanas y ha tenido gran impacto en el desarrollo de las diferentes ciencias sociales.

En el campo de la didáctica de las ciencias sociales defendemos las potencialidades que el concepto tiene para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales desde la perspectiva de género y en la construcción de una educación crítica, inclusiva y comprometida con la transformación social.

Los planteamientos de la interseccionalidad nos permiten entender y visibilizar la pluralidad en las identidades, y entenderlas en una esfera de relaciones de poder, dominación y discriminación. Esta perspectiva nos permite

entender los colectivos invisibilizados en los contenidos de las ciencias sociales escolares, diversificar sus protagonistas, analizar los problemas y temas controvertidos desde las visiones de los diferentes agentes sociales y contribuir a la formación del pensamiento crítico desde la detección de las estructuras de poder y el compromiso social en la lucha contra las desigualdades.

Las ausencias y las invisibilidades de personas y colectivos en los contenidos de la historia y las ciencias sociales se entienden desde la construcción ideológica de un currículum que ha beneficiado las minorías poderosas desde un relato único al servicio del Estado-Nación y de su agente social por excelencia: el hombre blanco, europeo, burgués, heterosexual con poder político y económico.

El estudio de la sociedad requiere entender y contemplar la globalidad de la sociedad; obviar, prescindir o invisibilizar grupos y entornos sociales lleva al desarrollo de contenidos parciales e incompletos que no nos permiten comprender la complejidad de las realidades sociales, presentes o pasadas. En palabras de David Fernández (2019): “menys metonímia i més complexitat. Si no ho diem tot no estem dient res”³.

La mirada interseccional a las personas que protagonizan los contenidos permite detectar, denunciar e intentar transformar la exclusión tradicional de la mujer como agente social que

³ Menos metonimia y más complejidad. Si no lo decimos todo, no decimos nada.

desde el eje “género” ha quedado relegada del relato oficial construido. También permite romper la visión monolítica de la misma y proyectarla en una red de pluralidad identitaria llena de privilegios y exclusiones.

Tenemos un firme compromiso hacia nuestras alumnas y alumnos en la construcción de su propia identidad y en la formación de las competencias para entender su entorno, desarrollar conocimientos y valores sociales que les permitan ubicarse en este y participar y actuar para poder mejorarlo. Para Tutiaux-Guillon (2018), uno de los mayores retos de la historia escolar es el de garantizar la integración social y cultural de los y las jóvenes, y que el aprendizaje les permita imaginar un futuro conjunto. Para ello, destaca la gran necesidad de reconocer la pluralidad y que los contenidos escolares contribuyan a hacerlo.

La influencia de los modelos individuales y colectivos con los que las alumnas y alumnos puedan conectar e identificarse es clave en la comprensión de la propia agencia y la capacidad de actuar socialmente y transformar la realidad. Es por ello necesario que personas de todos los ejes identitarios puedan encontrar referentes con los que identificarse, y que no se vean limitadas y limitados en las “prisiones de lo posible” (Garcés, 2002).

Para Díez (2016, p. 320): “Una sociedad verdaderamente democrática exige la construcción social de una identidad cultural y ciudadana respetuosa con la pluralidad de opciones individuales, sin estereotipos sexistas

ni culturales”. Lo subscribimos y añadimos: una sociedad verdaderamente democrática exige, además, ser inclusiva y permanentemente crítica.

7. Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam & J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE - Horsori.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària. [Critical digital literacy in Social Studies. Case studies in Elementary School]* (Tesis doctoral inédita). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Collins, J. (2000). *Kebabs, kids cops & crime. Youth, Ethnicity & Crime*. Annandale: Pluto Press - Australia Council of the Art.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and

- Violence against Women on Color. *Standford law review*, 43, 1241-1279.
- Davis, A. Y. (1981). *Women, Race and Class*. Nueva York: Random House.
- De la Fuente, M. (2016) (Coord). *Exclusió social i gènere en l'àmbit local. Transversalitat, interseccionalitat i empoderament*. Institut de Ciències Polítiques i Socials. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2016/181128/excsocgen_a2016n34.pdf.pdf
- Díez, M^a. C. (2013). Indicadores para el seguimiento y para la evaluación de la perspectiva de género en proyectos educativos de ciencias sociales: una apuesta real por la calidad. En J. Pagès & A. Santisteban, (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona - AUPDCS.
- Díez, M.^a C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>.
- Escribano, R. (2018). Memorias globales, aulas inclusivas. Un análisis de las propuestas teóricas de universalización en la historiografía escolar (1991-2015). *CLIO. History and History teaching*, 44. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n44/articulos/21Escribano2018.pdf>
- Fernández, D. (10 de octubre de 2019). Sil·logismes Benemèrits. *Directa*. Recuperado de <https://directa.cat/sillogismes-benemerits/>
- Ferro, M. (1996). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Fontana, J. (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garcés, M. (2002). *En las prisiones de lo posible*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- García-Peña, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/html/index.html>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Guerra, M. J. (2000). Apostar por el feminismo global. *Leviatán. Revista de Hechos e Ideas*, 80, 101-116.
- Guerra, M. J. (2016). Identidades, educación y enfoques interseccionales: del diagnóstico de las opresiones a la vindicación de derechos. En C. R. García, A. Arroyo & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 203-218). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria - AUPDCS.

- Gutiérrez, M. C. & Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereira: Ediciones de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Jara, M. A. & Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*.
- Kanu, Y. (2005). Teacher's perceptions of the integration of aboriginal culture into the High School curriculum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), 50-68.
- Knudsen, S. (2006). Intersectionality - A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. En E. Brilland, S. Knudsen, M. Horsley (Eds.), *Caught in the web or lost in the textbook?* (pp. 61-76).
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clío*, 3, 245-253.
- Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la historia y las ciencias sociales: estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marolla, J. (2019). La difícil tarea de la interculturalidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El Futuro del Pasado*, 10, 159-186. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.006>
- Marolla, J. & Cartes, D. (2018). ¡Débiles y peligrosas! De-construyendo las relaciones de género en la enseñanza de las ciencias sociales. *CLIO. History and History Teaching*, 44, 342-354.
- Marolla, J. & Pagès, J. (2018). Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos. *Revista Historia Hoje*, 7(13), 253-271.
- Massip, M. (2019). Protagonistes històrics: aules endins, aules enfora. En A. Santisteban, N. González-Monfort & M. Ballbé (Eds.), *Quin professorat? Quina ciutadania? Quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (en edició).
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800.
- Otega, D. & Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos Educativos*, 21, 58-66.
- Pagès, J. (2019). Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials. Classe magistral. En A., Santisteban, N. González-Monfort & M. Ballbé (Eds.). *Quin professorat? Quina*

- ciudadanía? Quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (en edició).
- Pagès, J. & Sant, E. (2012) Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDbis*, 25(1), 91-117.
- Pagès, J., Villalón, G. & Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182.
- Rodó, M. (2014). *Geografies de la interseccionalitat: l'accés de la joventut a l'espai públic de Manresa*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/search?ln=ca&p=maria+rod%C3%B3&f=&action_search=Cerca&c=Dip%C3%B2sit+Digital+de+Documents+de+la+UAB&sf=&so=d&rm=&rg=10&sc=1&of=hb
- Santisteban, A. (2018). L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. En B. Tosar, A. Santisteban & J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (13-26). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A. & González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global.
- Santos, B. de S. & Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde la epistemologías del Sur*. Barcelona: Icaria.
- Sharpe, J. (1991). Historia desde abajo. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 38-58). Madrid: Alianza Editorial.
- Solsona, N. (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nens i nenes en llibertat*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Solsona, N. (2019). El coneixement androcèntric i la construcció d'un nou saber. *Coeducar: posar la vida al centre de l'educació. Dossier*, 4, 20-24.
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Lliteracitat crítica en els estudis d'Educació Primària*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tutiaux-Guillon, N. (2018). L'histoire scolaire face aux enjeux identitaires au 21e siècle. En N. Tutiaux-Guillon (Coord.), *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire. La revue française d'éducation comparée*, 17, 9-17.
- Villalón, G. & Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La

enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío&Asociados*, 17, 119-136.

Zemon-Davis, N. (1995). *Women in the Margins. Three Seventh-Century Lives*. Belknap Press.

Trabajar el tiempo histórico en el Grado de Educación Primaria: género y reivindicaciones laborales a través de la prensa

Working the historical time in the Primary Education Bachelor's Degree: gender and labour demands through the press

Miguel Jesús López Serrano / Silvia Medina Quintana / Rafael Guerrero Elecalde

Universidad de Córdoba. mjlopez@uco.es / smedina@uco.es / rgelecalde@uco.es

Resumen

Se presenta en este texto una propuesta didáctica realizada en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, de 3º de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (España). Uno de los objetivos de dicha intervención, como de la propia disciplina de Didáctica de las Ciencias Sociales, incide en el trabajo de las nociones temporales en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria que, en este caso, se han abordado desde la comparación entre el pasado y el presente a través de la prensa. Para el análisis de dichos materiales, tanto históricos como actuales, se ha potenciado una perspectiva de género, promoviendo que el alumnado se pregunte por las relaciones de género en una temática concreta, como es el mundo laboral.

Palabras clave: Trabajo femenino, relaciones de género, historia, didáctica de las ciencias sociales, educación primaria, prensa.

Abstract

This text presents an educative activity related to the subject of Teaching Social Sciences in Primary Education, taught in the third year of the bachelor's degree in Primary Education at the University of Cordoba (Spain). One of the main objectives of the activity, as well as of the Social Sciences Teaching itself, is to work on the time categories with the students. In this case, they have analyzed news from the XIX century and current ones, so as to compare the past and the present. In addition, they have been asked to take a gender perspective into account when studying gender relations in a specific subject, such as the working world.

Key words: Women's work, Gender relations, History, Social Sciences Teaching, Primary Education, press.

1. Introducción

¿Qué tipo de historia se escribirá cuando se aleje la sombra de la dominación, y hombres y mujeres compartan por un igual la tarea de hacer las definiciones? ¿Devaluaremos el pasado, depondremos categorías, suplantaremos el orden por el caos? No. Simplemente caminaremos bajo el cielo. Observaremos cómo cambia, cómo salen las estrellas y gira la Luna, y describiremos la Tierra y el trabajo que en ella se hace con voces

masculinas y femeninas. Después de todo, su visión nos podrá enriquecer. Ahora sabemos que el hombre no es la medida de todo lo que es humano; lo son los hombres y las mujeres. Los hombres no son el centro del mundo: los son hombres y mujeres. Esta idea transformará la conciencia de una forma tan decisiva como el descubrimiento de Copérnico de que la Tierra no es el centro del universo (Lerner, 2017: 16).

De esta forma reflexionaba Gerda Lerner en su obra *La creación del patriarcado* (1986) sobre la necesidad de reescribir la Historia. Se trata de una de las investigaciones consideradas pioneras en la disciplina de la Historia de las mujeres y del género, y que continuaba el camino iniciado por Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* (1949), quien aludía a la necesidad de preguntarse por el papel de las mujeres en el pasado y por el origen de las diferencias de género, cometido al que dedicaba un extenso apartado en dicho volumen.

Décadas después del trabajo de estas pioneras, y gracias a un abundante número de investigaciones en el campo histórico y arqueológico, es posible acercarse a ese pasado con una perspectiva renovadora que no se limita a una historia contributiva sino que interpela a la propia disciplina con un replanteamiento epistemológico (Fernández Valencia, 2004). Por tanto, a pesar de que aún quedan muchos aspectos por estudiar, en la actualidad contamos con suficiente información para rechazar la historia tradicional, androcéntrica y clasista, que otorgaba a las mujeres el papel de meras espectadoras, y acercarse a la dialéctica de los géneros en toda su complejidad (Sant Obiols & Pagès, 2011).

La aportación de la historia de las mujeres y del género debe estar presente, sin duda, en el ámbito educativo. Sin embargo, los libros de texto, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, y los manuales universitarios distan mucho de ser inclusivos, así

como los discursos expositivos de la mayoría de los museos, que tienden a reproducir los modelos y estereotipos tradicionales. En esa tarea de repensar la Historia, la Didáctica de las Ciencias Sociales juega un papel indispensable, por su función de formar una ciudadanía crítica a la que conocer el pasado le permita cuestionar el presente y concebir otros futuros (Pagès, 2019).

De esta forma, en la propuesta que aquí se presenta se ha pedido al alumnado del Grado en Educación Primaria una reflexión sobre el trabajo femenino a través de la prensa de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, y su comparación con noticias de la actualidad, para trabajar conceptos clave de las Ciencias Sociales (Benejam, 1999) y favorecer la capacidad de análisis y una visión crítica que ayuden a interrogarse por los roles de género y la división sexual del trabajo.

2. Fundamentación conceptual

Es innegable la importancia que tiene para una transformación social real el hecho de incluir la perspectiva de género en la formación del profesorado, para que en el futuro ejerza su función docente teniendo en cuenta dicha perspectiva (Sánchez Torrejón, 2017; Sánchez Torrejón & Barea Villalba, 2018; Marolla Gajardo, 2019). Para fomentar entre los niños y niñas una visión del presente alejada de estereotipos y acercarles a un pasado complejo, se deben incluir en las aulas recursos que

permitan abordar la presencia y participación de las mujeres a lo largo de la historia.

Aunque el reto aún es considerable, desde hace décadas se han ido publicando investigaciones sobre educación y género, se han realizado experiencias docentes coeducativas, se ha potenciado la formación del profesorado -tanto inicial como permanente- en género e igualdad, se han desarrollado materiales didácticos coeducativos, etc. (Hidalgo, Juliano, Roset & Caba, 2003). Por eso, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se tiene que impulsar la investigación al respecto, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza de disciplinas como la historia (García Luque, 2018). Es evidente que, como herramienta para entender el mundo en el que vivimos, las ciencias sociales pueden ofrecer en las aulas una perspectiva más integradora al servicio de los valores democráticos (Peris de Sales, Parra Monserrat & Souto González, 2018).

En relación con una de las competencias clave que establece la LOMCE, como es la competencia social y cívica, trabajar las relaciones de género con el profesorado en formación supone potenciar en nuestro alumnado los valores democráticos y contribuir a la consolidación de una ciudadanía comprometida con la sociedad en la que vive (Blanco Lozano, 2004). Una competencia que está directamente relacionada con la disciplina de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la cual debe erigirse en una herramienta para la consecución de la equidad en las aulas y, por

tanto, en toda la sociedad (Marolla Gajardo & Cartes Pinto, 2018; Moreno-Vera & Díez-Ros, 2018).

Si bien no existe un acuerdo unánime, parece evidente que la perspectiva de género se debe trabajar de forma transversal, no como un apartado en una unidad didáctica o como una efeméride en el calendario escolar, acciones que, por otro lado, siguen siendo necesarias porque contribuyen, aunque sea parcialmente, al propósito educativo final. Y una de las cuestiones sobre las que se puede abordar esa necesaria perspectiva es el ámbito laboral (Simón García, Ortiz Cermeno & Férrez Martínez, 2013), objetivo de la intervención que se expone en este texto.

Históricamente, y sin ánimo de generalizar, ya que en cada etapa histórica y en cada sociedad el patriarcado establece matices y diferencias, la división sexual del trabajo ligó las actividades de mantenimiento y cuidados con las mujeres, alejadas, en líneas generales, de los focos de poder político y económico (Alarcón García, 2010). Se ha considerado el trabajo de las mujeres como no productivo, aludiendo a la categoría de “reproductivo” que ya usaran Marx y Engels en su análisis del capitalismo. Es por este motivo por el que hemos decidido enmarcar nuestra experiencia educativa en el sector industrial, donde las mujeres tuvieron un gran protagonismo en algunos sectores fabriles, muchas veces obviado o minusvalorado por la historiografía más clásica. Es interesante ver cómo, en un contexto de desarrollo del

movimiento obrero, aparecen las mujeres en las revueltas fabriles, tales como fábricas de cigarrillos y fábricas textiles, y se dejan entrever en las crónicas de los diarios los estereotipos de género (Borderías, 2006).

Por último, antes de dar paso al análisis del trabajo realizado por el estudiantado, conviene señalar algunas ideas respecto al tipo de documentación escogida: la prensa. En la sociedad actual, donde los medios de comunicación tienen tanta influencia, es necesario preguntarse por el papel didáctico que tienen los mismos (Araque Hontangas, 2009) y las potencialidades educativas que pueden ofrecer en las diferentes etapas. Por eso, en la formación del futuro profesorado es imprescindible abarcar también la educación mediática en todas sus dimensiones, una de las cuales incluye manejar de forma crítica el lenguaje audiovisual (Area Moreira, 2010; Díaz Matarranz, Santisteban Fernández & Cascajero Garcés, 2013). Ese es, precisamente, uno de los objetivos de la asignatura a través de diversas competencias, entre ellas la siguiente: “Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural”¹. De esta forma, se debe trabajar con el alumnado la capacidad de realizar una lectura crítica de los diversos documentos a su alcance (Oliveras Prat & Sanmartí, 2009) y entrenar su mirada de forma

responsable para el futuro ejercicio docente. En definitiva, la conformación de un pensamiento crítico gracias a las ciencias sociales implica que estas aborden también los procesos de comunicación (González Monfort & Henríquez, 2011), al tiempo que se pueden trabajar otros contenidos específicamente de la disciplina (Rodríguez Flores, 1998). Para este fin, resulta interesante presentar como material didáctico noticias de la prensa de diferentes épocas, tanto de la más reciente como las publicadas en épocas pretéritas (ya clasificadas como fuentes históricas), porque permite subrayar el concepto de tiempo histórico entre el alumnado, así como resaltar similitudes y contrastes en los procesos y dinámicas sociales.

3. Objetivos y metodología

La actividad fue realizada en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, materia de 3º de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba al inicio del curso académico 2019-2020. Participaron un total de 107 personas (69 chicas y 38 chicos), pertenecientes a dos líneas del curso: el grupo 2 con 52 estudiantes y el grupo 4 con 55.

Mediante la realización de esta práctica, planteada en las primeras semanas de la asignatura, se perseguían los siguientes objetivos:

- Familiarizar al alumnado con el uso de las distintas categorías temporales

¹ Tal como se recoge en la guía docente de la asignatura, que se puede consultar en este enlace: https://www.uco.es/eguiado/guias/2019-20/100811es_2019-20.pdf

propias de la disciplina, así como con la identificación de los conceptos clave propuestos por Pilar Benejam (1999) en el trabajo de aula.

- Potenciar la comparativa pasado-presente mediante la utilización de fuentes primarias (prensa histórica) como estrategia de intervención académica que sirva de enlace entre la documentación del pasado y las nuevas fuentes de información.
- Favorecer una perspectiva crítica sobre el presente y futuro desde el paradigma sociocrítico de las Ciencias Sociales.
- Trabajar la perspectiva de género a través del análisis de una realidad concreta, como es la división sexual del trabajo y los roles en el ámbito laboral.

La actividad propuesta intentaba incidir en la comparativa histórica de la presencia que han tenido las mujeres en la prensa de nuestro pasado más reciente y la actual. Para dar respuesta a este planteamiento inicial se decidió partir de dos ejes como contenidos generales: el trabajo femenino y el tratamiento en la prensa escrita de las huelgas emprendidas por diferentes colectivos de trabajadoras. El primero de ellos ayudaría a reforzar en el alumnado el conocimiento del estado de la cuestión, mientras que en el que referencia la visibilidad femenina en la prensa histórica se presenta un breve análisis de una selección de artículos cuya temática, como hemos comentado

anteriormente, gira en torno a las condiciones y reivindicaciones laborales de las mujeres.

Se seleccionaron quince artículos periodísticos acotados temporalmente desde la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX hasta la actualidad (1849-2019) procedentes de diarios escritos –*Igualdad, Diario de Córdoba, de comercio, industria, administración, noticias y avisos, Dinastía, El público, Crónica Quincenal, Época, El Globo, La Iberia, La Flaca*– y digitales –*El País y El diario.es*–. En la siguiente imagen (Figura 1) se puede ver un ejemplo de las noticias seleccionadas para trabajar con el alumnado.

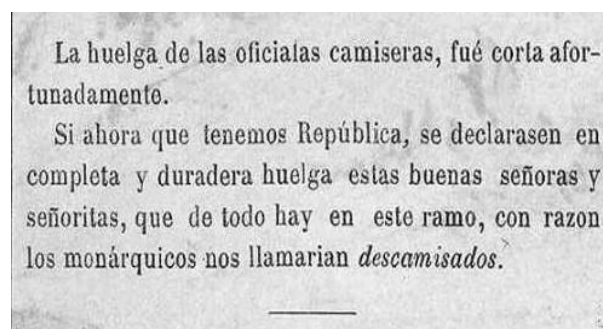
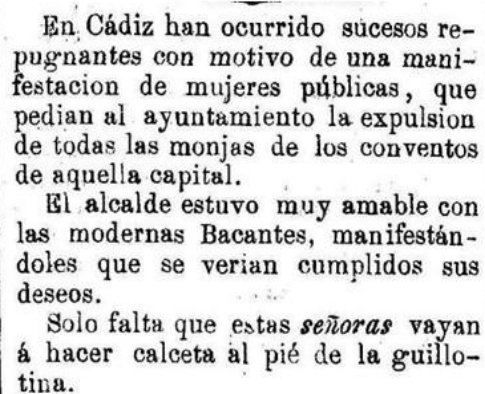


Figura 1. *Diario La Flaca, 1870.*

Todas las noticias históricas giraban en torno a huelgas o manifestaciones realizadas por obreras de las fábricas de tabaco o de otros contextos fabriles, precisamente por lo que supone de ruptura de los roles tradicionales de género: mujeres en el ámbito laboral y en el espacio público; una realidad que difiere de los modelos femeninos establecidos en la sociedad burguesa y que se entendía como una amenaza al orden establecido. La deslegitimación de la lucha de estas mujeres se refleja en algunas de las crónicas, como la siguiente, firmada en Cádiz en 1872:



En Cádiz han ocurrido sucesos repugnantes con motivo de una manifestación de mujeres públicas, que pedían al ayuntamiento la expulsión de todas las monjas de los conventos de aquella capital.

El alcalde estuvo muy amable con las modernas Bacantes, manifestándoles que se verían cumplidos sus deseos.

Solo falta que estas señoras vayan á hacer calceta al pié de la guillotina.

Figura 2. El Público, 1872.

Para favorecer el trabajo del alumnado sobre las noticias de prensa, se realizó una ficha o cuestionario con una serie de preguntas abiertas que facilitarían el manejo de la categoría de tiempo histórico y su comparación con el presente (ver Anexo 1), temática que se estaba abordando en ese momento en la asignatura. El objetivo de este documento de trabajo era interrogar a los distintos grupos de estudiantes sobre las circunstancias históricas, así como potenciar que realizaran una comparativa entre los dos momentos históricos para trabajar las nociones temporales de cambio y continuidad, de interrelación y de diferenciación (Benejam, 1999), siempre con el enfoque centrado en el papel de las mujeres y las relaciones entre géneros en el ámbito laboral.

Durante el desarrollo de la actividad en el aula, se le proporcionó al alumnado tanto el listado de noticias como la ficha para desarrollar el análisis de las mismas, sesión durante la cual se pudieron resolver las dudas que iban surgiendo. Finalmente, tras cumplimentar el documento y subirlo a la plataforma digital (Moodle), se hizo

una puesta en común de todo el grupo para poner de manifiesto las principales ideas, debatir e intercambiar las impresiones que la propuesta didáctica había suscitado, así como obtener reciprocidad por parte del profesorado.

4. El trabajo femenino a través de la prensa: análisis del alumnado del Grado de Educación Primaria

Para valorar las reflexiones que realizaron los diferentes grupos de estudiantes en el desarrollo de la actividad, hemos dividido las cuestiones planteadas en dos bloques. El primero de ellos, que engloba las preguntas 1, 2, 3 y 7, aborda fundamentalmente el trabajo de las categorías temporales y el análisis documental. El segundo de los bloques, que incluye las cuestiones 4, 5, 6 y 8, se plantea de acuerdo al paradigma sociocrítico, con el objetivo de desarrollar un pensamiento comprometido con el presente y el futuro.

4.1. El tiempo histórico: comparación pasado-presente

Entre las principales cuestiones que se intentaban abordar en esta práctica se prestaba especial atención a la comparativa pasado-presente por parte de los futuros y las futuras docentes sobre un tema como es el de las reivindicaciones laborales de las mujeres y la visibilización que emana de las mismas en la prensa a lo largo de los últimos doscientos años. Así pues, preguntado por la forma en que la prensa representaba las reivindicaciones

laborales, el 77,7% de los grupos consultados comentan que la imagen que nos proporcionan las noticias seleccionadas no reflejan un mismo sentido en el pasado en comparación a cómo tratan los medios de información escritas dichas reivindicaciones en el presente. En su mayoría, consideran que los periódicos de nuestro pasado más reciente apenas empatizaban con las reivindicaciones laborales femeninas, presentando una caricatura cuasi burlesca del papel de las mujeres en su lucha por una igualdad en todos los sectores de la sociedad y, especialmente, en el mundo laboral. El 29,6% restante considera que todas y cada una de las noticias, pasadas y presentes, reflejan una imagen de la mujer peyorativa, minusvalorando la importancia de sus legítimas protestas.

En cuanto a las preguntas: *¿Crees que las reivindicaciones laborales de mujeres y hombres en el pasado eran las mismas? ¿Y en el presente?*, el 88,8% de los grupos participantes respondieron que las reivindicaciones de la centuria anterior no eran las mismas o incluso similares a las del presente. Solo 3 grupos (11,1%) afirmaron que no había habido cambios notorios en las demandas de género mientras que un 22,2% expusieron que en el pasado las peticiones de derechos no eran las mismas pero que en el presente hay mayor consenso en la lucha por los derechos laborales.

En el pasado las reivindicaciones no eran las mismas, ya que las mujeres veían sus limitaciones, debido a que eran conscientes de que no llegarían a los derechos que tenían los hombres [...] En el presente las reivindicaciones que realizan los hombres y las mujeres son en

su mayoría las mismas, aunque en algunos casos siguen habiendo diferencias en cuanto al salario, horas laborales...

Este ejercicio comparativo permite entender la complejidad del pasado y evitar una mirada homogeneizadora sobre la realidad de las mujeres, pues las reivindicaciones femeninas varían en cada contexto, aunque, obviamente, hay un eje común.

Con el objetivo de fomentar la capacidad de reflexión, se preguntó al alumnado sobre las transformaciones de los roles de género y la división sexual del trabajo, mediante la siguiente pregunta: *Según las noticias proporcionadas, ¿crees que los estereotipos / roles de género han cambiado a lo largo del último siglo?* El 99% de los y las estudiantes afirmaron estar convencidos de la idoneidad de los avances logrados en materia laboral por las mujeres, sin embargo, no dejaron pasar la oportunidad de reflejar que dichos logros son, todavía a día de hoy, insuficientes para conquistar una equidad entre géneros. No obstante, en dos grupos se manifestó una opinión diferente al resto al indicar que no ha habido cambios significativos en la materia abordada, pero sí en la visión con la que los percibimos, mientras que, en el otro, se manifestaron de manera contraria al expresar que no podemos decir que todo ha cambiado ya que:

... se puede observar en nuestra vida cotidiana que seguimos sufriendo discriminaciones en diferentes ámbitos por el simple hecho de ser mujer. Se sigue pensando que el cuidado de los hijos, las

tareas domésticas, cuidado de personas mayores... son tareas destinadas al ámbito femenino, cuando deberían ser tareas compartidas entre hombres y mujeres al tener todos los mismos derechos y deberes por ser personas.

Nuevamente, la intención de ese interrogante buscaba considerar esos roles como una construcción social permeable, capaz de transformarse y adaptarse a lo largo del tiempo y rechazar, por lo tanto, la inmanencia de los mismos.

A la pregunta de carácter abierto *¿Crees que en el pasado existían profesiones o tareas desempeñadas principalmente por mujeres?* contestaron casi con total unanimidad afirmativamente, y un 79,8% destacó el trabajo doméstico o de ama de casa como la ocupación por antonomasia de las mujeres de nuestro pasado. También son citadas las profesiones relacionadas con la moda (coser, zurcir...), seguidas de las educativas (profesoras, maestras), enfermeras y cocineras entre otras... (21% del total), habitualmente ejercidas por mujeres. Aquí se buscaba visibilizar ciertos oficios al tiempo que se propiciaba un ejercicio reflexivo sobre el trabajo de mantenimiento y cuidados ejercido principalmente por las mujeres a lo largo de la Historia, y que implica una perspectiva de género respecto a la división sexual del trabajo.

4.2. Reflexión sobre el presente de cara al futuro: el paradigma sociocrítico

Desde el planteamiento de un enfoque sociocrítico de las Ciencias Sociales, se propuso una reflexión sobre el presente, buscando

potenciar ese enfoque de género en el análisis de la realidad. Las medidas por una igualdad efectiva, que pueden resultar controvertidas, se pensaron, más que para pedir un claro posicionamiento sobre ellas, para generar un debate en el seno del grupo.

Con referencia a la pregunta sobre si existe una remuneración equitativa entre géneros, el alumnado aludió al hecho de que la brecha salarial sigue existiendo y que la población femenina tiene muchas más dificultades para acceder a puestos de trabajo de dirección o altos cargos. No es de extrañar estas concepciones si tenemos en cuenta que la disparidad salarial de género en España en el año 2017 fluctuó en torno a los 5000 euros; es decir, que las mujeres, de manera generalizada, cobraron de media casi un 30% menos que los hombres, según los datos proporcionados por el Ministerio de Hacienda en el anexo al III Informe *Brecha salarial y techo de cristal*².

En lo concerniente a la pregunta número 5: *En términos generales, ¿consideras que las organizaciones laborales (empresas, administraciones públicas, etc.) han de contribuir a la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la sociedad?*, en líneas generales, las respuestas proporcionadas siguen una uniformidad argumental, entendiendo que dichas instituciones deberían favorecer unas políticas de género cuyo objetivo final sea alcanzar una igualdad efectiva entre hombres y mujeres

²

<https://www.ioncomunicacion.es/wp-content/uploads/ANEXO-3.pdf>

dentro de todos los aspectos de la vida laboral. Sin embargo, actualmente esta igualdad de oportunidades sigue sin estar presente en la sociedad, lo que agrava la situación haciendo que no se consiga erradicar dichas desigualdades.

Otro de los temas controvertidos sobre los que debían reflexionar era el uso del lenguaje inclusivo. Según la información que nuestro alumnado proporciona al responder a esa pregunta, podemos comprobar cómo en casi la totalidad de los cuestionarios los y las estudiantes están de acuerdo en que promover una comunicación alejada de estereotipos es una de las opciones más efectivas para favorecer la transformación cultural, social y laboral. Esto denota que nuestro estudiantado se muestre a favor de utilizar el discurso como forma de crítica ante una situación de injusticia social, reivindicación que desde hace unos años está cada vez más aceptada a pesar de la reticencias de instituciones como la Real Academia Española, la cual se muestra contraria al uso efectivo de dicho lenguaje. En contraposición a esta tendencia encontramos un grupo de alumnos cuya opinión difiere de las del resto al no creer que el uso del lenguaje inclusivo sea una herramienta válida para acabar con la desigualdad de las mujeres, *ya que este no es un foco de discriminación relevante en la sociedad. De hecho, el lenguaje que utilizamos actualmente no es discriminatorio.*

Por lo que respecta a la última cuestión planteada sobre la influencia que tienen los medios de comunicación en la opinión pública,

todos los grupos mantuvieron un discurso bastante genérico y sin profundizar demasiado en una reflexión al respecto. Entre las opiniones más destacadas sobresalen las que reseñan que la influencia que tienen las agencias informativas incide de manera directa en la sociedad, de modo que la forma en la que sea redactada la noticia, el lenguaje que se utilice y la perspectiva desde la que se cuente influye en la opinión y en el modo de concebir los hechos. En el pasado todo lo anteriormente citado tenía mucha más incidencia debido a que el número de medios de comunicación era más reducido que en la actualidad y la idea de objetividad e imparcialidad no estaba presente como lo está hoy en día en el periodismo, aunque sea de forma teórica. Otra de las explicaciones dadas añade la variable de la educación al comentar que la mayoría de la población era analfabeta, lo que dificultaba un acercamiento crítico a los medios de comunicación.

En cuanto a la relación con la competencia social y cívica, que no todos los grupos abordaron, las principales ideas que surgieron en la puesta en común se refieren a la formación de una ciudadanía crítica, comprometida con la democracia, la justicia y la igualdad, que sepa contrastar la información ofrecida por los medios. Estas ideas son el punto de partida de la asignatura y el posicionamiento escogido en la misma, una idea que se estaba trabajando de forma teórica en el tema correspondiente sobre la funcionalidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

5. Conclusiones

Uno de los más importantes aportes de las Ciencias Sociales a la sociedad se encuentra en el ámbito educativo. Por esta razón, es necesario sensibilizar, motivar y formar a nuestro alumnado, pero también al profesorado, en materia de género e igualdad, para contribuir, desde las aulas, a eliminar la brecha en igualdad. En este sentido, son muchos los elementos que deben cambiar en nuestra sociedad, desde las tareas de enseñanza-aprendizaje que se producen a diario en los centros educativos, pasando por la concienciación de las autoridades académicas y las élites gubernamentales hasta el papel ejercido por las familias.

El punto de partida es el reconocimiento de dicha desigualdad y, aun señalando los importantes avances de los últimos años en materia de eliminación de las desigualdades socio-económicas a través de medidas legislativas que fomenten la igualdad real, gran parte de las y los estudiantes que realizaron la actividad señalaron que sigue existiendo un sesgo en materia de género en los entornos laborales de la actualidad.

Haciendo hincapié en uno de los objetivos de la propuesta didáctica, la importancia de que tuvieran en cuenta la comparativa del binomio pasado-presente, apreciamos que nuestro alumnado analiza muy frecuentemente los tiempos pretéritos desde una concepción simplificada de la situación abordada, vinculando ese pasado a una idea global de atraso en contraposición a la imagen de

progreso del presente. Hay una idea generalizada de cambio positivo en la perspectiva de los estereotipos de género a lo largo de estos últimos siglos, lo que indica una consideración lineal del tiempo. Por parte del grupo de estudiantes hay una hipótesis implícita por la que cualquier tiempo pasado es peor que la actualidad, si bien, nos inclinamos a pensar que este tipo de valoraciones son consecuencia directa del desconocimiento del alumnado del pasado en materia de género más que a una sólida percepción academicista del estado de la cuestión.

Teniendo en cuenta los objetivos de la práctica y, a tenor de los cuestionarios y de la puesta en común, podemos considerar que esta actividad ha servido de manera eficiente como punto de arranque de aspectos que se van a tratar a lo largo de la asignatura. Por un lado, se ha comenzado a trabajar con nuestro alumnado el tiempo histórico, no solo como contenido sino como ejemplo de experiencia didáctica que, adaptada, podrían implementar en un centro escolar. Además, se ha empleado un material, la prensa, que es un recurso didáctico habitual en el aula de Ciencias Sociales; permite abordar determinadas temáticas, reflexionar sobre la actualidad y, recurriendo a noticias de otras épocas, favorece esa comparación pasado-presente tan necesaria en la disciplina, así como el desarrollo del pensamiento crítico y analítico. Por otro lado, se ha incorporado el análisis de género, perspectiva que perdurará en otras actividades y contenidos temáticos, tanto de

manera explícita como de forma transversal. Asimismo, ha servido al profesorado para conocer las ideas previas del alumnado y el punto de partida sobre el que trabajar el resto de la materia. Por último, se anuncia la idea de construcción del futuro que implica el paradigma sociocrítico, posicionamiento epistemológico desde el que planteamos la asignatura.

7. Referencias bibliográficas

- Araque Hontangas, N. (2009). Los medios de comunicación, desde su vertiente didáctica, dentro de la Universidad. *Prisma Social*, 3.
- Area Moreira, M. (2010). Tratamiento de la información y competencia digital. En A. Bolívar Botía (Coord.), *Competencias básicas* (pp. 87-104). Ed. Wolters Kluwer.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.
- Blanco Lozano, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: algunas actividades en la formación del profesorado. En M. I. Vera-Muñoz, D. Pérez i Pérez. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*.
- Díaz Matarranz, J. J.; Santisteban Fernández, A. & Cascajero Garcés, A. (Eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Fernández Valencia, A. (Coord.) (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.
- García Luque, A. (2018). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Licerias Ruiz, G Romero Sánchez & V. Ballesteros Alarcón (Dirs.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-270). Madrid: Editorial Pirámide.
- González Monfort, N. & Henríquez, R. (2011). La comunicación y la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 185-206). Madrid: Síntesis.
- Hidalgo, E.; Juliano, D.; Roset, M. & Caba, À. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lerner, G. (2017). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Marolla Gajardo, J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales, *Revista electrónica Educare*, 23 (1).
- Marolla Gajardo, J. & Cartes Pinto, D. (2018). ¡Débiles y peligrosas! De-construyendo las

- relaciones de género en la enseñanza de las ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching*, 44.
- Moreno-Vera, J. R. y Díez-Ros, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 716-726). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Oliveras Prat, B. / Sanmartí, N. (2009). Lectura crítica, una herramienta para mejorar el aprendizaje de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, N.º Extra 0, 926-930.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56.
- Peris de Sales, V.; Parra Monserrat, D. & Souto González, X. M. (Coords.) (2018). *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática*. Valencia: Nau Llibres.
- Rodríguez Flores, M^a. P. (1998). La comprensión del ritmo histórico a través del análisis de un acontecimiento. Medios de comunicación/Ciencias Sociales/actualidad. *Tendencias pedagógicas*, N.º Extra 1, 233-242.
- Sánchez Torrejón, B. (2017). La perspectiva de género en la formación del profesorado de educación primaria en la didáctica de las ciencias sociales: las mujeres toman la historia. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, C. R. García Ruiz (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 286-294). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Sánchez Torrejón, B. & Barea Villalba, Z. (2018). Ponte las gafas de género: Formación del profesorado de educación primaria en igualdad de género. En M^a. J. León Guerrero & T. Sola Martínez (Coords.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 1059-1068). Granada: Universidad de Granada.
- Sant Obiols, E. & Pagès i Blanch, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Simón García, M^a M.; Ortiz Cermeno, E. & Férrez Martínez, M. (2013). Historia de mujeres y trabajo: una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia y desarrollo de valores cívicos en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 39.

8. Anexo

El tiempo histórico a través de la prensa: El trabajo femenino

Integrantes del grupo

.....
.....
.....
.....
.....
.....



1. ¿Todas las noticias reflejan la misma imagen de las reivindicaciones laborales de las mujeres?
2. ¿Crees que las reivindicaciones laborales de mujeres y hombres en el pasado eran las mismas? ¿Y en el presente?
3. Según las noticias proporcionadas, ¿crees que los estereotipos / roles de género han cambiado a lo largo del último siglo?
4. ¿Crees que las mujeres se han encontrado con barreras cuando se trata de estar remunerada de manera equitativa con respecto a los hombres?
5. En términos generales, ¿consideras que las organizaciones laborales (empresas, administraciones públicas, etc.) han de contribuir a la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la sociedad?
6. ¿Crees que el lenguaje no sexista colabora en la erradicación de la histórica discriminación de las mujeres?
7. ¿Crees que en el pasado existían profesiones o tareas desempeñadas principalmente por mujeres? ¿Y por hombres? ¿Cuáles? ¿Y en el presente? Sobre esta cuestión, ¿existen diferencias entre el pasado y ahora? Fundamenta tu respuesta.
8. ¿Qué influencia tienen los medios de comunicación en la opinión pública? ¿Y en el pasado? ¿Qué relación tienen con la competencia social y cívica?

**La perspectiva de género mediante las *Novelas ejemplares*.
Un ejemplo de *didáctica crítica* y de *pedagogía lenta***

**The gender perspective through the *Novelas ejemplares*.
An example of the *Critical Teaching* and the *Slow Teaching***

Pedro Antonio Amores Bonilla

Universidad Miguel Hernández de Elche. pamores@umh.es

Resumen

El presente trabajo trata de ofrecer una posibilidad de abordaje de la perspectiva de género en 2º de la ESO mediante el recurso a las *Novelas ejemplares* de Cervantes como base para la aplicación del *Flipped Classroom* y del Aprendizaje Basado en Proyectos. Todo ello se aborda desde la consideración de que es posible cambiar las relaciones de género en la enseñanza mediante la *didáctica crítica* y mediante el tratamiento de las diferencias de género como constructos sociales y culturales.

Palabras clave: Mujeres, brujería, estructuras, Aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje significativo, perspectiva de género, pedagogía lenta, didáctica crítica.

Abstract

The current task tries to offer a possibility of tackling the gender perspective in 2nd level of ESO through by using the *Novelas ejemplares* by Cervantes and the Project Learning. All of this is tackled from the point of view of it's possible to change the gender relationships in teaching through the critical teaching and through the tackle on the gender differences as social and cultural constructs.

Key words: Women, witchcraft, structures, Project Learning, significant learning, gender perspective, slow teaching, critical teaching.

1. Introducción

En el momento actual el sistema político y social imperante, la democracia liberal, asiste a una crisis de definición. El sistema educativo es un elemento fundamental en la construcción de una ciudadanía responsable que desarrolle y ponga en práctica los valores democráticos de la modernidad. El objetivo es la creación de una sociedad construida sobre otros valores (Mérida, 2019, p. 51).

Estos valores implican la igualdad y la responsabilidad. La igualdad se debe materializar en aspectos como la desigualdad de género, y aquí radica la importancia de insistir en ello como uno de los aspectos nucleares del sistema educativo en general y de la enseñanza de la Historia en particular. El presente trabajo muestra una forma de abordaje de estas cuestiones y trata de argumentar la pertinencia

de su tratamiento mediante una forma de planteamiento de enseñanza de los contenidos desde la perspectiva de género.

En el momento actual el escaso control de las instituciones por parte de una ciudadanía poco formada, la ingobernabilidad del sistema, la ausencia de participación política de las ciudadanas y los ciudadanos, la naturaleza sistémica de la crisis y el déficit de crecimiento democrático desembocan en una redefinición del sistema que se conceptualiza con términos como postdemocracia, cosmocracia, democracia postliberal, democracia multidimensional, democracia consensual (Copedge, Herring & Lindberg, 2012, p. 99) o incluso contrademocracia. Con ellos se denomina el sistema de relaciones políticas imperante en el mundo occidental desde 1991 (Puerta Riera, 2014, p. 10).

Esta postdemocracia se caracteriza, entre otros elementos de desigualdad, por un modelo patriarcal de gestión de las relaciones políticas, sociales y familiares. Sin embargo, esta carencia de valores democráticos no es la causa de la situación de patriarcado, ya que este modelo de relaciones de género es el producto acumulativo de un sistema implantado de forma capilar y transversal a los diferentes sistemas y modelos de sistemas políticos y sociales desde la Historia de la Humanidad. El género y sus diferencias han sido construcciones culturales y sociales. Por ello es necesario analizar que las mujeres y los hombres se han visto obligadas y obligados a desempeñar roles y a adoptar identidades de

acuerdo con los patrones de las elites políticas, preferentemente masculinas (Ortega López, 2000, p. 10).

En períodos prerromanos, en la Meseta Norte de la Península Ibérica, ciertos pueblos mantenían estructuras políticas y sociales basadas en el matriarcado. Esta situación de desequilibrio entre géneros, que viene de atrás, se ha agravado esencialmente aunque el discurso postmoderno trate de matizar y disolver estas diferencias.

Por ello pretendemos utilizar las categorías, conceptos y métodos de análisis de la postmodernidad para el desarrollo de la tarea docente (Medina-Vicent, 2018, 23). Nuestro proyecto, además, se basa en la utilización de un conjunto de temas que la postmodernidad utiliza y que enriquecen epistemológicamente la disciplina de la Historia.

En el último tercio del siglo XX han ido apareciendo multitud de feminismos que aún no han terminado de cuajar pero que han enriquecido considerablemente el debate político y, por supuesto, los estudios de Ciencias Sociales en general y la historiografía en particular. Ello nos lleva a la pertinencia de actuar, desde los currícula educativos, en la construcción de un nuevo modelo de ciudadanía en el que las diferencias de género no se asuman como algo natural, sino que se conciban como un constructo social. Por este motivo se hace necesario construir una ciudadanía que edifique su identidad individual y colectiva desde una perspectiva de igualdad.

Esta igualdad se defiende desde el amplio abanico de perspectivas feministas que se desarrollan desde finales del siglo XX y que se caracterizan por la adopción de una postura crítica contra el modelo de democracia liberal, de postdemocracia, que está imponiéndose desde la última década de esa centuria (Monedero, 2012, 68). Por tanto, los planteamientos feministas, que difieren entre sí en multitud de elementos, se caracterizan por reivindicar mayores cotas de igualdad y de libertad (Teimil García 2011, p. 13). Es desde este punto desde el que se puede empezar a resolver no sólo la situación estructural de desigualdad de género, sino la construcción de un espacio común de verdadera representatividad que genere una revitalización del sistema democrático (Jáuregui, 1996, p. 6).

Respecto del sistema educativo, la legislación vigente a nivel estatal, el Real Decreto 1105/2014, así como la legislación autonómica, que, en el caso de la Comunidad Valenciana es el Decreto 87/2015, exponen una serie de preceptos y de principios que en origen pueden coadyuvar en la construcción de una ciudadanía cuyas señas de identidad individual y colectiva tiendan a limar las diferencias sociales, medioambientales y de género. Estas medidas legislativas impelen a tratar de resolver los problemas provocados por las diferencias de género a nivel de base, para construir integralmente la ciudadanía. En aras de esta formación se debe recurrir a los contenidos específicos y generales dentro del sistema

educativo que están enfocados preciasamente a tal fin.

Respecto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 2º de la ESO, este planteamiento es perfectamente posible. Ahora bien, para poder construir una ciudadanía fundamentada en los principios de igualdad y de resolución de los problemas derivados de la diferencia entre géneros es pertinente diseñar un sistema metodológico que se fundamente en la incorporación de las mujeres como sujetos y objetos plenos (Ortega López, 2000, p. 9) tanto en los instrumentos utilizados (fuentes de información) como en los procedimientos (trabajo colaborativo basado en el desarrollo de proyectos). Así es posible diseñar un método de trabajo que tanto en la forma como en el fondo pueda abastecer esta circunstancia. La idea es reflexionar sobre los roles de género, su génesis y su construcción como productos de un contexto social y cultural.

Sobre esta cuestión, el presente artículo trata de exponer las líneas generales de una forma de abordar la perspectiva de género en este nivel educativo así como los fundamentos pedagógicos, historiográficos y epistemológicos que justifican esta forma de trabajar.

En lo referente a la forma, proponemos un ABP combinado con el *Flipped Classroom* en el que los instrumentos utilizados sean por un lado los materiales provistos por los y las docentes. Este material debe redactarse teniendo en cuenta la perspectiva de género utilizando un lenguaje no sexista en como puede ser el material de estudio

que, en relación con los bloques de contenidos que aparecen en el Decreto 87/2015, así como un blog de clase (Mérida, 2019, p. 54).

Ambos instrumentos han sido la base de conceptos vinculados a la Historia social en general y a la Historia de las mujeres en particular. De la misma forma se han utilizado datos que aparecen en diferentes fuentes de información así como rutinas de aprendizaje y de reflexión para el filtrado y selección de esos datos, su clasificación y, por último, la reflexión pausada.

En este proyecto es pertinente analizar las desigualdades y omisiones históricas que han sufrido las mujeres en la esfera de lo privado pero también en la esfera de lo público (Ortega López, 2000, p. 9). También deben tenerse en cuenta cuestiones referidas a las fuentes de extracción de información.

Estas fuentes serán esencialmente versiones adaptadas de algunas *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes. La idea es modificar la asunción de que la diferencia social en general, y de género en particular, es algo connatural al ser humano. Así pues, el objetivo es modificar este sistema de creencias y tratar de demostrar que a lo largo de los siglos se ha ido construyendo un modelo patriarcal basado en la diferencia de género desde constructos sociales y culturales.

Con este objetivo se utiliza una rutina de comparación y de reflexión empleando herramientas de análisis histórico. Estas herramientas, materializadas en rutinas de

aprendizaje, deberían centrarse en términos de valoración del alcance y extensión del cambio y de la permanencia.

En este caso, el grado de cambio y permanencia se centra en la cuestión del género y de la sociedad patriarcal, de forma que el objetivo final es tratar de definir la conformación de esa sociedad como consecuencia del patriarcado así como sus manifestaciones. Posteriormente se trata de encontrar paralelismos en el momento actual utilizando la *empatía histórica*.

Todo ello se desarrolla desde un nuevo paradigma historiográfico basado en los planteamientos de la postmodernidad y del postestructuralismo. También se recurre a la *Historia de las mentalidades* defendida por autores de la segunda generación de la *Escuela de los Annales* como Marc Ferro (Ferro, 2008, pp. 6-11).

En este sentido cabe incluir el análisis del discurso propio del *giro lingüístico* y de la *Nueva Historia Social*. Se trata, pues, de escuchar la voz de los sectores subalternos que aparece en fuentes escritas. Es el caso de los testimonios que aparecen en las *Novelas ejemplares* como ejemplo de voz de los colectivos minorizados.

Pensamos, en este aspecto, que estas novelas vienen a sustituir la *Historia oral* de que habla el postestructuralismo en el desarrollo de la disciplina, sobre todo en cuanto al estudio de la Edad Moderna.

En última instancia, se trata de analizar los discursos de los agentes de esa sociedad

patriarcal desde Filipo Carrizales, las mujeres que viven en su casa, perros (seres masculinos) como Cipión y Berganza, mujeres como las brujas, etc. Este enfoque se orienta a la aplicación de los conceptos y métodos de Roger Chartier, quien desde la *Escuela de los Annales* desemboca en el análisis del discurso y en el *giro lingüístico* (Chartier, 2002, p. 1).

La base de todo este trabajo es doble. Por un lado, el abordaje del estudio de la Historia Moderna desde una perspectiva de género que entendemos que no sólo coadyuva en la construcción de una ciudadanía responsable, igual y democrática sino que es capaz de asumir la soberanía en un entorno de igualdad. Por ello se abordan temas vinculados al estudio de los gremios, instituciones que no permiten el acceso de las mujeres así como temas vinculados a las relaciones dentro de la familia del Siglo de Oro. Por ello, este planteamiento está muy orientado a la diferencia de género (Ortega López, 2000, p. 11) plasmado en obras como *Rinconete y Cortadillo*, por aportar un ejemplo.

Otros temas que se pueden tratar con este ABP utilizando las *Novelas ejemplares* como recurso son la ruptura de la polaridad y separación entre lo público y lo privado, entre el mundo de la vida y el sistema que cita Habermas (Medina-Vicent, 2018, p. 20). También se abordan la identidad de las mujeres y las diferentes formas de control de su cuerpo (Ortega López, 2000, p. 14).

Por otro lado, a nivel epistemológico consideramos que el estudio de la Historia Moderna, como se ha basado tradicionalmente

en fuentes objetivas. Estas fuentes escritas han sido producidas por los sectores sociales y de género que han detentado el poder y que han obviado la historia de los sectores subalternos.

Dado que la legislación vigente propone el estudio de cuestiones vinculadas a la desigualdad, consideramos que la Historia que excluye a las mujeres es esencialmente incompleta y muestra un enfoque parcial y por ello equivocado de los procesos históricos. Es por ello por lo que tanto desde una perspectiva de valores como desde el enriquecimiento de la ciencia histórica, defendemos el recurso a otras fuentes que no siempre son sencillas de encontrar ni de desentrañar para construir la memoria histórica. Así pues, conectado con la filosofía postestructuralista y con el *giro lingüístico*, proponemos una nueva forma de entender el objeto de estudio y las fuentes en las que basarnos para su abordaje siempre dentro de los proceptos definidos por la legislación vigente (Gamba, 2008, p. 6)

En cuanto a la metodología para la ejecución de estos proyectos, esta esencialmente se basa en la extracción de información y su posterior tratamiento. A partir de aquí en este caso se ha diseñado un ABP. Ello se debe a que el fundamento de las competencias clave de las que habla el Real Decreto 1105/2014 es, en definitiva, el tratamiento de la información, es decir, como observaremos en el desarrollo concreto del proyecto, la cuestión es extraer información, seleccionar la más relevante en relación con el objetivo que se intenta cubrir y,

posteriormente, diseñar una estructura del producto que se genera con los datos obtenidos.

Todo ello se ha desarrollado de forma colectiva, de manera que el efecto de los contenidos aprehendidos y utilizados se ha amplificado porque en los grupos de trabajo los roles entre el alumnado se han distribuido de forma que las diferencias en relación con el género se han evaporado.

En lo tocante al tratamiento de la información, esta se puede trabajar de diversas formas. En primer lugar, la extracción de información relevante mediante el uso de estructuras y de rutinas de reflexión y pensamiento, y aprendizaje. En segundo, la producción de un discurso a través del cual se asimilen los valores de igualdad y de respeto entre sexos.

Este planteamiento es muy ambicioso sobre todo en estas edades por las dificultades operativas asociadas al escaso nivel de abstracción. Por ello este enfoque requiere una metodología que permita la asimilación pausada de los conceptos y procesos generales y específicos propuestos por la ley en un primer término, y los valores de igualdad entre sexos antes comentada en un segundo.

El fundamento de esta propuesta es la comprensión de que la desigualdad entre géneros es un constructo social y no natural, como hemos visto. Por eso es pertinente el diseño de un proyecto en el que no sólo por el resultado final, sino por el proceso para llevarlo a cabo, se susciten situaciones emocionales y

cognitivas a través de las cuales el alumnado sea consciente de las raíces de la desigualdad actual. Asimismo, mediante el recurso a la *empatía histórica*, se trata de concienciar al alumnado de los mecanismos de dominación y de los elementos que han sido consustanciales y no contingentes para el mantenimiento de dicha situación de desigualdad pese a que las superestructuras normativas hayan cambiado. Por ello es necesario bucear en la vida cotidiana y en las manifestaciones culturales que reflejen esta realidad que, por otra parte, es poliédrica (Gamba, 2008, p. 2).

La aprehensión de estos valores y el trabajo de la cuestión de género se han conseguido mediante el recurso a la *pedagogía del caracol*. Esta metodología es esencial para fomentar el asombro en el alumnado, así como para explorar sus sentimientos y modificar su forma de percibir la realidad. Gran parte de las actitudes sexistas proceden de sentimientos e ideas muy arraigados desde edades muy tempranas en el universo mental de los y las discentes. Sólo mediante un cambio profundo del sistema de valores se puede modificar este planteamiento.

No obstante, un cambio de este calado necesita de tiempo y de reposo de los contenidos. Por ello se hace preciso rechazar la prioridad en la consecución de objetivos, lo cual comporta que los y las discentes adopten un rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando los objetivos presiden la forma de trabajar la asimilación de los contenidos de forma profunda, que es el requisito esencial para

conseguir un cambio en el sistema de valores, se ve mermada.

Así pues, la perspectiva de género se debe abordar desde una actitud activa del alumnado. Ello requiere la utilización de la pedagogía lenta (Navarro Redondo, 2016, p. 6) y el recurso a las rutinas de aprendizaje.

Para el desarrollo de estas rutinas comprobaremos que el grupo de discentes, el alumnado, con el asesoramiento del docente, diseñaron diferentes guiones de trabajo que funcionan como fichas de extracción de información y fichas de expresión de las ideas. Estas fichas se evalúan mediante rúbricas y son esenciales porque desde ellas se puede construir un modelo de interpretación que supone una ruta hacia el conocimiento.

Esta ruta debe emplear elementos como el tipo de expresiones empleadas, el número de veces que los preguntados se refieren a cada uno de los sexos y el carácter y/o valores que atribuyen a cada uno de ellos, tanto en positivo como en negativo.

Desde este planteamiento se pueden extraer conclusiones acerca de los valores y la posición social no sólo de los tipos sociales que aparecen, sino de la diferencia de género que viene asociada. Incluso se puede utilizar la categoría de *cliente/patrono* en cuanto a *mujer/hombre* para analizar hasta qué punto esta posición social se reproduce en el momento actual pese a que los elementos contingentes hayan variado.

2. Metodología

En la línea de lo anteriormente expuesto se han utilizado diferentes métodos de trabajo que se fundamentan de la siguiente manera.

2.1. Metodología de trabajo y metodología docente

En cuanto a la metodología utilizada, se utilizan instrumentos epistemológicos y metodológicos propios de las filosofías postmodernas. En particular se recurre al andamiaje conceptual del postestructuralismo y de algunos feminismos, como el cultural. A nivel pedagógico se utilizan categorías e instrumentos de análisis propios del constructivismo, del aprendizaje socializado, de las inteligencias múltiples, etc.

En este aspecto hemos de diferenciar entre metodología para realizar este trabajo y metodología docente para ponerlo en práctica. Ambas se interrelacionan entre sí, pero es pertinente su diferenciación.

Respecto de la primera, el enfoque que se ha utilizado es empírico ya que se ha observado, mediante una rúbrica de evaluación de la programación y mediante rúbricas de autoevaluación del alumnado tanto colectivas como individuales, el grado de consecución de los indicadores de logro que aparecen en el Decreto 87/2015 de la Comunidad Valenciana. Ello se ha aplicado en varios grupos de un centro educativo de tipo A de dicha comunidad. Además, se ha intentado utilizar las fuentes, es decir, algunos ejemplos de novela picaresca, en

concreto las *Novelas ejemplares* de Cervantes, para dar voz a las clases subalternas.

Somos conscientes de que ello implica la premisa de que estas clases subalternas se expresaban por boca del escritor castellano. Los datos que conocemos nos indican a pensar que Cervantes era plenamente conocedor de la situación social de su época, y así la plasmaba en su obra. Por ese motivo su obra se puede considerar como la voz de los grupos subalternos. De esta forma, recurrir a ella es una forma de revisar la historiografía, y recurrir a ella desde la perspectiva de género implica una revisión historiográfica y metodológica en ese sentido.

En cuanto a los grupos sobre los que se han obtenido estos datos, han sido grupos de 2º de la ESO en los que había varios repetidores en un porcentaje de un 15% del total del alumnado aproximadamente. Asimismo, en estos grupos había alumnado de diferentes culturas y alumnado con el que ha sido necesaria la adaptación de los contenidos, aunque no de los objetivos didácticos. En concreto, en un lapso de tres años se ha trabajado de esta forma con alrededor de 180 discentes en total.

Para trabajar de esta forma ha sido necesario romper con la necesidad imperiosa de cumplir con los temarios oficiales. Por ello se han seleccionado los elementos más relevantes. Así ha sido posible facilitar la aprehensión pausada de los contenidos y, por tanto, ha sido factible producir una reflexión profunda que ha generado el cambio en el sistema de valores.

En lo tocante a la metodología docente, ésta ha pivotado en torno al constructivismo de Vigotsky, a las ideas de Piaget, a la *pedagogía crítica* de Rozada y a la *pedagogía lenta* o *pedagogía del caracol* (Navarro Redondo, 2016, p. 6). Ello ha permitido renunciar a la aplicación rígida del programa de ese nivel educativo y la adopción de una metodología colaborativa que haya permitido disolver las diferencias y los roles de sexo, que eran un elemento esencial que se debía trabajar (Pérez Francesch, 2010, p. 125).

Respecto de la metodología historiográfica, el enfoque metodológico ha pivotado en torno a la *historia social* (Casanova, 2015, p. 9) y a la *sociología histórica* (Astarita, 2019) de manera que se ha tratado de abandonar el enfoque historicista-narrativista y se ha ahondado en un planteamiento más bien analítico (Julià, 2010, p. 14) en el cual es pertinente el uso de conceptualizaciones para establecer comparaciones. De la misma manera, se ha ahondado en la *Historia de los sectores subalternos* que en este caso han sido las mujeres. Partiendo de la idea de que la sociedad contemporánea se construye sobre la desigualdad y sobre modelos patriarcales, pero que estos modelos surgen desde muy atrás y se pueden rastrear en la sociedad moderna, es pertinente plantear un abordaje de los contenidos de la Historia Moderna desde el análisis y la reflexión y desde la empatía histórica centrándonos, prioritariamente, en la cuestión de la desigualdad entre los hombres y las mujeres y en las diferentes situaciones a las que mujeres de

diferentes grupos sociales y situaciones se ven sometidas pero siempre soportando la subordinación ante el sistema patriarcal.

Por otra parte, el centro de la historiografía ha sido se ha el *hombre* en términos abstractos y universales. Esta categoría es insuficiente para aprehender el acontecer al ser humano puesto que se reduce al hombre en masculino y, para más ende, blanco. Con ello se restringe el campo de estudio a una minoría. Por este motivo, desde una perspectiva epistemológica es pertinente la ampliación del radio de acción. Aunque la Historia de la mujer esté ligada a las ideologías feministas, en un trabajo de descubrimiento de la Historia de un período es necesario incluir el análisis de las formas de vida de sectores que en realidad son mayoritarios como las mujeres. Con ello se consigue aumentar la riqueza, pluralidad y capacidad de expansión del conocimiento histórico (Ramos, 2015, p. 212).

Por estos motivos se hace necesario el recurso a la Historia de las mujeres como premisa historiográfica. Se tienen que estudiar las formas de comportamiento y la situación de determinados tipos sociales que se caracterizan por vivir y actuar en sociedad dentro del marco ideológico del patriarcado para poder argumentar hasta qué punto las diferencias de género son constructos sociales y no se deben a cuestiones naturales. Este es el objetivo final, metodológico, historiográfico y filosófico de nuestra propuesta.

Esta premisa analítica, la Historia de las mujeres, cuestiona el paradigma positivista heredero de la

modernidad que ha impregnado gran parte de las investigaciones históricas y de los estudios. El paradigma positivista, al centrarse en el estudio de la información provista por fuentes textuales, y dado que la cultura tradicionalmente ha sido desarrollada por los hombres, ha escondido la situación de las mujeres, con lo que al menos la mitad de la población queda silenciada.

Además, este paradigma está agotado conceptualmente porque no arroja luz sobre los procesos históricos y sobre los problemas esenciales del ser humano en su camino hacia el siglo XX. Hay que implantar nuevos modelos y paradigmas interpretativos propuestos por el postestructuralismo y el postmodernismo (Barros, 1999, p. 44).

Ahora bien, el planteamiento historiográfico nuclear de este trabajo ha sido la *Historia de las mujeres* puesto que este enfoque permite una mayor riqueza, pluralidad y capacidad de expresión de los estudios de los procesos históricos (Ramos, 2015, p. 212).

Se trata de la adopción de nuevas fuentes de información que recojan la voz de los grupos subalternos. Como no se dispone de este registro, se ha recurrido a autores reconocidos como reflejo de la sociedad del Siglo de Oro, como Cervantes.

Asimismo, en este nuevo paradigma se tratan nuevos temas como la familia, su organización y dinámica interna, los elementos que la forman, la brujería, etc.

Todo ello se basa en las ideas de pensadores postmodernos como Jean-François Lyotard con su cuestionamiento de las metanarrativas, Jacques Derrida y su concepto de desmantelamiento o deconstrucción o Michel Foucault con sus estudios sobre el discurso y el poder dentro de las grandes instituciones, pero también dentro de la vida cotidiana (Mora Bleda, 2013, p. 145). En este estudio de la vida cotidiana aparecerían elementos como la solidaridad entre mujeres o *sororidad*, que aparecería en *El coloquio de los perros*, como posteriormente veremos.

Este reenfoque historiográfico implica la utilización de instrumentos analíticos nuevos que proceden de esas corrientes de pensamiento postmodernas. Es el ejemplo del patriarcado, del androcentrismo como característica de un mundo que requiere un rediseño, de la teoría de las esferas, de la ideología de la domesticidad o de la cultura femenina diferenciada (Ramos, 2015, p. 213). Asimismo, son importantes conceptos de referencia como la sororidad, la construcción social y cultural de la diferencia entre los sexos, etc.

Los procesos históricos que aparecen en la normativa vigente deben verse utilizando categorías como el *género*. Esta categoría analítica implica asumir el carácter de construcción social y cultural de la diferencia entre sexos (Scott, 1990).

Como reacción contra esta construcción deberemos diseñar una serie de estrategias de intervención basadas en la enseñanza de

contenidos históricos en la que, como estamos indicando, los protagonistas de los procesos de cambio y de permanencia sean los sectores sociales subalternos.

Como efecto de la consideración de partida de las diferencias entre sexos como un constructo social y cultural se observa que el sistema de relaciones políticas y sociales ha sido siempre desfavorable para las mujeres. Ello se ha transmitido mediante el lenguaje, la filosofía, la política, la publicidad, el ordenamiento legal, la religión, los textos médicos y religiosos, las costumbres, las tradiciones, la literatura, las artes y los medios de comunicación. Es por ello por lo que es pertinente la utilización de fuentes primarias para incidir en la cuestión del análisis del género como constructo social y cultural a lo largo de los siglos.

Ahora bien, este acercamiento a las fuentes primarias debe realizarse mediante rutinas de pensamiento y a través de un armazón conceptual que posteriormente se utilicen en el análisis de la realidad. En base a este acercamiento, que se basa en el recurso a estas rutas de razonamiento que se pueden guardar en un *portfolio*, se diseña este trabajo basado en la Historia del género.

La historia del género es hija conceptual de la Historia de las mujeres (Ramos, 2015, p. 213). Desde la Historia social, desde la Historia cultural y desde la Historia conceptual se abordan temas como la cultura política, la formación de la clase social (que en nuestro caso se aborda de igual forma a través de la *novela*

picaresca), el lenguaje, la construcción de identidades individuales y colectivas, la vida cotidiana y el sistema de representaciones.

Todas estas consideraciones nos llevan a seleccionar unas fuentes desde donde construir nuestros instrumentos docentes. Estos instrumentos docentes, por ejemplo los ABP, deben contener estos temas en mayor o menor medida. Posteriormente, los proyectos deben analizar las diferencias de sexos social y culturalmente concebidas para su cuestionamiento y para la elaboración modelos de crítica de la situación actual.

Como temas concretos a abordar desde la perspectiva de género estarían el estudio de las relaciones sociales de género, la historia política de la diferencia de sexos, el uso del concepto *patronazgo* para explicar los intercambios económicos, emocionales y afectivos entre hombres y mujeres, así como el orden simbólico femenino. Y siempre utilizando las oposiciones de las categorías de género, clase y, sobre todo, sexo.

En cuanto a los elementos fundamentales del estudio de los procesos históricos desde la perspectiva de género, debemos destacar el uso del lenguaje, la representación simbólica de la diferencia de sexos y la oposición hombres-mujeres como un elemento problemático. Ello se manifiesta en el discurso.

A nivel social también se deben tratar la marginalidad de la posición femenina en las estructuras sociales y simbólicas y la crítica a la

supuesta objetividad y neutralidad de la ciencia positivista (García-Peña, 2016, p. 7). El positivismo ha destacado los registros de las estructuras de poder tradicionalmente controladas por los hombres, por lo que el análisis o descripción de estos registros muestra sólo una parte de los procesos históricos. Es pertinente, por ello, no sólo cambiar el acento y realizar estudios sobre la vida de las mujeres, sino reflexionar sobre el papel que ellas jugaron en las estructuras políticas y sociales, lo cual no siempre implica estudiar directamente a las mujeres, sino a los hombres y su posición en relación a estas.

En el siglo XXI ya no es posible estudiar o escribir la Historia sin tener en cuenta esta diferencia de género y su origen. Gran parte de los conflictos políticos se fundamentan en la lucha políticas entre sexos, por lo que es pertinente su análisis.

Es necesario estudiar también las situaciones de dependencia entre mujeres y hombres. Asimismo es preciso analizar los procesos de hegemonía de estos últimos respecto de las primeras para comprender de forma más cabal el funcionamiento de una estructura social.

No obstante, esta cuestión no se debe abordar de forma aislada sino dentro del estudio de procesos históricos globales (García-Peña, 2016, p. 3). Ello, además, está dentro de los bloques de contenido de la legislación vigente y es pertinente el diseño de estos proyectos teniendo en cuenta el marco normativo que rige la práctica docente tanto en el nivel I de desarrollo

curricular, como en el II (programación de los departamentos y PGA) y en el nivel de concreción III (programación de aula).

Este enfoque, por otra parte, es original puesto que trata de ahondar en los procesos que llevaron a considerar que las acciones de los hombres masculinos son norma representativa de la historia humana general mientras que las de las mujeres quedan reducidas a la esfera de lo privado.

Como efecto de ello aparecen nuevos métodos de indagación, como la biografía, la *microhistoria*, la Historia cultural, la Antropología, la Economía, la Política, la Historia de las mentalidades de la familia o de las ideas, la tradición oral y la Historia social (García-Peña, 2016, p. 3). Estas premisas aparecen en las fuentes que se proponen en este trabajo, ya que la Historia oral, en la Edad Moderna, se puede recabar en testimonios como los textos literarios.

Partiendo, pues, de las consideraciones del análisis del discurso de que habla Hayden White, es necesario y pertinente recurrir a estas fuentes de información. Además, estos textos cervantinos recogen el saber y el sabor populares.

Por ello, tras la extracción de información utilizando rutinas de análisis que se centren en los aspectos de género antes referidos, hay que encontrar explicaciones convincentes de la subordinación femenina.

Para ello se deben buscar las fuentes y las formas de extracción de información de ellas en las que se cuestionen las bases de la subordinación de las mujeres, por el hecho de serlo, de los hombres que en realidad las necesitan para poder construir su masculinidad cultural. Ello desemboca en otra de las posibilidades de tratamiento del género, que es la interpretación global de los procesos históricos como el conjunto de las experiencias de las mujeres y de los hombres interrelacionando en el pasado. Las relaciones de género, por tanto, son tan importantes como el resto de las relaciones humanas, o más ya que partimos de la premisa de que están en el origen profundo de muchas de ellas (Bock, 1991, p. 62).

Por último, el aparato instrumental con el que se pretende extraer información con la que estudiar la Edad Moderna desde la perspectiva de género es el análisis del discurso. En este caso se analizan elementos sexistas en los diálogos que los personajes tienen entre sí y en los casos en los que aparece el *narrador omnisciente*.

Todo ello es útil para extraer información y conclusiones sobre la construcción de las diferencias de género y su influencia en la construcción de las relaciones de dependencia tan típicas en la sociedad del Siglo de Oro.

El discurso es mucho más que una oración y se refiere no sólo a lo que se dice, sino a cómo se dice y desde qué coordenadas personales e históricas se dice y de qué forma interaccionan los personajes consigo mismos y con el entorno

(Otaola, 1989, p. 83). De esta manera es importante analizar si el discurso sobre la posible brujería de dos mujeres parte de otras mujeres o de miembros del sexo masculino y desde qué posición respecto de las mujeres en general esos miembros operan.

Se trata de rastrear elementos vinculados al patriarcado y a la atribución de virtudes o de defectos en relación con el género en lo que narran los personajes, por ejemplo Cipión y Berganza, en su diálogo acerca de la realidad. No se trata sólo de describir qué realidad destacan, sino cómo lo hacen en relación al género y qué consecuencias tiene este discurso para la construcción del concepto acumulativo de género que pensamos que se va desarrollando al menos desde esos siglos.

Desde esta consideración se puede concebir el estudio de la Edad Moderna de 2º de la ESO mediante el recurso a fuentes que en principio pueden ser representaciones del universo mental de diferencias de sexos. Ahora bien, como tal reflejo expresan las diferencias entre sexos que se deben erradicar tras su detección, análisis y traslación al momento actual para el discernimiento sobre las posibles causas y, por ello, para la reflexión profunda y meditada.

Ello ha facilitado la tarea docente y le ha conferido un sentido. De esta forma se ha tratado de innovar en la forma, pero, principalmente, en el fondo. Este fondo se fundamenta en el estudio de la Historia Moderna teniendo como eje nuclear las

diferencias de género que articulan toda la estructura social.

A nivel epistemológico el enfoque se ha fundamentado en la Escuela de los Annales ya que la cronología se ha utilizado con el objetivo de establecer modelos de forma que se ha huido de la utilización de fechas (Aguirre Rojas, 2004, 70). Los datos cronológicos se han considerado para acotar y definir períodos temporales que han sido los elementos que han marcado la *historicidad* de los ABP y no como datos que se deban conocer fuera del contexto histórico en el que acontecen.

Todo ello permite entender el alcance de las situaciones de desigualdad que aparecen reflejadas en los tipos sociales cervantinos. Es el caso de las mujeres de diferentes segmentos sociales y los hombres de los que dependen... o no, como es el caso de las brujas que aparecen en *El coloquio de los perros*.

Además, los personajes que aparecen en estas obras no son reales sino que son mujeres figuradas y hombres figurados que actúan historiográficamente como ejemplos, tipos, de una tendencia general. Por ello nos aportan información sobre la vida cotidiana y reproducen, aunque no directamente, la vida cotidiana de los sectores populares y subalternos, como esclavos, pícaros, y mujeres.

De esta forma, defendemos el estudio de estos ejemplos porque, aunque se trate de casos novelados y, en principio, irreales, ofrecen una panorámica muy fiable de la mentalidad de la

época. Para nuestro trabajo actúan como tipología genérica intelectivamente útil para comprender las diferencias de género en la sociedad del Siglo de Oro. Salvando las distancias del tiempo pueden funcionar como tipologías analíticas operativas para entender el funcionamiento del patriarcado contemporáneo.

Esto se debe, entre otros motivos, a que Cervantes, el autor, era un buen conocedor de la mentalidad del Siglo de Oro. Por ello nos interesa su obra como fuente de información.

Por otra parte, el análisis y la comparación de modelos, que es lo que trataremos de generar en la Fase IV de este proyecto, no implican que eludamos el discurso narrativo en nuestro proyecto educativo. De hecho, los discentes categorizados como de Nivel 3 de actuación según el decreto de inclusión 104/2018 de la Generalitat Valenciana en muchas ocasiones no pueden desarrollar unas operaciones intelectivas que tiendan a la abstracción. Desde la abstracción se aprehenden de forma más sustancial los procesos históricos y así es factible reflexionar sobre ellos estableciendo las relaciones con el mundo actual para poder adoptar una postura crítica frente a ello, lo cual es uno de los elementos de la *empatía histórica* (Sáiz Serrano, 2013, p. 3).

Menos aún ocurre con aquellos discentes que requieren una adaptación más profunda de los contenidos y objetivos didácticos, es decir, aquellos alumnos y alumnas que necesitan medidas específicas de apoyo educativo. En este

caso es aún más complejo plantear proyectos en los que se precise la comparación de estructuras.

Empero, aunque ello sea complejo, debemos tratar la perspectiva de género desde el estudio de las mujeres en la Edad Moderna porque es posible suscitar en estos y estas discentes la *empatía histórica*.

Por otra parte, como estas y estos discentes se insertan en grupos de trabajo diversos, la socialización del aprendizaje les permite adquirir conocimientos y competencias que por sí mismos serán complejos de asimilar. Así pues, de una manera o de otra, diseñamos un proyecto basado en la comparación de estructuras sociales, económicas y mentales a través de las cuales se pueda aplicar la *empatía histórica*. Se trata de lograr una mayor incidencia en el sistema de valores para cambiarlo y así incidir en la construcción de la ciudadanía desde la perspectiva de género.

Ahora bien, para conseguir que el trabajo docente sea realmente significativo desde un punto de vista lógico y desde un punto de vista psicológico, se necesita un enfoque docente que huya del planteamiento factual descriptivo o narrativo, más propio de las operaciones concretas porque utiliza los *tiempos cortos* (Iggers, 1998). Se trata de identificar las continuidades (Casanova, 2015).

Estas continuidades son las herramientas analíticas que se utilizarán para desarrollar la *empatía histórica* necesaria para abordar la Historia

moderna de 2º de la ESO desde una perspectiva de género.

La causa de la utilización de la cronología de esta forma ha sido eminentemente pedagógica dado que con la utilización de períodos a comparar se ha tratado de profundizar en el análisis histórico como uno de los objetivos didácticos que aparecen en el Bloque II de contenidos del Decreto 87/2015.

Respecto de las consideraciones legales, la legislación estatal y la normativa autonómica defienden el uso de la multifactorialidad para la explicación de los fenómenos históricos. Esta multifactorialidad es muy útil para explicar los procesos históricos desde una perspectiva política, social, económica... pero también desde una perspectiva de género. Es decir, la cuestión es introducir el género como análisis de la evolución de los procesos históricos aunque se acepten otros motivos estructurales y coyunturales. .

Empero, es complejo enseñar la multifactorialidad desde la perspectiva de género al alumnado de la ESO. En esta etapa del desarrollo evolutivo es más asumible el dato concreto y la cronología exacta sobre la que construir un discurso lineal no explicativo e *historicista*. Por otra parte, es preciso y pertinente trabajar desde la perspectiva de las Competencias Clave.

Por último, todos estos elementos teóricos deben cristalizar en un proyecto que tenga como eje vertebrador no sólo el recurso al estudio de

las clases sociales en general, sino a la situación de las mujeres en particular respecto de la configuración de las relaciones de poder, de las relaciones sociales y de las relaciones económicas. Ello repercute en el estudio de las mentalidades como plano de análisis que es a la vez causa y consecuencia de las estructuras económicas, sociales y políticas.

En segundo curso de la ESO se hace esencial el abordaje de esta problemática por varios motivos. En primer lugar, porque la legislación vigente así lo determina; en segundo lugar, porque en este contexto de incremento de los problemas de violencia de género se hace necesaria una labor de concienciación sobre estas cuestiones dentro del proceso de construcción de la ciudadanía.

Esta ciudadanía se define con el autoconcepto, con la identidad, elementos que dependen en gran medida de la memoria histórica sobre relaciones de género. Por este motivo, dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el estudio de las relaciones entre hombres y mujeres dentro de los grandes procesos históricos, así como en el seno de las familias comunes, es un elemento esencial.

Para ello se puede optar por varias opciones. La primera de ellas podría ser el estudio de la vida de algunos personajes femeninos en el contexto en el que vivieron. Esta opción contribuye a la formación de la empatía histórica pero pensamos que con resultados limitados.

En este punto, debemos recordar los fundamentos conceptuales de este término. De esta manera, con esta terminología nos referimos a ese enfoque originado en la historiografía anglosajona de los años 80 del siglo XX para la comprensión de procesos de cambio y de permanencia mediante estrategias de trabajo en las que se trata de dotar de sentido histórico el fenómeno o proceso histórico en cuestión (Sáiz Serrano, 2013, p. 3). En nuestro caso, se trata del acercamiento a los tipos sociales depauperados o menoscabados en el Siglo de Oro en general y las mujeres en particular. Mujeres que están sometidas a las diferencias de género y al patriarcado y que a duras penas diseñan formas de solidaridad comunes. Entre estos casos destacan los grupos de *brujas* que aparecen en *El coloquio de los perros*.

Todo ello debe practicarse recurriendo a los sentimientos que se generan en el alumnado. Sin embargo, esta metodología implica ir más allá puesto que se debe practicar una imaginación controlada reconstruyendo de forma imaginada los contextos históricos en los que se insertan los procesos que se abordan (Sáiz Serrano, 2013, p. 3).

En nuestro caso, el recurso a la novela picaresca es oportuno ya que la fase de imaginación del contexto se obtiene en la fase de lectura de las obras elegidas. De esta manera es factible proyectar en el pasado los sentimientos y escala de valores que se erigen dominantes en el presente para cuestionarlos mediante la adopción de la perspectiva de los personajes que

aparecen en las novelas elegidas (Sáiz Serrano, 2013, p. 4).

Este enfoque ya ha sido defendido por autores como Endacott o Carril y Sánchez, quienes propugnan que es pertinente combinar el estímulo de los sentimientos con el trabajo cognitivo. Ello implica la asunción de todas las dimensiones que rodean la vida de las mujeres en esos siglos combinando los sentimientos que genera la lectura de ciertas situaciones con el conocimiento teórico que se tiene de ellas (San Pedro-Veledo & Lopez-Manrique, 2017, p. 117).

Por consiguiente, mediante el análisis de los procesos valorando la dimensión temporal, y no sólo narrando, tratamos de entrar en las operaciones formales y en la *argumentación* (Carpente & López-Facal, 2013). Como este planteamiento ofrece dificultades por la escasa capacidad de abstracción de los alumnos y alumnas que se encuentran en este nivel educativo, proponemos dos formas de trabajar.

La primera, más narrativa-descriptiva, que implica un desarrollo más simple y menos abstracto basada en la exposición narrativa de hechos bélicos ordenados temporalmente. La segunda, más analítica, necesita la comprensión del tiempo histórico y de su dimensión. Es cierto que en este enfoque también se describen o relatan las causas y las consecuencias de los diferentes fenómenos históricos, pero se establecen en relación con el grado de cambio y en relación con la duración del mismo y de su profundidad. Es desde esta base desde la que diseñamos un ABP fundamento en el

aprendizaje colaborativo, y no cooperativo, que incide en la cuestión de género en la Edad Moderna.

La segunda podría ser el estudio de las relaciones de las mujeres como colectivo dentro del proceso histórico general. En nuestro caso, este proceso histórico general es el proceso que acaece entre finales de la Edad Media y la Alta Edad Moderna, es decir, los siglos XV, XVI y XVII.

En cuanto al sector protagonista de nuestro enfoque pensamos que deben ser las mujeres como colectivo social que ejerce un papel en el proceso general. Es cierto que si se aborda la cuestión de género desde el estudio de casos individuales se puede inculcar en el alumnado cierta sensibilidad, pero las circunstancias de determinados personajes no son tan extrapolables a la situación actual como la imbricación del colectivo en el panorama general para tratar de averiguar las causas estructurales de la situación así como las consecuencias de la misma. Ello incide en el desarrollo de la *empatía histórica* que consideramos que es pertinente en el tratamiento de la perspectiva de género para el estudio de la Historia Moderna de 2º de la ESO tal y como autores como Sáiz Serrano (2013) y San Pedro-Veledo y Gómez-Manrique (2017) proponen para otros casos.

En relación con esta opción el instrumento por el que se ha optado ha sido el aprendizaje colaborativo de la expresión de formas culturales que son el reflejo de la situación de las mujeres del Siglo de Oro en la sociedad de la

época. Es colaborativo porque no interesa tanto la producción de un producto final como el proceso de generación del mismo, ya que partimos de la premisa que es mediante este proceso a través del cual tienen lugar los cambios en el sistema de valores. Y sobre la cuestión del género el cambio en el sistema de valores, en la mentalidad de la sociedad en construcción es el objetivo a conseguir.

En cuanto a las fuentes específicas para este proyecto, nos referimos al empleo de ejemplos de la *Novela picaresca* en general y a las obras de Cervantes en particular.

El motivo de ello, además de los anteriormente expresados, ha sido la experiencia en el aula. En concreto, el mismo alumnado de secundaria ha demandado novelas ejemplares en las que la cuestión de género apareciese de alguna forma. Es el caso de algunas novelas ejemplares en las que se han rastreado casos de diferencias de género en un sentido patriarcal. Por ejemplo, el tratamiento del sexo femenino de forma explícita en *El celoso extremeño* hace reflexionar sobre la doble moral, sobre el diferente rol social de las mujeres y de los hombres, en los atributos que se presuponen específicos a ambos sexos, en lo que aporta cada miembro de la pareja a la vida en común, en la honra socialmente valorada, etc.

En otros textos de Cervantes estos elementos también se pueden deducir, pero de forma menos explícita al menos para los alumnos de segundo de la ESO. Un ejemplo son las tareas al margen de la ley que mujeres y hombres realizan

en el gremio que dirige Monipodio en el caso de *Rinconete y Cortadillo*. Los delitos son diferentes dependiendo del género del delincuente lo cual es una muestra de la construcción social y cultural de la diferencia de género.

Este aspecto ha sido descubierto con una relativa facilidad por el alumnado aunque utilizando la oportuna rutina de conocimiento. Gracias a esta ruta de conocimiento los alumnos y las alumnas han sido capaces de explorar la mentalidad del Siglo de Oro para extraer interesantes conclusiones sobre la construcción de los roles de género y su extrapolación al momento actual mediante un modelo de análisis.

Para otras novelas ejemplares tales como *El coloquio de los perros* la cuestión es en algunas partes del texto más explícita. En otras novelas esta cuestión aparece de forma menos clara, pero precisamente esta cuestión contribuye a desarrollar la significatividad lógica del proceso de construcción de las diferencias de género desde una perspectiva social y cultural, que es lo que nos interesa para tratar la Historia Moderna desde la sensibilidad hacia las diferencias de género.

Ejemplo de lo primero puede ser la autoatribución de la actividad brujeil en mujeres de determinados grupos sociales. De forma mucho más solapada se puede atisbar ejemplo de lo segundo. Nos referimos al hecho de que la lucidez con la que Cipión y Berganza analizan el mundo es un atributo del sexo masculino. Son perros, sí, pero no son hembras, lo cual de forma indirecta contribuye a imbuir ciertos

valores en las lectoras y los lectores. Sin embargo, el posible error de apreciación de la realidad y del autoconcepto lo apuntan Cipión y Berganza en la conversación que una de las mujeres acusadas en el pasado de brujería tiene con uno de ellos. Las mujeres aparecen retratadas como capaces de cometer errores de apreciación, mientras que el sexo masculino, no. Es pertinente, por tanto, tener en cuenta estos detalles para el diseño de actividades de desarrollo de contenidos mediante el análisis del discurso.

Por este motivo en clase se decidió utilizar versiones adaptadas de *El coloquio de los perros* y de *El celoso extremeño*, ambas ejemplos de *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes. De esta forma, además, se cubriría una de las competencias clave que consideramos secundarias, como es el respeto por las manifestaciones culturales, así como el empleo de obras de arte en su contexto.

Estas obras de arte son las novelas ejemplares cervantinas, un ejemplo literario de primer orden dentro del Siglo de Oro por lo que muestran explícita e implícitamente. Además, como ya se ha apuntado en otras partes de este trabajo, el recurso a estas obras cubre el objetivo, aunque indirecto, de hacer oír las voces de los sectores subalternos de la sociedad, como las mujeres. Esta es una de las aportaciones más interesantes del nuevo enfoque auspiciado por la segunda generación de la Escuela de los Annales en caso como Marc Ferro (2008), o de la Nueva Historia social y las corrientes historiográficas vinculadas al postestructuralismo, al *giro lingüístico*

y al análisis del discurso defendido por Hayden White.

2.2. El problema de las mujeres en la Edad Moderna

Sin pretender ser exhaustivos, en estas líneas deberemos exponer de forma somera la importancia pedagógica del estudio de la situación de las mujeres en la Edad Moderna. Ello se debe no sólo a la necesidad de abordar la perspectiva de género por los motivos de todos conocidos, sino porque desde una perspectiva de la Historia social es necesario abordar el estudio de grupos sociales que sufren marginación dado que la marginación y la diferenciación social, legal y política es una de las características esenciales de la Edad Moderna.

La descripción y el análisis de las personas comunes que viven en el campo y el discurso que desarrollan cuando abordan relaciones entre hombres y mujeres o entre las mujeres y las estructuras de poder es el elemento en torno al cual debería pivotar el estudio histórico en general y la disciplina de la Historia en la ESO de forma más particular. Alrededor del 80% de la población del Siglo de Oro era campesina entre los siglos XVI y XVII (Molas, 2015, p. 274) y la mitad de ese porcentaje eran mujeres. Por esta razón deberemos centrar nuestro estudio en la vida de los seres comunes y en las relaciones de género y no tanto en los hechos políticos de renombre o en las grandes figuras políticas. Población campesina que, además, está en continua expansión (Pérez, 2001, p. 22) lo cual genera tensiones y conflictos de forma

permanente, tanto a nivel social como de género.

Manifestación de estos conflictos es la aparición del fenómeno del pícaro y de la prostituta como sociotipos que se adaptan a una situación de dificultad. Y, dentro de estos sociotipos, las mujeres que tratan de sobrevivir en una sociedad que, además de ser agresiva, es esencialmente masculina y margina el trabajo femenino (Federici, 2010, p. 143).

Esto no deja de ser paradójico dado que la mentalidad de la Alta Edad Moderna confiere una importancia social enorme a las mujeres. Es ella la depositaria de la honra del hombre en las familias sencillas aunque sea considerada un miembro inferior de la sociedad (Rodríguez San Pedro & Sánchez Lora, 2000, p. 243).

En el Antiguo Régimen el matrimonio, la unión legal entre hombres y mujeres, sigue siendo el elemento estructural alrededor del cual se establecen las relaciones sociales (Simón Hernández, 2017, p. 127). Pero este matrimonio, como observamos en *El celoso extremeño*, no es igualitario, sino que se estructura en torno a relaciones de patronaje-clientela que intelectuales feministas detectan en la sociedad occidental actual denunciándolas. Ello afecta no sólo a las clases corrientes, sino a todo el edificio social. Así la situación social de las mujeres es un indicador de primer orden en la comprensión del proceso histórico general de esos siglos.

No menos importante es la manera de tratamiento a las mujeres y las relaciones entre

sexos. No es real únicamente lo corpóreo, sino que es tangible también la forma de tratarse los seres humanos. En el Siglo de Oro, las relaciones se construyen con un claro carácter sexista que se detecta en el discurso. De ahí la importancia de su estudio (Hidalgo Tuñón, 2006, p. 5).

Al considerar que las mujeres no configuran un sector homogéneo sino que está formado por multitud de situaciones diferentes que contienen un elemento nuclear común, que es la desigualdad de tratamiento y la dependencia de los hombres en el caso de que deseen consideración social. Esta consideración se manifiesta en nuestro proyecto en el hecho de que para su desarrollo se han elegido obras en las que aparecen diferentes situaciones. Es el caso de las mujeres que aparecen en *El celoso extremeño* o en *El coloquio de los perros*.

En estas obras, las mujeres que se sustraen al dominio masculino son consideradas brujas por la sociedad pero incluso ellas mismas se consideran como tales, por lo que el punto de vista del conjunto social respecto de mujeres independientes es excluyente. Ello se conecta con la situación actual con situaciones como el *techo de cristal* o las diferentes formas de patriacado encubiero y micromachismos aún presentes en los usos y costumbres sociales. De esta manera, el enfoque que proponemos parte de esta premisa y es por ello más real.

En relación con el control de las mujeres estaba el control de las conciencias que se vinculaba al dominio de los territorios de la Monarquía

Hispanica. El aumento de la autoridad de la Monarquía se manifestaba en la ampliación de las jurisdicciones y funciones de gobierno, con lo que una forma de entender las instituciones de esta formación política podría ser partir del estudio de la heterodoxia y de los instrumentos que usaba el poder para controlarla, para posteriormente, si se diera el caso, derivar las clases, las actividades y tareas, a desarrollar algún aspecto vinculado con las instituciones de poder.

Estas instituciones estaban diseñadas para consolidar una construcción política, la Monarquía Hispánica, cuyo elemento de unión era la ortodoxia religiosa. Esta ortodoxia consideraba que los pecados que cometían las mujeres eran diferentes a los pecados que cometían los hombres, como se observa en el *Malleus Maleficarum*, texto fundacional de la caza de brujas en la Edad Moderna.

Para conseguir la ortodoxia religiosa el poder político intentó controlar la mentalidad de los habitantes de la Monarquía Hispánica. Para ello se sirvió de instrumentos como los proyectos de reforma del cardenal Espinosa, el Índice de Libros Prohibidos de 1564 de la Curia de Roma o el Índice de Quiroga. Este último índice se desarrolló en el proceso de construcción de la Monarquía Hispánica y es importante porque trataba de aplicar las ideas del Concilio de Trento en relación con el proceso de consolidación del poder de esta Monarquía (Rivero Rodríguez, 2005, p. 174). De esta forma, la legitimación del poder político descansaba en

las coordinadas dogmáticas del catolicismo de la *Contrarreforma*.

La importancia política de esta cuestión comportó sin duda el incremento de control de las mujeres y del cuerpo femenino. Ello se iba a trasladar a las obras literarias como las *Novelas ejemplares*. Por ello estas obras constituyen fuentes de primer orden en la enseñanza de la Edad Moderna desde la perspectiva de género.

Estas ideas religiosas confirmaron el concepto acumulativo que tenía la sociedad de las mujeres. Este concepto se plasma en el discurso social, familiar y político de las personas de obras como las novelas picarescas en general y las novelas ejemplares en particular.

La religión, las diferencias de género y la gestión del poder eran inseparables (Rivero Rodríguez, 2005, p. 176). Por este motivo el estudio de la religiosidad, sobre todo en relación con los diferentes roles religiosos de las mujeres y de los hombres en los siglos XVI y XVII permite no sólo la entrada en el mundo de las creencias sino también en la organización política y social de la Edad Moderna. De ahí la necesidad de abordar la descripción y el análisis de las mentalidades del Siglo de Oro mediante la lectura de obras de ese período. La cuestión es saber en primer lugar qué se debe buscar, en segundo lugar cómo recabar esa información para poder filtrarla, y en tercer lugar de qué manera producir un conocimiento nuevo.

Este conocimiento no sólo debe enriquecer el universo intelectual del alumnado, sino

augmentar su capacidad de crítica sobre la situación de la sociedad en general en el momento actual, y de las mujeres en concreto de forma más particular.

2.3. La brujería en la Edad Moderna y su estudio desde la perspectiva de género. La importancia de su abordaje dentro de la enseñanza de la Edad Moderna

Como extensión de lo anteriormente apuntado está la cuestión de la religiosidad de las clases populares. Las clases populares importan al estudio de la Edad Moderna por varios motivos.

Desde una perspectiva epistemológica la Historia social con enfoque de género debe ser el fundamento de la enseñanza de la disciplina. De la misma forma, es pertinente diseñar espacios en los que el alumnado tienda a la comparación de modelos de análisis.

Todo ello implica el recurso a las operaciones formales y a la abstracción, porque se comparan generalizaciones. Sin embargo, aunque últimamente el discurso narrativo esté recuperando terreno (Casanova, 2014, p. 5), no por ello debemos basar la enseñanza de la Historia desde el estudio de casos concretos descontextualizados o la narración de procesos.

Este planteamiento se puede realizar, pero cuando el grupo de alumnos y alumnas en los que se imparte clase no son capaces, en su mayoría, de desarrollar algunos elementos de la abstracción. Aún así, dentro de la Zona de Desarrollo próximo es pertinente tratar de introducir el uso de rutinas de conocimiento a

través de las cuales se puedan producir textos orales o escritos de carácter analítico. Es necesario analizar los procesos de formación de las clases populares en general, y de las mujeres en particular para posteriormente intentar comparar esos elementos con la situación actual. Ello requiere de proyectos largos, de más o menos seis semanas, pero es necesario utilizarlos. Si el estudio de las clases populares y de las mujeres en la Edad Moderna no se realiza de esta forma, pensamos que el resultado final es la aprehensión de un conocimiento que no redunde en la aplicación de la Competencia Social y Ciudadana.

Esta competencia clave requiere la asimilación de conocimientos históricos a comparar con la situación actual para que, a través de la *empatía histórica*, sea posible un cambio en el sistema de valores. De esta forma es posible abordar la cuestión de género en la enseñanza de la disciplina.

Desde una perspectiva legal los bloques de contenido que aparecen en la legislación vigente, en concreto en el Decreto 87/2015, animan a analizar el devenir social y las mentalidades desde un planteamiento de género. Esta cuestión se constata en los bloques de contenido, pero también en los criterios de evaluación y en los indicadores de logro. De esta forma, es pertinente ahondar en el conocimiento de las mentalidades en general y la mentalidad *de género* en particular.

Considerando esta premisa de entrada, y partiendo del hecho de que la religiosidad era un

elemento omnipresente en la sociedad de la Edad Moderna, es interesante analizar no sólo este aspecto, sino la relación con el papel de las mujeres en el Siglo de Oro. En la religiosidad popular hay que tener en cuenta el fenómeno de la brujería y de la *caza de brujas* que tan sugestivo suele ser para las alumnas y los alumnos de estas edades. Este enfoque, además, permite no sólo comprender mejor la dinámica social del período, sino también abordar el estudio de la Historia desde la perspectiva de género de forma atractiva para el alumnado. Ahora bien, el primer aspecto que debemos tener en cuenta para abordar esta cuestión es la conceptualización del fenómeno.

Debemos indicar, además, que la conceptualización ha sido objeto de intensos debates aunque pensamos que desde una perspectiva de género sólo se puede abordar desde conceptos concretos. Como señala Ortega Muñoz, se trataría de ese conjunto de prácticas o supersticiones que ejercen los brujos y brujas, aunque esta autora no diferencia con claridad entre hombres y mujeres puesto que atribuye estas prácticas a unos y a otros (Ortega Muñoz, 2012). Ahora bien, nuestra conceptualización sí que discrimina entre seres masculinos y seres femeninos. Ello se debe a las atribuciones cualitativas que se atribuyen en la época y que rastreamos en las obras que utilizaremos en el ABP. Para autores como Caro Baroja, Armengol y Ortega Muñoz, el fenómeno de la brujería era algo consustancial a las sociedades primitivas en

general pero, sobre todo, a la civilización de la Edad Moderna en particular.

La brujería sería, pues, ese conjunto de actividades desarrolladas por algunas personas avezadas en el conocimiento tradicional de brebajes, ungüentos, remedios caseros, recetas, prácticas, uso de instrumentos, etc. Estas personas, que en sociedades preindustriales estaban dotadas de un conocimiento informal pero útil a nivel social para la comunidad en la que estaban insertas, desarrollarían funciones sociales importantes como la atención en los partos como parteras, o la provisión de remedios naturales para la cura de determinados males como farmacéuticas, etc. (Caro Baroja, 2005; Armengol, 2002; Ortega Muñoz, 2012; Harris, 2011). Como, en ocasiones, estos conocimientos, vinculados a saberes tradicionales, contenían elementos desconocidos para la mayor parte de la población, y dado que estos conocimientos habían pasado de generación en generación y no eran el producto de una educación formal, sus poseedores disfrutaban y sufrían un aura de ocultismo y de misterio.

Partiendo de la premisa de que la población, el pueblo llano, desconocía estas prácticas, transmitidas, en ocasiones, de padres a hijos, la consecuencia fue la creencia en el poder extranatural y, por extensión, sobrenatural y maravilloso, de estas personas (Amores & Sanchiz, 2016).

Sin embargo, este conocimiento y estas prácticas no estaban restringidas al pueblo llano, sino que

de ellas bebían todos los sectores sociales. Pensadores de renombre como Jean Bodin, reconocido en la Filosofía Política, creían en la existencia de personas que, en virtud de extraños pactos con una entidad esencialmente maligna, disponían de poderes extranaturales e incluso sobrenaturales. Más aún, monarcas como Jacobo de Escocia, Carlos II de Habsburgo de la Monarquía Hispánica, etc. creían en ella y adoptaron medidas para su control con el objetivo de consolidar el poder absoluto de la institución.

Todo ello, como sostienen autores como Brian Levack o Anna Armengol, incidió en la formación de un concepto acumulativo de brujería que estuvo muy presente en la mentalidad de la época y que fue el resultado de siglos de reflexión y de experiencias. Para Levack, por ejemplo, uno de los elementos esenciales de la Edad Moderna en Europa fue la condena de miles de personas, la mayor parte mujeres, acusadas de brujería por parte de tribunales eclesiásticos pero también seculares (Levack, 1997, p. 23). Algunos de los cálculos que se han publicado hablan de alrededor de 9 millones de ejecuciones que, aunque puedan parecer exagerados, indican la obsesión por la brujería en el período (Levack, 1997, p. 47). Otros autores como Harris sostienen que no fueron más de medio millón (Harris, 2011, p. 188).

Sea como fuere, lo que está claro es que se trató de un fenómeno tan importante o más que los conflictos territoriales. Esta obsesión sólo

remitiría con la Ilustración, pero de forma muy matizada (Mantecón Movellán & Torres Arce, 2011, p. 250). Aunque fuera sólo por la magnitud de la cuestión este tema, que indudablemente entronca con el constructo del género como realidad diferenciada pero artificial, debería tratarse en las clases de Historia.

Además, esta obsesión de toda la población europea debe manifestarse en las obras de arte del período. Como consecuencia de esta *brujomanía*, las monarquías y los diferentes poderes territoriales, en pugna por consolidarse en esa civilización esencialmente policrática, trataron de legitimarse utilizando esta cuestión.

De ello se deduce la existencia de discusiones entre aquellos que veían brujería en cualquier hecho humano y los que creían en ella, pero desde un punto de vista más restrictivo. Y a todos ellos habría que añadir aquellos sectores marginados que disfrutaban del miedo que generaban en su comunidad aprovechando esa fama de dominio de poderes sobrenaturales siempre y cuando ello no se escapara de su control.

De esta forma, entre los grupos sociales comunes el miedo a lo extranatural era un elemento consustancial a la vida cotidiana (Rodríguez San Pedro & Sánchez Lora, 2000, p. 216), así como a la muerte. Todo elemento que se escapase al control de la sociedad, que se extralimitase de lo comúnmente aceptado, era visto con reservas. Si a esta mentalidad se le añade el hecho de que quien fijaba la ortodoxia en el comportamiento social era la Iglesia

(Bennassar, 2001, p. 194) el resultado incide en la obsesión por la existencia de las brujas.

Una brujería, por tanto, muy asociada a la feminidad toda vez que el elemento femenino era junto al religioso uno de los fundamentos de la cotidianeidad (Rodríguez San Pedro & Sánchez Lora, 2000, p. 222). Ya Michelet había sostenido que por un solo brujo había diez mil brujas, de manera que el fenómeno era consustancial al género femenino.

Según la mentalidad de la época, ello sería debido a varias razones. La primera, de orden biológico que haría a las mujeres un ser más sensible a determinadas tentaciones e influencias (Palou, 1973, p. 17). El hecho de que en las prácticas brujeriles se introdujeran, de acuerdo con las creencias de la Edad Moderna, elementos esencialmente femeninos como la sangre menstrual o la placenta hacía a los miembros de este género seres más proclives a pactar con el Diablo y a producir poderes extranaturales que, naturalmente, iban a ser practicados con fines demoníacos (Palou, 1973, p. 18). El patriarcado se manifestaba en el juicio negativo de las mujeres que estaban emprendiendo un camino por sí mismas y no necesitaban un *señor* como ocurría con todas las demás.

La deducción de todos estos asertos era evidente: la brujería entendida como el desarrollo de unos poderes extrasensoriales y extranaturales utilizados de forma maligna era un elemento consustancial al género femenino (Palou, 1973, p. 18). Brujas también eran las

mujeres que se negaban a someterse a los lazos matrimoniales (Zaffaroni, 2005). Y bruja era todo miembro del sexo femenino que se escapaba a la forma de ser determinada por la moral de la época.

Evidentemente, estas cuestiones colocaron a gran parte de la sociedad de la Edad Moderna, mujeres en su mayoría, en las fronteras de la herejía. Las mujeres eran, por tanto, susceptibles de ser brujas si concurrían algunas circunstancias (Fargas García, 2016, p. 72). Por ello, las instituciones estatales como la Inquisición iban a emprender una intensa búsqueda y un exterminio de ellas.

Ello se manifestó en una caza de brujas sin igual desde finales de la Edad Media y a lo largo de los dos primeros siglos de la Edad Moderna (Barstow, 1995). Este fenómeno adquirió tal magnitud que se manifiesta en obras de teología como el *Malleus Maleficarum*, texto escrito por dos inquisidores alemanes de finales del siglo XV, y que iba a tener una singular importancia en el proceso de fijación del concepto de brujería a lo largo del período moderno (Kramer & Sprenger, 2004).

La conclusión de todo lo expuesto es que la cuestión de la brujería y de su caza es esencial en la conformación de la mentalidad de las clases populares y de las elites alrededor del papel de las mujeres en la sociedad de la Edad Moderna. Es por ello por lo que es pertinente su abordaje en proyectos de trabajo en los que se trate de incidir en el estudio de este período desde una perspectiva de género. Así, la cuestión del papel

de las mujeres en general, de las formas de religiosidad y de la brujería son aspectos que se pueden tratar como extensiones del Bloque IV de contenidos que aparecen en la legislación vigente como es el caso del Decreto 87/2015 donde se indica, literalmente, que se deben utilizar como criterios de evaluación la capacidad para comparar creencias y comportamientos sociales y explicarlos a partir de la consideración de las desigualdades de clase social y de sexo. En este sentido, algunos autores como Anne Lewellyn Barstow defienden que la caza de brujas en la Edad Moderna estaba fundamentada precisamente en la lucha contra el diferente y, además, en la lucha contra las mujeres que, dentro de la comunidad, trataban de sustraerse del control de los hombres (Barstow, 1999).

De forma complementaria y más radical aún se pronuncian autores como Silvia Federici, para quien el fenómeno de la brujería y de la caza de brujas era el intento de controlar a las mujeres que, además, eran víctimas del proceso de entrada del capitalismo en un sistema de estructuras feudales (Federici, 2010).

En otra línea se manifiestan autores como Marvin Harris, Julio Caro Baroja o Carlo Ginzburg, quienes analizan el fenómeno en parte, pero no completamente, como resultado de un proceso de cristianización incompleto que se podría relacionar con la falta de alfabetización de la población. Ello explicaría que el conocimiento del cristianismo fuera muy limitado y superficial y que por ello pervivieran determinados cultos precristianos.

Estos cultos, dotados de un barniz cristianizador, podrían ser relativamente tolerados por las autoridades religiosas y políticas. En períodos de crisis la sociedad reaccionaría contra aquellas personas que, utilizando ciertos medios incomprensibles para los demás, desarrollaban determinadas funciones como las de asistencia en el parto o la solución de determinados problemas clínicos.

El desconocimiento por el común de los vecinos de estos medios naturales vinculados a saberes ancestrales, sumado al miedo esencial a la muerte y a lo sobrenatural propio de las sociedades precapitalistas, comportaría la violencia contra los que detentaban este conocimiento. Si a esto se le suma el hecho de que estas sociedades estaban muy masculinizadas, como ya hemos apuntado, el resultado podría ser la caza de brujas que impregnó la sociedad de la época.

Además, la brujería y de la caza de brujas en la Edad Moderna son elementos que suelen fascinar al alumnado de secundaria. Ello facilita la aplicación de ese principio pedagógico que indica que es pertinente recurrir a los intereses del alumnado para desarrollar el proceso de enseñanza de la materia. Se trata, pues, de facilitar el acercamiento basado en la motivación y en la curiosidad.

Se deben trabajar las cuestiones que al alumnado interesa de por sí, sino en cuanto son representativos de la mentalidad del Siglo de Oro. Si se trata de un entorno en el que la cuestión de género se desarrolla desde la

masculinidad, ello desemboca en actitudes sexistas. Si se pretenden modificar estas actitudes la cuestión de partir de los intereses indica que teniendo presente hacia dónde se pretende caminar, es necesario intentar suscitar en el alumnado el interés por ciertas partes del currículo, como en nuestro caso son los cambios culturales en la Edad Moderna, los conflictos sociales y religiosos, etc.

Más aún, si tenemos en cuenta que en el currículo se determina que la evolución de las manifestaciones artísticas en esa etapa es otro de los elementos a tratar, ello nos posibilita que se estudien estos fenómenos sociales, culturales y religiosos. Dado que entre los criterios de evaluación se incide en que se debe valorar la comparación entre diversos conjuntos de creencias y comportamientos sociales y explicar, a partir de dicha comparación, algunos conflictos sociales así como las desigualdades de clase y de género, lo cual incide en los cambios en las representaciones artístico-literarias.

Todo ello facilita el trabajo desde fuentes y textos de la época que pudiesen hacer referencia a las cuestiones de género y a la brujería.

Estas fuentes las hemos encontrado en las *Novelas ejemplares*, por aportar sólo unos ejemplos. Y pensamos que se trata de una importante fuente de información porque, como veremos, estas novelas suponen un testimonio de primera mano de la situación de desigualdad de género que se da en todas los grupos sociales, desde las clases acomodadas de las ciudades, como en *El celoso extremeño*, pasando por las

clases más depauperadas, como es el caso de *Rinconete y Cortadillo* o *El casamiento engañoso/El coloquio de los perros*.

2.4. Las novelas ejemplares en general y *El coloquio de los perros* y *El celoso extremeño* en particular como reflejo de la perspectiva de género

Una de las fuentes de información más representativas del devenir de un período es la lectura de la literatura que procede de él (Simón Hernández, 2015, p. 161). Además, la construcción estética de la realidad, la representación del universo mental muchas veces influye en la producción y en la construcción de esa imagen en diferentes obras literarias (Chartier, 2002, p. 1).

De esta manera, si partimos de la premisa de que el objeto del estudio de la Edad Moderna es el conjunto de aquellos sectores que sufren los rigores de una civilización en esencia masculinizada y jerarquizada, es pertinente el recurso a literatura del período que recoja directa o indirectamente esta situación. Es por ello por lo que nos inclinamos al estudio de los personajes que aparecen en la novela picaresca en general y en algunas *Novelas ejemplares* en particular.

En cuanto a las novelas ejemplares, se trata de un conjunto de novelas de escasa extensión y que en el momento de su publicación suponen una novedad no sólo para la producción del autor, sino en toda la Monarquía Hispánica

(Sieber, 2015, p. 13). Es cierto que existían los *Cuentos* de Juan de Timoneda como *El patrañuelo*, de 1567, o los *Exiemplos*, de don Juan Manuel, como el caso del *Conde Lucanor*, por aportar sólo dos ejemplos de relatos novelados de escasa extensión que aportan una lectura más allá de lo a priori expresado. No obstante, todos ellos provienen de la tradición folclórica y de fábulas previas, mientras que las *Novelas ejemplares* de Cervantes son creaciones literarias que recogen el sentido del período. Creaciones literarias que pretenden aportar ejemplos de vida, pero sin precisar exactamente cuáles.

Además, las *Novelas ejemplares* son creaciones literarias mediante las cuales Cervantes pretende deleitar enseñando, siguiendo de esta forma el ideal clásico del Renacimiento (Basanta, 1992, p. 39). Es por ello por lo que son creaciones muy potentes en cuanto a su poder didáctico, lo que les confiere un poder educativo de primer orden. Teniendo en cuenta la potencia que tienen estas obras como reflejo del sentir de la época, suponen para nosotros un instrumento de primer orden.

Además, dado que es muy posible que Cervantes dispusiese de conocimientos rigurosos de los procedimientos seguidos por la Inquisición en cuanto a la brujería, así como de este fenómeno, muchas de sus novelas, como el *Quijote*, reflejan con relativo rigor esta realidad del Siglo de Oro (Vázquez Manassero, 2013, pp. 12-13). Por este motivo nos hemos decidido a utilizar este medio literario para abordar la perspectiva de género en el estudio de la Edad Moderna desde una

perspectiva de Historia Social y de puesta en relieve de los tipos más depauperados de la sociedad. De esta manera se reivindica el papel del docente como *intelectual transformativo* desde una perspectiva dialéctico-crítica (Rozada, 1997).

Respecto de las novelas que hemos propuesto, debemos recordar que fueron el producto de un debate entre las y los discentes de 2º de la ESO con los que previamente se había trabajado con otras obras del Siglo de Oro, como es el caso de *Rinconete y Cortadillo*. Este debate tuvo lugar se ejerció también desde la perspectiva de género, es decir, tras comentar a la importancia de las mujeres en la Edad Media se procedió a debatir qué obras utilizar en el proyecto, pero para ello previamente se incidió en la importancia de las mujeres como elemento nuclear de la civilización europea de la Edad Moderna.

Se comentó que las mujeres eran muy importantes en la civilización europea occidental de esos siglos porque era depositaria de la honra masculina pero también porque gracias a su trabajo en el campo y en la industria a domicilio era el fundamento de los procesos de acumulación de capital en sociedades agrarias. Ante la mayor tasa de mortalidad masculina (Pla Alberola, 2015, p. 254) las mujeres que quedaban solas, viudas o eran de una cierta edad, caían en la condición de marginadas sociales (Federici, 2010, p. 107). De esta forma, las comadronas, viudas solitarias y muchas veces impopulares, eran vistas como brujas en las comunidades en las que vivían (Russell, 1998, p. 107).

En el aula se incidió también en que en ese período había una mentalidad restrictiva en lo referente al ejercicio de la religiosidad, que venía de la Baja Edad Media, con lo que se cubría ese criterio de evaluación según el cual es importante comparar períodos históricos y no verlos como compartimentos-estanco.

Por tanto, se comentó en clase que la religión era utilizada con fines políticos. Para ello se abordó la importancia de la religión en el proceso de construcción del Estado moderno en la Monarquía Hispánica desde la homogeneidad religiosa (Kamen, 2004, p. 26) aunque hay autores que destacan que el objetivo de la religión fue marginar a aquellos sectores que no siguieran las normas religiosas (Villacañas Berlanga, 2008, p. 627).

Sea como fuere, la cuestión es que esta mentalidad restrictiva y marginadora iba a generar una caza del diferente. En el caso de las mujeres que desempeñaban determinadas funciones, heterodoxas y *mágicas*, dentro de una comunidad, se iba a manifestar en la forma de la caza de brujas en Europa en general y en la Monarquía Hispánica en particular.

Como consecuencia de esta exposición previa, los y las alumnas demandaron el abordaje de la cuestión de la brujería dentro de la novela del Siglo de Oro. Así pues, el resultado de los debates fue la elección de otras novelas ejemplares para la aplicación del proyecto de ABP y de *flipped classroom* que lleva tiempo poniéndose en práctica.

Como consecuencia hemos diseñado un ABP en el que la perspectiva de género se ha abordado mediante la ampliación de los conocimientos sobre el funcionamiento de la sociedad de la Edad Moderna a través de la lectura de algunas representaciones literarias. Estas representaciones literarias, cuyo *discurso* es representativo de una sociedad y de un tiempo, ofrecen una potencia historiográfica de primer orden.

La cuestión de género en las *Novelas ejemplares* de Cervantes

En el caso de la aplicación del ABP y *flipped classroom* mediante el recurso a las obras del Siglo de Oro, tratamos de utilizar dos fuentes.

Para abordar la perspectiva de género que previamente se ha desarrollado en las Fases I y II de forma teórica, la Fase III implica la utilización de dos novelas conjuntas o por separado dependiendo de los intereses de los grupos de discentes. De esta manera se ha intentado trabajar el aprendizaje colaborativo sin objetivo definido y dirigido a consolidar la comprensión de los procesos históricos.

Asimismo, se ha incidido en el proceso más que en el resultado, la cuestión de las mentalidades y su relación con la sociedad, la economía y la organización política de la Monarquía Hispánica a finales del siglo XVI y principios del XVII.

Para ello las y los discentes optaron por trabajar *el casamiento engañoso-el coloquio de los perros* y *El celoso extremeño* en vez de los acostumbrados *Rinconete y Cortadillo*. No obstante, debemos

destacar que se ha utilizado el mismo sistema de análisis, la misma estructura en la búsqueda de información que se ha ido utilizando en otras novelas picarescas.

Ello se ha debido a que uno de los objetivos de la forma de trabajar que comentamos es el establecimiento de estructuras para facilitar las inervaciones neuronales.

Respecto de *El casamiento engañoso- el coloquio de los perros* pensamos que esta novela ejemplar provee de elementos muy importantes al conocimiento del período, incluso para el alumnado de 2º de la ESO. Por ejemplo, ya desde las primeras páginas se observa la cuestión de las mentalidades de la época cuando el soldado que sale del Hospital de la Resurrección de Valladolid, el señor alférez Campuzano, se santigua (Cervantes, 2017, p. 463). Seguidamente, unas pocas páginas después en la novela aparecen mujeres que buscan marido a quien rendir obediencia (Cervantes, 2017, p. 466).

De ello se infiere la mentalidad de sujeción de las mujeres al hombre en ese período. Asimismo, se habla de la dote, de la honra (Cervantes, 2017, p. 473), etc. Es decir, se trata de situaciones en las que el patriarcado aparece en toda su dimensión.

Como es evidente, en el *casamiento engañoso* aparecen elementos de los que se pueden inferir mentalidades de género de la época. Asimismo, con esta obra se pueden establecer las oportunas relaciones entre las estructuras sociales y las

manifestaciones artísticas dado que la misma novela es una manifestación como tal. Con ello se cubren los objetivos prescritos por la legislación vigente pero además se da voz a las mujeres silenciadas por la historiografía positivista tradicional de matriz rankeana.

Deducimos, pues, que con esta breve novela ejemplar se pueden articular contenidos de Historia Moderna tal y como vienen reflejados en la legislación vigente pero, además, existen en esta obra aspectos vinculados a las mentalidades en las que se observa el diferente trato que esa sociedad destinaba a las mujeres y de qué forma aparecen reflejadas en la novela.

En cuanto al *Coloquio de los perros*, esta obra aparece solapada, sin solución de continuidad, con la anterior pero en realidad se puede concebir como una obra independiente y así se puede tratar en clase. Es un elemento interesante para tratar la cuestión de género en la Historia Moderna porque, al poner en boca de los perros un diálogo crítico, empieza indicando, de forma muy indirecta, que los estudiantes de la Universidad son hijos miembros del sexo masculino, mientras que las mujeres que aparecen en la obra se destinan a otros menesteres.

Es por ello por lo que esta novela empieza con la provisión de información sobre la desigualdad de género. Incluso los perros, Berganza y Cipión, que observan la realidad, pertenecen al sexo masculino, por lo que podría ser pertinente incluir estos aspectos en los elementos a analizar por el alumnado. Son los perros, seres

masculinos, los que no son ciegos ni locos y ejercen un papel de *cronistas de la realidad*, dejando a las pretendidas *brujas* como personas *observadas* y por ello *objetos*, que no *sujetos*, de la acción necesaria. Cuando en la novela aparece una mujer lo hace para destacar la escasa honestidad personal, como es el caso de “La Colindres” (Cervantes, 2017, p. 503). Se hace referencia, en este caso, a la importancia de evitar que en una casa vivan mujeres “de mal vivir” (Cervantes, 2017, p. 503).

Por esta razón la honra, que en el pueblo llano era un elemento nuclear de la psicología individual y colectiva, personificada en las mujeres, aparece como un aspecto destacado que influye en el desarrollo de la acción. Aquí de nuevo tenemos otro ejemplo de la honra masculina cifrada en el comportamiento sexual de la mujer, con lo que se puede establecer un ejercicio de empatía histórica al hilo de este asunto.

Por fin, y ya muy avanzada la novela, aparece la cuestión de la brujería, que es otro de los elementos vinculados con las mujeres que aparecen de forma obsesiva en los textos. Ello se debe a que la brujería también estaba muy presente en la psicología colectiva.

En concreto, el episodio en el que se retrata un caso es el momento en el que estando Berganza con unos titiriteros, gente “vagamunda, inútil y sin provecho” (Cervantes, 2017, p. 511), una vieja que se encarga de una casa de huéspedes confiesa a uno de los perros, confundida, que es una bruja y que está segura de que el perro es en

realidad el hijo de otra bruja que falleció. Estas brujas se dedicaban a restaurar el estado de doncella a las mujeres que “accidentalmente” lo hubiesen perdido (Cervantes, 2017, p. 514). De esta forma en la novela se establece la relación entre la brujería como capacidad extranatural de remediar problemas, con la “entereza” que se les supone a las mujeres de bien y que son depositarias de la honra. De nuevo aparecen los dos temas en los que el tratamiento de los hombres y de las mujeres es diferente según la mentalidad de la época.

Sobre este asunto, Cervantes, buen conocedor del funcionamiento de la Inquisición y de las metalidades heterodoxas del período, sólo sugiere que no todos los casos de brujería son reales porque la misma conversación con los perros, que lo son, es irreal. Eso sí, el escritor recoge gran parte de los lugares comunes referidos a la mitología bruja, como que existe un cabrón o demonio, que conjuraban demonios, que eran capaces de transmutar formas de personas mediante pociones y ungüentos, etc. Por último, la cuestión de género aparece en la conversación entre Berganza y Cipión acerca de las mozas vagamundas.

De todo lo comentado se deduce, por tanto, que en estas dos novelas ejemplares que aparecen unidas existe una amplia gama de trasuntos que se relacionan con la mentalidad de la época y que se conectan con el tratamiento de la cuestión de género. Es preciso ahondar en la búsqueda de estas cuestiones y razonar de qué

forma son tratadas por el escritor para deducir qué destino se reservaba a los dos géneros en la sociedad de la época y de qué manera, y hasta qué punto, se han experimentado cambios y permanencias respecto del momento actual.

Respecto de *El celoso extremeño*, esta es una novela ejemplar en la que toda ella está concebida de forma que las mujeres aparecen como lo que eran en esa sociedad. Como hemos visto, las mujeres eran las depositarias de la honra del hombre y como un depósito consagrado eran tratadas. Así aparece el caso del protagonista Carrizales, que tras haber disfrutado de su juventud, decide, ya con recursos económicos después de una vida en Indias, sentar la cabeza y fundar una familia para transmitir su herencia. Es de nuevo un ejemplo más del patriarcado propio de la sociedad del Siglo de Oro.

Para lograr este fin busca una doncella que no ha conocido varón. Se trata de establecer la relación de patronazgo-clientela en la que la mujer desempeña un rol, preferiblemente el mantenimiento de la honra del varón y la transmisión de la herencia para lo cual los criterios morales que se aplican a uno y otro género son diferentes. Así, Carrizales, sabiendo de la situación del mundo al haber formado parte de él, decide aislar del entorno exterior y encerrar a su nueva esposa, Leonora, en una casa (Cervantes, 2017, p. 287). El protagonista es tan celoso de su honra que ordena que en la mansión ni siquiera los animales pueden pertenecer al sexo masculino. Su mujer sólo

podía salir de la vivienda para acudir a misa, con lo que se detecta en esta parte de la obra la diferencia de sentimiento religioso entre las mujeres y los hombres (Cervantes, 2017, p. 288). Ello ha incidido sin duda en la construcción de las diferencias de género en relación con la moral religiosa.

Sin embargo, como hay por Sevilla, ciudad donde se localiza la pareja, hombres del mismo talante que Felipo en sus años de juventud, la tentación ronda. Aquí se detecta de nuevo la debilidad carnal como un atributo específicamente femenino, y se recomienda que en las rutinas de aprendizaje y de pensamiento se utilicen cuestiones que pongan el acento en esta circunstancia capital.

La tentación para la virtuosa es un pícaro atractivo y joven, de nombre Loaysa, que se hace pasar por un tullido para evitar suspicacias y así poder acceder a Leonora para seducirla. En el proceso de seducción utiliza a una de las doncellas de la dueña, Marialonso, para acceder a Leonora y así poder satisfacer sus objetivos. De nuevo aquí se detecta la diferencia de moralidad en relación con el género, ya que mientras Carrizales es un buen hombre, celoso de su *honra*, las mujeres de su casa conspiran para despojarle de ella. Una honra que, por cierto, reposa en el comportamiento sexual de su esposa y no en sus propios actos, con lo que de nuevo se detecta la diferencia de género y de atribuciones morales.

Mientras tanto, Carrizales es untado con un unguento por una de las mujeres de la casa para

hacerle dormir mientras Loaysa cumple con su cometido. Aquí se ve de nuevo la consideración de maquiavelismo de las mujeres, como se podía considerar en la época.

Acabe como acabe la obra lo importante de cara al tratamiento de la cuestión de género es la forma en la que aparecen las mujeres en el texto. De esta forma, las mujeres en estas obras o bien aparecen como seres simples e inocentes carentes de voluntad y susceptibles de ser engañadas, o como personas demasiado maquiavélicas en sus pensamientos. No existe en estas obras un tratamiento maduro, ético en los personajes de las mujeres.

Estas cuestiones inducen a pensar que esa era la forma de entener al sexo femenino a principios del siglo XVII. Esto ofrece a la docencia una ocasión perfecta para hacer reflexionar a los alumnos y las alumnas mediante la toma de datos concienzuda y pausada de la información que se les pide. De nuevo nos encontramos no sólo con el contenido de la cuestión, que es la reflexión pausada y lenta sobre los datos que se están obteniendo para conseguir que surtan efecto en los y las discentes, sino con la forma, que es la toma de datos en grupo mediante una lectura colectiva de las dos novelas.

Por todo lo anteriormente comentado proponemos el trabajo de ABP basado en grupos de alumnos y alumnas que, de forma colectiva, tratan de entresacar información sobre los puntos que el docente decida pero que nosotros hemos hecho pivotar alrededor de las cuestiones aquí reflejadas. Los grupos de

alumnos y alumnas han tenido que escudriñar colectivamente estas dos novelas para poder cubrir las tareas que el docente ha propuesto de forma más concreta con el objetivo de que, con la información obtenida, de forma colectiva se diseñe un esquema de texto oral o escrito y su posterior publicación en la revista del centro, en una exposición oral, etc.

Lo importante de todo este sistema no es la obtención del producto final, como ya hemos apuntado, sino el proceso de reflexión conjunta alumnos-alumnas sobre un testimonio de primera mano sobre la mentalidad de la Monarquía Hispánica del siglo XVI y XVII.

Todo ello contribuye al abordaje del estudio de este período y de la dinámica social y las mentalidades del mismo desde la perspectiva de género. Empero, además, como posteriormente comentaremos, esta forma de trabajar permite la reflexión conjunta que es la que contribuye a construir la convivencia entre géneros, la igualdad y el respeto.

La cuestión de género tratada mediante un ABP combinado con el *flipped classroom*

La cuestión de género es un elemento nuclear del sistema educativo en general y, de forma más particular, de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Pensemos que, a nivel legislativo, la Competencia Clave Social y Cívica es la que más se repite en el Decreto 87/2015.

A nuestro entender, esta competencia se traduce en cuanto a la perspectiva de género en la asimilación de conocimientos que desemboquen

en una reflexión y en un cambio en el sistema de valores.

Sin embargo, no se trata sólo de los conocimientos, sino de la forma en la que se adquieren. Es por ello por lo que proponemos y de hecho hemos realizado un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos de forma colaborativa y no cooperativa, y que utiliza como elemento de desarrollo de los contenidos previamente asimilados dos novelas ejemplares de Cervantes en las cuales hemos rastreado elementos que se pueden utilizar para trabajar las desigualdades sociales y las mentalidades desde una perspectiva de género.

Respecto al desarrollo del proyecto, éste se ha desarrollado en torno a cuatro fases. La primera de ellas consistió en un *flipped classroom* en el que los alumnos y alumnas adquirían y consolidaban contenidos referidos a la estructura social y a las mentalidades en la Monarquía Hispánica durante el Siglo de Oro.

Para ello utilizaron videos seleccionados por los docentes así como material textual redactado por dichos profesionales junto con textos históricos editados. Previamente se ha ido configurando un repositorio de recursos que ha sido uno de los proyectos del Departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Esta fase tenía varios objetivos. Por un lado, la estimulación del alumnado y el abordaje de los contenidos con una cierta agilidad. El hecho de que desde cursos anteriores se hubiesen implantado estructuras de análisis de la

información provista por medios orales, audiovisuales y escritos ha ayudado considerablemente.

Se debe destacar que la normativa sobre inclusión se ha tenido muy en cuenta. En concreto, el decreto 104/2018, de 27 de julio. Este decreto ha comportado la asunción de la responsabilidad de diseñar actividades que pudieran satisfacer el tercer nivel de respuesta como aparece determinado en el artículo 14.c.

En esta línea, las actividades y tareas de esta fase de adquisición de conocimientos previos sobre los que construir el aprendizaje del núcleo del ABP, que fue el tratamiento de la desigualdad social y del tratamiento diferencial de las mujeres en el Siglo de Oro, se dividieron en actividades destinadas a la utilización de operaciones concretas, o actividades A, y actividades que comportaron un mayor nivel de abstracción y de análisis o actividades B. La idea que subyacía era comprender las bases de la mentalidad y de la vida cotidiana de las clases populares y la desigualdad social como elementos caracterizadores de ese período (Barrio Gozalo, 2001, pp. 12-15).

Respecto de la segunda fase, que ya es en realidad la que inicia el ABP porque incide en la planificación de un proyecto diseñado sobre los contenidos anteriormente aprehendidos en la Fase I, y ejecutado de forma colaborativa en grupos que incluyan alumnos y alumnas de ambos sexos.

Tras la fase de *clase invertida* a lo largo de la cual se aprehenden los contenidos generales previos (Sobrino, 2018), se inicia ese ABP. Es este ABP el que permite una amplia gama de posibilidades (Liarte, 2018).

Estas posibilidades permiten resolver la cuestión de la inclusión que aparece determinada en el Decreto 104/2018, ya que las tareas que se diseñan e incluso la orientación hacia el producto final tratan de fomentar el uso de las operaciones formales pero también de las operaciones concretas.

En el caso específico que hemos desarrollado, la cuestión es combinar los datos y la formación extraídos de la Fase I, el *flipped classroom*, con los datos que proceden de la *lectura colectiva* de las dos novelas ejemplares anteriormente comentadas. Esta información se debe filtrar mediante el empleo de una plantilla que recoje una estructura de análisis que previamente se ha utilizado en similares ABPs.

La lectura, colectiva, consiste en la siguiente puesta en práctica: mientras un miembro del grupo lee en un nivel I de ruido, el resto trata de rellenar la plantilla de recogida de datos. En esta plantilla se destacan los elementos anteriormente destacados en las novelas ejemplares que se han seleccionado. Las preguntas y cuestiones tienen que centrarse no sólo en la descripción del contexto, sino en la explicación del discurso en ese contexto.

Con posterioridad, en relación con la tesis que el grupo desee defender, los diferentes miembros del

mismo tratarán de debatir sobre la estructura del texto que posteriormente deberán producir también de forma colectiva (Pardo Máiquez, 2018, p. 386).

El texto en cuestión, que se enmarca en los contenidos del Bloque I del Decreto 87/2015 y que tiene en cuenta los niveles de repuesta del artículo 14.c del decreto 104/2018, debe tender al análisis y no tanto a la narración. De esta manera, un posible enfoque puede ser la comparación entre la situación de las mujeres con la situación de otros colectivos discriminados en la sociedad del Siglo de Oro y los instrumentos que se utilizaron en dicha sociedad para llevar a cabo esa marginación.

El texto se planifica en la Fase III y se desarrolla en la fase IV bien de forma oral ante el grupo-clase, bien en forma de textos fragmentados en una exposición en la Biblioteca del IES bien en forma de un texto redactado y publicado en la revista del centro. Sin embargo, no es deseñable la posibilidad de publicarlo mediante una entrada en un Blog de aula.

De lo anteriormente expuesto se deduce que el elemento esencial es el tratamiento de la información, que es la competencia que subyace en las competencias clave que aparecen en la legislación vigente. Este tratamiento y su utilización para generar un texto implica la adopción de una *metodología lenta* y, por tanto, de la posibilidad de reflexionar al tiempo que se desarrolla el proyecto.

Se pone en práctica así la *empatía histórica* y el tratamiento de cuestiones de género mientras se aborda esta parte del currículo en 2º de la ESO se hace efectivo.

Se ha combinado, por tanto, la cronología y el *pensamiento histórico* para tratar la cuestión de género (Giménez Aleixandre, 2010), así como la literatura del Siglo de Oro, que ofrece casos de primer orden para la comprensión de los problemas sociales del período (Chartier, 2002, p. 1).

Todo el proyecto se basa en el estudio y en la utilización de diferentes ejemplos de novela picaresca. Este género literario nos interesa no sólo desde la perspectiva del estudio de las manifestaciones culturales de la época que aparece en el currículo del Decreto 87/2015, sino desde el punto de vista de estudio del período porque aporta al docente una información de primera mano del mundo marginal, bien a nivel de estructura social, bien desde el punto de vista de género (Luján, 1995, pp. 177-193).

Nos aporta información a nivel social porque permite asomarse al mundo de desigualdades y de pobreza en el que estaban sumidas gran parte de las gentes que vivieron en el Siglo de Oro (Rivero Rodríguez, 2005).

A nivel de mentalidades en general, y de la cuestión de género de forma más concreta este género literario también es un buen exponente. El estudio del período debe incluir no sólo las estructuras de poder político de las elites, sino también la vida de las clases más depauperadas que sufrieron la abolición de las *Leyes de pobres* en 1565 (Domínguez Ortiz & Alvar Ezquerro, 2005, pp. 268-269) y su forma de relación y las expresiones y presuposiciones de cara a las diferencias de género.

Dentro del estudio del período desde la perspectiva de género, y teniendo en cuenta que la idea de base es la ruptura de la asunción de las diferencias entre sexos como algo natural y la asunción de estas diferencias como el producto de una construcción social y cultural (Mora Bleda, 2013, p. 149), es importante recurrir a cuestiones cercanas a la *microhistoria* y a la *vida cotidiana* para entrar en el mundo de las mentalidades individuales y colectivas. *El coloquio de los perros* es un instrumento muy potente en este sentido por la cantidad de información explícita en implícita que contiene.

Ello se puede aprovechar mediante la introducción en el análisis del discurso a través de rutinas de pensamiento especialmente diseñadas con este menester (Mora Bleda, 2013, p. 150). El ejemplo que aparece en *El coloquio de los perros* referido a la pretendida bruja refleja la realidad social de las mujeres que quedan solas y que deben buscar su sustento en la prostitución. De esta forma en la fuente de información aparece la diferencia ante la relación sexual por sexos como algo natural, cuando debe considerarse como el resultado de un proceso de construcción de las identidades de género que se retrotrae a períodos pretéritos como es, en este caso, el Siglo de Oro.

Como efecto de esta actividad de supervivencia está el nacimiento de niños que son dados a la beneficencia y de los cuales se refiere en la novela como aquellos niños que acabaron convertidos en perros. Es por ello por lo que la novela picaresca se convierte en un elemento esencial para comprender los márgenes sociales de la Edad Moderna (Chartier, 2002, p. 1). Así pues, estas obras,

representantes de la cultura popular en cuanto a formas lingüísticas, sistema de valores y demás tipos sociales, son instrumentos muy importantes para el estudio de la sociedad, de su mentalidad y de la desigualdad de género.

Otro motivo por el cual es necesario recurrir a este género literario como fuente de información histórica es el hecho de que los contenidos que aparecen en el Decreto 87/2015 se exponen desde la descripción y narración de las vidas de los monarcas o personalidades de la cultura, del arte o de la religión. No obstante, es el pueblo llano en general y las mujeres que se enmarca en este pueblo llano en particular el objeto del estudio del período desde una perspectiva social y de género (Bennassar, 2001, p. 221). Los sectores sociales que no se beneficiaron de la coyuntura alcista de mediados del XVI fueron muy abundantes (Parker, 2017) y por ello requieren la atención de los proyectos docentes.

3. Resultados

3.1. Metodología de valoración de resultados

En este apartado deberemos diferenciar entre la metodología empleada para desarrollar el proyecto, que se circunscribe al citado ABP, combinado con *flipped classroom* y aprendizaje cooperativo, de la metodología empleada para valorar los resultados. Respecto de la segunda se ha utilizado, como posteriormente desarrollaremos, una rúbrica, ya que pensamos que los métodos cuantitativos, propios de las Ciencias Experimentales, no siempre son aplicables a estos casos. Aún así, no eludimos cierta

cuentificación, pero combinada con métodos cualitativos (Sáiz Serrano, Gómez Carrasco & López Facal, 2018, p. 143).

En cuanto a los instrumentos sobre los que se han desarrollado las conclusiones del presente trabajo, como comentaremos, se ha tratado de varios grupos de 2º de la ESO. Cada uno de ellos constaba de unos 20 discentes, y el trabajo se ha desarrollado a lo largo de varios cursos académicos. Estos grupos se han dividido en subgrupos de 4-5 discentes para el desarrollo del proyecto.

Ya hemos visto que el presente ABP consistió en la producción de un texto, proceso a través del cual se ha tratado de aplicar una observación cualitativa y cuantitativa. La observación cuantitativa se estableció sobre el número de fuentes utilizadas para el desarrollo del trabajo, así como la densidad de datos aportada.

Sobre la observación cualitativa, además de la forma de relación y de trabajo de cada grupo, se ha valorado el trabajo de cada alumno dentro de él. Para esta cuestión ha sido necesario el comentado sistema de rúbricas. Estas rúbricas, por tanto, como debían colaborar en la reconfiguración del esquema de valores, han sido de autoevaluación además de rúbricas utilizadas por el docente.

Además de todo ello, en la valoración cualitativa se ha tratado de comprobar el tipo de texto que el alumnado produjo al final del trabajo. Para ello hemos dividido los tipos de textos en narrativos, narrativos-argumentativos, y puramente argumentativos.

Como posteriormente comprobaremos, consideramos que ello tiene relación con el tipo de operaciones intelectuales a emplear en el aula. Como el enfoque metodológico ha sido esencialmente la didáctica crítica y la *pedagogía lenta*, un aspecto ha destacar ha sido el sacrificio de algunos elementos de la programación que se han considerado menos oportunos (Doménech Francesch, 2009). De esta manera ha sido posible el desarrollo del aprendizaje significativo así como el fomento en el alumnado del uso de operaciones formales, que son las que no sólo permiten un mayor grado de maduración intelectual en los y las discentes, sino que son el medio a través del cual se fomenta la reflexión que es el elemento que puede modificar el sistema de valores de manera que se abandonen actitudes sexistas.

Por otra parte, pensamos que, de esta forma, se resuelve la cuestión del tratamiento de la Historia de 2º de la ESO desde una perspectiva de género ya que, no sólo por el objeto del proyecto, sino por la forma del proyecto en sí, que consiste, como ya hemos comentado, en la configuración de grupos de discentes en los que indistintamente se ubiquen alumnos y alumnas y en los que las tareas, ejecutadas de forma colaborativa y basándonos en la *pedagogía lenta*, pasen de unos a otros. Es así como pensamos que se puede abordar la cuestión de género tratando, además, elementos de maduración psicopedagógica durante las clases.

4. Discusión y análisis

4.1. El problema de la programación

Somos plenamente conscientes de que este sistema de trabajo implica la consolidación profunda de conceptos y, en última instancia, de valores en relación con la superación de las diferencias de género. Por ello este proyecto necesita abandonar la prioridad en la consecución de objetivos.

No obstante, dado que la legislación vigente indica que los objetivos didácticos y los criterios de evaluación, así como los contenidos, se deben adaptar a la realidad del aula, y dado que la materia de 2º de la ESO, implica un grado muy intenso de complejidad conceptual, sostenemos que es pertinente optar por formas de *pedagogía lenta* en la metodología. Sólo de esta forma se puede alterar el esquema de valores caracterizado por la asunción de que la diferencia de género es natural. Al concebirlo como un constructo social es pertinente el análisis de lo que ha pasado en momentos anteriores, como en nuestro caso ocurre durante la Edad Moderna, para comprobar que esta diferencia no se sostiene en criterios objetivos, sino en la atribución de actitudes en ocasiones *sobrenaturales* como es el caso de la *brujería* que aparece en *El coloquio de los perros*.

Sin embargo, esta forma de trabajar, para que ofrezca resultados basados en el proceso y no en el producto final, requiere de un tiempo. Ello implica la lentitud y la consolidación paulatina.

Esta pedagogía lenta debe manifestarse en la puesta en práctica de trabajos y proyectos colaborativos, que no cooperativos porque, como acabamos de apuntar, el objetivo final no es la consecución de un producto, que por otra parte tampoco debe negarse. Más aún, esta metodología lenta también debe basarse, para generar cambios en las estructuras cognitivas y mentales del alumnado, en la lectura, toma de notas y posterior producción mediante la escritura. De esta forma se consolidan procesos cognitivos pero también se consolidan esquemas de valores que no son fáciles de modificar y que en ocasiones requieren de un tiempo considerable. Es el caso del sistema de valores que ha sostenido el patriacado durante largo tiempo, y que cabe desmontar de forma significativa y esencial.

Por ello, con este proyecto se trata de desarrollar una nueva mentalidad basada en la sensibilidad hacia las situaciones en las que predomina la desigualdad entre géneros y un acercamiento a las estructuras políticas.

Este estudio de las estructuras políticas debe fundamentarse en la idea de que todas las formas políticas como la Monarquía autoritaria y sus instituciones, la Monarquía absoluta, los procesos de construcción del Estado liberal y la construcción de los Estados sociales y de Derecho tienen en común la asunción de *políticas de la diferencia*. Es necesario desarrollar una metodología docente encaminada a la comprensión de los procesos de dominación masculina esencial pese a que la superestructura

sea autoritaria o pretendidamente democrática o liberal (González de Oleaga, 2018, p. 548).

El objetivo, pues, de esta metodología está en el mismo proceso, en la dedicación al trabajo en sí, que es la que logrará conseguir la aprehensión de los contenidos conceptuales y los elementos procedimentales, además de valores como la igualdad entre sexos no aprendida, sino interiorizada. No interesa tanto el modelo educativo basado en la consecución de un resultado. Interesa el proceso, y no el producto.

Ese mismo proceso de ejecución de un proyecto como el que aquí aparece, orientado hacia la comprensión del problema cardinal de la sociedad y que no es otro que la naturalización de un constructo social como es la diferencia entre sexos, coadyuva a la reflexión y a la nueva toma de posiciones.

La aplicación de estos ABPs, un aprendizaje basado en la elaboración de proyectos en los que partiendo de unos conocimientos asimilados de forma más tradicional, se consolidan de forma colectiva repartiendo tareas en el seno de grupos mixtos.

Este planteamiento incide en el desarrollo de la perspectiva de género puesto que la diferencia social en los roles de género se cuestiona no sólo desde los contenidos, sino desde la forma ya que tanto alumnas como alumnos se dedican a tareas intelectuales con la única limitación de su nivel de competencia curricular.

Por otra parte, si este ABP se aplica de forma combinada con el *flipped classroom* los resultados

pueden optimizarse aún más (Lucero, 2018). Ello se debe a que, en el caso de que el desarrollo de las fases I y II del proyecto se dilaten, puede optarse por esta metodología para avanzar con más rapidez (Sobrino, 2018).

De todas formas, dado que nosotros nos postulamos a favor de la *pedagogía lenta* para asentar no sólo los contenidos, sino la forma en la que se aprehenden, la cuestión de la consecución de objetivos curriculares pensamos que puede pasar a un segundo plano. De hecho, esta postergación permite la asimilación de los contenidos propios de la Historia Medieval y de la Historia Moderna que se requieren para pasar al desarrollo de la perspectiva de género de forma constructivista.

Sin embargo, además, esta postergación permite incidir en una posición pedagógica más *femenina* en tanto en cuanto sacrifica el abordaje de la mayor parte de los bloques de contenidos. Ello facilita la asunción de otra sensibilidad y de la empatía histórica, elementos sin los cuales es muy difícil que los contenidos de género que aquí se exponen traspasen la frontera de lo aprendido para pasar a lo aprehendido y asimilado y, en consecuencia, obren sobre el sistema de valores y sobre las actitudes, que es en definitiva lo que se pretende conseguir con los trabajos sobre la cuestión de género.

4.2. El problema epistemológico de la disciplina

De la lectura de este proyecto se deduce que hay una cuestión más que es complicada, y es la

naturaleza de la materia a impartir. La herencia de la Escuela de los Annales es muy importante. Esta escuela pretende abordar la Historia total mediante el estudio de las diferentes estructuras o planos de estudio. Sin embargo, no es suficiente.

La *Historia de las mentalidades* que se desprende de esta escuela, además de los postmodernismos y el postestructuralismo, inciden en la necesidad científica de un cambio epistemológico de la disciplina (Gamba, 2008, p. 6). La mentalidad de la Edad Moderna se puede comprender mejor desde la utilización de rutinas de aprendizaje. Gracias a ellas se diseñan estructuras de acercamiento al análisis del discurso de los personajes cervantinos en la cuestión de los roles de género y en las atribuciones positivas y negativas preconsideradas para los hombres y para las mujeres.

Este cambio incide en el cuidado de las relaciones entre el alumnado y con el alumnado, el cuidado en el uso de un lenguaje inclusivo incluso en los textos que los alumnos y las alumnas producen como colofón a sus ABP, el hecho de presentar a las mujeres como sujetos activos o pasivos de los procesos históricos y no como objetos de los mismos (Fernández Valencia, 2010, p. 148), la coeducación, la selección de los materiales escolares, la consideración de las mujeres como un colectivo diverso (Fernández Valencia, 2010, p. 148) como hemos observado en las diferencias dentro de la casa de Carrizales en *El celoso*

extremeño o en el recorrido de los perros en *El coloquio de los perros*.

A nivel legal, todos estos planteamientos son perfectamente incluidos en la programación toda vez que estas ideas emanan del análisis de los bloques de contenido específicos que aparecen en el Decreto 87/2015. Ahora bien, aunque la legislación facilite la toma de decisiones como es el proyecto que aquí se presenta, existe entre las profesoras y los profesores una cierta preocupación por la consecución de todos los indicadores y contenidos contemplados en el currículo. Esta consecución se cumple a costa de la correcta asimilación de los contenidos en general pero, sobre todo, cuando se pretende incidir con esos contenidos en el esquema de valores de los alumnos y de las alumnas.

No obstante, desde una perspectiva curricular es pertinente sacrificar un tanto el abordaje de los contenidos que consideremos más superfluos, como son las estructuras políticas, los acontecimientos y la vida de los personajes famosos para adentrarnos en el estudio de la vida de las personas comunes y diseñar para ello un APB que abarque varias semanas de trabajo como colofón del estudio de las estructuras generales de la Edad Moderna. Sólo de esta forma es factible aplicar la empatía histórica para el estudio y análisis de los procesos históricos y, posteriormente, tratar de aprehender la situación de las mujeres del pueblo en la Edad Moderna para modificar el sistema de valores del alumnado y, de esta manera, conseguir alterar las

actuaciones en relación con las diferencias de género. Es éste el punto final que se trata de resolver con este trabajo.

Así pues, desde la Historia social en general y desde la Historia de las mujeres en particular proponemos la introducción de nuevos temas para abordar las cuestiones que de forma abierta propone la legislación vigente en los diferentes bloques de contenido (Sáiz Serrano, 2013, p. 1). Con la perspectiva de género la Historia social se enriquece con unos matices que, además, se han obviado a lo largo de la Historia de la historiografía pero que cabe recuperar.

4.3. El problema de la argumentación desde la perspectiva de género con las *Novelas ejemplares*

Ya hemos apuntado que el texto colectivo final debe tender al análisis en vez de la simple exposición de unos hechos. Se trata de describir, pero también de discernir el por qué sustancial de una situación de dominio del patriarcado para poder establecer los contactos y relaciones entre la situación de las mujeres en la Edad Moderna y la situación de las mujeres hoy en día.

Desde esta comparación se puede construir un nuevo sistema de valores en torno al cual se construya la nueva ciudadanía que coadyuve a definir un nuevo tipo de democracia. La idea base es la superación de esa división social del trabajo y de los roles de género que algunos autores consideran absurdos (Harris, 2011).

El instrumento para ello es la visibilización del papel de las mujeres en las sociedades, tanto por

la valoración de su exclusión del *sistema* de que habla Habermas, como de su reclusión a la esfera de lo privado, del *mundo de la vida* desde una perspectiva de doble moral. Es la utilización del *ginocriticismo* (López Amores, 2017, p. 121).

Para lograr todo ello proponemos una forma de abordaje de la disciplina de la Historia en segundo de la ESO que se pivote desde el análisis de datos extraídos de textos. Los datos extraídos y tratados son seleccionados por los alumnos y las alumnas bien mediante trabajos individuales bien mediante proyectos basados en el *ABP* a través de las TICs.

Esta forma de cooperar en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a reforzar los contenidos que se han trabajado desde los temas planteados por el enfoque de género, como es la consideración de que la diferencia entre sexos es un constructo social y cultural que se retrotrae a etapas pretéritas en el desarrollo de la Historia. Con la participación conjunta sin atender a las diferencias de sexo las diferencias de género se disuelven y de esta forma se refuerza lo que desde el contenido se trata de suscitar.

Además, a nivel más pedagógico-evolutivo la idea es incidir con estos *ABP* en la *zona de desarrollo próximo* entre las *operaciones* concretas, propias de Primaria y de Primero de la ESO, y las *operaciones formales*, propias de segundo ciclo de la Secundaria (Sáiz Serrano, 2012).

Sin embargo, este planteamiento metodológico ofrece algunos problemas, toda vez que el

alumnado de estas edades suele preferir exponer sus trabajos mediante la exposición lineal de los contenidos que conoce. Ello implica, en realidad, tender a elaborar un relato y no una argumentación.

No obstante, para conseguir el cambio en el sistema de valores desde la perspectiva de género es preciso tratar de argumentar para comparar el momento presente con el pasado y comprobar hasta qué punto la diferencia entre géneros ha sido un constructo social y por el contrario es producto de la naturaleza diferente entre hombres y mujeres.

Con este fin proponemos establecer previamente la estructura de un texto argumentativo, justificando sus partes y consensuándolas con el alumnado.

Por otra parte, en esta argumentación es necesario utilizar la dimensión temporal dado que de esta forma se pueden comparar períodos y, así, es factible conseguir que el alumnado desarrolle la *empatía histórica*. Esta empatía histórica es necesaria para abordar la perspectiva de género, como ya hemos comentado.

La cuestión que aquí se propone es centrar la argumentación alrededor del estudio de los casos de tipos sociales diferentes pero genéricamente iguales. Como ya hemos indicado, estos tipos sociales desarrollan un determinado tipo de discurso cuyo estudio permite extraer conclusiones acerca del desarrollo acumulativo de los roles de género. De esta manera, se propone la lectura de dos

novelas ejemplares cuyos personajes nucleares son mujeres sometidas de una u otra forma al patriarcado. Estas mujeres ven cortada su realización personal y sufren la atribución a priori de determinados rasgos psicológicos.

Esto nos lleva a detectar que pese al diferente grupo social la protagonista de *El celoso extremeño* y las brujas de *El coloquio de los perros* sufren el mismo tipo de opresión. Esta opresión emana de un conjunto de apriorismos irracionales sobre los cuales se edifica el sistema patriarcal del sistema de valores.

Como consecuencia de ello, pues, es necesario elaborar un esquema de extracción de información en el que se planteen tareas que pongan de relieve la situación de desigualdad estructural pero también social y cultural, que no natural, entre los sexos.

Posteriormente, tras la cobertura colectiva de dicho esquema, se acomete la fase de filtrado de esos datos y de conexión gramatical y textual de los mismos. Al final se trata de plasmar en un escrito el resultado de esta extracción y filtrado de datos.

5. Conclusiones

Como conclusión de todo lo expuesto debemos destacar las siguientes cuestiones. En primer lugar, de los datos propuestos por la evaluación mediante rúbricas tanto del proceso de aprendizaje individual y colectivo, como del proceso de aprendizaje, el proyecto ABP ha conseguido cumplir, al menos en su mayor

parte, los objetivos planteados. De esta forma las y los discentes asumieron, en sus reflexiones colectivas expresadas de diversas formas, que el problema de género tiene diferentes vertientes dependiendo del contexto social, económico y político y de la mentalidad de la sociedad, pero que es inherente a muchas formaciones humanas.

Sin embargo, este problema no tiene una base objetiva ni real. Ello se confirma con el estudio de la caza de brujas que tuvo lugar durante la Edad Moderna y que tiene como ejemplo el caso del episodio relatado en *El coloquio de los perros*. Cuando se abordó esta cuestión mediante el recurso a las novelas ejemplares se generó en el aula un ambiente de reflexión y de reacción en contra de la adjudicación de papeles sociales y familiares según el género, y contra la aceptación de las mujeres de la Edad Moderna de esta situación.

Asimismo, los alumnos y alumnas descubrieron que esta aceptación fue provocada por el sistema de valores masculinos y pudieron comprobar, también, que estos valores, con diferencias, han ido impregnando la sociedad actual. Así pues, a través del estudio de algunas manifestaciones culturales, como indica la legislación vigente, se puede abordar esta cuestión suscitando entre el alumnado una situación de *empatía histórica* que, además, les ha generado un cambio de mentalidad ya que, en muchos casos, se ha utilizado la variante de *empatía histórica experiencial* empleado en el proyecto de autores catalanes (Sáiz Serrano, 2013, p. 4).

En segundo lugar, se confirma que la cuestión de la diferenciación de género es uno de los temas más importantes desde los que se puede abordar el estudio de la Edad Moderna en segundo de la ESO. Como ya hemos indicado, las nuevas corrientes filosóficas e historiográficas incien en la idea de que existe un problema estructural y necesario en la comprensión de los procesos históricos no sólo a nivel micro, sino incluso a nivel macro, y que se basa en la consideración de diferencias esenciales entre los roles a seguir por los hombres y por las mujeres.

Partiendo de la consideración de que ello es un constructo social y cultural y no natural, es pertinente recurrir a las fuentes de información que hemos utilizado. En ellas aparece el discurso como elemento a analizar, así como los diferentes roles que desempeñan los hombres y las mujeres con una clara tendencia al *patronazgo* como por ejemplo se detecta en *El celoso extremeño*.

Por este motivo, trabajar esta cuestión no sólo está en consonancia con la necesaria renovación de la historiografía desde una perspectiva social (Fernández Valencia, 2010, p. 148), sino que este enfoque metodológico e historiográfico es asimismo perfectamente consonante con la legalidad. Ello se debe a que entra dentro de los bloques de contenidos especificados en el decreto 87/2015 por el que se rige el currículo de secundaria en la Comunidad Valenciana.

A resultas de ello se puede comentar que efectivamente con este planteamiento se

cumplen los indicadores de logro que aparecen en la legislación. Es por ello por lo que este tratamiento es legalmente pertinente.

En tercer lugar, concluimos que la cuestión de las Competencias Clave es esencial. Sin ellas es imposible asimilar los contenidos de forma significativa, y sin esta significatividad no se consigue generar conexiones neuronales que no sólo modifiquen la estructura cerebral en general, sino la asunción de un nuevo sistema de valores. El proyecto abre un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que se asume el concepto de igualdad desde una perspectiva más profunda ya que la integración de las mujeres en los procesos históricos y en la sociedad es un elemento capital.

Por todo ello, a nivel educativo se deben diseñar proyectos que traten de modificar la mente del alumnado no sólo desde una perspectiva psicobiológica como acabamos de apuntar, sino desde una perspectiva de valores. La empatía histórica es un instrumento para conseguirlo.

Aparte de estas cuestiones, hemos comprobado que mediante las bases metodológicas de nuestro trabajo se puede incidir en los valores antedichos. La *pedagogía lenta* nos permite proponer contenidos que se pueden asimilar mejor ya que el objetivo prioritario, aunque no exclusivo, es conseguir la asimilación de unos contenidos mediante el uso de diferentes estrategias de incisión en diferentes procesos históricos. Poder abordar estos procesos con diferentes fuentes como varias icónicas, videos seleccionados, explicaciones del profesor, textos

primarios como las *Novelas ejemplares* que aquí se han trabajado, y las diferentes tareas propuestas han permitido que la información abordara el mismo proceso histórico, desde diferentes puntos de vista y, de esta forma, consolidar el núcleo de contenido que hemos pretendido utilizar.

De forma similar, como el ritmo planteado ha sido *lento*, ya que el proyecto acabó extendiéndose entre cinco y seis semanas, ha comportado que procesos psicológicos más profundos y, por tanto, más complejos de modificar, como la *empatía histórica*, pudieran efectivamente generar cambios en el sistema de valores y en las actitudes consecuentes. Sin embargo, pensamos que no es suficiente del todo. No todos las y los discentes han respondido de la misma forma las veces que hemos desarrollado este proyecto. Ello nos empuja a afirmar que se requiere un planteamiento más global que afecte a todo el centro y al mayor número de disciplinas posible.

Dicho todo esto, y partiendo de la premisa de que creemos que sólo sacrificando la consecución de un número alto de objetivos curriculares en aras de la asimilación de partes de los bloques de contenidos, es factible conseguir ese cambio en el esquema de valores al que se aspira y el desarrollo de la *empatía histórica* que es un elemento fundamental no sólo para la construcción del ciudadano, que es el individuo que se desarrolla en sociedad, sino del ser humano, que es el individuo que crece como persona. En este crecimiento está la ineludible

asunción y comprensión de procesos históricos y relaciones sociales en las que tradicionalmente las mujeres han sido arrinconadas y destinadas a un papel social y personal subsidiario.

Ello se detecta, por ejemplo, en *El celoso extremeño*. En esta obra la moral que se aplica al hombre dista mucho de los preceptos morales que debe cumplir una mujer, sobre todo la mujer de clase más acomodada. A la mujer de clase más baja se le atribuyen determinados *defectos morales* que precisamente la rebajan en la escala social, lo cual no ocurre con el sexo masculino (Ortega López, 2000, p. 10). Ello también se detecta en *El coloquio de los perros*, novela ejemplar en la que se observan omisiones históricas puesto que el peso de los argumentos literarios, los protagonistas que son capaces de ver y de comunicar lo que ven con singular agudeza pertenecen al sexo masculino.

Respecto a la *pedagogía crítica*, creemos que es desde esta perspectiva, desde la asunción de un planteamiento de análisis del pasado con criterio desde el que es factible construir este proyecto. Ahora bien, somos conscientes que desde el feminismo postmoderno la posición de la didáctica crítica se ha cuestionado porque no analiza convenientemente los diferentes roles que las mujeres juegan en la sociedad. Sólo desde una perspectiva postestructural se puede enfocar este problema y desde el proyecto que aquí hemos presentado se puede abordar lo local, lo *micro*, lo parcial y los múltiples intereses que la sociedad del Siglo de Oro contiene (Rifa, 2003, 76).

Nuestra forma de trabajar se basa en el análisis social y de género mediante las abstracciones. Ello se fundamenta en la respuesta a las preguntas postestructurales que Cherryholmes destaca (Cherryholmes, 1999). Pese a la dificultad de trabajo que reconocemos, defendemos que debemos tender a ello en la medida de lo que el grupo de discentes puedan asimilar los contenidos del Bloque I que aparecen determinados en el Decreto 87/2015.

Desde esta forma de trabajar es factible fomentar la construcción de modelos de análisis de la realidad sociohistórica y de género y, como extensión, de edificar un nuevo sistema de valores. No obstante, el análisis social, así como el análisis de las diferencias entre sexos y la dominación que uno ejerce sobre el otro arguyendo hechos naturales no es sencillo en segundo de la ESO por la diferencia de competencia curricular y por la profundidad de creencias y valores largamente asumidos como naturales. Asumir que han sido producto de una construcción social no es tarea sencilla porque para modificar el sistema de valores es pertinente incidir en la reflexión, y para ello a nivel pedagógico cabe incidir en la abstracción.

Por este motivo, en la Fase I principalmente se aportan materiales elaborados por el docente, actividades y tareas que inciden en el tránsito entre las operaciones concretas y las operaciones formales. Se trata de satisfacer los niveles de respuesta que aparecen en el artículo 14 del Decreto 104/2018 de la Consellería de Educación de la Generalitat valenciana. De esta

forma es factible la elaboración de modelos comparativos y de análisis histórico centrado en la diferencia de situación en base al género y el concepto de dominación.

Aún así, el análisis de los resultados obtenidos mediante las rúbricas permite deducir que este trabajo no ha sido todo lo satisfactorio que se hubiera deseado. De hecho, hemos observado una correlación entre los alumnos y alumnas que no han sido capaces de desarrollar las operaciones formales y aquellos que no han modificado su sistema de valores. Por tanto, de nuevo insistimos en la necesidad de la adopción de la pedagogía lenta y de la pedagogía crítica combinadas. Asimismo, sostenemos la pertinencia del desarrollo de las diferentes unidades de trabajo de forma analítica para que se asimilen de forma más profunda, interna y estructural los contenidos que aparecen en los bloques II y IV del Decreto 87/2015.

De todo lo anteriormente comentado se deduce que el ABP que hemos expuesto es útil para incidir en la empatía histórica y en la utilización de modelos de análisis de la situación actual (Francisco Moreno, 2016). Un ABP fundamentado en la extracción de información con el fin de analizar el discurso de los personajes de las obras propuestas de forma que se pueda deducir el grado de pervivencia de los roles artificiales y culturales que se han ido construyendo en torno a la identidad de género.

Desde estos elementos se puede incidir en el análisis del presente y, consecuentemente, se puede modificar el conjunto de valores y las

actitudes de la ciudadanía en construcción que son las alumnas y los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Con especial atención al lenguaje empleado en las obras que son objeto de nuestro ABP, junto con la descripción y análisis de las relaciones de poder de carácter patriarcal que hemos observado en esas obras, así como la representación y el deseo de las mujeres y de los hombres como características discursivas, hemos desarrollado un proyecto educativo fundamentado en el postestructuralismo, que es el planteamiento filosófico que pensamos que sostiene de forma más realista el tratamiento de género dentro de la educación (Rifà, 2003, p. 71).

Además, es necesario revitalizar el sistema político democrático, actualmente en crisis, implantando los valores de la libertad individual y de la igualdad. El género es un constructo social y cultural que se articula mediante las definiciones normativas de lo que es aceptable desde el género masculino, y de lo que es aceptable desde el género femenino. Este constructo también depende de la creación de una identidad subjetiva y de las relaciones de poder entre los hombres y las mujeres que se basan en la desigualdad estructural.

Ante esto es necesario construir un sistema de relaciones de igualdad que supere la asunción de que las diferencias de género son esenciales y naturales. Para ello es pertinente reflexionar sobre el origen irracional y socialmente aceptado de las diferencias de género.

La igualdad en la sociedad, como sabemos, está mediatizada por los constructos sociales de desigualdad de género. Estos constructos distan mucho de ser naturales y afectan no sólo a las mujeres, sino también a los hombres. El sistema patriarcal de relaciones establece una desigualdad de roles que contribuye a deteriorar la convivencia y, en última instancia, la felicidad de todos los miembros de la sociedad, bien sea mujeres, bien sea hombres (Ortega López, 2000, p. 10). Es por ello por lo que es necesario diseñar medidas desde el sistema educativo que redunden en la construcción de una sociedad basada en una igualdad estructural y de género. De esta manera será posible crear un clima basado en emociones positivas y, por extensión, una sociedad más plena.

Mediante la superación de los roles de género cultural y socialmente construidos, será posible construir una sociedad más satisfactoria y enriquecedora para la ciudadanía que la forma. La escuela no puede quedar al margen de la realidad social y de género que sufre la sociedad, de manera que el docente debe fomentar la cultura participativa y dotar a las alumnas y a los alumnos de las habilidades cognitivas necesarias para la recepción crítica, selectiva y activa de la información que les circunda (Peinado Rodríguez, 2013, p. 60). Desde allí se puede construir el aprendizaje crítico que es la base del abordaje de cualquier tema en general y la Edad Moderna en particular desde la perspectiva de género (Ruiz Varela, 2013, p. 67). En ello incide el proyecto descrito y justificado en este trabajo.

6. Referencias bibliográficas

- Aguirre Rojas, C. A. (2004). *La historiografía en el siglo XX. Historia e Historiadores entre 1848 y ¿2025?* Barcelona: Montesinos.
- Amores Bonilla, P. A. & Sanchiz Torres, S. (2016). Prácticas contrahegemónicas en tiempos de crisis. Una propuesta de trabajo para la Historia de 2º de ESO. *CLIO. History and History teaching*, 42.
- Armengol, A. (2002). Realidades de la brujería en el siglo XVII: entre la Europa de la caza de brujas y el racionalismo hispánico. *Tiempos modernos: Revista de Historia Moderna*, 3 (6).
- Astarita, C. (2019). *Revolución en el burgo. Movimientos comunales en la Edad Media, España y Europa*. Madrid: Akal.
- Barrio Gozalo, M. (2002). *La sociedad en la España Moderna*. Madrid: Actas, Cuadernos de Cultura y Civilización Hispánicas.
- Barros, C. (1999). Hacia un nuevo paradigma historiográfico. En W. Kapsoli Escudero (Comp.), *Historia e historiadores*. Lima: Universidad Santiago Palma.
- Barstow, A. L. (1995). *La caza de brujas. Historia de un holocausto*. Madrid, Susaeta Tikal.
- Barstow, A. L. (1999). *La caza de brujas en Europa. 200 años de terror misógino*. Madrid: Susaeta Tikal.
- Basanta, A. (1992). *Cervantes y la creación de la novela moderna*. Madrid: Anaya.

- Bennassar, B. (2001). *La España del siglo de oro*. Barcelona: Crítica.
- Bock, G. (1991), La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional. *Historia Social*, 9, 55-78.
- Caro Baroja, J. (2005) *Las brujas y su mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carpente, L. & López Facal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74.
- Casanova, J. (2015). *La historia social y los historiadores*. Barcelona: Crítica.
- Cervantes Saavedra, M. de (2015). El coloquio de los perros. En *Novelas ejemplares*. Madrid: Cátedra, Letras Hispánicas.
- Cervantes Saavedra, M. de (2017). *Novelas ejemplares*. Valladolid: Maxtor.
- Chartier, R. (2002). La construcción estética de la realidad. Vagabundos y pícaros en la Edad Moderna. *Tiempos Modernos*, 7.
- Cherryholmes, C. H. (1999). *Poder y críticas: investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Copedge, M.; Gerring, J. & Lindberg, S. I. (2012). Variedades de democracia (V-Dem): un enfoque histórico, multidimensional y desagregado. *Revista española de Ciencia Política*, 30, 97-109.
- Decreto 87/2015 de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
- Doménech Francesch, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Fargas García, C. (2016). El fenómeno de la caza de brujas. El caso de las acusaciones por brujería en la aldea de Salem. *Revista Historia Autónoma*, 9, 71-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rha2016.9>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Feliu Torruella, M. & Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e Historia: una perspectiva didáctica. En M. J. Clavo Sebastián & M. A. Goicoechea Gaona (Coords.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad*. I Reunión Científica sobre Igualdad y Género.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la Historia*. Madrid: Akal.
- Francisco Moreno, J. (2016). Caminando hacia el ABP. Una adaptación de la metodología ABP en secundaria. *Aula de Secundaria*, 16.
- Gamba, S. (2008). Feminismos: historia y corrientes. En VV.AA., *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.

- García-Peña, A. L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Conversaciones desde Coatepec*, 31.
- González de Oleaga, M. (2018). Las políticas del postmodernismo. En P. C. González Cuevas & A. Martínez Arancón (Coords.), *Ideas y formas políticas: del triunfo del absolutismo a la postmodernidad*. Madrid: UNED.
- Grupo de la perspectiva educativa de Proyectos de Trabajo. (2016). La moda de los proyectos, *Cuadernos de Pedagogía*, 467.
- Harris, M. (2011). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Madrid: Alianza.
- Hernández, F. & Ventura, M. (1992). *La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hidalgo Tuñón, A. (2006). Materialismo filosófico. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 2.
- Jáuregui, G. (1996). Problemas actuales de la democracia. *Working paper*, 119.
- Juliá, S. (2010). *Historia social/sociología histórica*. Madrid: Siglo XXI.
- Kamen, H. (2004). *La Inquisición española. Una revisión histórica*. Barcelona: Biblioteca Historia de España.
- Kramer, H. & Institoris, J. (1486-2004). *El martillo de brujas para golpear a las brujas y sus herejías con poderosa maza*, Valladolid: Maxtor.
- Levack, B. (1997). *La caza de brujas en la Europa Moderna*. Barcelona: Altaya.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López Amores, A. (2017). La influencia feminista en la historiografía: perspectiva de género en los estudios nobiliarios de la Edad Moderna. En M. Branco & C. Sáinz de Baranda (Eds.), *Investigación con perspectiva de género II*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Vicerrectorado de Política Científica, Instituto de Estudios de Género.
- Lucero, J. A. (2018). Flipped Classroom y Youtube en ESO. Cómo le di la vuelta a las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 90.
- Mantecón Movellán, T. & Torres Arce, M. (2011). Hogueras, demonios y brujas: significación del drama social de Zugarramurdi y Urdax. *Clio&Crimen*, 8, 247-288.
- Medina-Vicent, M. (2018). Habermas y el Feminismo. Encuentros y desencuentros entre la teoría crítica habermasiana y la teopría política feminista. *Fòrum de recerca*, 18, 3-26.
- Mérida, J. A. (2019). Ciberfeminismo. Una perspectiva desde las aulas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 94, 51-56.
- Molas, P. (2015). Los cambios sociales. En A. Floristán (coord.). *Historia Moderna Universal*. Barcelona: Ariel.
- Monedero, J. C. (2012). ¿Postdemocracia? Frente al pesimismo de la nostalgia, el optimismo de la desobediencia. *Nueva Sociedad*, 240, 68-81.

- Mora Bleda, E. (2013). El paradigma de género y mujeres en la historia del tiempo presente. *Revista Historia Autónoma*, 2, 143-160.
- Navarro Redondo, I. (2016). *Slow education: el poder de la "pedagogía del caracol" en la primera infancia*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de la Rioja.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.
- Ortega López, M. (2000). Género e Historia Moderna: una revisión a sus contenidos. *Contrastes: Revista de historia moderna*, 11, 9-32.
- Ortega Muñoz, V. J. (2012). Brujería en la Edad Moderna. Una aproximación. *Revista de Claseshistoria*, artículo número 294.
- Otaola, C. (1989). El análisis del discruso. Introducción teórica. *Epos: Revista de filología*, 5, 81-98.
- Palou, J. (1973). *La brujería*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Peinado Rodríguez, M. (2013). El papel de los medios de comunicación y el pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández, A. Cascajero Garcés (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 59-63). XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Pérez, J. (2001). *La España del siglo XVI*. Madrid: Austral.
- Pérez Francesch, M. J. (2010). La educación lenta. Jornadas Cefire "Els ritmes del canvi". *Pedagogía Magna*, 5, 125-129.
- Pla Alberola, P. (2015). Crecimiento demográfico y expansión económica. En A. Floristán (Coord.), *Historia Moderna Universal*. Barcelona: Ariel.
- Prats, J. et al. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Puerta Riera, M. I. (2014). Crisis de la democracia. Un recorrido por el debate en la teoría política contemporánea. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XXII, n.º 65, 9-44.
- Ramos, M. D. (2015). Historia de las mujeres y género. Una mirada a la época contemporánea. *Revista de historiografía*, 22, 211-233.
- Real Decreto 1105/2014 de 16 de diciembre.*
- Recomendación de la UE 2006/962/CE.*
- Rifà Valls, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. XV, n.º 37, 71-83.
- Rivero Rodríguez, M. (2005). *La España de Don Quijote. Un viaje al Siglo de Oro*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez San Pedro, L. E. & Sánchez Lora, J. L. (2000). *Los siglos XVI-XVII. Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis.

- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Ruiz Varela D. (2013). Ideas para un aprendizaje crítico y creativo en Ciencias Sociales integrando prensa y nuevas tecnologías. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández & A. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 67-74). XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Russell, J. B. (1998). *Historia de la brujería. Hechiceros, herejes y paganos*. Barcelona: Paidós.
- San Pedro-Veledo, M. B. & López-Manrique, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 12(2), 116-128.
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de la ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 39.
- Scott, J. W. (1990). El género, una categoría para el análisis histórico. En J. K. Amelang & M. Nash (Eds.), *Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Sieber, H. (Ed.) (2015). Preliminar. En M. de Cervantes Saavedra (2015). *Novelas ejemplares*. Tomo I. Madrid: Cátedra.
- Simón Hernández, F. (2015). La feminización del espacio doméstico en la literatura. La obra *Trifles* de Susan Glaspell. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(1), 161-169. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Simón Hernández, F. (2017). El estereotipo de la solterona: literatura y construcción social en Inglaterra de Jane Austen (1775-1817). *Revista de historiografía*, 26, 125-148.
- Sobrinó López, D. (2018). Flipped Classroom en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 90.
- Teimil García, I. (2011), Críticas feministas a la democracia liberal. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 39, 13-38.
- Vázquez Manassero, M. A. (2013). Sobre cuentos e imágenes de brujas en el Siglo de Oro. *V Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres*.
- Villacañas Berlanga, J. L. (2008). *La Monarquía Hispánica (1284-1516)*. Madrid: Espasa.
- Zaffaroni, E.R. (2005). *La criminología en curso, en torno a la cuestión penal*. Buenos Aires: Julio C. Fara.

**El tiempo como experiencia en la enseñanza de la Historia.
Apuntes desde la Educación Infantil**

**Time as experience in teaching History.
Notes from Early Childhood Education**

Alcira Aguilera Morales / Angie Marcela Aguilera Triana

Universidad Pedagógica Nacional (México).
aamorales@pedagogica.edu.co / marcelaaguilera77@hotmail.com

Resumen

El presente artículo recoge resultados de la investigación adelantada en el Estado del arte sobre la enseñanza de la historia en la educación infantil, que abarcó una revisión bibliográfica de lo que circula entre los años 2006-2016 en la ciudad de Bogotá. En ella interesaba conocer las perspectivas, problemas y avances que se ubican en la formación del educador infantil, en lo que se enseña a niños y niñas sobre los aspectos temporales asociados a la iniciación del pensamiento histórico. Aquí sólo presentaremos una de las categorías encontradas, que alude a las elecciones sobre el qué enseñar en la educación infantil a propósito de la historia. En este aspecto se encontraron tres asuntos que permiten generar apuestas sobre la enseñanza de la historia y del pensamiento histórico en las edades iniciales: *la experiencia del tiempo en la enseñanza de la historia; el abordaje de los objetos como pretextos históricos; y la comprensión del tiempo sin aludir al contenido histórico.*

Palabras clave: Enseñanza de la historia, didáctica de la historia, tiempo, educación infantil.

Abstract

This article collects results of the research carried out on the State of the art on the teaching of history in early childhood education, which includes a bibliographic review of what circulates between the years 2006-2016 in the city of Bogotá. In it interested to know the perspectives, problems and advances that are located in the training of the child educator, in what is taught to boys and girls on the temporal aspects associated with the initiation of historical thought. Here we will only present one of the categories found, which refers to the choices about what to teach in early childhood education with regard to history. In this aspect three issues were found that allow to generate bets on the teaching of history and historical thought in the initial ages: *the experience of time in the teaching of history; the approach of objects as historical pretexts; and, the understanding of time without referring to the historical content.*

Key words: Teaching history, didactics of history, time, children's education.

1. Introducción

Decía Julio Rodríguez Frutos en 1989 que la crisis de la enseñanza de la historia es igual a la crisis del teatro, se avanza, se mantienen viejos problemas, se retrocede y siempre parece que no se llega a ninguna parte. Pero respecto de esta mirada desalentadora lo que encontramos es un campo en el que hay mucho por hacer en nuestro país, Colombia. Estas líneas no se pueden entender por fuera del compromiso con la formación de los futuros educadores infantiles, pues encontramos en esta profesión vacíos profundos frente a qué y cómo enseñar e iniciar la comprensión del tiempo en la infancia. Ello se debe en gran medida a que tradicionalmente la educación infantil se concentra en la adquisición del código lectoescrito, el manejo de las operaciones matemáticas básicas y el ejercicio de la socialización. A ello se suma que los desarrollos en el campo han privilegiado la enseñanza de la historia en jóvenes que cursan la educación secundaria (Aguilera & González, 2009). En estas miradas, la historia no cabe en el pensamiento infantil.

En este ejercicio investigativo se encontraron tres aspectos que permiten generar apuestas sobre la enseñanza de la historia y del pensamiento histórico en las edades iniciales. Así, *la experiencia del tiempo en la enseñanza de la historia; el abordaje de los objetos como pretextos históricos; y, la comprensión del tiempo sin aludir al contenido histórico*, son derroteros que ofrecen pistas para pensar la enseñanza de la historia en

la educación infantil. Estos aspectos interrogan las no referencias a los contenidos curriculares o a las exigencias normativas establecidas en la legislación educativa, o el desplazamiento que surte en la educación infantil las preguntas por los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, otrora tan referidos. Una hipótesis que permite entender este desplazamiento es que muchos de los documentos revisados se refieren a investigaciones sobre la formación inicial del maestro respecto a la enseñanza o didáctica de la historia, siendo este el nuevo campo de preocupaciones en la enseñanza de la historia¹. Para el objeto del presente artículo, presentamos a continuación los tres aspectos identificados como elementos para pensar la enseñanza de la historia en la educación infantil.

2. Metodología

El estado del arte sobre “La enseñanza del tiempo y la historia en la educación infantil 2006-2016”, es una investigación de tipo cualitativo, que posibilitó una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un campo de conocimiento específico. De acuerdo con Molina (2005) el estado del Arte se posicionó como una modalidad de investigación de la investigación, ya que es un estudio analítico del conocimiento acumulado que hace parte de la

¹ El estado del arte sobre “La enseñanza del tiempo y la historia en la educación infantil 2006-2016” realizado por Angie Marcela Aguilera Triana para optar al título de Licenciada en Educación infantil, bajo la asesoría de Alcira Aguilera Morales, contó con un acervo documental de 49 títulos.

investigación documental (la cual se basa en el análisis de documentos escritos) y tiene como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, ejercicio que no se debe quedar únicamente en el inventario, sino que debe trascender más allá, generando un diálogo hermenéutico del conocimiento y la realidad social. Permitiendo visibilizar de esta manera, los problemas y preocupaciones en dicho campo.

El material a consultar debía ser aquel que circula a nivel Distrital- Bogotá-, sobre la enseñanza de la historia en la educación infantil. Para ello se seleccionó documentos que fueran accesibles de manera impresa o digital, que se encontraran referenciados y/o editados, puesto que hay documentos que son publicados pero aparecen sin referencia en diferentes páginas de internet. Para el rastreo de estos documentos se definieron los siguientes descriptores: enseñanza de la historia, la enseñanza del tiempo, la historia en educación Inicial, el aprendizaje de la historia en educación Inicial o primaria, el tiempo en la educación Infantil, la enseñanza del tiempo en educación Infantil o primaria. Así, se inició la búsqueda en diferentes bibliotecas a saber: Biblioteca Central UPN, Repositorio de la CLACSO, Biblored y biblioteca Luis Ángel Arango.

En esta primera revisión se ubicaron en total 78 documentos, de los cuales finalmente 49 títulos, pertinentes al objeto de estudio enunciado.

3. Resultados

En dicha revisión se identificaron tres grandes categorías a saber: “Formación Inicial del Profesorado”, en la que se rastrearon 15 investigaciones realizadas con docentes en ejercicio y en formación a propósito de la enseñanza de la historia. La segunda categoría presenta “Aproximaciones al tiempo desde tres perspectivas”, esta se construyó a partir del análisis de 28 documentos, y se constituyó en el insumo del presente artículo. Y la tercera categoría, hace alusión a la “Narrativa en la enseñanza de la historia”, que retoma los documentos restantes y que se enuncia como categoría emergente.

Como ya se mencionó en este documento sólo se presenta la categoría, Aproximaciones al tiempo desde tres categorías, por ser la que contó con el mayor acervo documental encontrado, y por plantear posibilidades a los docentes en ejercicio y futuros docentes a la hora de enseñar el tiempo y la historia en la educación infantil. A continuación se presenta cada una de ellas.

4. Discusión o análisis

La experiencia del tiempo en la enseñanza de la historia

Quizá eso que llamamos tiempo, que está presente en el día a día, que nace en cada uno de nosotros con latido propio, es lo que justamente ignoramos pedagógicamente hablando. Acaso qué somos si no tiempo mismo, expuesto en la

vida y la vejez, en el tono muscular, en el ritmo cardiaco, en la experiencia vital que nos hace diferentes de lo que fuimos y quizá de lo que seremos, que se expresa en la experiencia acumulada en cada nominación que usamos, en cada objeto que referimos, en cada relación social.

Esta idea de la experiencia del tiempo retomada de Norbet Elias (2010) parte de una sociología del tiempo en la que no se busca oponer el tiempo social al tiempo físico, es decir “Una idea básica es necesaria para entender el tiempo: no se trata del ‘hombre’ y la ‘naturaleza’, como hechos separados, sino del “hombre en la naturaleza” (p.33). Ello nos ubica en el reto de entender la experiencia del tiempo como proceso social a la vez que físico. El tiempo por tanto es producción humana, pues sin hombres y mujeres no podríamos hablar de tiempo, relojes o calendarios, de los ritmos que aluden a tareas, rutinas y finalidades específicas.

De modo que la experiencia del tiempo la encontramos sin la existencia del reloj, o como diría Elias (2010), “los relojes no son el tiempo”, los relojes no revelan los cambios sociales, las tensiones espacio-temporales, la sucesión de eventos etc. Ello implica en el campo de la enseñanza de la historia, aproximar lecturas sobre la experiencia del tiempo, desde las cuáles ubiquemos en qué consiste, cómo se expresa en la infancia, en el entendido que el tiempo no es una medida física, únicamente,

Así pues, lo que llamamos “tiempo” es, en primer lugar, un marco de referencia que sirve a los miembros de un cierto grupo y, en última instancia, a toda la humanidad, para erigir hitos reconocibles, dentro de una serie continua de transformaciones del respectivo grupo de referencia, o también para comparar una cierta fase de un flujo de acontecimientos con fases de otro, etc. Por esta razón, el concepto de tiempo es aplicable a tipos de *continuum* en devenir (Eliás, 2010, p. 93).

Ello lleva a plantear que la enseñanza del tiempo en la educación infantil debe considerar que éste es un acumulado de la experiencia humana que realizó un largo tránsito de generación en generación. De allí que lo que orientó a las comunidades primitivas para mantener la supervivencia, leído en el paso del sol, la luna, el agua y que siglos más tarde se denominó como sol, luna, agua, y siglos más tarde fue representado simbólicamente en meses, años, inviernos etc, es una síntesis humana que ha permitido la supervivencia y regulación humana.

Desde esa perspectiva no existe invención humana ajena a esta experiencia del tiempo, por ello la tomamos prestada para indagar sobre un contenido reiterativo en la educación infantil: la familia. Veamos, la familia es tiempo, resultado de la experiencia humana en torno a la supervivencia, la conveniencia, la prolongación de la existencia, el vínculo afectivo, etc. Abordar la importancia de esta institución social para los grupos humanos, permite un viaje al pasado, una comprensión del presente y un futuro de la misma, que no se puede simplificar en la enumeración de roles dentro de un mismo

modelo hegemónico, papá-mamá-hijos, por ejemplo.

De esta manera la experiencia del tiempo en la familia remite al estudio del origen, las raíces, la genealogía, las espacialidades compartidas y el presente familiar. Ello obedece a que lo que se encuentra en la mayoría de los documentos rastreados, este es el principal grupo social al que se acude para abordar el aprendizaje del tiempo y la historia, pues se considera que “A través de su historia familiar se pueden introducir temáticas del pasado, de la localidad o del país” (Pagès & Santisteban, 2010, p. 301).

Es así como desde el referente familiar propio se puede transportar a otros tiempos a los niños y niñas, para indagar cómo eran la sociedad antes, en el contexto local, nacional e internacional, donde se puede decir que se dan saltos en bucle desde lo particular a lo general. La experiencia del tiempo sistematizada en eso que hoy llamamos familia invita a reconocer las diferencias y pertenencias que se identifican en las distintas generaciones. Tal como lo recoge Molina (2011) la genealogía familiar, puede ser un instrumento que permite llevar a cabo ejercicios de comprensiones temporales en la educación infantil y primaria, siendo utilizada en la introducción del concepto histórico, ya que allí los individuos identifican que pertenecen a distintas generaciones, lo que propicia distinguir una diversidad en cuanto a modelos de familia y sus perspectivas culturales.

Entonces las familias avisan comprensiones temporales sobre usos y costumbres, sobre las

diferencias culturales, aportando a la comprensión de la negociación intercultural, en la que no se impone un único modelo familiar, ni un único sentido cultural de ser familia. Aspecto fundamental en el compromiso de formar un pensamiento histórico que se comprometa con el reconocimiento y respeto de la diferencia, pues implica comprender diferencias intergeneracionales, de identidades sexuales y socioeconómicas, acentadas en espacialidades específicas. A estos aspectos que posibilita el estudio de la familia, se suma la necesidad de concienciar y descubrir asuntos relacionados con las diferencias de género, etnia, lengua, religión, y de necesidades educativas especiales (Cuenca, 2008).

Al respecto, Molina (2011) recuerda que el abordaje de la familia en la educación infantil posibilita el estudio que abarca en términos generacionales a los abuelos y sus concepciones de familia nuclear, formada por una pareja heterosexual, con uno o más hijos, cabe mencionar que aún en esta sociedad sigue pesando como el ideal de familia. Hasta llegar al análisis de cómo la conformación de la misma ha ido cambiando de manera significativa, encontrándose hoy la coexistencia de diversas familias: extensas, monoparentales, heterosexuales y homosexuales.

Así el tiempo como experiencia en la comprensión de la familia, implica sus procesos de constitución a la vez que el paso por la genealogía familiar. Desde ella se permite recorrer otras geografías, en la que lo urbano, lo

rural, lo extranjero, el desplazado tendrá una experiencia que recuperar al respecto, mostrando la relación de lo familiar con la historia local o global a partir de la comprensión de los cambios y permanencias de este grupo social específico. Así como de los oficios, profesiones y costumbres que les constituye en terminos espacio-temporales. Esta mirada de lo familiar nos acerca al presente, a las afecciones que enfrentan las distintas familias en los escenarios mencionados anteriormente, sus relaciones con el conflicto, la guerra, la injusticia, son historias fundamentales por recuperar y forjar un pensamiento histórico-crítico.

Esta experiencia temporal de lo que llamamos familia, es el primer escenario de socialización de niños y niñas, y su rol en la sociedad influye en la configuración de su personalidad, creencias, prácticas, valores, sentires, normas y hábitos. Este es el presente de la familia, que se amplía al comprender identidades forjadas en este grupo social, tal como lo expresa Cuenca (2008), la importancia de la familia se refleja en todo sentido, durante la vida de los niños y las niñas desde sus primeras edades, con sus pautas de crianza, fortaleciendo su desarrollo cognitivo, socializador, afectivo, entre otros. En esta misma perspectiva Molina (2011), menciona que la familia y la genealogía como tal, cumplen un papel fundamental tanto en el desarrollo de los niños y las niñas como en sus procesos de aproximación a otros escenarios y momentos pasados, donde por medio de la fuente oral y la memoria, reconstruyen hechos y situaciones

pasadas, que le permiten imaginar y comprender la vida de sus abuelos, de sus padres cuando eran jóvenes y así mismo interpretar una serie de acontecimientos que les dan identidad a lo largo de sus vidas y de su presente.

Barrenetxea (2008) recurriendo a [Cooper 2002], también encuentra que la identidad que niños y niñas empiezan a edificar a partir del ámbito familiar se inscribe en lo que conocen del contexto en el que se encuentran inmersos (lo rural, urbano); partiendo del reconocimiento del entorno cercano o inmediato, y en él del familiar. En sus palabras,

Conocer los problemas y los retos del mundo actual es esencial para un compromiso con nuestro entorno. Somos piezas sociales de un gran puzzle humano. Debemos partir de la base, de que la historia nos permite conocernos, conocer la cultura de la cual formamos parte y más allá de eso, de cómo nos integramos en esa realidad. Sin embargo no somos conscientes de que los chicos y las chicas viven rodeados de conceptos que no entienden y que debemos de hacerlos comprensibles aunque sea mediante juegos recreativos o ficciones (p. 379).

En síntesis la experiencia del tiempo en *la familia* pone en juego las nociones temporales para llegar a una comprensión del pasado y el presente, partiendo de lo que se vive, los hechos significativos de la vida, las condiciones de la existencia humana localizadas espaciotemporalmente, siendo la familia una síntesis del tiempo y una expresión de la propia experiencia. Allí está el futuro en esta experiencia del tiempo, en lograr reconocer la

diferencia en el contenido temporal, en permitir la comprensión crítica de la imposición de modelos únicos que se hace desde algunas instituciones sociales, en posibilitar la negociación cultural para crecer en una familia/sociedad distinta.

El contenido temporal sin contenido histórico

Si acudimos a la experiencia del tiempo inscrita en algunas nociones temporales podríamos arriesgar propuestas didácticas de la enseñanza de la historia con niños y niñas. Esta apuesta responde a que en el ámbito formativo del educador infantil, solemos encontrar exigencias sobre la enseñanza del tiempo referida a la lectura ‘adecuada’ del reloj; a simular y representar el funcionamiento de las horas, segundos y minutos, a la exploración de otros modos de medir el tiempo a través del reloj de sol, agua y arena (Torres & Abad, 2006). Pero lo claro es que el tiempo cronológico que vislumbramos en estas acciones no equivale automáticamente a la comprensión del tiempo histórico, es decir el hecho de aprender a medir el tiempo no necesariamente permite explicar lo que se mide (Pagès [1989], citado en Trepate, 2006). Sin embargo en la genealogía de las nociones temporales, el reloj es una de las invenciones más recientes que encontró el hombre para regular y controlar muchas acciones humanas: horas de laborar, horas para comer, horas para el descanso, o para ir y estar en la escuela o en el trabajo etc. Por tanto es una invención compleja en la que,

Mientras los enclaves humanos aumenten más en extensión y relativa autonomía (gracias a los procesos de urbanización, comercialización y mecanización), tanto mayor será su dependencia de instrumentos de factura humana para medir y regular el tiempo, y menor su dependencia de medidas temporales inhumanas y naturales, como los movimientos de la luna, el cambio de estaciones, de la pleamar y la bajamar (Elías, 2010, p. 63).

De allí que empezar con esta síntesis de la medida del tiempo físico, para iniciar en los niños y niñas la comprensión del tiempo resulta de un alto grado de dificultad. Si miramos cómo las primeras medidas del tiempo fueron rastreadas en los movimientos del sol, la luna, las estrellas, movimientos que por demás no pasan desapercibidos para los niños, podríamos indagar cómo experimentan este paso del tiempo y qué regulaciones sociales implican: el momento del sueño, duraciones de rutinas cotidianas y las implicaciones que ellas tienen en lo que somos. Allí hay una primera aproximación a la comprensión del tiempo antes que al contenido de la disciplina histórica escolar. Y aunque no se trata de oponer lo primero a lo segundo, si es claro que en esta apuesta hay una relación de cosupeditación, en la que es importante iniciar comprendiendo esa experiencia del tiempo en la vida humana.

De allí que en varios de los trabajos consultados se encuentre que en primer lugar se busca acercar a niños y niñas a la comprensión del tiempo desde nociones cercanas y que experimentan a diario como son el hoy, mañana

y ayer. Al respecto Cuenca (2008), retoma estas nociones referidas a una experiencia del tiempo, lo que indica que el acento en la comprensión del mismo no está en su medición. Al decir de Elías (2010) “solo en la vivencia humana se dan las importantes líneas divisorias entre lo que es “hoy”, “ayer” y “mañana” (p. 101). Son estas nociones temporales el inicio de la enseñanza del tiempo, en ellas se reconoce la experiencia del propio niño y niña, sus cotidianidades, hábitos, rutinas, secuencias, ritmos, etc.

A pesar de la amplitud de conceptos relacionados con la comprensión del tiempo, este tradicionalmente ha estado ligado a la cronología como estrategia que permite ubicar acontecimientos con tiempos preestablecidos, como son la secuencia, duración, simultaneidad, antes, después de, mientras, al mismo tiempo que. Es decir, nociones que tienen que ver con la sucesión, duración, cambio y simultaneidad.

Al respecto hay investigaciones que afirman que incluso antes de los cinco años, los niños y las niñas tienen aproximaciones a las nociones de tiempo, alcanzando a elaborar cierta idea sobre la duración, el cambio, entre otros (Calvani [1985] en Trepát, 2006). Así mismo, Hernández (2000) “defiende que el alumnado de educación Infantil y Primaria trabaje todas las nociones relacionadas con el tiempo cronológico: divisiones naturales, arbitrarias y sociales del tiempo, junto con el dominio de máquinas y sistema de medición temporal. También es necesario que aprenda las siguientes categorías temporales: sucesión, reversibilidad,

simultaneidad, continuidad y cambio” (citado en: Pérez, Baeza & Miralles, 2008, p 2). Por esta razón, es importante aproximar a niños y niñas a las distintas maneras de medir el tiempo, a partir de lo físico, lo natural y/o lo biológico, comprendiendo situaciones de cambio y permanencia, continuidad, etc.

Aquí cabe mencionar algunas medidas arbitrarias que los niños y las niñas hacen en su aproximación al tiempo, es así como ellos identifican y diferencian el día de la noche, identificando los tres momentos, mañana, tarde y noche. Aunque a veces lo confunden, al momento de expresarlo son conscientes de que estas nociones guardan cambios. Al igual que con el ayer, hoy y mañana, saben que hay sucesos que ya pasaron, otros que están sucediendo y otros momentos que llegaran, pero al momento de exteriorizar de manera oral, hablan de un mañana que ya paso, un hoy que pasará y un ayer que está pasando, estas medidas que los niños y las niñas hacen del tiempo, reflejan las nociones temporales que ellos tienen así no las expresen adecuadamente.

A diferencia de las anteriores nociones temporales, el pasado, presente y futuro, aunque también se refieren a acontecimientos anteriores y posteriores, son símbolos conceptuales de una forma de relación no causal, no cronológica, que encierran en la síntesis conceptual una determinada manera de *vivir* los procesos referidos a la experiencia (Elías, 2010. p 100). Allí la experiencia del tiempo se ancla a la propia vida de hombres, mujeres, niños, poblaciones

étnicas, con identidades sexuales diferentes, quienes recrean formas propias de vida, narradas en eventos, hitos, luchas, que permiten identificar su paso por el tiempo, pero también sus transformaciones presentes y futuras².

En este sentido Pérez, Baeza y Miralles (2008), proponen que la enseñanza del tiempo y la historia tiene un doble sentido, primero como una estrategia de narración que puede utilizar el maestro para acceder a la mente infantil y abordar conceptos abstractos como el bien, el mal, la generosidad, la justicia y en un segundo momento la historia como ciencia social, que es importante enseñar a los niños desde pequeños, si se convierte en una historia interesante y clara.

Ello pone de manifiesto que cuando decimos, pensar históricamente, implica entender nociones cronológicas, a la vez que estamos diciendo que requiere esas nociones propias de la existencia humana en la que nos narramos en pasado, en presente y en futuro, dando cuenta de cambios, transformaciones posibles, avisorando futuros deseables. De modo, que niños y niñas puedan dibujar la idea de que aprendemos el tiempo para comprender las huellas del pasado, o para dejar huella, dando lugar a un pensar histórico en el que la invención y la imaginación son fundamentales, al permitirle ubicarse críticamente en una realidad

² Es potente el énfasis que Elías (2010), pone a estas tres nociones temporales, en tanto son una invención humana que no puede restringirse “al plano físico de lo que denominados “naturaleza”, pues están sujetas a que los hombres que viven esos eventos como pasados, presentes o futuros se transforman”.

para avisorar sueños posibles, y en ello la imaginación infantil ofrece muchas lecciones ético políticas para pensar el futuro de la humanidad.

Algunos objetos- pretextos históricos

El tiempo, parafraseando a Elías (2010), visto desde la experiencia, recoge el esfuerzo de una impronta milenaria, que ha transitado de una generación a otra hasta llegar a nominarse o sintetizarse de alguna manera. Él lo ejemplifica en la palabra *luna*, siendo ésta el resultado del esfuerzo de una larga cadena de generaciones a la hora de nominarla. Al respecto Trepát (2006), rastrea la síntesis de esta noción del tiempo lunar, que se expresó en la observación directa asociada a la necesidad de subsistencia de los grupos humanos, pues a través de las regularidades encontradas en el comportamiento de los astros, luna- sol, se podía

explicar o prever los ciclos de los vegetales que se recolectaban, los movimientos del animal que cazaban, la llegada del frío, etc. Con la progresiva extensión de la agricultura y la ganadería esta necesidad se hizo más penetrante ya que había que saber el momento de la siembra, de la recolección, del apareamiento de los animales, de la llegada de las lluvias, del crecimiento de los ríos (p. 27).

La luna, era un signo del momento de sembrar y recolectar, de mareas altas y bajas, de un modo de sobrevivir fundamental. Ella marcó el nacimiento de algunos calendarios, en los que se reflejaba sus regularidades, marcada por ciclos de 29 días aproximadamente. Así, tal como lo

recoge Trepát (2006), los griegos y hebreos contruyeron calendarios de 12 lunaciones (meses), que alcanzaban a sumar años de 354 días. Y no en vano la palabra mes, conserva la raíz griega *men*, que significa luna³.

De esta manera, acudir a los objetos históricos en general, implica comprender esta experiencia del tiempo impresa en la larga cadena que ha transitado cada uno de ellos para permitir comprender críticamente, el hoy, el mañana, lo que somos, lo que queremos ser. Resulta entonces sugestivo indagar por el proceso histórico que se inscribe en la invención aspectos históricos en general, como son, la reserva arqueológica, el barrio, la comunidad étnica, la guerra, los juegos (tradicionales, tecnológicos, simbólicos etc), por citar algunos.

En la revisión documental realizada, el tiempo inscrito en los objetos históricos, alude en primer lugar a la imagen y la fotografía, que sin lugar a duda tienen una gran riqueza en su exploración a la hora de enseñar a pensar históricamente. Es así como Pagès y Santisteban (2010), mencionan que los niños y las niñas de manera activa y directa establecen una relación con la historia a partir de su historia personal o familiar, indagando en la memoria histórica ya sea mediante una imagen, una fotografía, un objeto, que posibilitan el acercamiento a comprensiones del pasado y el presente.

³ En este mismo trabajo Trepát (2006) recoge el origen de nociones temporales como el año, el mes, la semana, el día, la hora, desde una mirada occidental.

Con las diferentes fotografías podemos descubrir los cambios y las continuidades en aspectos concretos de la evolución humana e iniciar al alumnado en la causalidad histórica (¿por qué han cambiado los transportes terrestres?, ¿por qué perduran determinados edificios como las iglesias? etc.). Las fotografías no sólo ayudan a la comprensión del cambio y la continuidad sino que permiten la comparación en el tiempo –con otros períodos, con el presente – y en el espacio – con otros países, con otras culturas–. Una posibilidad son los cambios que se han dado en el espacio urbano en los últimos cien años (Pagès & Santisteban, 2010, p. 301).

La imagen como documento y objeto histórico de acuerdo con Prats y Santacana (2011), se encuentra “Desde el momento en que se comenzó a representar el mundo a partir de imágenes que buscaban recrear, estas empezaron a ser utilizadas como documentos históricos, ya que permitieron “imaginar” el pasado de un modo más vivo” (p. 11). Se puede decir que la imagen, tiene un gran potencial, al permitir reflejar el pasado, posibilitando imaginar e interpretar cómo era el mundo, ya sea en lo físico, en lo natural, lo social etc. Los autores mencionan que este tipo de fuentes se puede encontrar en archivos, hemerotecas, bibliotecas digitales, etc.

Se trata de fotografías antiguas, pinturas, retratos, carteles, sellos, postales, libros antiguos, mapas y planos, etcétera. Es preciso fomentar habilidades de forma ordenada, siguiendo el método de análisis propio de la iconografía histórica. Las cuestiones fundamentales del método pueden ser las siguientes: • ¿Qué ves en esta imagen? • ¿Qué cosas nos enseña esta

imagen sobre las personas, sobre el paisaje o sobre los hechos? • ¿Por qué motivo crees que alguien hizo esta imagen? ¿Fue para una boda o un bautismo? ¿Quién o quiénes fueron sus autores? • ¿Las personas que aparecen sabían que las estaban fotografiando? ¿No lo sabían? ¿Cómo lo deduces? • ¿Sabes de qué año es la imagen? ¿Cómo lo sabes? ¿Se podría deducir a partir de otros elementos? ¿Cuáles? • ¿Conoces o tienes imágenes de la misma época o años? ¿Cuáles son? (Prats & Santacana, 2011, p. 56).

De esta manera se encuentra ciertas claves con las que se podría trabajar con las niñas y niños en cuanto al uso de la fotografía y la imagen, lo que permitiría a partir de cuestionamientos, la exploración por parte de los infantes desde su subjetividad, interpretar lo que ven, expresar lo que para ellos representa dicha imagen. De esta manera la imagen hecha objeto o pretexto histórico amplía marcos comprensivos del tiempo, especialmente con los niños y niñas que aún no manejan el código lecto-escrito.

Tal como lo recoge Trepát (2006) en Calvani [1989], se trata de iniciar la comprensión del tiempo histórico tomando como punto de arranque las preguntas de niños y niñas sobre ¿qué había antes de qué existieran los primeros hombres y mujeres?, para desde esta inquietud ubicar diversos recursos iconográficos: diapositivas, dibujos, fragmentos televisivos, documentales, pinturas, fotografías, tebeos, caricaturas, tiras cómicas, que permiten explorar quienes fueron los primeros cazadores, los primeros agricultores, las primeras ciudades, y podríamos extenderlo a las primeras familias, los

primeros conflictos humanos, las primeras lecciones de justicia, por ejemplo. Por supuesto Calvani recupera la imagen para abordar la enseñanza de la historia en las edades iniciales, pero recurre también a los relatos fantásticos y hoy lo extenderíamos a la narrativa y la literatura infantil que aborda el conflicto en las diferentes latitudes del mundo para contribuir en ese pensar históricamente.

Abordar el trabajo con fotografías e imágenes requiere a su vez, otras comprensiones, Gómez Aguado (2012) nos lleva a pensar que al hablar sobre una imagen, primero hay que ir a su origen, analizar lo que pretendía, quien llevó a cabo su realización, ya que siempre muestra un punto de vista subjetivo y no una realidad objetiva. La intención del artista puede ser otra muy diferente a cómo la interpreta quien la observa,

La imagen intenta reproducir las formas de las cosas para recrear su apariencia frente a nuestros ojos. En cambio, la palabra designa conceptos. La imagen, entonces, puede explicarse como un modo de representación visual de cosas que ya son en sí mismas visuales. Las palabras son un modo de designación verbal de las cosas que no son de naturaleza lingüística; son signos inventados que utilizamos para referirnos a objetos que “no están aquí” y las imágenes son formas que representan cosas, fenómenos o ideas que tampoco “están aquí”. Ambas, palabras e imágenes, tienen la función común de significar (Gómez Aguado, 2012, p. 412).

Es así como la imagen en su sentido de significar lo que su artista o autor está presentando, transmite un mensaje que como ya

se había expuesto no es de una realidad objetiva, puesto que cada sujeto la interpreta o la puede interpretar de manera subjetiva, teniendo en cuenta su cultura, sus intereses, sus conocimientos, etc. La autora menciona que es una herramienta que permite ilustrar el pasado, el cómo vivían, o “cómo representan su propio mundo”. Pero a su vez permite la invención, la imaginación y la creación histórica pues a través de ella recreamos un pasado a la vez que proyectamos futuros posibles. De modo que la imagen y la fotografía, permiten hacer una mejor idea de momentos y hechos pasados o históricos, donde se refleja la incertidumbre, angustia, el estado económico, político, cultural y social del momento.

En segundo lugar, el patrimonio histórico-cultural expuesto en museos, monumentos, espacios físicos concretos es otro de los pretextos históricos para abordar la comprensión del tiempo histórico en la infancia. Por ejemplo, Éthier, Demers y Lefrancois (2010) retoman a

Seixas [quien] pone de relieve que los niños pequeños están expuestos a la historia y mantienen una relación con el pasado en su entorno físico (los monumentos, la toponimia, por ejemplo), en el lenguaje (“cuando papá era pequeño”) y en los medios de comunicación. Cooper afirma que incluso antes de su ingreso en la escuela, los niños se ven confrontados a la historia y a diferentes interpretaciones de acontecimientos o fenómenos históricos, bien sea en los cuentos, en discusiones en el seno de la familia, etc. (p. 65).

Al respecto, los autores brindan una gama de posibilidades que sin lugar a duda, permitirían nutrir el aprendizaje y la enseñanza de la historia y el pasado en las primeras edades, partiendo de su entorno físico, los lugares representativos e históricos de su localidad, barrio, ciudad, etc. De allí se desprenden un sinnúmero de posibilidades para hablar, pensar e investigar sobre este lugar, que tiene toda una riqueza en su historia por conocer.

En esta misma perspectiva se ubican trabajos sobre la enseñanza de la historia a través del patrimonio, ya que este resguarda un pasado representado en los relatos y los restos del pasado. De los relatos hacen referencia a fuentes primarias escritas de la historia, tales como crónicas, cartas y otros que han llegado de forma oral. En cuanto a los restos, se encuentra de tipo arqueológicos, arquitectónicos, y artísticos entre otros.

Todo ello posibilita la enseñanza de la historia y propicia situarse en determinado tiempo o lugar. Al respecto Prats y Santacana (2011) encuentran que

enseñar sirviéndose de estos materiales tiene ventajas indiscutibles. Algo similar ocurre con los edificios del pasado. ¿Cómo conocer las condiciones de trabajo del pasado sin visitar una fábrica o un taller? No se puede comprender fácilmente la historia si no se es capaz de conocer o imaginar sus escenarios. En este sentido, las ciudades constituyen grandes contenedores patrimoniales; algunas de ellas tienen visibles las cicatrices del tiempo: paseos o rondas que en su época fueron cinturones amurallados, grandes plazas de armas en donde tuvieron lugar

los acontecimientos más significativos, palacios en donde se gestaron atropellos y tragedias; barriadas que protagonizaron levantamientos populares, etcétera (Prats & Santacana, 2011, p. 57).

De acuerdo con lo planteado es necesaria la visita *in situ*, donde los niños y las niñas acceden a lugares significativos, llenos de vida e historia, que aunque el tiempo ha pasado, su esencia aún perdura permitiendo transportar sus mentes a otro tiempo, imaginando cómo era, cómo quedaron registradas esas huellas, cómo eran quienes las dejaron etc. Así mismo otro ejemplo de ello se rastrea en el acceso al arte rupestre y las figuras antropomorfas impresas en piedras históricas, entre muchos otros.

Pérez, Baeza y Miralles (2008) explican que en educación infantil, el trabajo con fuentes, es la manera más apropiada para aproximar a las niñas y niños al pasado. “El alumnado debe familiarizarse con los objetos, documentos y restos diversos relacionados con el pasado, debe identificarlos y clasificarlos”. (p 2). En esta perspectiva se documenta, experiencias como la de Bardavio y González (2008) la cual “se fundamenta en la simulación del método de investigación Arqueológica, en la arqueología experimental y la empatía histórica, reproduciendo la vida cotidiana en los tiempos prehistóricos, así como el mundo medieval en una tierra de frontera [La Noguera] y las dificultades de la vida cotidiana de la población en la contienda de la Guerra Civil”. Así, los autores visitan tiempos lejanos inscritos en yacimientos arqueológicos, en castillos e iglesias

románicas, en la exploración del inicio del arte, los sonidos y músicas de la prehistoria, y los escenarios de la guerra, entre otros. Todos ellos pretextos para indagar por la vida cotidiana, los cambios y transformaciones en el espacio y las relaciones sociales.

Por otra parte, Velásquez (2016) nos habla sobre una apuesta desde “Nuestra Vida en juegos”, donde su experiencia se desarrolló con niños y niñas de grado primero, buscando contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento en los primeros años y con ello identificar y fortalecer las nociones de cambio/ permanencia, ordenamiento/temporalidad y simultaneidad de acontecimientos.

Desde estos pretextos históricos, en la aproximación de los niños y las niñas al tiempo se permite también que clasifiquen, seleccionen, identifiquen, comparen, hagan sus propias distinciones, dialoguen sobre un antes, un después, un durante, un mientras, entre pares y con adultos, favoreciendo sus comprensiones temporales, su lenguaje, fomentando el desarrollo de la imaginación, situándose en otro tiempo, transportándose a tiempos lejanos y cercanos, que han dejado sus huellas, su esencia y en lo concreto podemos hallar la evidencia de lo que un día fue, y de lo que de manera crítica se podría cambiar.

Finalmente, Díaz (2012) hace énfasis en que “En un principio, la extensión del tiempo se confunde con la de la propia existencia del niño. Un acontecimiento sólo ha sucedido “antes”, si ese “antes” se relaciona con un hecho vivido por

él. Si éste no puede aprehender el tiempo independientemente de su experiencia personal, tampoco es capaz de distinguir los momentos aislados de su entramado” (p. 2). Es decir que esta primera aproximación a la comprensión temporal parte de la propia experiencia subjetiva del niño y la niña, es importante tener en cuenta esta mirada, ya que la comprensión del tiempo es compleja, pensar su enseñanza desde un acontecer aislado de los niños y las niñas, dificultará en cierta medida esta comprensión, puesto que en un inicio como lo menciona el autor, para el niño, solo existe si él lo ha vivido.

5. Conclusiones

Adendas necesarias

Este panorama de lo que se enseña en la educación infantil a propósito de la formación en el pensamiento histórico y la enseñanza del tiempo y la historia, nos permite arriesgar algunos aspectos para continuar el camino formativo en estas edades.

Por ello no podemos dejar de mencionar la necesaria correlación entre espacio, tiempo y grupos humanos cuando se habla de formar un pensamiento histórico. Ello se devela en las tres categorías encontradas, tanto en la experiencia del tiempo a partir de un grupo social, así como en la aproximación del tiempo antes que del contenido histórico, como en los pretextos históricos, se encuentra estas relaciones, que aquí solo separamos en términos hermenéuticos,

pero que en el campo formativo permanecen juntas.

Por ello algunos autores refieren la comprensión *espaciotemporal*, en la que a la vez que damos cuenta de las relaciones sociales, aproximamos la identificación de objetos y sus desplazamientos, “describimos posiciones o trayectos a través de indicaciones espaciales, describir y representar de forma simple el contexto inmediato, reproducir la organización espacial de un limitado grupo de objetos, poner interés en el descubrimiento del espacio, entre otros. Ello se hace en gracia, también de la posibilidad de comprender temporalidades forjadas por diferentes grupos sociales que hablan de ritmos, sucesiones, cambios, simultaneidades, causalidades, lo que permite no sólo aproximarse a la orientación espacial, sino también a la orientación y caracterización temporal en la que participamos como grupos humanos” (Cuenca, 2008).

Se reitera entonces que el tiempo histórico está vinculado a la comprensión de aspectos como duración, cronología, cambio, simultaneidad, multicausalidad, continuidad, periodización, permanencia, empatía y descentración. El espacio es entendido como un producto de las relaciones sociales. Desde este concepto estructural, los niños tienen un acercamiento temprano con nociones que tiene que ver con: arriba / abajo, delante / detrás, encima / abajo, izquierda / derecha, dentro / afuera, cerca / lejos, que les permiten un acercamiento al concepto de espacio desde su vivencia, siendo el

cuerpo propio la principal brújula para ubicarse. Así, el espacio como contenido de las ciencias sociales, puede ser trabajado desde las diferentes representaciones del espacio: planos, mapas, gráficas para orientarse y desplazarse. Y los sujetos - grupos sociales, referidos al conocimiento de sí mismo y al conocimiento de agrupaciones sociales –Instituciones sociales– como la familia, la comunidad barrial, la escuela y el Estado, epistémicamente se comprenden en interrelación.

Inquieta la labora formativa en torno a la imaginación, la creación, la inventiva, lenguajes no racionales que permiten aproximarse a la comprensión del pasado, pero también del futuro, pues vemos que de este último casi ninguna experiencia habla. Lo consideramos esencial en tanto formar a pensar históricamente, esta íntimamente relacionado con la formación de un pensamiento crítico frente a esas historias y mitos nacionales en que se han educado a niños y niñas, pero también frente a una realidad que no deseamos y que nos impulsa entonces a forjar futuros deseados, futuros que también dibujamos con lápiz y acuarela de la mano del pensamiento histórico desde la infancia.

Por último, encontramos que en el ámbito colombiano, desde la lectura bogotana que se abordó en el Estado del Arte, la formación en pensar histórico, la iniciación en las comprensiones temporo-espaciales y la historia en la educación infantil, sigue siendo un campo de desarrollos incipientes. La productividad

académica que circula al respecto en la ciudad es en su mayoría producida principalmente en España (18 documentos), sin embargo el año en el que se ubica mayor productividad en este campo fue el año 2008 (6 documentos), elementos que cuestiona el lugar de nuestro país en el desarrollo de esta perspectiva de conocimiento en la educación infantil. La comprensión del tiempo y el pensar histórico tiene una incidencia fundamental en la formación de sujetos políticos pero si consideramos que ello sólo se logra en la adolescencia seguiremos condenando a la infancia a un contenido ahistórico y apolítico del mundo social.

Somos conscientes que curricularizar la enseñanza de la historia en las edades iniciales no soluciona los problemas de comprensión del tiempo y la historia de nuestros niños y jóvenes, pero su exclusión en la formación inicial profundiza este déficit, asunto que por demás es un llamado ético con el mundo, con el otro diferente, con la construcción de justicia social, si se quiere.

7. Referencias bibliográficas

- Aguilera, A. & González, M. (2009). *La Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Bardavio, M. & González, P. (2008). *La Arqueología y la Prehistoria como eje en un proyecto integrado de comprensión del*

- territorio. El ejemplo del campo de aprendizaje de La Noguera. En R. Ávila, A. Cruz y M. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos Planes de Estudio* (pp. 473-483). Jaén: AUPDCS.
- Barrenetxea, I. (2008). La historia en el aula de primaria. En R. Ávila, A. Cruz y M. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (379-390). Jaén: AUPDCS
- Cuenca, J. M.^a (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En R. Ávila, A. Cruz, y M. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos Planes de Estudio* (289-312). Jaén: AUPDCS.
- Díaz, D. (2012). Jugando con la Historia en educación primaria. *Revista Clío*, 38, 10.
- Elías, N. (2010). *Sobre el Tiempo*. México: FCE.
- Éthier, M. Demers, S. & Lefrancois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 61-73.
- Gómez Aguado, G. (2012). El uso de la imagen en la enseñanza de la historia. En X. Rodríguez, A. Toriz & M. Acevedo (Comps), *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia* (pp. 410- 421). México: Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Molina, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales. *Revista Clío*, 37, 1-19.
- Molina Montoya, N. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 5, 73-75. DOI: <https://doi.org/10.19052/sv.1666>
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Revista Cad. Cedes, Campinas*, vol. 30, n. 82, 281-309.
- Pérez, E., Baeza, V. & Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 1-10.
- Prats, J. & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y práctica curricular de la Educación Básica* (pp. 18-64). México: SEP.
- Rodríguez Frutos, J. & Campuzano, A. (1989). *Enseñar Historia, Nuevas propuestas*. México: Fontamara.
- Torres, M. y Abad, J. (2006). “Mi mano es un reloj de arena”. *Revista Aula de Infantil*, 30, 7-17.

Trepat, C. & Comes, P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

Velásquez, W. (2016). El desarrollo de la Temporalidad y el Tiempo Histórico en la Escuela: Una experiencia Formativa en Educación Infantil. *Trabajo de grado, para optar por el título profesional de Licenciada en Educación Infantil*. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.



Sincretismo e identidad: El caso de la Virgen de Matanzas como recurso didáctico para la enseñanza del patrimonio cultural intangible

Syncretism and Identity: The case of the Virgen de Matanzas as a didactic resource for the teaching of intangible cultural heritage

José Manuel Hernández de la Cruz

Sistema de museos de Matanzas (Cuba). jmhdzc69@gmail.com

Resumen

La religiosidad popular es una de las manifestaciones más patentes en la cultura de los pueblos y una importante y recurrente forma de expresión del patrimonio cultural intangible. Se transforma y evoluciona a la par del desarrollo social y juega un importante papel en la trasmisión de conocimientos culturales. Es a su vez un cardinal instrumento didáctico en la enseñanza de la historia y el patrimonio vinculado a ella. El objetivo del presente artículo es demostrar el valor educativo e importancia del patrimonio cultural inmaterial, de la necesidad de su estudio, preservación y difusión de los exponentes materiales que le son inherentes, a través de un acontecimiento vinculado a la religiosidad popular, de gran significación y sin precedentes en la cultura matancera.

Palabras clave: Patrimonio cultural intangible, identidad cultural, sincretismo; religiosidad popular, educación patrimonial, recurso didáctico

Abstract

Popular religiosity is one of the most evident manifestations in the values of the societies and an important and recurrent form of expression of the intangible cultural heritage. It transforms and evolves along with the social developments and plays an important role in the spread of cultural knowledge. It is, at the same time, a cardinal didactic instrument in the teaching of the history and the heritage that is linked to it. The objective of this article is to demonstrate the educational value and importance of the intangible cultural heritage, the need for its study, preservation, and dissemination of the material components that are integral in it, through an event linked to popular religiosity, of great significance and unprecedented in Matanzas culture.

Key words: Intangible cultural heritage, cultural identity, syncretism; popular religiosity, heritage education, teaching resource.

1. Introducción

La religiosidad popular como manifestación del patrimonio cultural inmaterial o intangible es una de las expresiones más representativa en la cultura de los pueblos. El resultado investigativo que se presenta tiene la finalidad de demostrar el

valor educativo de esta tipología patrimonial a través de un acontecimiento acaesido en la ciudad de Matanzas y relacionado con una advocación de la Virgen María; además de dar a conocer la labor desarrollada por algunas de las

instituciones museísticas de la Ciudad, en la difusión y conocimiento de tan significativo y singular suceso histórico.

Los museos como espacios para el aprendizaje juegan un importante papel en la educación y socialización del patrimonio en sus múltiples manifestaciones. En este sentido y por ser el patrimonio cultural tangible el soporte material del patrimonio cultural intangible los bienes atesorados en los museos, son de gran importancia en la difusión, trasmisión y enseñanza de las expresiones culturales populares que forman parte de esta tipología patrimonial, tan arraigada y representativa en la identidad cultural.

2. Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto en la investigación se emplearon las técnicas de análisis de documentos, la observación y se empleó el método de historia de vida porque a través de mismo, se puede conocer la manera en que los individuos crean y reflejan el mundo que les circunda y sus puntos de vista sobre un fenómeno social determinado que para la presente investigación lo constituye la aparición de la virgen de Matanzas como advocación Mariana.

La selección de la muestra se realiza en base a las personas que aún vivían en el momento de la investigación y que formaron parte de la realidad a investigar; las que se relacionaron directamente con ella y las que conocían sobre el

tema objeto de estudio. En este sentido se analizaron y conocieron los puntos de vistas y opiniones de dieciocho individuos, siendo una muestra intencional.

Luego de la aplicación de las técnicas para la recogida de información y en lo fundamental a través de los resultados aportados por las historias de vida, los datos obtenidos se contrastaron con la documentación entre la que figuraron fotografías, partituras musicales, reliquias, estampas religiosas y esculturas originales de la virgen de Matanzas, siendo esta última de inestimable valor para comprender la simbología y significado de sus atributos.

Los datos obtenidos se sometieron al proceso de triangulación para decantar los que realmente interesaban y aportaban a la investigación. El abandono del campo se produjo una vez obtenida la información necesaria y se apreció la saturación de la información respecto a la historia sobre la aparición de la Virgen de Matanzas como advocación mariana.

3. Resultados

Partiendo del criterio de que la sociedad cambia, se transforma, evoluciona y constantemente recibe el influjo de las nuevas generaciones, resulta evidente que el patrimonio y la educación patrimonial tienen razón de ser y más aún cuando es un bien colectivo cuya esencia, poder educativo, capacidad para cambiar modos de hacer y generar nuevos conocimientos no ha sido asimilada del todo por el conjunto de la

sociedad. Sobre este aspecto señala Horta (1999, cit. Teixeira, 2006) que la educación en el y para el patrimonio es un proceso centrado en el recurso patrimonial como fuente primaria de conocimiento tanto individual como colectivo, que brinda la posibilidad al individuo de conocer e interpretar la realidad que le circunda y de la cual forma parte indisoluble.

El patrimonio cultural tiene la capacidad de influir de manera decisiva en la conducta del individuo, a la vez que le permite participar en los procesos de cambios que se suceden en los diferentes ámbitos sociales. La educación a través del patrimonio es una manera diferente de generar conocimientos, valores y facilita la comprensión de la dimensión histórica de este recurso educativo.

En relación a la educación patrimonial y la didáctica de su enseñanza señala Wilson (2007, cit. Martín, 2012, p.105), “que la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo”.

La educación del patrimonio es considerada como un proceso y al respecto señala López (2014) que es un acto con o sin intención educativa en el que por un lado interviene el recurso patrimonial y por el otro su asimilación y aprehensión de manera individual o colectiva.

Investigadores como Cuenca, Martín-Cáceres, Ibáñez y Fontal (2014, cit. Ferreras 2015), plantean que la educación patrimonial persigue el objetivo de articular en los diversos ámbitos

educativos, los procesos de enseñanza aprendizaje del patrimonio.

En el camino de la articulación juega un importante papel la comunicación como parte trascendental de ese proceso.

Para el autor de la presente investigación, el concepto asumido por diferentes autores sobre la educación patrimonial, no difieren entre sí, ya que asumen que la educación patrimonial es un acto consciente, organizado, planificado y dirigido que se centra en el patrimonio como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio y de los elementos que lo integran y son inseparables del mismo. A su vez, engloba y permite transmitir conocimientos sobre los elementos constitutivos de las sociedades que nos precedieron, y se va enriqueciendo en la medida que recibe los aportes de las actuales generaciones que a su vez serán objeto de enseñanza en el futuro.

Asumiendo la importancia del patrimonio en los procesos de asimilación y socialización del recurso patrimonial, así como para la enseñanza de la historia y su difusión a las actuales y futuras generaciones y en igual sentido, desde la axiología para el desarrollo de valores éticos, sociales, morales y de reafirmación de la identidad cultural de los pueblos. Patentizando de esta manera la repercusión que tiene el patrimonio cultural intangible en el proceso de enseñanza aprendizaje de los distintos niveles educativos en sus diferentes ámbitos.

El patrimonio cultural inmaterial o intangible tal y como lo reconoce la UNESCO esta integrado por:

Los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (UNESCO, 2003, p. 2).

En el patrimonio intangible la religiosidad popular es una de las formas de expresión de la cultura tradicional de los pueblos, y como manifestación que evoluciona y se transforma tiene como característica el ajustarse o asimilar la realidad económica y social existente.

Dado su persistencia en el tiempo, su constante evolución y adecuación al medio social, resulta de gran importancia en la trasmisión de valores culturales y patrimoniales tanto a nivel local como regional y nacional. A la vez, es una de las más patentes y arraigadas expresiones de la identidad cultural.

El aporte de la religiosidad popular a la cultura es innegable y sus formas de manifestación son variadas y complejas. Dentro de la religiosidad popular el sincretismo religioso ocupa un importante sitio a la vez que contribuye al

enriquecimiento cultural y simbólico de la manifestación en sí misma y de la cultura popular tradicional de los pueblos.

El sincretismo como sistema filosófico o religioso que permite integrar varias doctrinas diferentes contribuye al enriquecimiento de la religiosidad popular, y sus variantes o formas de expresión de la cultura tradicional. Al fusionar y entrelazar los elementos de dos o más doctrinas y dotarlas de un carácter diferente se enriquece el acervo cultural a través del surgimiento de una nueva variante o expresión en el universo de lo mágico religioso.

El caso de la Virgen de Matanzas es un fiel exponente del sincretismo religioso en la cultura cubana y matancera. Aunque no ha persistido en el tiempo y es prácticamente desconocida por las actuales generaciones, resulta innegable su repercusión histórica y contribución a la cultura.

Tras el estudio del caso de la Virgen de Matanzas, el conocimiento de su riqueza y contribución a la cultural material y espiritual de los matanceros; los museos de la Ciudad y específicamente el Museo Provincial Palacio de Junco y el Museo Farmacéutico por medio de las muestras del mes en la que se investigan, estudian y exponen piezas museables, contribuyen al conocimiento, difusión, rescate y salvaguarda del patrimonio cultural inamterial del caso objeto de estudio y a los exponentes materiales asociados al mismo.

Como resultado de la investigación, de las exposiciones y de la divulgación efectuada se

rescataron bienes materiales que hoy integran las colecciones de estas instituciones.

Tanto la investigación como las exposiciones realizadas por las instituciones museísticas solo tenían como propósito el conocimiento, difusión y enseñanza a las nuevas generaciones de matanceros de un suceso significativo y sin precedentes en la historia de la Ciudad. En ningún sentido buscan el arraigo, asimilación o veneración de la Virgen de Matanzas por las actuales generaciones.

3.1. La Virgen de Matanzas. Sincretismo e identidad

Transcurrían los primeros años de la década de 1950, cuando en medio de una tertulia de intelectuales matanceros de reconocida valía, tuvo lugar un hecho singular. Era habitual que en la vivienda de los esposos Américo Alvarado y Olga Teijeiro se reuniera un grupo de buenos amigos, integrado por poetas, músicos y escritores a los que unía no solo la afinidad de profesión, sino el amor por Matanzas. La tarde del 19 de enero de 1954, en ese acogedor ambiente, cuentan los presentes que se les apareció la imagen de la Virgen María, la que asumirían como la protectora de la ciudad e intercesora ante Dios (A. Alvarado, O. Teijeiro, comunicación personal, 28 de marzo de 1999).

Sincretismo e identidad se entrelazan en la evocación de la Virgen de Matanzas, que vive en la memoria de un buen número de yumurinos¹

¹ Yumurino, gentilicio de los pobladores de la ciudad de Matanzas en Cuba, uno de cuyos ríos (Yumurí) la

que la veneran desde que se anunció su presencia a inicios de la década de 1950. Esta advocación mariana, idealizada por sus devotos como una joven trigueña, cuyo atuendo luce los colores de la bandera cubana, nunca obtuvo la aprobación eclesiástica.

Desde su origen fue considerada una visión en espera de los testimonios de gracias y nuevas apariciones que dieran fe de su autenticidad sobrenatural, a fin de recibir su aprobación oficial. También la rodeó la incredulidad de muchos coterráneos. Sin embargo, resulta inobjetable que con Ella la cultura matancera enriquecía su mundo espiritual, su patrimonio intangible, al adentrarse una vez más en el fascinante universo de lo real maravilloso, en el obligado andar en pos de la reafirmación de la identidad propia.



Figura 1. Virgen de Matanzas. Madera y escayola (Fotografía: José M. Hernández de la Cruz).

Ahora Matanzas no solo contaría con remembranzas nacidas en la lejana historia prehispánica, que tanta toponimia aportó a la

atravesía. Al río y al valle Yumurí le han cantado poetas y músicos, además de recrearlos los artistas de la plástica.

geografía local; o en la época en la que la esclavitud y la vida doméstica –miseria humana y esplendor colonial–, aportaron nuevas historias de fantasmas y aparecidos. En la década del cincuenta del siglo XX, en un mundo signado por las guerras, y una América gobernada por dictaduras militares, donde Cuba era un ejemplo más de horror, surgía un mito tricolor (rojo, azul y blanco), sostenido por el verde esperanza y bienhechor de la paz. Se tornaban significativos, tanto la descripción de sus atributos, como las circunstancias de su revelación.

3.2 Matanzas en los años de 1950

A partir del golpe de Estado del 10 de marzo de 1952, encabezado por Fulgencio Batista, se creó una situación de inestabilidad socioeconómica y política, que se fue recrudeciendo en el decurso de esos años, acentuando las contradicciones de clases.

En oposición, la mayor parte de los ciudadanos repudiaba el régimen impuesto por la fuerza y anhelaba una salida democrática, así como decorosa, a tal disyuntiva (Chávez, 2007)

Para los albores de 1954 la sociedad matancera sufría los primeros embates de la crisis económica que limitó en primer lugar la industria azucarera, su principal fuente de subsistencia. Sectores como el de los henequeneros, portuarios y rayoneros, que desde antes del golpe de Estado se debatían entre los conflictos con la patronal, resultaban más afectados aún. Por su parte, el quehacer estudiantil contribuía a mantener el ambiente de

rebeldía que se percibía en la ciudad. Las manifestaciones, las huelgas y los enfrentamientos con la fuerza pública eran sucesos frecuentes en medio de un clima de incertidumbre y confrontación. Mientras, en contraste con esta situación, el Gobierno se esforzaba en presentar una imagen de paz y concordia, libre de contradicciones de clases dignas a considerar (Chávez, 2007).

En ese contexto sociopolítico la otrora “Atenas de Cuba” luchaba por no perder las glorias pasadas, aunque para mantenerlas tuviera que acudir a instituciones y personalidades filantrópicas que suplían en alguna medida –con su peculio y esfuerzos–, la apatía estatal respecto a la cultura y la educación del pueblo.

Como complemento indispensable a ese modo de ser del cubano, una peculiaridad dignificaba la vida cristiana en la ciudad, en buena medida favorecida por la labor humanística del Obispo Alberto Martín Villaverde y del Presbítero Jenaro Suárez Muñiz, dirigida a las diversas capas de la población, así como a los feligreses.

3.3 Nace una leyenda

Bajo este signo histórico se anunció la aparición de la Virgen de Matanzas, marcada en su origen por el sincretismo religioso, y entre dos fuerzas opuestas: de un lado el Gobierno reprimiendo toda manifestación de rebeldía, y del otro, el pueblo sufrido con pocas esperanzas de mejoría y ávido de fe para encauzar su destino. Esta realidad condicionó tres posiciones bien diferenciadas en torno al prodigio religioso: los

que creyeron en Ella, los incrédulos en espera de actos que la confirmaran, y los que consideraban que era una maniobra de los representantes del régimen en busca de desviar la atención popular de la difícil situación imperante y neutralizar la oposición al mismo.

Por ello, al ponderar las posiciones en torno a la aceptación o no de la novedosa advocación mariana, es imposible obviar lo significativo de su pretendida misión en la Tierra: brindar amor y velar por la paz. Tampoco es de extrañar que su oración *Danos la paz* fuera repetida por muchos matanceros durante los últimos años de la década del cincuenta del pasado siglo, cuando el país sufría la mordaza de la más cruenta dictadura de toda su historia.

Años después, en horas de la noche del 10 de julio de 1961, numerosos vecinos declararon haber sido testigos de la presencia de la Virgen de Matanzas en la bahía. Al respecto “Américo Alvarado Sicilia declaró que primero se vio una esfera brillante que se movía en forma pendular. Al poco rato ésta se detuvo en el cielo y de ella surgió la imagen en colores [...]. Desde cualquier punto que se le observara aparecía de frente” (A. Alvarado, comunicación personal, 26 de noviembre de 1996).

Entre las interpretaciones ofrecidas al fenómeno ocurrido ese día, no obstante, la defensa de los devotos de la advocación mariana, muchos lo atribuyeron a un intento de acción terrorista enemiga, frecuentes en esos días en zonas costeras, atacadas desde embarcaciones procedentes de los Estados Unidos, tripuladas

por opositores al gobierno cubano. Otros, los menos, al frente de los cuales se situó “Orestes Gilbau Collado –aficionado a la ufología–, lo consideraron la presencia de un objeto raro no identificado” (O. Gilbau, comunicación personal, 10 de mayo de 1998).

3.4 Nuestra Señora de Matanzas

Muchos hijos y vecinos de Matanzas, cristianos o no –principalmente los más jóvenes–, desconocen que a su ciudad se le atribuye una advocación de la Virgen María, conocida por Nuestra Señora de Matanzas. El surgimiento de su leyenda se remonta al 19 de enero de 1954 y comenzó a celebrarse un año después. A partir de esa fecha, cada 19 de enero era venerada, además de solicitarle milagros, realizándose acciones de piedad en nombre suyo. *El Imparcial*, diario local, siempre se ocupaba y en primera página, de anunciar el día de “pedirle favores y gracias [...] de honrarla con oraciones y obras de caridad [...] de entregarle a Ella, madre de todos, la promesa de vivir conforme a las enseñanzas de Cristo Jesús (El Imparcial, 1955).

Según refiere “Raimundo Antonio Perera Ponte, –monaguillo en los Carmelitas en los años finales del culto a la Virgen de Matanzas en esa iglesia, desde 1955 hasta 1962– en cada festividad se oficiaba misa en la Iglesia del Carmen (Orden de los Carmelitas Descalzos de Matanzas). En esas ocasiones, los devotos conducían la imagen de la Virgen que se atesoraba en la vivienda de Américo Alvarado o de otros reverentes de esta advocación. En un

automóvil era paseada por las calles del centro de la ciudad, tradición en las procesiones matanceras” (R. Perera, comunicación personal, 23 de noviembre de 1996).

Estas fueron celebraciones que se hicieron a título de devoción personal y que nunca tuvieron la aprobación de la Iglesia, por ello, oficialmente, se suspendieron. No obstante, a partir del último año mencionado e incluso actualmente, es venerada en la intimidad de algunos hogares matanceros.

En 1954, el Obispo Alberto Martín Villaverde instituyó un Concurso de Arte Religioso para optar por dos premios: el de pintura “San Juan” y el de escultura “San Juan Damasceno”. El 19 de enero del año siguiente, el pintor matancero Francisco Coro Marrodán concluyó su óleo “Nuestra Señora de Matanzas”, que fue exhibido en la Galería de la ciudad el 3 de abril de 1955 junto a las obras competidoras, aunque su obra no concursó (F. Coro, comunicación personal, 23 de noviembre de 2001).

El artista, graduado en la Escuela de Bellas Artes de San Alejandro, se inscribe en la promoción de los años cuarenta del pasado siglo. Con su creación, se insertó en el universo de la plástica como retratista académico para después evolucionar hacia las nuevas tendencias artísticas con un sello de originalidad muy personal. Reconocido en su estilo, los retratos de Coro Marrodán serían de los más solicitados en la ciudad matancera.

Además de la Virgen de Matanzas Coro Marrodán realizó importantes obras religiosas,

algunas de gran dimensión, como el mural de 35 metros cuadrados del Santuario de la Purísima de la Cumbre, que hace algunos años fue tapiado. Entre sus retratos considerados joyas de la pintura matancera, están la primera comunión de la niña Libia Ponte Jeán y el Obispo Monseñor Alberto Martín Villaverde que se conserva en el Obispado de Matanzas (Galería de Matanzas, 1951).

Mientras, en el lienzo de “Nuestra Señora de Matanzas”, al decir de Américo Alvarado, “Coro no ofrece la técnica y estilo que más tarde desarrolló. La imagen aparece inmóvil, distante [...], adolece de algunas imperfecciones anatómicas resultado de marcadas desproporciones físicas. En tanto, destaca notablemente, el rostro virginal”. Sin embargo, afirma que su principal valor radica en que contribuyó a divulgar y preservar hasta la actualidad la imagen de la Virgen (A. Alvarado, comunicación personal, 26 de noviembre de 1996).

A partir de esa pintura un grupo considerable de católicos comenzó a nombrar, representar y reverenciar a la Virgen María como a Nuestra Señora de Matanzas.

Consecuentemente se imprimieron estampas y se confeccionaron en madera y yeso, entre las que sobresalen por su belleza las manufacturadas en Imágenes S. A. en La Víbora y en la Casa Faroy en Marianao, ambos de La Habana, establecimientos reconocidos en la producción de artículos religiosos. Sin embargo, las primeras imágenes de bulto, Américo

Alvarado se las encargó a Agustín Drake Aldama. Éste, ayudado por los artistas Juan Esnard Heydrich y Roberto Vázquez Pérez, realizó en el Obispado el molde con el que se produjeron las numerosas piezas de yeso que se comercializaron en esa época (A. Drake, comunicación personal, 29 de diciembre de 1999). En tanto, las copias de esas estatuillas serían las utilizadas para ilustrar las estampitas, la *Oración*, el *Cántico* y los sueltos impresos relacionados con la Virgen.

3.5 Atributos. Síntesis de cubanía y religiosidad

Nuestra Señora de Matanzas fue considerada una advocación trinitaria de la Virgen María. En su imagen aparecen reflejados los símbolos de la Santísima Trinidad: Dios Padre, en el óvalo dorado; Dios Hijo, en el corazón de Jesús que lleva en su pecho; el Espíritu Santo, en la paloma blanca con las alas abiertas y la cola desplegada en abanico que descansa en su mano izquierda. En la otra mano, más elevada, porta la cruz latina, símbolo del cristianismo.

Además de estas alegorías luce la corona de estilo imperial, que representa su reinado sobre la Tierra y el Cielo; el manto blanco, la pureza; la orla roja del manto integrada por corazones formados por dos letras *zetas* paralelas, simbolizan las almas que alcanzan el Cielo por su intercesión. La túnica azul indica que es la primada del Cielo; el cordón rojo rematado en flecos que rodea su cintura, rememora a los mártires; y el pedestal verde entre nubes en el

que se apoya, anuncia la salvación, esperanza de los creyentes.

En la prensa local, tanto en el (*Boletín Pascual*, 1956), como en (*El Imparcial*, 1957), fluye la descripción de la advocación mariana, fruto de la adoración. *La Señora de Matanzas es la Virgen Trinitaria de la Paz o Señora de la Paz*: Viste una túnica azul, cubierta desde la cabeza hasta los pies por un manto blanco adornado en rojo. Un cordón de ese último color, ciñe su cintura. De piel morena, y pelo negro y lacio, no luce joyas deslumbrantes. En todo su vestir se mezclan el rojo, el azul y el blanco.

Al igual que la imagen de la Virgen, el rosario cuatricolor combina dichos colores con el verde. Cada Misterio se compone de un Padrenuestro; cuenta roja; un Danos la Paz, cuenta blanca; diez Avemaría, cuentas azules, y un Danos la Paz, cuenta blanca. El primer Misterio comienza en una medallita, donde se repite el primer Padrenuestro, y en cada una de las tres cuentas verdes de las que pende la cruz, se invoca: “Gloria al Padre, al Hijo, y al Espíritu Santo y a María. Amén”. Como se aprecia en la descripción, este rosario difiere del ortodoxo, no solo por la gama de colores que emplea y el número de cuentas que une la cruz a las decenas mediante una medalla, o sea, tres en lugar de cinco.

donde permanecería a partir de ese momento, contemplando la ciudad con su mirada protectora. En la década de 1960 fue retirada de su sitial.

En el culto de esta advocación mariana ocupa un espacio preferencial la concepción cristiana de la paz como compensación a las infelicidades terrenales, como aspiración suprema.

Por una parte, la oración *Danos la Paz* expresa: “Nuestra Señora de Matanzas danos la paz del corazón de Jesús que llevas en tu pecho para nosotros, y guíanos a la misericordia del Señor. Amén”. Mientras, su *Decenario Espiritual* – publicado por el Comité Pro Nuestra Señora de Matanzas en 1956–, en uno de sus mandamientos destacaba la necesidad del cuerpo de afrontar el dolor y la muerte como camino seguro para la salvación del alma; “muerte y dolor son peldaños ascendentes que nos llevan a la vida eterna”. Y agrega “la paz perfecta es la que fluye del corazón de su hijo Jesús”.

En homenaje a la Virgen, Sor Virginia Marcano, Madre Superiora del Asilo San Vicente de Paúl, musicalizó la oración *Danos la Paz*, y las estrofas primera y oncenava del *Cántico a Nuestra Señora de Matanzas*.

La composición musical es sencilla, tanto en el acompañamiento a piano, como en la parte coral y el solo. Recrea la oración en el coro; en tanto el solo le canta a los versos de las estrofas señaladas. Su textura es homofónica y el ritmo estable, al tiempo que prima poco dominio técnico en su escritura musical.

Apareciste en Matanzas
con augusta Trinidad
serena luz te acompaña:
aurora de santa paz [...]]
Frente al sembrador siniestro
del engaño y la maldad.
Tú opones sol de justicia
y nos das fuerza de paz

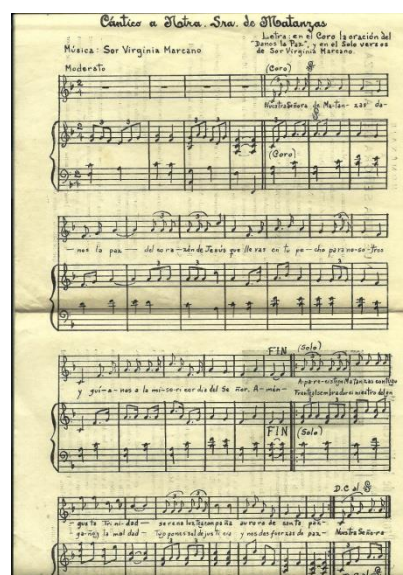


Figura 4. *Cántico a Nuestra Sra. de Matanzas* (Fotografía: Clara Emma Chávez / José Manuel Hernández).

Además del *Cántico* de Sor Virginia; Olga Teijeiro le dedicó el *Polirritmo a la Virgen de Matanzas*, letra y música de su inspiración. Las estrofas finales de esta composición musical encierran el anhelo de aquellos devotos que depositaron su fe en Ella, como intercesora ante Dios:

Virgen de Matanzas...
Eres madre celestial
amanecer en signo de cristal
de bonanzas
para Cuba a través de Matanzas.
Eres surco nuevo e infinito,
surco bendito
para sembrar esperanzas.
Nuestra Señora de Matanzas.

3.7 La confirmación y su arraigo popular

Su censor fue el Presbítero Jenaro Suárez, quien se encargó de conformar la “Causa de la Virgen” a fin de solicitar al Vaticano la aprobación eclesiástica. Este propósito no llegó a materializarse debido, fundamentalmente, a las opiniones contrapuestas en torno a la autenticidad sobrenatural de su visión y a la ausencia de testimonios de favores concedidos y milagros que la confirmaran.

Pasado el tiempo sin resultado alguno, la Causa se desestimó. Algunos afirman que en ello influyó el traslado del presbítero, y el fallecimiento del Obispo Alberto Martín Villaverde acaecido el 3 de noviembre de 1960. Por su parte “Gustavo Lamothe Angulo afirma que la petición fue entregada –de modo extraoficial– por el Dr. René Muñiz a la máxima jerarquía eclesiástica. Lo cierto es que no se obtuvo respuesta al respecto” (G, Lamothe, comunicación personal, 15 de mayo de 1998).

Al intentar entender lo ocurrido, no se puede obviar una realidad, la autoridad eclesiástica concedía la coronación canónica de las imágenes marianas, incluso, podía otorgarla cualquier eclesiástico (coronación litúrgica), y ser elevada al rango de Canónica Diocesana, o sea, como declarada por el obispo de la diócesis. Pero para ello requería, como requisito indispensable, contar con una antigüedad no menor de 50 años, gozar de probada devoción y comprobación de los favores concedidos, así como de la irradiación de su culto. Ello obliga a

reconocer que esta solicitud no cumplía con dichos menesteres, además de las imprecisiones teológicas que viciaban el origen de su leyenda.

Lo anterior no desalentó a los devotos de la Virgen, que no solo habían organizado un patronato para propender a conservar su culto, sino que llegaron a crear una cofradía de hombres y mujeres que se reunían en una de las viviendas de sus integrantes para venerarla y mantener viva su leyenda.

Tanto las características propias asociadas a esta advocación mariana, como las peculiaridades de su leyenda, oración, rosario, la dotaron de una esencia popular que hizo proliferar su devoción en los primeros años de la celebración de su Día. Posteriormente, y por imperativos de la nueva época que vivía el país, su culto fue desvaneciéndose en la memoria, relegado al seno de los más fieles de sus seguidores. El implacable tiempo pasó, y muchos coterráneos de mediados del siglo XX se llevaron consigo la fe en Ella, sin lograr sembrar la semilla en las generaciones que los sucederían.

4. Discusión y análisis

La investigación de sucesos y acontecimientos históricos, resulta cardinal para comprender de manera holística la realidad que nos circunda. Los resultados obtenidos derivados del estudio contribuyen al enriquecimiento cultural tanto individual como colectivo a la vez que aportan nuevos y significativos elementos al ámbito

patrimonial, y a la historia de la ciudad de Matanzas.

Al respecto, refiere Ortega Morales (2001) que el patrimonio es:

Como un instrumento de la identidad colectiva que subraya lo propio frente a lo ajeno, de un modo no necesariamente excluyente, sino empático, y donde lo que somos no es tanto la consecuencia de los grandes acontecimientos, sino de una historia menor, colectiva, de las actividades, los trabajos, las relaciones sociales o creencias de nuestra vida cotidiana, y es todo ello lo que define nuestra herencia histórica y nuestra identidad colectiva presente (citado en Kortabitarte, Gillate, Molero & Delgado, 2015, p. 6).

Durante el proceso investigativo y en la medida que se aplicaba el método y las técnicas para la recogida de datos, se corroboró la información aportada por los entrevistados a través del método historia de vida.

Los resultados obtenidos se contrastaban con el resto de la información aportada por los informantes y se triangulaban con el aporte ofrecido por el conjunto de las fuentes contempladas en la investigación, y con las que se incorporaron durante la etapa de trabajo de campo.

Los datos obtenidos permitieron corroborar la información y reconocer la veracidad de los hechos sobre el surgimiento de la leyenda de la virgen de Matanzas.

Además de la importancia que reviste el estudio para el conocimiento y difusión de un acontecimiento de la historia de la localidad que

resulta desconocido por gran parte de los matanceros, y en lo fundamental por las nuevas generaciones; su aporte no solo se circunscribe al conocimiento que genera. La investigación permitió localizar piezas relacionadas con el acontecimiento que posteriormente engrosaron los fondos de las colecciones del Museo Provincial Palacio de Junco de la Ciudad.

En la socialización del resultado científico jugaron un importante papel las instituciones museísticas de la ciudad de Matanzas. Las muestras del mes desarrolladas por el Museo Provincial Palacio de Junco y el Farmacéutico resultaron cardinales para el conocimiento de tan significativo acontecimiento del patrimonio cultural intangible de la localidad y a la vez, contribuyeron al desarrollo de valores identitarios.

En las actividades realizadas por los museos, participaron estudiantes de diferentes niveles de enseñanza de la localidad y público en general. En las instituciones las muestras estuvieron expuestas durante un mes y en ellas, se mostraron piezas significativas que avalaban la historia y contribuyeron al conocimiento y comprensión del acontecimiento.

5. Conclusiones

Sin lugar a dudas, el legado patrimonial en sus múltiples manifestaciones adquiere un importante papel en la difusión, comprensión y conocimiento de la historia. En lo que respecta a la variante intangible a través de sus diferentes formas de expresión así como por los

elementos materiales que se le asocian, resulta cardinal en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la transmisión y desarrollo de valores identitarios. Al respecto:

El patrimonio no sólo tiene un gran potencial para contribuir al desarrollo de la identidad construida de los ciudadanos, sino que puede jugar un papel fundamental en el descubrimiento de las identidades recibidas de los diferentes colectivos que componen una comunidad (González & Feliu, 2015, p. 8).

Los acontecimientos o sucesos locales de los pueblos engrandecen y magnifican su historia a la vez que, contribuyen a desarrollar sentimientos identitarios y de respeto por el legado cultural. En este sentido refiere Ortega M (2001) que el patrimonio local “no tiene que ser consecuencia de grandes acontecimientos sino de una historia menor, colectiva, de las actividades, los trabajos, las relaciones sociales o creencias de la vida cotidiana” (citado en, Kortabitarte, Gillate, Molero & Delgado, 2015, p. 13).

El caso de la Virgen de Matanzas resulta un hecho significativo y sin precedentes en la localidad que ha contribuido de manera significativa al enriquecimiento de su historia y cultura.

En relación a lo abordado en el párrafo anterior resulta prudente referir que:

En efecto, los elementos culturales que sean considerados como patrimonio implican un autorreconocimiento de la comunidad en los mismos, una voluntad y un deseo de recuperación de esa determinada memoria, lo cual involucra, además, una relación particular con el tiempo: con el pasado, con el presente y con el futuro (Massó, 2006. p. 2).

La Virgen de Matanzas no forma parte del patrimonio cultural intangible matancero por no contar con el reconocimiento y aceptación de la comunidad. Aspectos que la vivifican y la arraigan en el tiempo y el espacio.

Es necesario reconocer que no ha existido voluntad en rescatarla, pero a pesar de ello, si forma parte indisoluble de la historia de la Ciudad y de su legado patrimonial. Los bienes recuperados en el proceso investigativo si cuentan con el reconocimiento y contribuyen a perpetuar el suceso y su historia. Constituyéndose en el soporte material y en el recurso didáctico para la enseñanza de las actuales y futuras generaciones.

La evocación de la Virgen de Matanzas en la conciencia popular ha sido parca, pues nacida la leyenda en circunstancias cuestionables y carentes de testimonios de gracias para su confirmación, la Iglesia Católica la desestimó.

En tanto, la sociedad local dejó de cultivar su devoción, por lo que no constituye una tradición arraigada en la matancericidad.

Sin embargo, se insertó en el ámbito de la leyenda y de la cultura al ser representada en 1955 por el artista Francisco Coro Marrodán y recibir la anuencia de numerosos devotos. Además, vive en el recuerdo y el misticismo de los fieles de los años cincuenta del pasado siglo, que vieron en ella una manera muy cubana de nombrar, representar y venerar a la Virgen María. Una vez más Matanzas se adentraba en el fascinante universo de lo real maravilloso,

porque folklor y cultura, leyenda y tradición, historia y religión, filosofía y teología, sociedad y patrimonio conforman el camino difícil y obligado por el que transita la necesaria reafirmación de la identidad nacional.

7. Referencias bibliográficas

- Chávez, C. E. (2007). *Matanzas de Rojo y Negro*. Matanzas: Ediciones Matanzas.
- Boletín Pascual. (25 de diciembre 1956). La Señora de Matanzas es la Virgen Trinitaria de la Paz o Señora de la Paz. *El Imparcial*, p. 56.
- El Imparcial. (18 de enero 1955). Virgen de Matanzas. *El Imparcial*, p. 56.
- El Imparcial. (18 de enero 1957). Virgen de Matanzas. *El Imparcial*, p. 56
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos* (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/12650>
- Galería de Matanzas (1951). *Datos biográficos de Francisco Coro Marrodán*. [Mecanografiado].
- González, M. & Feliu, M. (2015) Educación patrimonial e identidad. El papel de los museos en la generación de cohesión social y de vínculos de pertenencia a una comunidad. *Clio*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/gonzalezFeliu2015.pdf>
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Molero, B. & Delgado, A. (2015). Patrimonio, paisaje e identidad: un acercamiento desde la Educación Primaria en el País Vasco. *Clio*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mononKort2015.pdf>
- López, I. (2014). *La Educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria* (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía.
- Martín, M. J. (2012) *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el museo de Huelva*. (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/6048>
- Massó, E. (2006). La identidad cultural como patrimonio inmaterial: relaciones dialécticas con el desarrollo. *Theoria*, 15 (1), 89-99.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003) *Texto de la Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial*. Recuperado de <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 32(2), 133-145. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>

El contenido de los libros de Historia de México en bachillerato: un discurso didáctico o nacionalista... ¿Cómo lograr una empatía histórica y un conocimiento significativo?

The content of the Mexican History books in baccalaureate: a didactic or nationalist discourse... How to achieve historical empathy and meaningful knowledge?

José Orestes Magaña Hidalgo

Instituto de Estudios Avanzados Siglo XXI (México). joseorestes@hotmail.com

Resumen

Se analizó el contenido de los libros de texto de Historia de México a nivel bachillerato, empleando una metodología cualitativa de tipo descriptivo. Fue posible identificar el contexto político, económico y educativo bajo el cual se definen los contenidos de los libros de texto, así como de la participación de las editoriales extranjeras que forman parte en este proceso y cuya intervención en la creación de contenidos es también fundamental. Se concluye que, los libros de texto de la asignatura, representan un discurso nacionalista más que didáctico. Se propone un currículo que desarrolle en el alumno las habilidades necesarias para lograr una empatía histórica y un conocimiento significativo.

Palabras clave: Didáctica, nacionalismo, currículo, enseñanza de la historia, historia de México.

Abstract

The content of the textbooks of History of Mexico at the baccalaureate level was analyzed, using a descriptive qualitative methodology. It was possible to identify the political, economic and educational context under which the contents of textbooks are defined, as well as the participation of foreign publishers that are part of this process and whose intervention in the creation of content is also fundamental. It is concluded that the textbooks of the subject represent a nationalist rather than a didactic discourse. A curriculum is proposed that develops in the student the necessary skills to achieve historical empathy and significant knowledge.

Key words: Didactic, nationalism, curriculum, teaching history, history of Mexico.

1. Introducción

En la investigación educativa es necesario diferenciar los libros de texto de los libros escolares. Los libros de texto son concebidos explícitamente para ser usados en una escuela; un libro escolar es un libro utilizado para la enseñanza aunque no haya sido pensado

previamente para tal fin. Estudiar los libros de texto es relevante para los investigadores educativos por la importancia que tienen en la enseñanza; según Ibagón (2014), son un instrumento que media el currículo ya que permiten que “la pauta oficial se cumpla” (p. 40).

Pocos son los estudios que se han llevado a cabo para analizar el contenido de los libros de texto en Latinoamérica. Los autores Dobaño, Lenkowikz, Román y Rodríguez (2000) afirman que: “en general hay muy pocas investigaciones respecto a los libros de texto. Dentro de la escasa producción, los textos de nivel primario han suscitado mayor atención que los de la escuela media” (p. 165). También mencionan:

Sin duda los libros de texto son los materiales curriculares con mayor incidencia para el aprendizaje en el aula. Su rol directivo y configurador de la práctica en el aula los hace diferentes de los demás recursos. También fuera del aula porque la mayor parte del tiempo que los alumnos dedican a los deberes está ocupada por los libros de texto. (p. 170)

La historia reciente de los libros de texto en México inicia el 12 de febrero de 1959 con la fundación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (Vargas, 2011). La Secretaría de Educación Pública (SEP), a cargo de Jaime Torres Bodet, presentó una propuesta para que el gobierno mexicano editara y distribuyera gratuitamente libros de texto y cuadernos de trabajo para todos los estudiantes de educación primaria (Greaves, 2001).

Los libros de texto de educación elemental se estructuran a través de ciertos personajes, hechos y lugares para construir sus narrativas del pasado, que deben verse como comunes para todos los mexicanos, siempre convergiendo en presentar a una comunidad mexicana con negativos de nación que generan una percepción institucional, vinculada y cohesionada de la

misma y definidos por Vargas (2011) como “acervos ideológicos y proyectos políticos anteriores que terminan por fortalecer la idea de nación que se exalta” (p. 515).

El libro de texto es un discurso escolar y como tal, se encuentra bajo el control de grupos de poder; pueden ser políticos, de comunicación o educativos. Los objetos discursivos de ese texto-discurso tienen una carga ideológica.

Tomando como base los estudios de tipo descriptivo que consisten en “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos”, es decir, “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, 2014, p. 92), se intenta describir el tipo de discurso presente en los libros de texto de Historia de México a nivel bachillerato.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

Según los datos aportados por Greaves (2001), durante el gobierno del presidente López Mateos se pretendía promover en los mexicanos un sentimiento nacionalista que diera como resultado una mayor integración del pueblo. Se consideró a los libros de texto como el vehículo perfecto para difundir las ideologías del Estado entre todos los sectores de la población. De esta forma, se ejercía el control político que se deseaba, además de tener un mayor control sobre la educación.

La aparición del libro de texto gratuito provocó fuertes debates entre editores, la Unión de Padres de Familia, el Partido Acción Nacional y la Iglesia. Finalmente, los libros de texto gratuito se quedaban, pero los que pudieran y quisieran pagar libros adicionales que los complementaran podrían hacerlo, mientras el contenido de éstos estuviera autorizado por la SEP (Greaves, 2001).

2.2 La participación del Estado en el contenido curricular

Para Young (2010), el sistema de educación que el Estado mexicano creó después de la Revolución ha buscado inculcar ciertos valores en sus estudiantes. En el caso de los libros considerados, los valores básicos reflejados incluyen los siguientes:

- a) el respeto por los “héroes”, los líderes, y para el gobierno en general; b) la lealtad a las autoridades, la anulación de las capacidades individuales para cambiar la Historia y la falta de análisis crítico; c) la subordinación de los conflictos internos a favor de la unidad nacional; y d) sumarse a las normas culturales dominantes. (Young, 2010, pp. 616-617)

Este autor sostiene que, en los libros de texto gratuito, se idealiza el progreso y “frecuentemente enfatizan la necesidad de mantener la unidad nacional al citar las instancias en que tal unidad se ha roto ocasionando desastres” (p. 604). Ausente en los libros está la reflexión de la historia reciente del país, ausencia que tiene una consecuencia clara en la didáctica de la enseñanza: presentar

verdades indiscutibles e irrelevantes que generan poco interés por estudiar la asignatura.

Los libros de texto gratuito evitan criticar a la figura presidencial y le atribuyen a ésta los logros de la historia de México, no se estudian los movimientos populares, ni a los ciudadanos ordinarios, a lo que Young (2010, p. 615) opina: “el enfoque en los líderes como la vanguardia del cambio social y la falta de énfasis sobre las contribuciones de los actores populares refleja otra tendencia general de los libros: oscurecer la causalidad”, que bien puede considerarse una multi causalidad por la participación diversa de los diferentes actores sociales. Un estudiante no puede ser un agente positivo de cambio si no entiende el papel de los movimientos populares o las fuerzas sociales en la creación de un problema social o su solución si todo se le atribuye a una personalidad en particular.

En México, entendemos el concepto de “historia nacional” como un conjunto de valores que nos hacen parte de una comunidad homogénea, y asumimos que son propios del “ser mexicano”, una idea que todos los gobiernos en turno han buscado colocar en el imaginario colectivo (Vargas, 2012).

Cada gobierno mexicano, ya fuera de la época del desarrollo estabilizador de los años 50 o de la época de Carlos Salinas de Gortari propuso un pasado común con valores que debían de hacer suyos los habitantes de todo México; en este sentido, los libros de texto son concebidos como una herramienta para formar ciudadanos.

De acuerdo al estudio de Natalia Vargas (2012), los libros de texto son “mecanismos intencionados que registran una versión específica de nación” (p. 917) y tienen la función de exaltar el establecimiento político del estado revolucionario como etapa última en la formación de la nación mexicana; ya través de la categoría pueblo para definir a los nacionales se iguala a la población a nivel racial, pueblo mestizo, y a través de la conciliación de clases.

En la época de Carlos Salinas de Gortari, los libros reflejan un cambio estructural. Para 1992, México se moderniza políticamente y económicamente; en el caso de los libros de texto de ese año se aprecia que sus contenidos pasan a glorificar el liberalismo político y económico, demostrando la relación que hay entre ellos y el contexto ideológico e institucional en el que se publican (Vargas, 2012, pp. 918-919).

2.3 Los libros de texto en el bachillerato: su regulación

La Ley General de Educación define jurídicamente y regula a la educación, obligando al gobierno a prestarla desde el nivel preescolar, pasando por la primaria, la secundaria y al nivel medio superior. El sistema educativo lo forman planes, programas y todo lo necesario para impartir el servicio educativo (Congreso de la Unión, 2013, p. 6).

El Estado mexicano es el que controla la educación y define los programas y planes de estudio así como el uso de libros de texto

gratuito. Para la secundaria, las editoriales privadas tienen que someter sus propuestas de libros de texto para revisión a la SEP, de no tener esa aprobación sus libros no pueden comercializarse. El caso es más complejo en la educación media superior, jurídicamente los particulares pueden imprimirlos sin una aprobación legal, a pesar de ello hay un tipo de regulación:

En las escuelas que imparten la educación media superior, la Secretaría establecerá los mecanismos de colaboración necesarios para que los programas de gestión escolar formulados por las autoridades educativas y los organismos descentralizados, en el ámbito de sus atribuciones, propicien el mantenimiento de elementos comunes. (Congreso de la Unión, 2013, p. 6)

3. Metodología

Por medio de la revisión de la literatura seleccionada y utilizada para nivel bachillerato, en esta investigación se hizo un análisis sobre el contenido de los libros de texto de Historia de México, así como de los autores y de las empresas editoriales que participan en su elaboración y cuál es el tipo de discurso que surge como consecuencia.

Calsamiglia y Tusón (2002) definen el discurso como: “práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (p. 11):

Analizar un discurso implica adentrarse en la complejidad de las relaciones sociales, de las identidades y de los conflictos,

tratar de entender cómo se expresan los diferentes grupos culturales en un momento histórico, con unas características socioculturales determinadas (Calsamiglia & Tusón, 2002, p. 12).

Para los propósitos de establecer los modelos existentes en los libros de Historia de México, se hizo una búsqueda intensiva del material disponible en las librerías del estado de Puebla. Constatamos que hay una alta rotación de títulos de libros y autores, así como paradójicamente, la presencia de algunos clásicos como Historia de México de Carlos Alvear (2003).

La literatura revisada fueron los ejemplares disponibles en las librerías del estado de Puebla durante el año 2017, siendo los siguientes títulos el universo total al alcance del investigador:

- Alvear, C. (2003). *Historia de México*. México: Limusa.
- Barroy, H. (2000). *Historia de México*. México: McGraw Hill Higher Education.
- Cuchí, V., Gómez, R. & Villavicencio, N. (2017). *Historia de México 2*. México: Gafra Editorial.
- Delgado de Cantú, G. (2003). *Historia de México 2*. México: Prentice Hall.
- Fernández, I. (2005). *Historia de México 1*. México: Pearson Prentice Hall.
- Flores, R. (2004). *Historia de México 2*. México: Thomson.
- Hernández, M. & Gómez, R. (2015). *Historia de México 2*. México: Gafra Editorial.

• Pérez, J. (2003). *Historia de México I*. México: BUAP.

• Salinas, L. (2012). *Historia de México 1*. México: Fernández Editores.

Empleando la metodología cualitativa, en la cual “el investigador comienza examinando los hechos y en el proceso desarrolla una teoría congruente con lo que observa y registra” (Hernández, 2014, p.51), este artículo analizó el tipo de discurso que se encuentra dentro de los libros de texto a nivel bachillerato en México y para ello, se llevaron a cabo las siguientes actividades, donde cada una de ellas permitieron estructurar esta investigación:

- a) Revisar el contenido de los libros de texto de bachillerato elegidos.
- b) Comparar el enfoque de cada uno de los diferentes autores seleccionados.
- c) Analizar la relación que tienen el contenido de los libros de Historia de México con las casas editoriales que los editan y los publican.
- d) Identificar el tipo de discurso que se emplea en los libros de texto a nivel bachillerato en cuanto al manejo (o manipulación) de datos sobre la historia de México.

4. Resultados

4.1 Revisión de editoriales

De la lectura de la muestra extraemos los siguientes puntos:

- Los libros de Historia son editados en su mayoría en la ciudad de México por editoriales extranjeras. Entre ellas se encuentran McGraw-Hill (fundada en 1909, sede en Nueva York, EE.UU.), Cengage Learning (Boston, EE.UU.), Prentice Hall (fundada en 1913, sede Nueva Jersey, EE.UU.), Pearson PLC (Londres, Reino Unido), Thomson (fundado en 1950, sede Connecticut, EE.UU.). Estas empresas se caracterizan por ser multinacionales y grandes compañías de manejo de información a nivel mundial, en las cuales, la edición de libros de texto es solo una fracción de sus actividades.

- En el caso de Oxford University Press (sede Londres, Inglaterra) la editorial ocupa toda una sección completa de la universidad del mismo nombre, destinada a publicar libros y revistas de todo tipo. Así, las multinacionales que editan los libros de bachillerato en México, son fundamentalmente norteamericanas e inglesas, con filiales presentes en toda Latinoamérica.

- A estas empresas multinacionales extranjeras se les unen compañías de mucha tradición en México como Fernández Editores (fundada en 1943, sede en la ciudad de México) o Limusa (hoy Limusa-Wiley, por haberse asociado con esta última empresa norteamericana). Además de pequeñas compañías que buscan hacerse de un lugar en el mercado, como Grupo Asesor de Formación y Recursos Académicos (GAFRA editores), ubicada también en la ciudad de México.

- Pudimos constatar la existencia de modelos regionales de libros de texto, que sobreviven en

función de la fuerte estructura académica, de instituciones locales que les da un lugar. Tal es el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que al incorporar a sus preparatorias al Sistema Nacional de Bachillerato, en el marco del modelo por competencias, editó una serie de guías educativas para uso exclusivo de sus estudiantes.

- Los libros más antiguos normalmente solo tienen cuestionarios, intercalados en el texto a manera de actividad para hacer más dinámica la lectura. Dependiendo de las necesidades editoriales, los libros pueden presentarse en uno o dos volúmenes, a cargo de uno o más autores. Se constató que muchos de los libros que aparecen en las páginas web de las librerías Sótano, León o Gandhi, no se hallan disponibles a la venta, a menos que se recurra a agentes editoriales: fenómeno que sugiere que las editoriales están desplazando a las librerías como intermediarios de venta.

4.2 Revisión de los autores

En el caso de los autores, el esquema para una editorial privada es un acuerdo de derecho de autor. Estos acuerdos se hacen con licenciados en Historia o carreras afines como Antropología. Salinas (2012), ostenta en su currículo actividades de e-learning y b-learning, relativas a innovación y tecnología educativas. En los libros de edición más reciente ese es un perfil importante, ya que la oferta educativa del libro es complementada con un sitio web de tareas, un disco compacto y tecnología de

realidad aumentada, códigos impresos que permiten acceder a videos o sonidos adicionales.

4.3 Características de los libros de texto de Historia

En cuanto a su estructura, los libros están divididos en bloques que abarcan la historia de México desde las primeras migraciones a América hasta la época reciente (siglo XX). Cada uno ostenta los objetivos del bloque y las competencias a desarrollar.

Las características fundamentales del discurso que manejan los libros de texto de Historia de México en el bachillerato son ocho:

1) Hay una falta constante de contenidos de carácter regional e “historia viva”. En el caso del libro *Historia de México*, de Gloria Delgado de Cantú (2003), la autora omite episodios históricos relevantes, como el de los hermanos Serdán (primer alzamiento contra el gobierno de Porfirio Díaz), en la formación de la historia de la Revolución Mexicana. Cuando se explican fenómenos generales como las disputas entre el clero secular y regular en la Nueva España, se desplazan personajes como Juan de Palafox y Mendoza, obispo de Puebla, arzobispo de México, virrey y su enfrentamiento con los jesuitas que podrían explicar mejor esa lucha por el poder, que un planteamiento general de escaso sentido local (Fernández, 2005, p. 102). Dentro de las actividades didácticas planteadas en esta clase de libros, no se contemplan visitas a museos con el fin de reforzar el conocimiento adquirido.

Aún libros como los editados por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla como *Historia de México 1*, de Pérez (2003), no planean actividades de “historia viva” para alumnos, como visitas a lugares históricos locales. Esto tiene como consecuencia una falta de conexión entre los alumnos y los testimonios históricos de sus comunidades que les podrían ayudar a entender mejor su propia historia; difícilmente los educandos podrán tener una conciencia cívica y ética de su región si no correlacionan su historia personal con la de su comunidad, primer paso para entender la historia nacional.

2) En procesos históricos como la Conquista, se describe una situación ideal de los grupos menos favorecidos; en el caso de los indígenas, Alvear (2003), justificando el dominio español, escribe sobre la situación de los indígenas:

No pagaban diezmos ni contribuciones, pero sí tributos. Cuando acudían a los tribunales, el procedimiento que se seguía era más fácil que el seguido por el de los españoles [...] para poner a los indios a salvo de malas acciones y explotaciones, la ley ordenaba que en sus pueblos no se avecindaran ni españoles, ni mestizos, ni negros, ni mulatos. (p. 124)

No se pone suficiente distancia en una situación que teóricamente describen las Leyes de Indias, la legislación española para América y la realidad, en la que los indígenas no podían montar a caballo, portar armas y en la que por muchas razones, en las que podemos situar sus condiciones de vida, se rebelaban constantemente. Ni el manejo de citas, como

cuando se escoge a José Vasconcelos describiendo la Conquista como una historia de:

Capitanes y monjes de la Conquista, guerreros y civilizadores [...] la de América una última cruzada en la que los caballeros, flor de Europa, después de rebasar sobre el moro, ganaron para la cristiandad, con las naciones de América, el dominio del planeta, la supremacía del futuro. (Pérez, 2003, p. 85-86)

3) Una dialéctica de enemigos de la formación de un Estado nacional contra partidarios del mismo. El enfrentamiento entre liberales y conservadores en el siglo XIX mexicano explica lo anterior, de manera general los conservadores son caricaturizados como enemigos del progreso al etiquetarlos: “El nombre de conservadores se debe a que a toda costa quieren conservar todos los privilegios que habían disfrutado durante la Colonia. Se les llama también reaccionarios porque son una fuerza política que se opone al progreso, y cangrejos” (Barroy, 2000, p. 159), los liberales por su parte tienen “su origen en los criollos, indígenas y mestizos con educación, a los que el gobierno español tenía marginados por su origen americano” (p. 159). La referencia de “cangrejos” se debe a unos versos decimonónicos que los liberales impusieron a los conservadores “cangrejos al combate, cangrejos al compás: un paso pa’ [sic] adelante, un paso para atrás” (Pérez, 2003, p. 151). Ese tipo de dialéctica es profundamente ahistórica y descontextualizante. Los conservadores también buscaban industrializar México y fundaron instituciones como el Banco de Avío para tal fin, de ninguna manera se oponían al progreso

material del país. No considera el contexto: no había bandos homogéneos enfrentados entre sí. Lo mismo había liberales que en su momento fueron conservadores, que conservadores que habían estado en el bando opuesto. Antonio López de Santa Anna es un buen ejemplo: en la presidencia cuatro veces, siendo liberal y conservador, o el liberal Lorenzo de Zavala convirtiéndose en vicepresidente de la Texas anglosajona.

4) Una idea de progreso inevitable en un país en el que los partidarios del Estado nacional se imponen. Así, México en el siglo XIX era víctima de la desunión:

Después de la firma del Acta de Independencia, el país se volvió el escenario de grandes luchas internas. Los personajes que participaron en la última etapa de la lucha armada, junto con los partidos en disputa, liberales y conservadores, no se ponían de acuerdo en quién debía gobernar el nuevo país, así que se fueron alternando varios gobernantes con ideologías diferentes, algunos llegaron incluso a nombrarse emperadores [uno]. Todo esto causó un caos tanto en lo económico como en lo social en nuestro país [...] Fue hasta que los gobiernos liberales se apoderaron de la presidencia y lograron cierta estabilidad en todos los sectores (Hernández & Gómez, 2015, p. 32).

Los liberales tomaron el poder en 1861, a lo que siguió la segunda intervención francesa (1862-1867), los alzamientos militares de La Noria y Tuxtepec (1871 y 1876), de ninguna manera se puede afirmar que lograran “estabilidad” o “paz”, eso llegaría mucho tiempo después (el Porfiriato se consolida hasta 1884). La idea de un progreso lineal en la historia sin retrocesos ni

particularidades, como el Porfiriato (1876-1911) en que las libertades políticas y el respeto al voto mostraron una notable ausencia, no abona en la comprensión ni didáctica de los hechos históricos, existe sólo para justificar la idea de un gobierno y un proyecto nacional actual, que se supone heredero de ese pasado.

En el caso de la Revolución Mexicana, Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles son presentados como la iniciación del México moderno, un “logro” que consiguieron en función de sus méritos personales. En el caso del primero, se escribe que “el camino que habría de tomar Obregón para dar solución a los problemas antagónicos de la clase trabajadora con el sector empresarial, sería el de la conciliación de clases” (Delgado de Cantú, 2003, p. 103) con “el equilibrio [que] sólo podía [darse] en aquellos tiempos posteriores a la Revolución” (p. 104). Elías Calles completa la modernización política del país con la fundación del Partido Nacional Revolucionario (PNR antecesor del PRI) cuyo “proyecto de partido se debía sin embargo, a los dirigentes callistas y fue ante todo la obra de un hombre, el general Calles y, en buena medida a la expresión de su pensamiento” (p. 147). La consecuencia, para Delgado de Cantú (2003), es la presidencia de un hombre como Miguel Alemán (1946-1952) cuyo:

Gobierno [...] representa la culminación del proceso constitucional iniciado en el Maximato, durante el cual los subsecuentes gobiernos mexicanos tuvieron que luchar por diversos medios, conciliatorios en la mayoría de los casos, para hacer frente a los conflictos entre

grupos con ideologías diferentes e incluso opuestas. (p. 265)

No hay evidencia de que un hombre como Obregón, que modificó la Constitución para reelegirse y aumentar su período presidencial y que eliminó a sus rivales físicamente, pensara que el país iba a terminar con un sistema presidencialista como el de Alemán. Ni Calles, que creó el PNR con la intención de tener poder para él, a través de la manipulación de presidentes títeres en el período histórico conocido como el Maximato.

5) La falta de unión de la sociedad hacia ese proyecto nacional es causa del fracaso del país. En el libro de Historia de México se establece una analogía entre la intervención norteamericana de 1847 y el 5 de mayo de 1862, en la primera:

Para México, la frustración, la derrota, el desaliento al ver que diez mil soldados fueron capaces de vencer a todo un pueblo que durante cuarenta años no había tenido paz. A un país al que el egoísmo y las luchas internas habían destruido y acabado con todas sus riquezas y valores, y ahora, sin más, la mitad de su territorio. (Barroy, 2000, p. 145)

El gobierno había fracasado en defender al país por su pobreza, por el contrario “la aristocracia y el alto clero que tenían en su poder el 80% de la propiedad territorial” (p.147), no se habían sumado. Cuando la unión se logra:

El 5 de mayo, la verdad es otra. Los mexicanos habían derrotado al mejor ejército del mundo. Las consecuencias de esta victoria mexicana y derrota francesa fueron trascendentales. México era otro país, no

como el que fue derrotado por Estados Unidos. Sus gobernantes eran otros, su moral también. (p. 167)

6) Falta de crítica a personajes icónicos de la historia nacional. El caso de Venustiano Carranza es significativo. Su trascendencia se resume en el “proyecto para reformar la Constitución de 1857” (Delgado de Cantú, 2003, p. 72), la Constitución “fue promulgada oficialmente el 5 de febrero de 1917 y representa a la incorporación de México a la modernidad política [...] es en esencia el principal legado de la Revolución Mexicana” (Flores, 2004, p. 109). La Constitución pasó a ser “lo más revolucionario de la Revolución. Todo lo que se construiría en un futuro, está basado en lo que el presidente Carranza, junto con algunos diputados [...] establecieron en su Carta Magna” (Hernández & Gómez, 2015, p. 130). En realidad, la explicación de que, muchos de sus artículos, como el 27º constitucional nunca se aplicaron a los intereses extranjeros, en el petróleo o minas, brilla por su ausencia. Ni que el mismo Carranza, una vez derrotados sus enemigos Zapata y Villa, frenó el reparto agrario o comenzó la represión de los obreros. En cuanto a cómo veía la sociedad a Carranza hay pocas referencias, se mencionan dificultades económicas y un proceso inflacionario, que de ninguna manera se relacionan con la emisión desahogada de papel moneda, producto de sus decisiones de gobierno (Delgado de Cantú, 2003). En el momento en que Carranza debe

dejar el poder, en las elecciones de 1920, se da un conflicto explicado de la siguiente manera:

Ignacio Bonillas [...] era un civil que aparentemente sería apoyado por Carranza para sucederle, no obstante, importantes dirigentes del norte, como el general Álvaro Obregón (1880-1928), el gobernador de Sonora Adolfo de la Huerta [...] conspiraron en contra de quién antes habían servido, el argumento era que Carranza no respetaría el voto popular en las elecciones de 1920 (Hernández & Gómez, 2015, p. 129).

Gloria Delgado de Cantú (2003) prefiere explicar el conflicto orientándolo a una rivalidad entre militares que hizo que Carranza se inclinara por el civilismo y “había favorecido la candidatura presidencial del ingeniero Bonillas, pero esta decisión acrecentó el conflicto y canalizó la rebelión en contra de Carranza” (p. 82). En realidad, Carranza buscaba perpetuarse en el poder, a través de Bonillas, ello y el encarcelamiento de Obregón, la represión a las clases obreras y la falta de apoyo al reparto agrario.

7) Es notable ver cómo los libros de texto minimizan los movimientos sociales en la época colonial. Comienzan a aparecer de una manera muy breve en la época de la Independencia en el caso de Guanajuato:

La guarnición militar y los burgueses españoles se refugiaron en la alhóndiga (lugar donde antiguamente se guardaba y comerciaba el grano) aunque no pudieron mantenerse atrincherados por mucho tiempo, ya que la multitud cayó sobre ellos y decapitaron a algunos (Cuchí, Gómez & Villavicencio, 2017, pp. 182-283).

En realidad, la violencia en contra de la población española de Guanajuato fue más general y amplia, y podría entenderse mejor si los libros dieran su respectivo lugar a los motines coloniales, para comprenderse de una mejor manera los orígenes sociales de esa animadversión de razas que se dio en Guanajuato. O como en el caso de la ciudad de Guadalajara donde los indígenas estaban reaccionando a la explotación colonial española.

En el caso de la modernización reciente en la historia de México los movimientos sociales son prácticamente inexistentes. Es notable que se omitan agentes históricos como Othón Salazar, en el movimiento magisterial de 1958 (Flores, 2004). Cuando se mencionan estos sucesos y a sus personajes, se hace de manera breve y se descontextualizan las razones de su surgimiento. Los libros de texto, en el caso de Miguel Alemán, suelen enaltecer su obra pública a la vez que omiten los movimientos sociales en su época:

Empleo de recursos para impresionar mediante la obra pública generó la creencia de que el dinero se estaba utilizando correctamente en el país[...] esto le trajo a Miguel Alemán Valdés un gran número de adeptos y se hizo acreedor de mucha simpatía por parte de la opinión pública extranjera[...] el aspecto negativo fue el aumento de la deuda externa, problema que se insertaría de por vida en las administraciones posteriores (Hernández & Gómez, 2015, p. 162).

8) Falta de crítica a la historia reciente de México. Particularmente, en el caso del

movimiento de 1968, se mantiene una visión que privilegia acontecimientos externos a internos en el origen del fenómeno que escasamente se explica:

Pues en 1968, año en el cual, en México-en concordancia o en simultaneidad con lo ocurrido en otras partes del mundo-, se dejó sentir una inquietud que, iniciada por un incidente de violencia estudiantil, tomó un cuerpo inusitado, movilizó a mucha gente, se crearon tensiones graves, hubo influencias extremistas y los hechos culminaron el 2 de octubre con gran derramamiento de sangre en la plaza de las tres culturas en la capital nacional. (Alvear, 2003, p. 316)

No hay una sola referencia a los granaderos que entraron a la Preparatoria San Ildefonso, ni a la situación del país, ni en qué consistió ese “derramamiento de sangre” del 2 de octubre. Parecen desconocer el papel del gobierno en el conflicto. El libro *Historia de México 2* es más claro al respecto:

En México todo parecía indicar que se cumplían las condiciones para que lo anterior ocurriera también, descontento social, desigualdad, ideas radicales y ahora nuevos ídolos[...] El Che Guevara, Ho Chi Minh y Fidel Castro, por mencionar algunos. Aunque no existen datos que confirmen una intervención manifiesta de la Unión Soviética para alimentar a estos grupos disidentes, la situación de la Guerra Fría, extendida en la comunidad internacional, sugiere que en efecto, hubo apoyos para nutrir a ciertos grupos comunistas en México (Hernández & Gómez, 2015, p. 170).

La responsabilidad del gobierno, es diluida al afirmar que, en el 2 de octubre “la presencia del ejército federal, cientos de estudiantes, obreros, profesores, electricistas y grupos paramilitares (Los Halcones y el Escuadrón Olimpia) se involucraron en uno de los más tristes episodios de la violencia en la historia del país” (p. 171), una declaración neutra que no explica el hecho de que el gobierno fue el responsable de la matanza de 1968.

En el caso de Carlos Salinas de Gortari y su gobierno en México (1988-1994), su gran legado pasa a ser el Tratado de Libre Comercio, cuya puesta en marcha “nos obliga a trabajar con ahínco para ofrecer una mayor competitividad e integrarnos con Estados Unidos a la realidad que implica el mercado más grande del mundo” (Flores, 2004, p. 410), así:

La política económica del salinismo favoreció la integración de México en el mercado mundial, auspiciando las posibilidades de crecimiento, a condición de trabajar incesantemente para hacer posible el desarrollo de las fuerzas productivas y el mejoramiento gradual de las condiciones de vida, lo que implica necesariamente una distribución equitativa de la riqueza entre la población, que corresponderá a la moralidad de la administración en turno. (p. 411)

Ni el “trabajo incesante” ni la “moralidad de los gobernantes” determina la distribución equitativa de la riqueza en la población. La integración comercial ya tenía efectos negativos en la planta productiva nacional en la misma época en la que gobernaba Salinas y provocaba

cuestionamientos, que no han dejado de crecer con el tiempo.

5. Discusión y análisis

Los libros de texto de Historia para el bachillerato, aunque no están impresos directamente por el gobierno sino por instancias privadas, representan un discurso nacional y corporativo. Ese discurso presenta un fuerte contenido ideológico más que didáctico, con una serie de valores, actitudes y estereotipos que imponen un enfoque pedagógico distinto al que un modelo por competencias basado en el constructivismo social debería de tener. No solamente es el hecho de construir narrativas con personajes y lugares que impone un currículo oficial en la materia, la manera como se presentan distorsiona el aprendizaje.

Particularmente, la exclusión de movimientos sociales y la falta de explicación de fenómenos de la vida reciente de México, reducen la capacidad crítica del alumno, así como de valorar las diferencias sociales, políticas, económicas y las desigualdades que inducen. En lugar de ello, tenemos simplificaciones, las explicaciones se centran en torno a personalidades y a lugares alejados de la vida normal del educando. En el libro *Historia de México II*, de Fernández (2005), la transformación de la personalidad del presidente Porfirio Díaz pasa a ser obra de su esposa: “Carmelita Romero Rubio fue en gran medida la

que ‘creó’ la figura de Díaz preparado, inteligente y calculador” (p. 96).

La falta de reflexión del presente en el estudio del pasado presenta a la Historia como un conjunto de hechos no sujetos a discusión y sin importancia en la vida común del educando. La historia no pasa a ser la representación del pasado de la sociedad, sino sólo de unos cuantos hombres, personajes que pasan a ser concebidos como los agentes primarios de la historia, pasando por alto la capacidad que cualquier persona tiene de crear el cambio en una sociedad, situación que pasa a reducir el significado de la materia para el educando que comienza a considerarla ajena a él.

La idea de un progreso natural y lineal en la historia de México, en el que se omite que el pasado es un objeto “vivo”, sujeto a polémica, dificulta el entendimiento de la causalidad histórica y desalienta al estudiante a convertirse en un factor de cambio social, ya que el progreso natural de México, siguiendo este enfoque, lleva al país tarde o temprano a una situación mejor.

Los contenidos históricos deben presentarse como modelos explicativos de las acciones humanas para que los alumnos entiendan la cualidad interpretativa y multicausal del conocimiento histórico.

Los libros de texto en el bachillerato tienen una estructura que privilegia la información fáctica antes que los conceptos y procedimientos. Esto dificulta la creación de un tipo de historia más analítica y estructurada. Los personajes, lugares y

hechos mostrados en los libros de texto pertenecen más a la historia nacional más que a la local y la estructura narrativa de los textos plantea problemas de interpretación para fines explicativos regionales.

Así es el caso de muchos estudios empíricos, como los de Díaz-Barriga, García & Toral (2008) que concluyen que, a pesar de todas las reformas curriculares que se han hecho, el constructivismo tiene todavía mucho camino por recorrer en las aulas en México, encontrando que:

los alumnos tienen un conocimiento declarativo y no procedimental de los hechos históricos, dado que pueden nombrar o describir, pero no pueden encontrar relaciones causales [...] A los alumnos les resultó difícil el poder establecer relaciones causales, identificar elementos de cambio y continuidad simples a partir de las transformaciones personales, sociales y naturales (p. 152).

La mayor crítica que puede hacerse, para los propósitos de esta investigación, a este género de libros de texto, es una falta de interpretación social a partir de los procesos históricos locales y no incluir narrativas que en sus contenidos incentiven a los alumnos a participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad y región, competencias que el modelo del Sistema Nacional de Bachillerato establece que tienen que impartirse en la asignatura (Diario Oficial de la Federación, 2008).

En sus artículos, Lerner (1995) y Carretero y Montanero (2008), coinciden en que, en México,

la enseñanza y el aprendizaje de la materia no ha superado el ámbito memorístico y cronológico y ese “pensar históricamente” no se ha alcanzado.

No es cuestión de negar la existencia de una historia nacional de la que evidentemente todos somos parte, sino de enfocarla de otra manera. En el caso de los libros de texto, mediante un enfoque microhistórico, se puede favorecer el aprendizaje en función de la realidad concreta de sociedades plurales que forman nuestro país. Los contenidos discursivos y el aprendizaje de la materia de Historia de México solo pueden tener éxito práctico reconociendo esa realidad diversa, no tratando de imponer conceptos históricos que no corresponden a ella.

6. Conclusiones

Consideramos que la labor de diseño editorial de los libros de texto debería estar en manos de las comunidades educativas locales. Las modernas tecnologías digitales permiten crear versiones en formatos libres que podrían contribuir a una enseñanza más plural, menos centralizada y más significativa para los estudiantes en las regiones de México.

En opinión de Lamóneda (1998), aunque hay un acuerdo en contra de la historia política y su enseñanza en el bachillerato, ésta continúa presente, reduciendo el significado de la materia, los estudiantes “no saben de dónde proceden los conocimientos ni los conceptos que reciben en el salón de clase, tampoco cómo se construye el conocimiento histórico, ni qué se construye” (p.

102). Díaz-Barriga (1998), por su parte, afirma que:

Los alumnos tienden a ver la historia como una colección de hechos que tienen que ver con un pasado, una forma de conocimiento “muerto” [...] los alumnos no parecen captar la posibilidad de una proyección del conocimiento histórico sobre su presente e incluso sobre su futuro. (p. 8)

Para crear una adecuada didáctica de la historia se debe partir de crear habilidades cognitivas en los alumnos, éstas son el llamado “tiempo histórico”: que no se define como recordar un hecho clave, sino como:

La construcción de categorías y nociones temporales (sucesión, simultaneidad, continuidad) [...] la adquisición de instrumentos y códigos que le permitan estimar el tiempo histórico [...] la comprensión y utilización del sistema de representación icónica del tiempo histórico [...] el uso correcto de indicadores básicos de tiempo (Díaz-Barriga, 1998, pp. 10-11).

Una estrategia que esta autora retoma, para lograr lo anterior, se refiere a lo siguiente:

El empleo del pasado próximo del alumno como punto de partida y referente básico en la construcción de esta noción. Partiendo de hechos significativos de la vida del propio estudiante, se le puede ayudar a estructurar en niveles paralelos el tiempo personal, el tiempo familiar, el tiempo local y el tiempo nacional e internacional. (p. 13)

El uso del pasado próximo ayuda a desarrollar la habilidad de empatía histórica, ésta: “está relacionada con la posibilidad de entender (no

necesariamente de compartir o avalar) las acciones de los hombres del pasado, desde la perspectiva de ese pasado” (Díaz-Barriga, 1998, p. 14). Como docentes e investigadores, podemos afirmar que la empatía histórica es una habilidad cognitiva fundamental para desarrollar en los estudiantes de bachillerato. Es más fácil aprender un conocimiento significativo que entendemos, al cual vemos un sentido, que una colección de datos de historia política, cuya importancia en nuestra vida no alcanzamos a comprender. El reto de crear mejores libros de texto sigue presente para los investigadores educativos actuales.

7. Referencias bibliográficas

- Alvear, C. (2003). *Historia de México*. México: Limusa.
- Barroy, H. (2000). *Historia de México*. México: McGraw Hill Higher Education.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carretero, M. & Montanero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564008784490361>
- Congreso de la Unión. (2013). *Ley general de educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep/1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Cuchí, V., Gómez, R. & Villavicencio, N. (2017). *Historia de México 2*. México: Gafra Editorial.
- Diario Oficial de la Federación. (2008). *Acuerdo 444*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5064950
- Delgado de Cantú, G. (2003). *Historia de México 2*. México: Prentice Hall.
- Díaz-Barriga, F., García, J. & Toral, P. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 20(2), 143-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2651417>
- Díaz-Barriga, A. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- Dobaño, F., Lenkowicz, M., Román, M. & Rodríguez, M. (2000). Una nueva mirada sobre la historia económica y social. Su presentación en los libros de texto escolares de la última década. *Clio & Asociados*, 5, 165-188. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index>

- [.php/ClioyAsociados/article/viewFile/1562/2476](http://www.redalyc.org/pdf/132/13206703.pdf)
- Fernández, I. (2005). *Historia de México 1*. México: Pearson Prentice Hall.
- Flores, R. (2004). *Historia de México 2*. México: Thomson.
- Greaves, L. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(6). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00308>
- Hernández, M. & Gómez, R. (2015). *Historia de México 2*. México: Gafra Editorial.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Ibagón, M. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Hojas y Hablas*, 11, 37-46. Recuperado de <https://www.academia.edu/11915936>
- Lamonedá, H. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000506.pdf>
- Lerner, S. (1995). Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México. *Perfiles educativos*, 67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206703.pdf>
- Pérez, J. (2003). *Historia de México I*. México: BUAP.
- Sabaj, O. (2008). Tipos lingüísticos de análisis del discurso (ad) o un intento preliminar para un orden en el caos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832008000200007
- Salinas, L. (2012). *Historia de México 1*. México: Fernández Editores.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012034792011000200008&lng=en&tlng=es
- Vargas, E. (2011). La Historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 489-523. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533008.pdf>
- Vargas, N. (2012). Historia de la enseñanza de la historia. Los libros escolares de la Historia Nacional como unidad de análisis en la investigación sociológica del Estado. *Memorias del Tercer Encuentro Nacional de*

Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia (pp. 908-929). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Young, K. (2010). Progreso, patria y héroes: Una crítica del currículo de historia en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 599-620. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662010000200011&lng=es&tlng=es



El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa

Francoism in the classroom. An alternative didactic approach

José Carlos Mancha Castro

Universidad de Huelva (España). jose.mancha@pi.uhu.es

Resumen

El presente artículo analiza cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia del franquismo en las aulas de secundaria y propone un modelo metodológico alternativo, centrado en una didáctica del *sentir la historia situada*. A través de una metodología investigativa, de carácter constructivista, y centrada en el aprendizaje significativo, se propone abordar la comprensión y el estudio de la dictadura franquista investigando y poniendo en reflexión hechos sociales y simbólicos de carácter local. La finalidad es acercar el objeto de estudio al alumno, hacer que lo sienta como algo propio y que sirva para la comprensión de su mundo. Asimismo, se debate la necesidad de abordar un cambio didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales, abandonando el modelo tradicional (hegemónico) para avanzar hacia un modelo alternativo que descubra la *utilidad* de las Ciencias Sociales a través de su método de conocimiento: la investigación (escolar).

Palabras clave: Dictadura franquista, investigación en educación, constructivismo, Ciencias Sociales, Historia Contemporánea.

Abstract

This article analyzes how the teaching-learning process of Francoism developed in the secondary classrooms. Also, it proposes an alternative methodological model, based on a didactic of feeling situated history. Through a methodological research, a constructivist character, and also focusing on a meaningful learning, it is proposed to address the understanding and approach of Franco's dictatorship by researching and analyzing social and symbolic facts. The purpose is to bring the subject-matter to the student, make it feel personal and it will also serve to understand his symbolic reality. Likewise, the need to address a didactic change in the teaching of social sciences is debated, abandoning the (hegemonic) traditional model to move towards an alternative model that discovers the utility of social sciences through its method of knowledge: the research (in school).

Key words: Franco's dictatorship, education research, constructivism, Social Sciences, Contemporary History.

1. Introducción

Resulta realmente descorazonador el concepto que multitud de alumnos de secundaria tienen sobre la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Suelen entenderla como una materia sin mucha importancia para el

currículum –que no está al nivel de las Matemáticas, la Lengua Castellana o el Inglés–, cuyo estudio es pesado y memorístico y que no reporta más que el recordar una serie de hechos, fechas, personajes, guerras y gobiernos “*que no*

sirven para nada”, que sólo salen en programas de televisión como *Saber y Ganar*, reservados a gente culta, y que no tienen ningún tipo de incidencia en la vida diaria del común de los mortales¹. Lo cierto es que no se puede achacar esa imagen al poco interés que demuestran en temas de lo que coloquialmente se conoce como “*cultura general*”. En realidad, esa imagen es el producto del fracaso de la metodología didáctica utilizada tradicionalmente por la inmensa mayoría de los que se dedican a enseñar Historia. Esa visión sobre la materia se ha *construido* fundamentada en una didáctica obsoleta, en una rigidez metodológica, en extensas y aburridas exposiciones del profesor, clases magistrales interminables, una visión del alumno como sujeto pasivo en la construcción del conocimiento², que no sabe, que no entiende nada por sí mismo y que necesita ser adiestrado en el relato histórico que el profesor considera que es la verdad. Un relato incuestionable y un texto (sagrado) –que es el libro de Historia– proveedor de los conocimientos a plasmar en la memoria y a vomitar sobre el examen. A todos estos inconvenientes didácticos se le une el desprestigio generalizado que sufren las Humanidades, las Ciencias Sociales y toda materia científica centrada en lo que el poder económico-político no considera *útil* en estos

tiempos inciertos, inestables, *líquidos* –que diría Bauman (2008)– de la posmodernidad.

Aquellos que nos dedicamos a la enseñanza de la Historia no podemos partir de la premisa de que vamos a fracasar en el intento en pesimista ejercicio de prospectiva. Si algo no ha funcionado tradicionalmente, deberíamos dirigir la mirada a cambiar los métodos, técnicas e instrumentos a utilizar con la finalidad de hacer que funcione³. Acusar a la propia Historia de ser una asignatura árida *por naturaleza*, no atractiva *per se*, es caer en una simplificación vulgar e ignorar ciegamente y renunciar a las posibilidades de cambio. Lo que debemos plantearnos es la necesidad de hacerla atractiva, de hacerle comprender a nuestra audiencia –un grupo de chicas y chicos de entre doce y dieciséis años– que la Historia está en el mundo social y simbólico que les rodea, que es proveedora de los símbolos y significados que envuelven el día a día de la comunidad, y que ellos (y todos) son (somos) –en definitiva– el *producto* de esa historia. El objetivo a perseguir es lograr que esos alumnos entiendan que no tienen que reproducir el relato histórico del profesor o del libro de texto, que no tienen que sabérselo de memoria y vomitarlo, sino que tienen que interiorizarlo, criticarlo, pero –sobre todo– comprenderlo para poder extraer un

¹ Para atender a las concepciones de los alumnos de secundaria sobre la asignatura de Historia, véanse las investigaciones realizadas por Merchán (2001, 2007) o Fuentes (2003, 2004).

² Véase Seva Cañizares (2015).

³ Véase esta entrevista al investigador Pere Marquès (Universidad Autónoma de Barcelona): Rivera, R. (2014, 28 de enero). El fracaso escolar en España es culpa de cómo se enseña en el aula. *teinteresa.es*. Recuperado de http://www.teinteresa.es/educa/Pere_Marquès-fracaso-escolar-Espana-culpa-didactica-escuela-UAB-pedagogia-TIC_0_1074493242.html.

conjunto de conocimientos que les hagan entender mejor el *hoy*, el presente del mundo que habitan.

El objeto de este artículo es ofrecer una propuesta didáctica alternativa para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del franquismo como período histórico. Posicionándonos desde una perspectiva educativa constructivista, de aprendizaje significativo, pretendemos que los alumnos se erijan como constructores/productores del conocimiento escolar por medio de la realización de una serie de actividades basadas en una metodología investigativa que proporcione los contenidos conceptuales fundamentales, pero que también les permita conocer cómo se produce la Historia, cómo se construyen los relatos históricos, cómo se investiga en Ciencias Sociales y qué nos puede aportar esa manera de *hacer* Historia para la formación personal y para mejorar el papel del individuo en la colectividad.

2. Hacia una didáctica de las Ciencias Sociales

La mayoría de los que nos hemos formado en alguna de las disciplinas que componen esa urdimbre que son las Ciencias Sociales, en muchas ocasiones hemos sido testigos directos de una especie de juicio acerca de la utilidad de nuestra formación. “¿Eso para qué sirve?” ha sido un interrogante común que hemos recibido como paso previo a tener que justificar a qué

nos queremos dedicar. Muchos hemos dirigido nuestra respuesta hacia el deseo de poder convertirnos en futuros profesores de Ciencias Sociales. Pero aquellos que obtuvimos el título de licenciado –ahora graduado– en Antropología, Historia, Geografía, Sociología o alguna otra disciplina de las Ciencias Sociales, en realidad hemos sido formados para ser antropólogos, historiadores, geógrafos, sociólogos, etc. Ser profesor de estas materias implica un segundo grado de preparación. No sólo basta con dominar los conceptos, métodos, técnicas y procedimientos propios de la disciplina; también es necesario formarse en cómo transmitirlos, cómo enseñarlos, cómo educar con ellos. Es decir, ser profesor de Ciencias Sociales implica dominar alguna de las disciplinas de las Ciencias Humanas, pero también la disciplina de la didáctica.

En palabras de Sobejano y Torres (2009: 18),

la Didáctica de la Historia “se incluye dentro del grupo de disciplinas que constituye el área de Didáctica de las Ciencias Sociales cuyo referente general son las didácticas específicas, ámbitos de conocimientos que ponen al profesorado al corriente de cuantas cuestiones tienen que ver con la dedicación profesional a la enseñanza de una disciplina concreta y que se nutre de informaciones, teorías y métodos procedentes de todas las disciplinas que fundamentan el currículum específico. Su objeto es pormenorizar y analizar los problemas derivados de la enseñanza-aprendizaje y hacer propuestas satisfactorias a dichos problemas”.

Esta disciplina posibilita la formación en la enseñanza de la Historia o, más generalmente,

de las Ciencias Sociales. Un historiador es alguien que sabe *las recetas* de una disciplina que es la Historia. Un profesor de Historia es alguien que sabe *cómo transmitir/enseñar las recetas* de una disciplina que es la Historia. Prats (2017) señala que la Historia como materia posee importantes dificultades para su enseñanza en Educación Secundaria; unas relacionadas con la concepción que el alumnado tiene sobre la disciplina, otras basadas en su componente de saber social ligado a proyectos ideológicos y políticos (dificultades contextuales), y otras que son específicas de su naturaleza como conocimiento. Por ello, como afirma el citado autor, la enseñanza de la Historia tiene planteados importantes desafíos y retos para situarla en su máxima posibilidad formativa como conocimiento escolar. Esos retos serían: 1) superar los problemas actuales (dificultades contextuales y de su naturaleza como ciencia social reflexiva); 2) obviar los modelos cuasi escolásticos del currículo (obsolescencia del conocimiento y aprendizaje tradicional); y 3) recuperar el impulso de innovación didáctica anterior a la última reforma educativa española.

García Pérez (2000) señala la existencia de cuatro tipos de modelos didácticos: el modelo tradicional, el tecnológico, el espontaneísta-activista y el alternativo o de investigación. El primero de ellos, ha sido y continúa siendo el modelo dominante en la mayoría de los centros educativos de nuestro país. Se basa en proporcionar las informaciones fundamentales de los contenidos de la cultura vigente, a modo

de una síntesis del saber disciplinar, con un predominio de las informaciones de carácter conceptual, una metodología basada en la transmisión de saberes por parte del profesor, el apoyo del libro de texto y los ejercicios de repaso. El papel del alumno es el de escuchar, estudiar (de memoria) y reproducir en los exámenes esos contenidos. No se tienen en cuenta ni las ideas previas ni los intereses del alumnado.

El modelo tecnológico pretende proporcionar una formación moderna y eficaz, basada en una estricta y detallada programación por objetivos, unos contenidos muy actualizados y preparados para expertos, mediante una metodología vinculada a los métodos de las disciplinas, en la que se desarrollan actividades de exposición y prácticas combinadas con la exposición y dirección del profesor. El papel del alumnado se centra en la realización de las actividades programadas, en la evaluación por medio de tests específicos y ejercicios enfocados a la medición detallada del aprendizaje. No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos y, a veces, se tienen en cuenta las ideas previas como errores o desviaciones a corregir.

El modelo espontaneísta busca educar al alumno imbuyéndolo de la realidad inmediata, con una gran importancia del factor ideológico, centrándose en los contenidos presentes en la realidad inmediata y dando mucha importancia a las actitudes y destrezas. Se basa en una metodología centrada en el aprendizaje por descubrimiento por parte del alumno a través de

múltiples actividades de carácter grupal, flexible y abierto, donde el alumnado juega un papel central, mientras el rol del profesor es no directivo y de coordinación. Se centra en las destrezas y, en parte, en las actitudes, atiende al proceso de aprendizaje y la evaluación se realiza mediante observación directa y el análisis de trabajos, preferentemente grupales. Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos pero no sus ideas previas.

Por último, el modelo alternativo o de investigación en el aula pretende el enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de comprender el mundo y de actuar en él partiendo de sus intereses, ideas y concepciones previas sobre el mismo. La metodología se basa en la idea de investigación escolar y trabaja en torno a problemas sociales y actividades relativas al tratamiento de esos problemas. Los papeles tanto del alumno como del profesor son activos en el proceso: el alumno como constructor de su conocimiento y el docente como coordinador del proceso e investigador en el aula. La evaluación está centrada en el seguimiento de la evolución del conocimiento del alumnado, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto, siendo realizada mediante diversos instrumentos de seguimiento (producciones de alumnos, diario del profesor, observaciones directas, etc.).

El objetivo de las nuevas posiciones alternativas en Didáctica de las Ciencias Sociales –y en concreto de la Historia– (modelo de

investigación en la escuela, según el citado trabajo de García Pérez) es el de “abordar una materia con un grado de dificultad para su enseñanza mucho mayor que el que exigía una enseñanza tradicional basada en el aprendizaje pasivo de un relato que conlleva solamente recordar hechos, fechas, personajes y reconocimiento de espacios. Esta enseñanza que calificamos de tradicional conlleva a hurtar a los estudiantes la comprensión y el conocimiento de la naturaleza epistemológica de la explicación histórica. Pero el incorporarla añade un grado no menor de complejidad y dificultad en el aprendizaje y, como consecuencia, un replanteamiento profundo del currículo y sobre todo de la acción didáctica” (Prats, 2017, p. 16).

3. La obsolescencia del modelo tradicional: aprendizaje memorístico de un conocimiento científico extenso y desfasado

Desde hace años en nuestro país, el sistema educativo se halla inmerso en un complejo proceso de crisis y debate en torno a la forma en que se debería *producir/construir* el proceso de enseñanza-aprendizaje en secundaria⁴. El

⁴ Como afirma Carbonell (2001: 13), la “escuela está en crisis. En realidad, siempre lo ha estado”. La literatura generada en torno a la necesidad de un cambio educativo ha sido ingente, sobre todo desde los años noventa del siglo pasado hasta nuestros días. Véase Maclean (2001) o Feito (2008). Asimismo, en la actualidad, están en auge nuevas concepciones metodológicas que abogan por trabajos por proyectos y se basan en la idea de la investigación-acción y en la autonomía de los docentes y de los centros frente a la imposición de los currículos nacionales estandarizados. Se trata de un enfoque innovador, constructivista, que rompe con el modelo

modelo tradicional, basado en un conocimiento científico extenso y obsoleto, centrado en la memorización de contenidos, con una metodología didáctica desfasada que entiende al alumno como un sujeto pasivo y desmotivado, ha entrado en una profunda crisis⁵. Ciertamente, sobre todo por su escasa complejidad metodológica, aún supone la opción didáctica hegemónica en nuestro sistema educativo, causa y consecuencia –a la vez, creemos– de un profesorado también imbuido en la desazón y la desmotivación.

Este modelo didáctico tradicional concibe los contenidos desde una perspectiva enciclopédica, de acumulación de un corpus de conocimientos, una selección divulgativa de lo producido por la investigación científica y trasladado por un profesor al alumnado sin tener en cuenta sus ideas e intereses previos. No atiende a unos principios metodológicos atractivos y novedosos para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que el mismo se desarrolla a través de la clase magistral, una exposición clara y ordenada del conocimiento científico reflejado

en el libro de texto, que es casi como un texto sagrado. Para fijar en la memoria de los discentes este conocimiento “que viene dado”, que es incuestionable, que pasa por ser la verdad de ese *universo* que es la clase, este modelo se apoya en una serie de ejercicios o tareas que actúan como instrumentos de repetición de datos y contenidos, un copia y pega del libro de texto hasta el cuaderno del alumno, cuyo objetivo es *re-forzar* (en la memoria) los conceptos dados. García Pérez (2000: 10) señala que la secuencia en la producción del proceso enseñanza-aprendizaje bajo este modelo didáctico se basa en: 1) clase magistral en la cual el alumno debe escuchar atentamente y de manera pasiva el discurso sobre una serie de conceptos que son expuestos por el profesor; 2) cumplimentar una serie de ejercicios que refuercen esos conceptos; 3) estudiar de memoria todos los contenidos del tema; 4) plasmar o reproducir esos contenidos y el discurso del docente en un control o examen, una prueba escrita en la que se *vomita* aquello que ha sido obligatorio aceptar y memorizar previamente sin cuestionarlo.

En palabras de García Pérez (2000: 5), la “característica fundamental, pues, de este modelo didáctico tradicional es su obsesión por los contenidos de enseñanza, entendidos por lo general como meras “informaciones” más que como conceptos y teorías”. Lo cierto es que se trata de un modelo que casa realmente mal con una ciencia de naturaleza reflexiva como es la Historia –en realidad todas las Ciencias

tradicional de enseñanza-aprendizaje. Remitimos a Elliott (2015) o Soto y Pérez Gómez (2015), entre otros.

⁵ Véase esta entrevista a la experta en innovación educativa Sandy Speicher: Torres Menárguez, A. (2017, 6 de marzo). Las escuelas no están diseñadas para los niños. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2017/03/03/actualidad/1488542377_777222.html. Por su parte, este artículo de investigación en prensa digital recoge las opiniones de diversos expertos en didáctica y educación acerca del modelo tradicional y el cambio educativo que se está generando: Sánchez Caballero, D. (2014, 29 de noviembre). La educación en 2030: una escuela menos relevante y un aprendizaje más individual. *eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/escuela-diferente_0_328617413.html.

Sociales-. Prats (2017) considera que, debido a la aplicación de este modelo didáctico en el campo de las Ciencias Sociales, el alumnado no reconoce a la Historia como una materia con los rasgos propios de una ciencia social, sino como un saber menor que hay que estudiar de memoria para recordar algunos datos y explicaciones para el examen o, simplemente, como una asignatura basada en una interpretación subjetiva e ideológica que les intenta transmitir el profesor. Es decir, el alumnado normalmente considera que la asignatura de Historia, y la propia historia, no necesita ser comprendida sino memorizada.

Para Valls y López Facal (2011), la perpetuación del modelo tradicional a la hora de enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia, viene motivada por tres cuestiones. En primer lugar, por el predominio de la formación del profesorado en historiografía –o en otra disciplina de las Ciencias Sociales– frente a una mínima formación en didáctica. En segundo lugar, por la escasa atención que se focaliza en torno a los problemas sociales relevantes. En tercer lugar, por el carácter expositivo, de información, conceptual, de una amalgama de contenidos históricos que se desarrolla en el aula. Asimismo, entienden como un grave error presentar los contenidos en Ciencias Sociales como verdades acabadas e indiscutibles. En este sentido se expresa también Pérez Lablanca (2017: 67) cuando denuncia que en las aulas se ofrece una historia acabada, un relato que no fomenta el espíritu crítico y donde el libro de

texto suele ser “la Biblia”. Se enseña un relato histórico acabado e incuestionable con el uso de todo tipo de instrumentos TICs, pero no se fomenta el análisis de las fuentes, ni se ponen en cuestión y reflexión. De esta forma, los alumnos interiorizan que esta asignatura es de estudiar a base de memoria.

La introducción de recursos tecnológicos, que se han multiplicado en las aulas desde el comienzo del siglo XXI, no ha derivado en una innovación educativa, a pesar de que se haya pretendido confundir innovación con modernización. Utilizar recursos tecnológicos modernos no quiere decir que se haya producido una innovación en el campo de la educación escolar. La innovación conlleva un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la perspectiva con que miramos la propia disciplina, y no sólo la introducción de nuevos recursos técnicos y tecnológicos. Una clase magistral de contenidos específicos con ejercicios de copia y pega de información continúa siendo un modelo tan tradicional si se hace con la pizarra y un cuaderno que si se hace con un PowerPoint y un iPad.

Como bien apuntan Valls y López Facal (2011) y Pérez Lablanca (2017), para abordar un cambio educativo, una innovación en la forma en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de las Ciencias Sociales, convendría abandonar la perspectiva de entender la Historia como un relato de verdades acabadas. La Historia y las Ciencias Sociales no pueden ser transmitidas como productoras de un

conocimiento teleológico, cuyos contenidos son informaciones cuasi dogmáticas. Aunque ese contenido impartido tenga una finalidad marcada y recogida en la normativa y el currículo, nos encontramos ante una ciencia reflexiva cuyos relatos deben ser puestos en debate y reflexión para analizar cómo han sido contruidos, ya que la visión de los hechos sociales, simbólicos e históricos como continentes de una explicación única, de una única verdad, supone un resabio de positivismo (ideologizado), aún incrustado en la formación historiográfica, antropológica o sociológica de muchos de los profesionales de la enseñanza en Ciencias Sociales. Éstas no son disciplinas objetivas, sino interpretativas, intersubjetivas y, sobre todo, reflexivas. El conocimiento en el campo de lo social es un conocimiento en transformación, en constante debate, en reflexión permanente. Agrupa un conjunto de *tradiciones* y maneras de producir intentos de explicación sobre la realidad.

Lo realmente importante quizá no sea transmitir *qué* se sabe sino *cómo* se sabe lo que se sabe. Es decir, enseñar a poner en cuestión la manera en que se produce y construye el conocimiento sobre los hechos sociales, simbólicos e históricos. Enrocarse en *reproducir* un único intento de explicación sobre el mundo en las mentes de los alumnos supone trasladarles nuestra propia visión del mundo, nuestra propia concepción ideológica de cómo son las cosas. Por ello, quizá sea más interesante –partiendo de lo que saben y de lo que les interesa saber–

enseñarles cómo se construye el conocimiento en Ciencias Sociales, qué intentos de explicación principales se han conseguido desde las diferentes perspectivas y tradiciones y cómo ponerlas en cuestión. Lo demás no es más que *re-construir* una determinada visión del mundo, perpetuarla, renunciar a reflexionar sobre la misma y continuar cayendo –una y otra vez– en la imposición acrítica (y falsamente neutral) de “lo que Nietzsche llamaba *el dogma de la immaculada percepción*” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2008: 63).

Para abandonar estas posiciones didácticas tradicionales, obsoletas, inútiles para la comprensión del mundo, señalamos la conveniencia de escoger una metodología constructivista del conocimiento escolar. Una metodología que tenga en cuenta lo que sabe el alumno y cuánto le interesa saber y, a partir de eso, comenzar a edificar un conocimiento que pueda interiorizar (también afectivamente). Un aprendizaje significativo, elaborado por el propio alumno con la ayuda del profesor pero donde el protagonista sea el propio discente.

4. Métodos y técnicas de investigación en las Ciencias Sociales: propuesta constructivista para un aula de la ESO

Como decíamos, el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales e Historia, centrado en el aprendizaje por imitación (reproducción), de memoria y sin un enfoque crítico, ha coadyuvado a presentar la asignatura como un producto árido, acabado,

verdadero y cuyos ingredientes y recetas son desconocidos. Desde esta perspectiva didáctica tradicional, la audiencia, el alumnado, ignora cómo se ha construido y producido el relato estudiado y de dónde procede esa construcción de la Historia. Desde el siglo XIX, el relato histórico en las aulas se ha transferido como si la Historia fuera una ciencia sin método, sin instrumentos, sin técnicas, sin fuentes...⁶.

Pero combatir este modelo didáctico tradicional en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia no sólo implica denunciar sus carencias. Es también necesario proponer nuevas alternativas, horizontes y desafíos didácticos capaces de transformar la manera en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, es preciso proponer un modelo metodológico y didáctico alternativo que sustituya al modelo tradicional. Partiendo del rechazo hacia un proceso pasivo, obsoleto y desmotivador de *transmisión* de enciclopédicos contenidos conceptuales, proponemos la elaboración de un proceso activo de *construcción* de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de un aprendizaje

⁶ Rina Simón (2017: 225) señala que la “enseñanza de la historia y su consolidación como disciplina educativa fue el resultado del interés del estado liberal por nacionalizar a la ciudadanía y legitimarse como modelo político teleológico, es decir, resultado de una culminación histórica, arraigada en la tradición y en la esencia nacional. Manuales de texto y planes de estudio evidencian esta función de la historia. Desde mediados del siglo XX, y especialmente en las últimas décadas, la historiografía se ha alejado de su faceta nacionalizadora para adquirir una dimensión más crítica con las narrativas del estado-nación. Sin embargo, este conocimiento no se ha volcado en la enseñanza de la historia, cuyos patrones siguen marcados por la nacionalización e ideologización del alumnado, así como por una visión historicista y narrativa del tiempo”.

verdaderamente significativo⁷, por descubrimiento y comprensivo, y de un modelo didáctico basado en la coordinación de actividades de investigación y en la reflexión crítica. Se propone que el profesor actúe como eje directivo y coordinador de un grupo de alumnos que trabajan en la construcción de sus conocimientos. Ambos actores –profesor y alumno– aceptan un rol activo en el proceso⁸.

Si vamos a enseñar contenidos de Historia y Ciencias Sociales debemos acercar a los alumnos a los métodos y técnicas de investigación en Historia y Ciencias Sociales. El objetivo del modelo didáctico alternativo que proponemos es *mirar y entender* al alumno como (aprendiz de) *cocinero o artesano* de la Historia y acabar con el papel del alumno como *consumidor forzoso* (pasivo y desmotivado) de una historia contada, acabada y –supuestamente– verdadera. El objetivo, por tanto, es enseñar las recetas para la producción

⁷ “Para el psicólogo y pedagogo estadounidense Ausubel, el aprendizaje significativo es aquel en que el alumno construye conocimientos al relacionar conceptos nuevos con aquellos que ya posee. [...] El concepto de aprendizaje significativo se enmarca dentro de la teoría constructivista del aprendizaje [...]. El alumno construye el conocimiento de una manera activa, interactúa con el objeto a estudiar. El alumno pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, abandonando el papel de espectador” (Merino Palou, 2016: 14).

⁸ En el ámbito estadounidense y canadiense, esta mirada constructivista para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia ha despertado el interés de diversas investigaciones sobre Didáctica. Levstik y Tyson (2008) señalan que son aún muy incipientes las investigaciones acerca de la manera en que los alumnos construyen el conocimiento social en las aulas, abogando por incentivar la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Lévesque y Zanazanian (2015) analizan cómo la nueva generación de profesores de Historia canadienses se posicionan en una didáctica de hacer y construir la Historia como modelo preferente al de la Historia relatada.

de la Historia, no enseñar una historia (relatada) ya producida y lista para consumir. Castellanos Gómez (2017: 83) señala que la metodología investigativa es la clave para enseñar Ciencias Sociales e Historia en la ESO, y debe servirse de la investigación historiográfica, epistemológica y didáctica. Esta metodología debe acompañarse de una serie de tareas que no se pueden obviar: el refuerzo tecnológico propio de la era digital, la motivación, la comunicación, la tutoría y la interacción y cooperación con los alumnos.

Feliu y Hernández (2011) proponen doce ideas clave para enseñar y aprender Historia. En la última de ellas, propugnan el interés del aprendizaje partiendo de la investigación, esto es, la traslación ponderada a las aulas de los métodos y técnicas de investigación que se utilizan en Ciencias Sociales e Historia. Entendemos que lo realmente interesante para aprender (a aprender) Historia –en realidad todas las Ciencias Sociales– es su método. En palabras de Feliu y Hernández (2011: 150), lo “importante es cómo interpretar [los datos] en cualquier lugar y circunstancia gracias al método científico del historiador. Ello implicaría otorgar más importancia, en las programaciones, al método y a la formación metodológica. Y la práctica del método científico exige, naturalmente, investigar. Por tanto, también se debe investigar en el aula, y el método del descubrimiento es fundamental para forjar la rutina de análisis del historiador”.

En este sentido, proponen una serie de pasos para el desarrollo del método científico en el

aula. En primer lugar, detectar y *formular un problema*, es decir, se debe decidir acerca de qué problema investigar. En segundo lugar, *establecer unos objetivos e hipótesis iniciales*. El paso siguiente consiste en *documentarse, recogiendo las fuentes de información y elaborándolas*. En cuarto lugar, una vez recogida la información suministrada por las fuentes, *ésta debe ser contrastada y autenticada*. En quinto lugar, una vez recogidas y analizadas las fuentes, se deben *verificar las hipótesis y establecer unas conclusiones*. Por último, se deben comunicar los resultados de la investigación, esto es, *socializar el conocimiento generado para ponerlo en debate, crítica y reflexión grupal*. En opinión de Pérez Lablanca (2017), si se trabaja con una metodología investigativa en Historia, se desarrollará el espíritu crítico y se entenderá que no hay una historia acabada, sino en constante debate y reflexión, ya que el pasado puede ser interpretado de diferentes maneras según las fuentes. Esto formará unos ciudadanos más independientes, más autónomos en su pensamiento y con un mayor sentido crítico.

Transformar el método de investigación del historiador en una estrategia metodológica didáctica para el aprendizaje supone educar en la duda, en el descubrimiento, desde la comprensión y para la libertad. Pero trabajar con esta metodología investigativa implica también conocer y aprender a utilizar un conjunto de instrumentos necesarios para poder llevar a cabo toda investigación: las técnicas. En el caso de 4º de la ESO, curso en el que se imparten contenidos de Historia Contemporánea,

consideramos necesario la utilización de las técnicas de investigación propias de la Historia Contemporánea y de la Antropología Social. Las mismas derivan del trabajo de campo, es decir, de la recogida de materiales sobre el terreno a investigar, y se concretan en la recopilación y análisis de fuentes bibliográficas, en labores archivísticas y hemerográficas y en la producción de discursos (fuentes orales). En este sentido, las técnicas principales a poner en marcha serían la observación (concretada en el análisis y recopilación bibliográfica y las labores de investigación en archivos), las entrevistas, los cuestionarios y las historias de vida.

Tribó (2005) plantea una innovadora manera de entender la Didáctica de la Historia mediante la utilización de fuentes documentales de archivo. Por medio de la utilización de estas fuentes primarias documentales, el alumno puede aprender cómo se construye el relato histórico – aprender a pensar históricamente– y adquirir autonomía cognitiva. Para facilitar la consecución de estos objetivos, esta autora aboga por la creación de servicios didácticos en los propios archivos. Para Estepa (2004), el archivo supone uno de los recursos que pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales desde esta interpretación de la educación desde una perspectiva didáctica constructivista del conocimiento escolar –crítica, sistémica y compleja–, del aprendizaje significativo por descubrimiento y del modelo investigador. La valía de los archivos como recurso se basa, principalmente, en “las

posibilidades que brinda la información que contienen para su utilización didáctica” (Estepa, 2004: 33). Este autor destaca que la utilización del archivo en la enseñanza de las Ciencias Sociales es de gran interés para: a) enseñar a investigar y aprender investigando; b) educar en la comprensión del presente; c) educar en el desarrollo de habilidades cognitivas; d) descubrir la relación entre lo global y lo local, entre los grandes hechos de la historia y los del ámbito municipal; y e) educar para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión.

El trabajo de investigación-aprendizaje con archivos, otras fuentes documentales y fuentes orales es un recurso muy útil para abordar el estudio de períodos de la Historia Contemporánea como es el caso de nuestra propuesta: la de la dictadura de Franco. Sirven para poner en relación lo local y lo estatal y para activar el componente afectivo e identitario de los alumnos. El papel del profesor sería el de coordinar y dirigir al alumnado en la pertinencia del uso de según qué fuentes para el desarrollo de cada investigación. El docente debe actuar como *facilitador* de informaciones y consejos; como un *asesor* en las maneras de abordar los problemas formulados; como un *orientador* (educativo) de los diferentes recursos técnicos, metodológicos y tecnológicos a manejar.

5. Sentir la Historia: la Historia general en la Historia local

Decíamos con anterioridad que el aprendizaje significativo era ese en el que el alumno construía conocimientos al relacionar nuevos conceptos con los que poseía previamente. Se enmarcaba dentro de la teoría constructivista del aprendizaje, por lo que el conocimiento era producido y construido por el alumno de una manera activa, convirtiéndose en protagonista del proceso e interactuando con el objeto a estudiar. Esta pretensión de interactuar con el objeto de estudio implica acercar ese objeto a estudiar al entorno cercano y conocido del alumno. Por ello, esta propuesta didáctica alternativa enfatiza la idea de que el conocimiento de la historia general se construye con mejores cimientos a través del estudio y descubrimiento de la historia local por parte del alumno. A través de la historia de lo local, mucho más afectiva y en la que el alumno puede mostrar más interés y unas ideas previas más arraigadas, se pueden ir edificando los contenidos conceptuales fundamentales de la historia general que señala el currículo marcado por la legislación. Asimismo, esos conceptos fundamentales de la historia general pueden ser fortalecidos en el imaginario del alumnado a través de ejemplos en lo cercano, en lo vernáculo, en lo considerado como propio.

Para trabajar desde este enfoque, es preceptivo que el docente diseñe actividades, estudios de caso, observaciones y pequeñas investigaciones a través del uso de fuentes primarias del propio

entorno del alumno⁹. Esta metodología investigativa ayuda a que el alumno conozca el medio en el que se desenvuelve, cómo la historia se enraíza en él y cómo los retazos de esa historia se presentan y representan en los símbolos urbanos, materiales o inmateriales, que les rodean diariamente. Este enfoque nos sugiere la importancia de sentir y vivir la historia para poder aprenderla de una manera significativa, comprensiva y compleja. Se trata de una *didáctica del sentir la historia, (una historia) situada en un marco y contexto determinados*. El objetivo fundamental es conseguir entenderla como algo propio, algo que nos afecta directamente y que se nos presenta en lo cotidiano. Se trata de despojar la idea de que la Historia sólo está en los libros, en las enciclopedias, en los colegios, y de comprender que también está (directamente) en la familia, en los edificios, calles y fiestas de la ciudad que se habita, en los periódicos que leemos y, en definitiva, en el mundo simbólico que construimos¹⁰.

⁹ “A la hora de escoger el tema para una investigación de historia local éste ha de ser relevante en el currículum escolar. Sólo así resultará más sencillo que los alumnos puedan transferir los conocimientos que irán adquiriendo a medida que avancen en su investigación al conocimiento histórico general. En cuanto a qué fuentes deberán consultar los alumnos, se ha de tener en consideración diversos aspectos como son: el nivel de conocimiento del alumnado, su perfil y características y la función educativa que las fuentes consultadas les proporcionarán. Debemos asegurarnos que les proporcionen una información clara y comprensible para poder conseguir los objetivos planteados” (Merino Palou, 2016: 18).

¹⁰ Seixas, Fromowitz y Hill (2002) han analizado la relación entre historia y memoria social, cómo la segunda modela la primera y la necesidad de una didáctica que induzca a la práctica y construcción de una Historia crítica.

Para que el alumno investigue sobre el franquismo –objeto de estudio de nuestra propuesta–, se pueden utilizar diversos instrumentos didácticos, tales como, las cajas cronológicas, las entrevistas o las historias de vida a familiares y/o personajes mayores conocidos –para la elaboración de estudios de caso–, el análisis de la prensa local histórica –conservada en archivos digitales– o los itinerarios urbanos. Todos ellos, son recursos precisos (y preciosos) a través de los cuales enseñar a construir conocimientos sobre historia local y general, para poder reflexionar sobre ellos y para analizar cómo toda la historia tiene su ligazón con el presente.

Desde este enfoque metodológico y didáctico de carácter investigativo, combatimos esa visión de una historia acabada, ajena al ser personal, lejana y reducida a su estudio a base de empollar de memoria unos conceptos dados y expuestos por el profesor. Se trata de convertir el relato histórico en algo tangible, algo cercano, algo propio. Algo que sucedió en la familia, algo que está representado en los objetos y los símbolos que nos rodean, algo que está construido (literalmente) en los lugares por los que transitamos...

6. La trama conceptual como instrumento para la organización del conocimiento

Investigar implica generar unos resultados de investigación, reflexionar por medio de unas conclusiones y socializar el conocimiento producido y construido a través del debate, la

discusión y la crítica. Este conocimiento debe ser estructurado y presentado al grupo a través de instrumentos de representación gráfica, al igual que aquellos contenidos conceptuales previos que deben enmarcar, sustentar y fundamentar teóricamente las investigaciones escolares. Para la estructuración y construcción grupal del conocimiento, en interacción con los alumnos, Pozuelos (2002) propone trabajar con *tramas conceptuales*. La trama conceptual, sinónimo de mapa conceptual y mapa semántico, es un instrumento didáctico que, partiendo de una idea central –el tema/objeto de estudio, un subtema, una pregunta de investigación o un problema formulado–, estructura y representa gráficamente los conocimientos a desarrollar/investigar en el aula. Se trata de un gráfico en el que se representa de manera global las relaciones significativas que se dan entre un conjunto de conceptos determinados; es decir, un instrumento didáctico por medio del cual se visualiza esquemáticamente un conjunto de ideas y sus relaciones entre sí¹¹.

Las tramas conceptuales están constituidas por *ideas/conceptos* –normalmente rodeadas por un círculo o enmarcadas en un rectángulo–, *líneas* –que unen unas ideas/conceptos con otras– y *nexos* –que enlazan y dan sentido y significado a las conexiones establecidas–. Al ser una

¹¹ “La explicitación de una trama nos permite delimitar los contenidos y las relaciones más relevantes de dichos conocimientos. Estas tramas o diagramas ayudan a ver cómo se relacionan las ideas o conceptos entre sí, lo que facilita un proceso de enseñanza / aprendizaje basado en la ampliación o estructuración, cada vez más elaborada del conocimiento, y no la simple acumulación memorística de datos escasamente relacionados” (Pozuelos, 2002: 87).

ilustración de las relaciones entre distintos contenidos, conceptos e ideas, estas tramas se muestran como un instrumento muy eficaz para estructurar gráfica y claramente los contenidos principales, representando un esquema general con sentido organizativo. La claridad y la estructuración de los contenidos son los aportes más significativos de esta herramienta para la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, posibilita el trabajo cooperativo entre el profesor y el alumnado, persigue la incorporación de diferentes perspectivas y conduce a una negociación de significados entre profesor y alumnos que fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la confrontación de ideas abre nuevas perspectivas, obliga a razonar las propuestas y los rechazos y fomenta la participación, la creatividad y la originalidad.

“los profesores y estudiantes que elaboran mapas conceptuales señalan a menudo que se dan cuenta de nuevas relaciones y, por consiguiente, nuevos significados (...). En este sentido, la elaboración de mapas conceptuales puede ser una actividad creativa” (Novak y Gowin, 1988: 37, citado en Pozuelos, 2002).

El resultado de las primeras sesiones de trabajo con tramas suelen desembocar en un gráfico poco claro, extenso y con multitud de conceptos interconectados, siendo preciso pulirlo en sucesivas sesiones de clase para aclararlo y terminar asentando la propuesta estructural gráfica. Las reestructuraciones finales de la trama deben ser producto de la argumentación, la

verificación y la discusión en grupo, lo cual conduce a una mejor comprensión. Es determinante que la construcción de la trama se haga siempre de manera grupal y procurando hacer partícipes a todos los sujetos que componen el aula. El profesor debe guiarla, coordinarla, traducir –muchas de las veces– conceptos e ideas, pero nunca debe tomar el rol de hacedor único. Su misión es orientativa, de guía y de depuración conceptual. Como bien sintetiza Pozuelos (2002), las tramas conceptuales tienen que ser *el producto de un conocimiento compartido entre todos*.

7. El marco legislativo para nuestra propuesta didáctica

Nuestra propuesta se enmarca en una organización legislativa que se concreta a dos niveles: estatal y autonómica. Este marco representa las estructuras y los límites legales que encuadran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Estado español y Andalucía. La Comunidad Autónoma de Andalucía ostenta la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 52.2 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, sin perjuicio de lo recogido en el artículo 149.1.30.^a de la Constitución Española, a tenor del cual corresponde al Estado dictar las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la norma fundamental, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia. Esta normativa básica

se desarrolla en un marco legislativo compuesto por tres normas específicas sobre la educación y el currículo en secundaria:

1. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
2. Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
3. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

En este sentido, la orden de 14 de julio de 2016, en la página 165 del Boletín de la Junta de Andalucía núm. 144 de 28 de julio de 2016, establece que la dictadura de Franco en España es objeto de estudio dentro de la asignatura de Geografía e Historia de 4º curso de la ESO, en su Bloque 7. Los criterios de evaluación recogidos en la normativa señalan que se deberán: “Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975”.

8. Objetivos, contenidos, actividades y tareas de nuestra propuesta

La propuesta didáctica alternativa que defendemos para abordar la construcción del

conocimiento escolar sobre el franquismo, se estructura en base a la consecución de ocho objetivos:

Objetivo 1: Analizar y conceptualizar el régimen de Franco como un sistema político complejo, atendiendo a los factores políticos, sociales, económicos, ideológicos que lo compusieron, a sus transformaciones, a la comparación con otros sistemas políticos y comprendiendo la naturaleza multifactorial de los hechos históricos, sociales y simbólicos que sucedieron e identificaron a la dictadura.

Objetivo 2: Conseguir una visión general y global del desarrollo de la historia de España durante período que abarca la dictadura, focalizando la mirada en Andalucía y Huelva, y comprendiendo que la complejidad de las transformaciones de los factores sociales, políticos, económicos e ideológicos está en relación con las transformaciones operadas a nivel no sólo estatal sino también internacional.

Objetivo 3: Adquirir un conocimiento básico sobre la sucesión de los hechos históricos más relevantes, los procesos sociales y simbólicos más destacados, la interacción entre los primeros y los segundos, y relacionándolos con el presente histórico.

Objetivo 4: Analizar las manifestaciones simbólicas y artísticas existentes durante el franquismo, contextualizándolas en el marco ideológico, sociopolítico y cultural del momento, valorando su conservación y abriendo debates sobre sus significados para avanzar hacia la conservación y la patrimonialización para una

mejor comprensión de la historia de España fuera del sistema educativo.

Objetivo 5: Explicar los principios, instituciones, mecanismos y forma de gobierno por los que se rigió el Estado autoritario franquista y compararlos con los que se rige el Estado democrático español de nuestros días, atendiendo a la organización territorial, administrativa y política de Andalucía, España y de éstos en Europa.

Objetivo 6: Adquirir, conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las Ciencias Sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas de investigación y para la comprensión de los hechos históricos más relevantes que tuvieron lugar a lo largo de la dictadura en España.

Objetivo 7: Realizar ejercicios de investigación como tramas conceptuales, ejes cronológicos, exposiciones, debates y estudios de caso, de manera individual y grupal, sobre los hechos históricos, políticos, económicos y simbólicos más relevantes del franquismo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza (verbal, gráfica, icónica, estadística, bibliográfica, etc.), que debe ser organizada, editada y presentada por medio de recursos tanto digitales como tradicionales, y atendiendo a la metodología y las normas básicas de trabajo e investigación en Ciencias Sociales.

Objetivo 8: Participar en debates en grupo y exposiciones individuales orales sobre las temáticas y actividades acerca del franquismo

propuestas por el docente, empleando para ello las tecnologías de la información y la comunicación de cara a la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabra y las ideas ajenas, analizando y valorando los diferentes puntos de vista sobre los hechos y expresando los argumentos y conclusiones de manera clara, coherente y adecuada al vocabulario y procedimientos propios de las Ciencias Sociales y Humanas.

En esta propuesta didáctica sobre la dictadura Franco, se trabajan –fundamentalmente– las competencias sociales y cívicas, de conciencia y expresiones culturales y aprender a aprender. No obstante, esto no es óbice para señalar que también se pueden trabajar ciertos aspectos sobre las competencias de comunicación lingüística, digital y las competencias en matemática y en ciencia y tecnología. Con respecto a la competencia lingüística, se vería trabajada en la construcción común de las tramas conceptuales y en los debates grupales y las exposiciones en público que deberá realizar el alumnado a lo largo del desarrollo de las actividades previstas. La competencia digital sería trabajada durante la realización de las diferentes actividades diseñadas, con la finalidad de buscar información a través de Internet, teniendo que utilizar herramientas como el ordenador/tablet y otros recursos digitales. Por último, la competencia matemática se trabajaría –principalmente– en las actividades sobre el eje cronológico, aunque se puede trabajar también

en otras sesiones de clases con el libro de texto, donde pueden aparecer gráficas, mapas, etc.

En referencia a los contenidos a abordar, nuestra propuesta aboga por una división y estructura particular de los mismos, alejada y diferenciada de la mayoría de propuestas didácticas reflejadas en los manuales de las editoriales. Los contenidos se estructuran en *conceptuales* (para saber y conocer...), *procedimentales* (para saber hacer...) y *actitudinales* (para ser...), y responden a qué conceptos queremos que descubran, construyan (autónomamente) y adquieran; cómo y por medio de qué método, técnicas e instrumentos pretendemos que construyan ese conocimiento; y qué pretendemos que esos conocimientos aporten al ser personal del alumno, a su manera de entender el mundo.

En este sentido, los contenidos conceptuales fundamentales a trabajar serían: 1) el sistema político del régimen, 2) los apoyos ideológicos y político-sociales de la dictadura, 3) la oposición, 4) los símbolos de los imaginarios franquistas y 5) la diferencia entre conceptos como: monarquía neabsolutista, monarquía autoritaria, república, dictadura, democracia orgánica y democracia liberal.

Procederemos a construir una explicación e interpretación sobre los mismos a través de un conjunto de saberes procedimentales propios de la investigación en Ciencias Sociales, que deberán ser puestos en práctica por el alumno. Así, se aprenderá a hacer 1) tramas conceptuales, 2) debates y exposiciones, 3) análisis de

documentos y datos, 4) una resolución de problemas de investigación, 5) un diseño metodológico propio de los trabajos en Ciencias Sociales y 6) conclusiones claras y coherentes sobre la temática objeto de estudio.

Todos estos contenidos tienen la finalidad de transformar el ser personal de los alumnos y de formar a personas 1) respetuosas con las ideas ajenas, 2) trabajadoras, 3) críticas en la construcción del conocimiento, 4) creativas, 5) libres, 6) tolerantes con la diversidad ideológica y cultural, 7) críticas con la violencia, la represión, las injusticias, el pensamiento único y las desigualdades, 8) con valores de paz, 9) que valoren la democracia y la libertad de pensamiento y expresión y 10) conscientes del pasado del mundo y de su proyección en el presente. Es decir, que los conceptos y procedimientos adquiridos deben servir al *bien común*, siguiendo la idea de Barton y Levstik (2004)¹².

Las tareas que componen el marco de actividades a realizar durante el desarrollo de la propuesta didáctica tienen la finalidad de que el alumno tome un rol activo en el proceso de construcción del conocimiento, que se vea y se sienta como protagonista principal de la labor investigadora que permea todo el proceso. La predisposición a aprender, a trabajar investigando, a participar y el interés en la temática es fundamental a la hora de abordar

¹² Veáanse en los anexos 1 y 2 los esquemas (figuras) que hemos producido sobre el conocimiento científico de la UD y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a trabajar en nuestra propuesta didáctica.

este conjunto de actividades. Las mismas están diseñadas con la misión de estructurar una trama de conocimientos que coadyuven a que el alumnado, cuando termine la producción de su trabajo, comprenda que dicho trabajo tiene una finalidad práctica, está relacionado con su mundo cercano y los nuevos conceptos aprendidos están reforzados internamente gracias al hecho de haber sido protagonista de su construcción. El objetivo final básico es que no sólo aprendan conceptos de memoria, sino que desarrollen una visión práctica de la construcción de esos conceptos, sus significados y su relación con el lugar y presente que viven.

En este sentido, el papel del profesor debe ser el de un planificador y coordinador de las actividades, un guía/orientador/facilitador durante el proceso de construcción del conocimiento –transmitiendo los conceptos necesarios y ayudando a su comprensión– y, por último, un evaluador sobre cómo se ha desarrollado dicho proceso. A lo largo de la unidad didáctica, se propone la realización de seis actividades de carácter constructivista y por descubrimiento, que se irían realizando tanto dentro como fuera del aula, guiadas por el docente, con el objetivo de la adquisición de unas competencias y unos conocimientos previamente fijados y diseñados. Las actividades se realizarían durante el desarrollo de las doce sesiones en que hemos estructurado la unidad. Con el resultado de las mismas, y una vez debatidas y puestas en común, se iría confeccionando (y perfeccionando) una carpeta

de trabajos que debe ser entregada al profesor a la finalización de las sesiones¹³.

El proceso de evaluación de la unidad didáctica se realizará utilizando diversos instrumentos y técnicas y en diversas fases a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un primer momento, realizaremos una evaluación inicial de las ideas y concepciones previas que sobre la temática tienen los alumnos. Para ello, pasaremos un cuestionario a cumplimentar como primera tarea de clase. El objetivo de esta evaluación iniciática es conocer el grado de conocimientos conceptuales que el alumno posee y su interés en la temática, con la finalidad de que, al concluir el proceso de enseñanza-aprendizaje, podamos observar el progreso en la adquisición de contenidos y su evolución.

En segundo lugar, se realizará una evaluación formativa del proceso, en la que el docente, con la ayuda del diario del profesor, podrá observar el desarrollo de su propio trabajo y la calidad de su metodología en función de la consecución de los objetivos diseñados previamente. En esta evaluación atenderemos a las anotaciones diarias sobre cómo se desarrolla el proceso, el cumplimiento o no de la planificación de cada una de las actividades y tareas y los incidentes ocurridos.

En tercer lugar, realizaremos una evaluación final sumativa. Para ello, al comienzo de la UD se facilitará a los alumnos unos criterios de

¹³ Puede consultarse nuestra propuesta de actividades en las seis tablas que componen el anexo 3.

evaluación, el conjunto de actividades obligatorias a realizar y una rúbrica de evaluación para que tengan conocimiento preciso de cómo y en función a qué criterios van a ser evaluados. Esto permitirá que construyan su aprendizaje partiendo de una guía clara de los contenidos fundamentales a adquirir y los trabajos a producir para la adquisición de los mismos. Las técnicas que vamos a utilizar durante el proceso de evaluación serán cuatro: la observación sistemática, las pruebas orales, las pruebas escritas y las pruebas prácticas. Los análisis de observación y de las pruebas orales (debates, construcciones de tramas conceptuales grupales, etc.) se recogerán a través de un instrumento que es la parrilla de observación. La prueba escrita se desarrollará por medio de un ejercicio final compuesto por dos preguntas generales de contenidos conceptuales y un comentario de texto crítico, reflexivo y argumentado. Finalmente, para las pruebas prácticas se utilizarán diferentes instrumentos (mapa conceptual, ejercicios de investigación, estudios de caso, análisis de prensa histórica, itinerario urbano, etc.) que serán entregados al profesor, componiendo una carpeta de trabajos o portfolio como síntesis de todas las actividades.

En lo referente a los criterios de evaluación, la asistencia a clase y la participación serán evaluadas mediante notas de clase (10%); los aspectos formales y la estética en la presentación de la carpeta de trabajos también será parte del proceso de evaluación (10%); la prueba escrita

final supondrá un 30% del total de la nota y la carpeta de trabajo con todas las actividades obligatorias a presentar valdrá un 50%¹⁴. Para conseguir una evaluación metódica de todas estas actividades, nos serviremos de una rúbrica de evaluación que todos los alumnos conocerán de antemano y que servirá como plantilla de calificación.

9. Conclusiones

Decíamos al comienzo del artículo que la mayoría de los alumnos de secundaria tenían una percepción de la Historia como una asignatura árida, que había que estudiar de memoria, inútil para la vida diaria del común de los mortales, y que era casi como un lujo académico e intelectual reservado únicamente a aquellos que se quisieran dedicar profesionalmente a ella. La propuesta didáctica que hemos presentado ha tenido como objetivo fundamental y último *combatir* y *desnaturalizar* esa visión tradicional y hegemónica de la Historia por parte del alumnado. Nuestra intención ha sido buscar y descubrir la practicidad de la asignatura, *jugar* con ella, experimentar con sus métodos, sus técnicas de investigación y sus instrumentos. En definitiva, hacer partícipe al alumno de las diversas *recetas* para hacer historia, ponerlas en cuestión, debatirlas, reflexionar sobre ellas...

¹⁴ La carpeta de trabajo incluirá todas las tareas e investigaciones realizadas durante el desarrollo de la unidad. Su estructura será la siguiente: portada, índice, introducción, tareas y actividades de investigación realizados, conclusiones y bibliografía.

Cuando se abordan las clases de otras disciplinas como la Educación Plástica, la Educación Física, las Matemáticas, etc., se hacen desde una perspectiva práctica, haciendo que el alumno se imbuja en las técnicas e instrumentos propios de esas disciplinas. Para atender a la teoría generada en esas materias se hace necesario trabajar mediante la aplicación práctica de esa teoría. Quizá también sea necesario realizar un ejercicio de aplicación práctica de la Historia, motivo que hemos defendido a lo largo de esta propuesta metodológica y didáctica para un grupo de alumnos de último curso de secundaria. Y la generación de teoría en Historia implica investigar. La práctica de la disciplina es la investigación histórica y, en base a ella, hemos diseñado un conjunto de actividades en las que se sintetizan los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a adquirir sobre la dictadura franquista que entendemos como fundamentales.

Decíamos que el modelo tradicional, obsoleto, basado en un conocimiento científico extenso –para esos niveles– y desfasado, que promulgaba una actitud pasiva del alumno y una aburrida metodología didáctica de exposiciones magistrales del docente con actividades de refuerzo memorístico, y cuyo proceso de aprendizaje se basaba en los contenidos conceptuales, ha entrado en fuerte crisis y no responde a las nuevas exigencias y características de la audiencia hacia el que va dirigido. Como docentes, nos enfrentamos a sujetos muy activos, a quienes debemos hacer partícipes de la

construcción del conocimiento escolar, que deben verse como protagonistas del proceso para poder atraerlos, que son nativos digitales y que sólo responden si se les descubre qué les puede proporcionar –prácticamente– la Historia, las Ciencias Sociales, en la comprensión de *su mundo*.

Por todo ello, hemos desarrollado una propuesta didáctica –con todas las limitaciones que pueda tener– que focaliza su mirada en el alumno como *constructor* de su propio conocimiento, como *cocinero/artesano* de la Historia, que busca en su mundo cercano las aplicaciones prácticas de la teoría, y que descubre que la Historia y las Ciencias Sociales sirven para intentar explicar y comprender el mundo que vivimos en la actualidad a través del análisis de los hechos pasados. Unos alumnos que deben *sentir* la historia en sus carnes, en su particular universo, en lo cotidiano, verla reflejada en aquello que les rodea. De ahí nuestro interés en proponerles investigar sobre temas locales, para que vean y comprendan cómo los hechos históricos –en este caso los acaecidos durante el franquismo– están incrustados en su pequeño universo local. Así se conseguirá un aprendizaje mucho más significativo que si les obligamos a memorizar un conjunto de hechos, fechas y acontecimientos que ven como algo lejano, aburrido, abstracto, que no tiene ligazón con el lugar y el presente que viven y que no sirve para nada.

Ha sido nuestra intención presentar algunas tareas y actividades modelo, reflexionar sobre

ellas, abordar la construcción de tramas conceptuales en grupo como forma de socializar el conocimiento, poner en marcha instrumentos didácticos como la caja cronológica o el itinerario urbano, así como discutir y criticar el conocimiento científico propuesto en el libro de texto de turno. Nuestro objetivo principal era ofrecer una propuesta didáctica alternativa para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del franquismo como período histórico desde una perspectiva educativa constructivista, persiguiendo un aprendizaje significativo, en el que los alumnos se erigieran como constructores/productores del conocimiento escolar por medio de la realización de una serie de actividades basadas en una metodología investigativa, que proporcionara los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales fundamentales —previamente diseñados—. Contenidos que les permitieran conocer no sólo cómo fue la historia, sino también cómo se produce la historia, cómo se construyen los relatos históricos, cómo se investiga en Ciencias Sociales y qué nos puede aportar esa manera de *hacer* Historia para la formación personal. Si algo —aunque sea una pequeña parte— de esta declaración de intenciones hemos conseguido o se puede conseguir con el método didáctico que defendemos, nuestro trabajo habrá merecido la pena.

10. Referencias bibliográficas

- Barton, K. & Levstik, L. 2004. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México D. F.: Tusquets Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Castellanos Gómez, V. (2017). Enseñando historia a la generación digital. En P. Sanz Camañes, J. Molero García & D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 69-84). Lleida: Milenio.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 29-46.
- Estepa, J. (2004). El patrimonio documental y los archivos como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En R. Rey de las Peñas (Dir.), *Aprender y enseñar con el archivo* (pp. 33-45). Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Feito, R. (2008). ¿Qué pasa en la secundaria? *Calves de razón práctica*, 188, 72-77.

- Feliu, M. & Hernández, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia: Doce ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Fuentes, C. (2003). ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber*, 36, 78-88.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 3, 75-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=820733>
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-12.
- Lévesque, S. & Zanazanian, P. (2015). "History Is a Verb: We Learn It Best When We Are Doing It!": French and English Canadian Prospective Teachers and History. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 32-51. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.03>
- Levstik, L. & Tyson, C. (Eds.). (2008). *Handbook of research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- Maclean, R. (2001). Una visión general: la educación secundaria en la encrucijada. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 1, 41-48.
- Merchán, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2475986>
- Merino Palou, N. (2016). *El recurso a la historia familiar y local como medio para el acercamiento de la Historia a los alumnos de Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta para el franquismo y la transición democrática*. (Tesis de Máster). Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona.
- Pérez Lablanca, J. (2017). En torno a un debate: ¿qué historia enseñar? En P. Sanz Camañes, J. Molero García & D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 63-68). Lleida: Milenio.
- Pozuelos, F. J. (2002). Tramas conceptuales: un instrumento para la organización de los conocimientos. En F. J. Pozuelos & A. Romero, *Decidir sobre el currículum. Distribución de competencias y responsabilidades* (pp. 87-92). Sevilla: Ediciones MCEP.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En P. Sanz

- Camañes, J. Molero García & D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Milenio.
- Rina Simón, C. (2017). La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas. *Clio: History and History Teaching*, 43, 225-241. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n43/articulos/rina2017.pdf>
- Rivera, R. (2014, 28 de enero). El fracaso escolar en España es culpa de cómo se enseña en el aula. *teinteresa.es*. Recuperado de http://www.teinteresa.es/educa/Pere_Marques-fracaso-escolar-Espana-culpa-didactica-escuela-UAB-pedagogia-TIC_0_1074493242.html
- Sánchez Caballero, D. (2014, 29 de noviembre). La educación en 2030: una escuela menos relevante y un aprendizaje más individual. *eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/escuela-diferente_0_328617413.html
- Seixas, P., Fromowitz, D. & Hill, P. (2002). History, memory and learning to teach. *Encounters on Education*, 3, 43-59. Recuperado de <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/1722/1847>
- Seva Cañizares, F. (2015). *Las TIC en la enseñanza aprendizaje de la Geografía y la Historia. Concepciones de los alumnos*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Alicante.
- Sobejano, M. J. & Torres, P. A. (2009). *Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- Soto, E. & Pérez Gómez, Á. I. (2015). Lessons Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 47-59.
- Torres Menárguez, A. (2017, 6 de marzo). Las escuelas no están diseñadas para los niños. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2017/03/03/actualidad/1488542377_777222.html
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Horsori.
- Valls, R. & López Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 10, 75-85. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=152:un-nuevo-paradigma-para-la-ensenanza-de-la-historia-los-problemas-reales-y-las-polemicas-interesadas-al-respecto-en-espana-y-en-el-contexto-del-mundo-

[occidental&catid=36:posterior-a-2010&Itemid=104](#)

11. Materiales legislativos

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

12. Anexos

12.1. Anexo 1. Esquema del conocimiento científico de nuestra propuesta didáctica.



Figura 1. Fuente: Elaboración propia.

12.2. Anexo 2. Esquema de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a trabajar en nuestra propuesta didáctica.

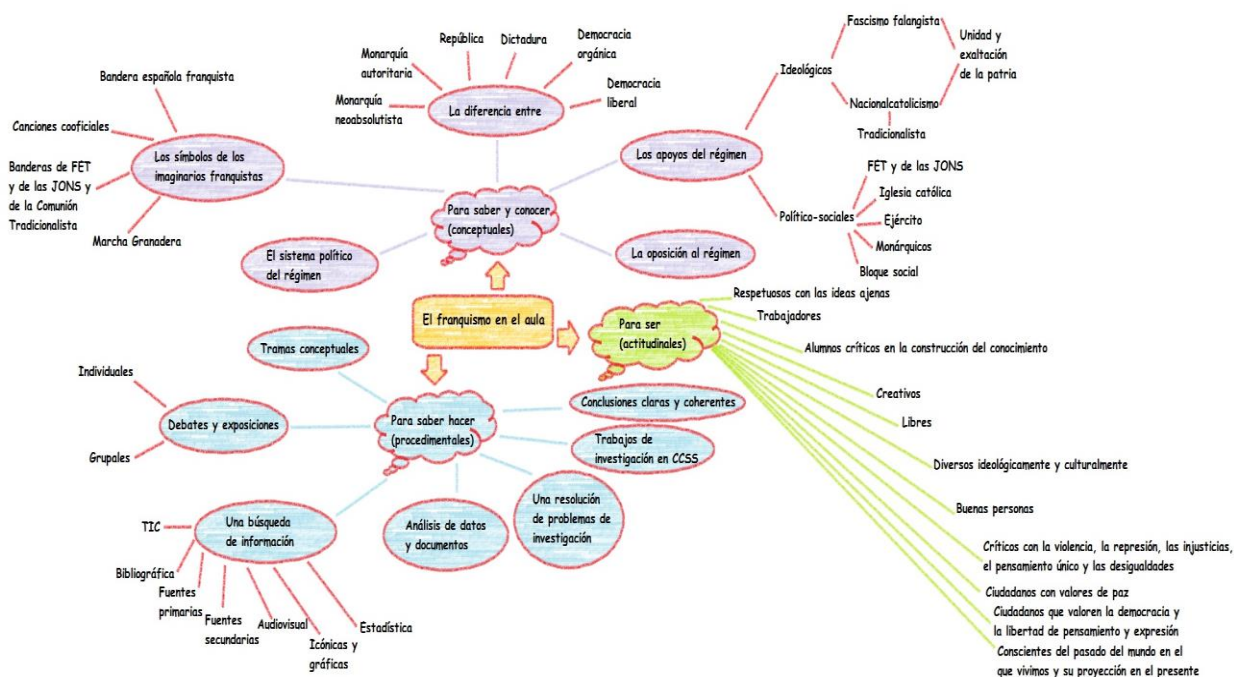


Figura 2. Fuente: Elaboración propia.

12.3. Anexo 3. Seis tablas con las propuestas de actividades y tareas de la unidad didáctica.

Actividad 1

Fase de la actividad: Planificación y búsqueda	
Denominación: ¿Fue la España franquista Una, Grande y Libre? ¿Qué sabemos sobre la dictadura de Franco?	Duración: Una sesión
Espacio a usar: Aula	Gran grupo e individual
Objetivos: Dar a conocer al profesor las concepciones previas, fomentar la participación, la reflexión y el análisis y provocar el interés de los alumnos	
Competencias: lingüística, matemática, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender	

<p>Contenidos:</p> <p>1) Expresión de ideas, memoria y análisis reflexivo</p> <p>2) Introducción al franquismo</p> <p>3) La evolución cronológica de la dictadura</p> <p>4) Los fundamentos del régimen (apoyos ideológicos y apoyos políticos y sociales)</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>Tarea 1: pasar un cuestionario para conocer las concepciones previas de los alumnos sobre el tema</p> <p>Tarea 2: lanzar al grupo la pregunta que da nombre a la actividad y hacer una tormenta de ideas. Escuchar y registrar en la pizarra todas las ideas aportadas por el alumnado</p> <p>Tarea 3: hacer una breve exposición introductoria sobre el régimen de Franco y los diferentes períodos cronológicos</p> <p>Tarea 4: construir una trama conceptual introductoria en la pizarra sobre los períodos de la dictadura y los apoyos ideológicos y político-sociales del régimen</p> <p>Tarea 5: realización de un eje cronológico que sintetice la evolución de los diferentes períodos históricos y políticos que se dieron a lo largo de la dictadura, que será puesto en común en grupo</p>
	<p>Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD</p>
	<p>Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende</p>
<p>Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, bolígrafo, lápices de colores y papel</p>	

Actividad 2

Fase de la actividad: Búsqueda y estructuración	
Denominación: ¿Cómo eran las entrañas de la España de Franco?	Duración: Una sesión
Espacio a usar: Aula TIC	Gran grupo e individual
Objetivos: Fomentar la participación, la reflexión, el análisis y provocar el interés de los alumnos. Aprender a usar los recursos bibliográficos	

Competencias: lingüística, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender	
Contenidos: 1) La política interior del régimen franquista 2) El sistema político totalitario (1939-1942) 3) La simulación de la democracia (1942-1959) 4) Inmovilismo, apertura y crisis (1959-1975) 5) Transformación de las relaciones internacionales	Desarrollo: Tarea 1: puesta en común de las características del eje cronológico y preguntar y resolver las dudas sobre el mismo y la trama conceptual introductoria Tarea 2: lanzar al grupo la pregunta ¿cómo eran las entrañas de la España de Franco? ¿Fue durante toda la dictadura igual? Tarea 3: construcción de una trama conceptual introductoria entre el profesor y el alumnado sobre la política interna del régimen y sus etapas Tarea 4: investigación sobre los siguientes símbolos: bandera franquista española, bandera de FET y de las JONS, bandera de los requetés carlistas de la Comunión Tradicionalista, himno nacional español, canciones co-oficiales (falangista y carlista), Valle de los Caídos (el texto final debe recoger toda la bibliografía de la que proceda la información)
	Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD
	Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende
Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, bolígrafo, papel, ordenador, acceso a Internet	

Actividad 3

Fase de la actividad: Búsqueda y estructuración	
Denominación: ¿Qué era la España roja? ¿Enemigos de Dios y de España?	Duración: Una sesión
Espacio a usar: Aula TIC	Gran grupo e individual
Objetivos: Fomentar la participación, la reflexión, el análisis y provocar el interés de los alumnos. Aprender a usar los recursos bibliográficos	
Competencias: lingüística, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender	
Contenidos: 1) La oposición a la dictadura y su represión 2) La represión política 3) La oposición interna 4) La oposición externa	Desarrollo: Tarea 1: poner en común la tarea sobre los símbolos de la España franquista y preguntar y resolver las dudas sobre la sesión anterior Tarea 2: lanzar al grupo las siguientes preguntas: ¿Qué era la España roja? ¿Enemigos de Dios y de España? Tarea 3: construcción de una trama conceptual introductoria entre el profesor y el alumno sobre la oposición a la dictadura Tarea 4: investigación sobre los siguientes símbolos opositores al régimen: bandera republicana, himno de Riego, ORT, los maquis, cunetas y fosas comunes y la ejecución del anarquista Salvador Puig Antich
	Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD

	Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende
Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, bolígrafo, papel, ordenador, acceso a Internet	

Actividad 4

Fase de la actividad: Búsqueda y estructuración	
Denominación: Economía, población y sociedad en la España franquista	Duración: Tres sesiones
Espacio a usar: Aula TIC, casa	Gran grupo e individual
Objetivos: Fomentar la participación, la reflexión, el análisis y provocar el interés de los alumnos. Aprender a usar los recursos bibliográficos. Entrenar la perspectiva histórica. Aprender a usar archivos digitales	
Competencias: lingüística, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender	
Contenidos:	Desarrollo:
1) Las transformaciones económicas	Tarea 1: poner en común la tarea sobre los símbolos opositores al régimen y preguntar y resolver las dudas sobre la sesión anterior
2) La época de la autarquía (1939-1959)	Tarea 2: lanzar al grupo las siguientes preguntas: ¿Cómo fueron las transformaciones económicas, poblacionales y sociales de la España de Franco?
3) El desarrollismo económico (1960-1975)	Tarea 3: construcción de una trama conceptual introductoria entre el profesor y el alumno sobre la economía, la sociedad y la población española durante el régimen dictatorial
4) La población y la sociedad	

5) El incremento demográfico	Tarea 4: caja cronológica traída por el profesor y reflexión y debate grupal
6) La sociedad y sus transformaciones	Tarea 5: realizar una breve entrevista/historia de vida a una persona mayor sobre la sociedad durante la dictadura, extraer unas conclusiones y reflexiones y buscar en la hemeroteca digital del diario Odiel (archivo digital de la Diputación de Huelva) una noticia sobre temas económicos o sociales entre los años 1939 y 1975 y comentarla en relación a los contenidos conceptuales adquiridos
	Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD
	Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende
Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, bolígrafo, papel, grabadora/móvil, ordenador, acceso a Internet	

Actividad 5

Fase de la actividad: Búsqueda y estructuración	
Denominación: ¿Está vivo el franquismo en las calles y el arte?	Duración: Tres sesiones
Espacio a usar: Aula TIC, calle	Gran grupo e individual

<p>Objetivos: Fomentar la participación, la reflexión, el análisis y provocar el interés de los alumnos. Aprender a usar los recursos bibliográficos. Analizar el reflejo de la historia en lo que nos rodea, en lo cotidiano.</p> <p>Competencias: lingüística, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender</p>	
<p>Contenidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La cultura y el arte durante el franquismo 2) El control cultural 3) La evolución arquitectónica 4) La escultura y la pintura 	<p>Desarrollo:</p> <p>Tarea 1: poner en común la tarea sobre la entrevista y la noticia y preguntar y resolver las dudas sobre las sesiones anteriores</p> <p>Tarea 2: construcción de una trama conceptual introductoria entre el profesor y el alumno sobre la cultura y el arte durante el régimen dictatorial</p> <p>Tarea 3: formar grupos de trabajo y asignar a cada uno de ellos dos o tres barrios, calles o avenidas de Huelva con nombres franquistas o relacionados con la dictadura para realizar una pequeña investigación acerca de quiénes fueron esos personajes o símbolos (itinerario urbano franquista)</p> <p>Tarea 4: ir al itinerario diseñado para cada grupo a realizar trabajo de campo, tomar fotografías y conocer y describir los lugares</p> <p>Tarea 5: búsqueda de información sobre los personajes que dan nombre a esos lugares y construir una explicación acerca de por qué se les dio su nombre a dichos lugares</p> <p>Tarea 6: redacción de un trabajo sobre los mismos y una reflexión argumentada sobre la conveniencia o no de mantener dichos nombres</p> <p>Tarea 7: puesta en común en clase y debate grupal</p>

	Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD
	Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende
Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, bolígrafo, papel, cámara fotográfica/móvil, ordenador, acceso a Internet	

Actividad 6

Fase de la actividad: Búsqueda, estructuración y evaluación	
Denominación: ¿Qué hemos aprendido?	Duración: Tres sesiones
Espacio a usar: Aula TIC	Gran grupo e individual
Objetivos: Fomentar la reflexión y el análisis sobre los contenidos adquiridos por el alumnado. Evaluar el nivel de adquisición de dichos contenidos	
Competencias: lingüística, social y cívica, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender	
Contenidos: 1) Síntesis general de contenidos temáticos abordados durante la UD	Desarrollo: Tarea 1: construcción de una trama conceptual general por parte del alumno sobre todos los contenidos abordados a lo largo de la unidad, que deberá ir complementada con un informe/trabajo de reflexión sobre el conocimiento científico de entre tres y cinco páginas

	<p>Tarea 2: completar y mejorar cada una de las actividades que hemos ido realizando durante las sesiones anteriores con todas las correcciones, intervenciones grupales y puestas en común realizadas</p> <p>Tarea 3: elaboración final de la carpeta de trabajos o portfolio con todas las actividades y tareas realizadas</p> <p>Tarea 4: Debate grupal sobre los contenidos aprendidos, cómo los hemos abordado y para qué nos han servido</p>
	<p>Papel del profesor: Activo. Es quien guía, analiza y sintetiza las aportaciones del grupo y dirige la construcción del conocimiento. Asimismo, facilita la comprensión de los contenidos a tratar en la UD</p>
	<p>Papel del alumno: Activo. Debe participar en la actividad que se le propone, registrar y señalar las partes más importantes de la construcción del conocimiento común y elaborar la tarea que se le encomiende</p>
<p>Materiales y recursos: Pizarra, voz, libro de texto u otros manuales bibliográficos, lápiz, lápices de colores, bolígrafo, papel, ordenador, acceso a Internet</p>	

Fuente de las seis tablas: Elaboración propia.

El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria

The nearby surrounding. Heritage education & historical memory in the elementary education

María Martínez Blanco / Tania Riveiro Rodríguez / Andrés Domínguez Almansa

Universidad de Santiago de Compostela

maria_guardia-oia@hotmail.com / tania.riveiro@usc.es / andres.dominguez@usc.es

Resumen

Este artículo muestra los resultados de un estudio de caso centrado en la puesta en marcha de un programa didáctico en un centro de primaria. El programa constó de dos actuaciones didácticas distintas en dos períodos de *prácticum* de magisterio. La primera se realizó con 2 grupos de 6º durante 5 sesiones y la segunda con 2 grupos de 5º durante 4 sesiones. Participaron 53 estudiantes. El tema escogido fue la Guerra Civil. Se combinaron conocimientos y emociones. De las observaciones de la docente en prácticas, así como del análisis temático realizado sobre las intervenciones y producciones del alumnado, se evidencia cómo la simbiosis entre una educación patrimonial crítica, asentada sobre la memoria como forma de entender el paisaje, y la realización de salidas contextualizadas al entorno, refuerzan en el alumnado destrezas cívico-sociales.

Palabras clave: educación primaria; memoria histórica; educación patrimonial; salidas escolares.

Abstract

This article shows the results obtained in a study case after the implementation of a didactic program in an elementary school. The program was divided in two different didactic initiatives carried out in two different periods of a pre-service teacher's internship. The first one was organized with two groups of the 6th year of the primary education and the second one with two groups of the 5th year. The number of participants was 53. The Spanish Civil War was the theme chosen. It was studied in an innovative and participatory way, combining knowledge and emotions. From the observations made by the pre-service teacher during her internships, as from the thematic analysis made over students' interventions and productions, it can be highlighted how the combination between a critical heritage education, based on the memory as a way of understanding a place, and the organization of didactical excursions, contextualized in the nearby community, reinforce students' civic and social skills.

Key words: elementary education; historical memory; heritage education; didactic excursions.

1. Introducción

En los últimos años, la educación patrimonial ha cobrado un creciente interés en el mundo educativo. Numerosos trabajos remarcan su

perspectiva integradora, la cual cede gran importancia a las relaciones que se establecen entre los bienes patrimoniales, materiales o

inmateriales, y las personas que los dotan de un significado y de un sentimiento de propiedad, al comprender que su identidad deriva precisamente de esos referentes patrimoniales (Domínguez Almansa & López Facal, 2014, 2016; Fontal, 2008, 2012, 2013; Lucas & Estepa, 2017). Hoy el reto de la educación patrimonial es que esta área se trabaje con mayor cohesión en los centros educativos. Si bien es cierto que se ha avanzado en los aspectos teóricos, hay todavía una escasa proyección de la educación patrimonial en las aulas y escaso conocimiento de lo que el profesorado ya está haciendo, de forma más acusada en la enseñanza primaria.

Esta investigación comparte los resultados obtenidos tras la implementación de un programa inspirado en la pedagogía crítica (Giroux, 2011; McLaren, 1997). El estudio se ha dividido en dos fases distintas. Se centró en el trabajo sobre el entorno próximo de un CEIP gallego. Se realizaron dos salidas didácticas planificadas como apoyo a los contenidos introducidos en clase (Domingo Segovia, 1998; Escribano-Mirallas & Molina Puche, 2015). El diseño contempló ser flexible para adaptarse a cualquier etapa o curso de primaria. Buscó ser útil y fortalecer valores éticos, aspecto clave en el desarrollo óptimo de los centros escolares (Santos, 1994). Se seleccionaron contenidos vinculados con la Guerra Civil española, tratando de apostar por el estudio de problemas sociales de forma interdisciplinar.

Generalmente, el estudio de la Guerra Civil en los centros ha dejado en el olvido las historias de

personas explotadas, excluidas o victimizadas tras el golpe de 1936. Con todo, y dado su valor educativo, estas son dignas de ser reflexionadas en las aulas como parte del patrimonio, al igual que aquellos lugares dedicados a su memoria (Allier Montaña, 2008; Caro, 2010; Nora, 1997). En este sentido, los elementos patrimoniales pueden gozar de identidad y memoria sin importar su nivel de materialidad.

El estudio trató de romper las rutinas de la cultura escolar tradicional y buscar nuevos escenarios en los que trabajar “la razón del sufrimiento de los vencidos” (Cuesta, 2014). De este modo, se reforzó la relación directa entre los contenidos y los lugares de relevancia educativa del alumnado participante en la iniciativa.

Los objetivos fueron (1) comprobar la eficacia del modelo didáctico; (2) probar la relevancia de las salidas escolares; (3) contribuir a un proceso de identificación en entornos con patrimonio oculto; (4) analizar el cambio en las representaciones del alumnado respecto a su entorno y (5) favorecer la formación de ciudadanos críticos.

2. Marco

Conectar al alumnado con sus paisajes próximos, no solo facilita conocimientos significativos, que de lo local trascienden a lo global. Supone también un camino para que ese conocimiento vaya emparejado con las emociones y la adquisición de competencias

cívicas, de forma que el alumnado se perciba a sí mismo como sujeto activo en su medio y se proyecte desde el presente hacia el futuro, desde la comprensión del pasado.

Aunque la defensa de experiencias vinculadas a procesos motivadores de aprendizaje dentro y fuera del aula se remonta al siglo pasado (Berdagué, Frabboni, Galletti & Savorelli, 1980; Debesse-Arvisset, 1977; Dewey, 2004), actualmente se consideran nuevas perspectivas en donde se trabaja el vínculo e identificación del alumnado con su entorno, como una forma de crear espacios más sostenibles e inclusivos (Gruenewald, 2003; Sobel, 2004).

Pese a las posibilidades que ofrecen los lugares próximos, un gran número de centros educativos no los incorporan como parte de su trabajo (Martín-Moreno, 2006). Se produce una discontinuidad entre los diversos ámbitos en los que el alumnado desarrolla su actividad diaria, dentro y fuera de las aulas. Y en los casos en los que los centros realizan actividades fuera de la escuela, no acostumbran a ser objeto de una debida y necesaria preparación didáctica, transversal, de forma que no se da continuidad a lo trabajado en la materia o área. Por el contrario, la responsabilidad de las salidas tiende a recaer en guías y educadores, cuyo guión preestablecido no suele adaptarse a las particularidades del grupo. Para revertir esta situación el profesorado debe realizar una indagación previa sobre el entorno del centro, brindando al alumnado la oportunidad de trabajar en relación a aquello que ya conoce. Se

trata de una responsabilidad del docente, pero también de la dirección de los centros, entre cuyas funciones está la de fortalecer las relaciones del centro con su entorno, las personas, los espacios y bienes del mismo (Martínez, 2003). Cuando esto sucede, hablamos de centros educativos abiertos al mundo que los rodea (Doménech & Viñas, 1999), y a procesos interdisciplinares de apropiación patrimonial.

Trabajar habitualmente a través de salidas de campo otorga gran relevancia educativa al espacio y a sus elementos, muchas veces ocultos u olvidados. Pueden ser relevantes los espacios vinculados con la memoria histórica y los derechos humanos, como los analizados en las dos experiencias de este estudio, centradas en la Guerra Civil. En ambas se parte de que el conocimiento del medio favorece una reflexión sobre los procesos que dieron lugar a esa situación bélica, resignificando el espacio en consecuencia. El trabajo con historias conflictivas se ha mostrado complejo, pero didácticamente muy rico (Domingo Segovia, 1998; Epstein & Peck, 2018).

Se produce una resignificación del espacio y sus protagonistas, por un lado, a través de la memoria histórica y, por otro, mediante la educación patrimonial que enseña al alumnado a valorar y apropiarse del espacio en el que vive (Domínguez Almansa & Santiago, 2014; Kortabitarte, Gillate, Molero & Delgado, 2015; Pinto & Ibañez-Etxeberria, 2018).

La educación patrimonial se entiende como una construcción de identidades, la manifestación de

emociones, la educación de una ciudadanía crítica y activa y un aprendizaje más eficaz y significativo socialmente. Esta perspectiva contrasta con la definición de patrimonio que reflejan los libros de texto en Educación Primaria, que vinculan tradicionalmente el patrimonio con bienes de carácter artístico o arqueológico, excluyendo los que tienen un carácter intangible (Guillén Peñafiel & Hernández Carretero, 2017). No suelen emplear el término patrimonio como tal, sino que aparece como complemento a conceptos históricos o artísticos. Los manuales más recientes ceden poco espacio a la educación patrimonial. Los contenidos sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista no incluyen ninguna referencia a aspectos patrimoniales (anexo 1).

Sin embargo, recientemente, una nueva visión de la enseñanza del patrimonio, asumida por el MECD (2015), entiende esta como una didáctica basada en un enfoque globalizador e integrador. Uno de los fines de la enseñanza es que el alumnado consiga establecer vínculos con elementos que forman parte del patrimonio, dotándolos de un sentimiento de propiedad e identificación. Se recoge el convencimiento de que cuando los elementos patrimoniales pasan a formar parte de una identidad y se asocian a unas ideas, estas son más persistentes a lo largo de los años (González Monfort, 2008), porque entra en juego un elemento fundamental en la consecución de un aprendizaje de calidad: el componente emocional.

Existen experiencias que han demostrado cómo una didáctica comprometida con el patrimonio en conflicto es posible (Brea & Durán, 2017; Chao, 2016). En un espacio aparentemente insignificante para una comunidad, con la finalidad de convertirlo en patrimonio por el que merezca la pena luchar, son claves las voces y la memoria de las personas que lo vivieron. Estas iniciativas permiten realizar diversas acciones dentro y fuera de la escuela, de modo que se parta de fuentes primarias para llegar al conocimiento social e histórico de aquello cuánto rodea y conforma la vida cotidiana del alumando (Calaf & Fontal, 2006). No se trata solo de una construcción social que responde a un momento histórico del pasado y conforma una realidad del presente, si no que estas iniciativas suponen una herramienta que dota al alumnado de los medios necesarios para comprender mejor la realidad que lo rodea y a vivir como sujetos activos en la creación de un mejor porvenir (Hernández & Prats, 1999).

Se trata de que el alumnado no se limite a asumir acríticamente lo que es o no es patrimonio, sino que tenga la oportunidad de escogerlo según el significado que le otorgue (Domínguez Almansa & López Facal, 2014). De hecho, el patrimonio local no se debe tomar como un conjunto de referentes preestablecidos, sino como un auténtico foro de la memoria que permita la reflexión sobre el pasado, partiendo de las preocupaciones y los retos del presente, con el fin de proyectar de forma participativa el futuro (Prats, 2005). Cuando el alumnado trabaja con

un elemento patrimonial de su localidad, lo ideológico se convierte en vivencial y adquiere, consecuentemente, un carácter más complejo por el hecho de estar sujeto a la interpretación subjetiva, desvelándose la verdadera esencia del patrimonio que rodea la escuela, la cual se basa en la memoria (Domínguez Almansa & López Facal, 2016).

2. Metodología

Este estudio de caso se enmarca en la tradición metodológica cualitativa (Flick, 2004; Sandín, 2003). Parte de la concepción del mundo como una construcción social de significados y símbolos (Ruiz, 2007). Se seleccionó el tema de la Guerra Civil por su valor educativo y se trabajó en relación directa con el entorno e historia local. El diseño metodológico de la iniciativa se configuró y procesó a partir de la observación y análisis de la realidad que rodea al alumnado (Colás Bravo, 1997). Siguió una estructura abierta que dio pie a obtener resultados en función de la deriva de la propia experiencia en el aula, abarcando un modelo de actuación docente alternativo no basado en la transmisión-reproducción del conocimiento, sino en la relación entre el conocimiento y la emoción o, dicho de otro modo, basado en una competencia científica indisociable de otra cívica sustentada en una responsabilidad social de base empática.

La actuación se desarrolló en un CEIP de Galicia. Se estructuró en dos fases. El número de escolares participantes fue de 53, divididos en distintos grupos y cursos de primaria.

Tabla. 1. Datos relevantes de las actuaciones didácticas.

	Fechas	Área	Nº sesión	Nivel	Nº escolares
1ª actuación	23/03/2017 a 7/04/2017	CCSS	5	Dos grupos de 6º curso	27
2ª actuación	30/10 a 9/11/2018	CCSS	4	Dos grupos de 5º curso	26

El diseño de actividades fue el siguiente:

Tabla. 2. N° de sesiones y actividades en cada actuación.

1ª actuación	
1ª sesión	(a) Lluvia de ideas sobre el concepto de patrimonio (b) Audiovisual producido por la oficina de turismo local (anexo 2) (c) Tarea: investigación individual sobre el Colegio de los Jesuitas (campo de concentración durante la Guerra Civil)
2ª sesión	(a) Trabajo en grupos sobre imágenes de la República y la Guerra Civil, algunas tomadas en la localidad (anexo 3). Qué transmiten y ordenarlas secuencialmente (b) Audiovisual sobre los desaparecidos, “Verano” (anexo 4) (c) Lectura de una carta escrita por un maestro la noche anterior a ser fusilado (anexo 5)

3ª sesión	(a) Salida centrada en la Guerra Civil en la localidad. Empleo de fuentes orales (los mayores)
4ª sesión	(a) Puesta en común sobre la investigación individual propuesta en la 1ª sesión (b) Audiovisual y artículo sobre la despreocupación actual sobre espacios de memoria e identidad (anexo 6) (c) Reflexión escrita individual sobre el posible futuro de edificios en ruinas como el visitado en la 5ª sesión
5ª sesión	(a) Salida al colegio de los Jesuitas: explicación contextualizada sobre el campo de concentración
2ª actuación	
1ª sesión	(a) Lluvia de ideas sobre el concepto de patrimonio (b) Trabajo en grupos para escoger lugares patrimoniales del entorno (c) Tarea: investigación individual sobre en el monasterio de la localidad (antigua prisión en la Guerra Civil)
2ª sesión	(a) Puesta en común sobre la investigación propuesta en la 1ª sesión (b) Explicación y conexión de la localidad con la Guerra Civil (c) Trabajo sobre las memorias de la localidad a través de la base de datos Nomes e Voces y empleo de imágenes de grabados de los reclusos en paredes del monasterio (anexo 7). Humanización del monasterio, historias de personas cautivas allí, etc.

	(d) Audiovisual sobre el estado de conservación del monasterio (anexo 8) (e) Debate sobre la conservación y función social del monasterio
3ª sesión	(a) Salida centrada en la Guerra Civil en la vida del monasterio. Empleo de fuentes orales
4ª sesión	(a) Reflexión sobre la salida (b) Redacción de una carta al dueño del monasterio sobre sus posibles funciones/transformaciones

En ambas actuaciones se redactó un diario de observación (D1 y D2) en donde se anotaron las reflexiones personales de la docente en prácticas en relación al funcionamiento de cada sesión. En ellos también se recogieron las intervenciones de la maestra (M) e intervenciones del alumnado (A), diferenciando entre alumno hombre (AH) y alumna mujer (AM). En el caso de la primera iniciativa, recogida en el primer diario (D1), las intervenciones del alumnado se numeraron de forma correlativa con números (AH1, 2, 3... o AM1, 2, 3...) y en el caso de la segunda intervención, recogida en el segundo diario (D2), las intervenciones del alumnado se clasificaron de forma correlativa a través de letras (AHa, b, c... o AMa, b, c...). Cuando se trató de intervenciones grupales recogidas en producciones escritas, en la primera iniciativa se habla de grupos (G) numerados de forma correlativa con números (G1, 2, 3...) y en la

segunda iniciativa de grupos (G) clasificados de forma correlativa a través de letras (Ga, b, c...).

Posteriormente, se produjo un análisis temático de todas las intervenciones, identificando primero ideas repetidas y agrupándolas después en torno a ideas-clave más amplias. La clasificación de ideas se realizó de manera conjunta, teniendo en cuenta los diarios y las producciones escritas, siempre en torno a tres bloques: (1) el modelo didáctico; (2) la salida didáctica como recurso planificado; y (3) la relevancia de las salidas didácticas.

3. Resultados

Se presentan los resultados de los tres bloques en que se estructuró el análisis de la observación en los centros: (1) el modelo didáctico; (2) la salida didáctica como recurso planificado; y (3) la relevancia de las salidas didácticas. Cada bloque se subdivide en ideas-clave numeradas correlativamente del 1 al 14.

(1) El modelo didáctico. En términos generales el modelo deja atrás pautas tradicionales y genera un escenario que integra un aprendizaje fuera y dentro del aula.

1. Inicialmente el modelo despierta interés:

M: *Cuando les dije que lo primero que tenían que hacer era recoger los libros y las libretas (...) se quedaron sorprendidos y desconcertados (...) (D1).*

A: *(...) ¿no vamos a hacer nada? (AM1).*

2. Suscita la curiosidad, participación y mayor autonomía:

A: *(...) ¿cómo puede ser que ese edificio tan antiguo tenga algo que ver con nosotros? (Aa).*

M: *Durante la visita el alumnado tuvo un papel muy activo, se fijaban en los pequeños detalles (...) tenían inquietud por conocer ese espacio y, sobre todo, la vida que llevaron los reclusos (D2).*

M: *Otros no tuvieron la oportunidad de hablar con ningún familiar (...) por lo que hicieron búsquedas en la red (...) (D2).*

3. Contribuye a superar la exclusión de alumnado inadaptado a modelos de memorización.

M: *L. relegó en el dibujo como una válvula de escape, teniendo un papel activo (...) en clase, al igual que en su grupo de trabajo (D1).*

M: *La timidez de M. no estuvo presente a lo largo de la sesión (...) por la gran cantidad de intervenciones que hacía (D2).*

4. Favorece la autonomía:

M: *Los niños y niñas aceptaron con gran emoción el reto de reconstruir la historia con las imágenes, aunque manifestaban sus dudas constantemente (D1).*

A: *(...) pero si nosotros no sabemos qué pasó, ¿cómo lo vamos a explicar? (AH2).*

5. Estimula su curiosidad y lo lleva a abordar trabajos de indagación en su entorno:

M: *Esta mañana llegó F. con muchas ganas de contar lo que había visitado ayer por la tarde. Resulta que había ido con su madre hasta la fosa común del cementerio (...) [yo] no podía estar más orgullosa (D1).*

M: *G. trajo a clase un libro y un documental sobre el Colegio de los Jesuitas que le prestó un vecino (...) me dijo que lo había traído con el fin de que los compañeros le echaran un vistazo, porque él ya lo había visto (D1).*

6. El modelo empleado satisface al alumnado:

A: *¿(...) ya acabó la clase? Se me pasó muy rápido (...) (AM5).*

A: *¿(...) y esto no se podrá hacer con las demás materias? (AH4).*

7. Cada actuación didáctica se ve beneficiada por las salidas de campo contextualizadas:

M: Cuando vi a A. tomando notas en un pequeño cuaderno sobre lo que estaba comentando la vecina en torno al monasterio (...) decidí preguntarle por qué estaba escribiendo lo que se decía, y su respuesta fue sencilla: “para contárselo a mi madre”. Eso hacía que todo valiese la pena (D2).

(2) La salida didáctica como recurso planificado. Se produce una simbiosis positiva entre lo experimentado en el aula y el contacto con el entorno.

8. Partiendo del análisis inicial de las representaciones sociales, el alumnado otorga un significado no banal al patrimonio:

A: (...) puede que esté relacionado con la prehistoria (AHb).

A: (...) me suena a algo de patrimonio de la humanidad (AH3).

A: (...) tiene que ver con lugares famosos (AH5).

Por otro lado, la mayoría asume acriticamente espacios a los que se le otorgó previamente una relevancia turística o aspectos estereotipados y magnificados. Así, al preguntar, por ejemplo, por el Castro de Santa Trega (de gran importancia arqueológica e histórica en la zona), los distintos grupos manifestaron un vínculo claro con elementos de antigüedad, estéticos o de afluencia turística:

A: (...) son preciosos y tienen mucha historia detrás (G2).

A: (...) es uno de los sitios de Galicia más visitados (Gb).

Otros destacaron vínculos afectivos, simbólicos o culturales:

A: (...) es importante porque la civilización que vivía allí eran nuestros antepasados (G8).

A: (...) forman parte de nuestra historia (Gc).

Del mismo modo, al preguntarles sobre la Alameda, próxima al centro, expresaban:

A: (...) es donde vamos a jugar (G1).

A: (...) nos sentimos identificados porque pasamos las tardes allí (G5).

Los lugares en los que las actuaciones didácticas preveían hacer especial hincapié no formaban parte de sus representaciones. Concretamente, el colegio de los jesuitas y el monasterio de la localidad:

A: ¡Ah! Es ese edificio enorme que se está cayendo, ¿no? (AM2).

A: (...) mis padres nunca me llevaron al monasterio, dicen que allí no se me pierde nada (AMe).

9. El alumnado carece de referentes claros sobre la Guerra Civil:

M: Todos los grupos situaron las imágenes de la II República que transmitían alegría después de la guerra (...) (D1).

En cuanto al posible motivo de los dibujos de reclusos en las paredes del monasterio el alumnado formuló respuestas muy diversas:

A: (...) las hizo un soldado que vivía allí y contaba los días para que la guerra terminara (AMk).

M: Mientras, R señaló la posibilidad de que los hiciera (...) una persona que estaba encerrada y contaba los días para su muerte, pues tuvo en cuenta lo que le contaron sus abuelos (D2).

10. Se aprecia un proceso de transformación de las representaciones sociales del alumnado y adquisición de competencias de diversa índole. El descubrimiento de los hechos a través de una vía activa hace que se interesen por las Ciencias Sociales, cosa que se ve reforzada al integrar la memoria y la historia:

A: (...) lo que hacíamos en Ciencias Sociales era muy aburrido, los temas no nos interesaban (AH7).

M: Tras explicarles las duras vivencias de un vecino durante el conflicto, me di cuenta del silencio que invadió la clase (...) una niña dio el paso y realizó la primera pregunta: ¿podemos conocerlo? (D2).

Este conocimiento con memoria permite incorporar el valor de las emociones en el conocimiento histórico social:

M: (...) las fotografías de la II República transmitieron alegría, felicidad y libertad. No obstante, a partir del golpe de estado manifestaron emociones de obediencia, miedo, respeto, tristeza, humillación, olvido (...) (D1).

Desarrolla la capacidad de establecer un interés y una relación empática, tanto con su entorno como con las víctimas, a través de la memoria.

M: (...) su lectura emocionó al alumnado, hasta el punto de derramar alguna lágrima y preguntar “ese maestro pudiste ser tú, ¿verdad profe?” (D1).

La salida didáctica fundamentada establece la relación entre el espacio y la memoria:

M: Cuando entramos en el espacio que habitaban los reclusos, aquella sala fría y húmeda en la segunda planta del edificio, fue un instante increíble que viví con el alumnado. (...) bastaba cerrar los ojos e imaginarse a los miles de personas que pasaron por ese espacio (...) (D1).

M: Una vecina terminó de contarles lo que había vivido cuando era niña, con las personas que estuvieron reclusas allí. V. preguntó: ¿y tú lloraste cuando veías a esas personas? (D2).

El alumnado, al sentirse implicado emocionalmente, se preocupa por el propio proceso de aprendizaje:

M: (...) la dificultad vino hoy, cuando tuvimos que encontrar un hueco para ir a visitarlo [el monasterio] pues ningún docente quería “perder tiempo” de sus materias. El alumnado, al explicarle la situación, propuso la posibilidad de realizar la salida en una tarde. Finalmente, encontramos un hueco el viernes a última hora de la mañana. Cuesta describir la ilusión y las ganas que manifestó el alumnado con la noticia (D1).

Son capaces de relacionar la memoria histórica con su propia memoria e, incluso, establecer vínculos de identidad.

M: (...) justo cuando sonó el timbre (...) L. se acercó a mí y me preguntó “profe, ¿sabes? El hermano de mi abuelo fue Durruti, ¿lo conoces?” (...) se trataba de una de las figuras más relevantes del anarquismo español y de la organización sindical CNT (D1).

(3) La relevancia de las salidas didácticas. Su importancia permite resignificar el tema trabajado y generar una conexión con el entorno, apropiándose del mismo.

11. Perciben los intereses que hay detrás de un bien patrimonial. Ante su falta de cuidado:

A: (...) quizás sea porque los que quieren arreglarlo no quiere que se recuerde lo que pasó allí (AM3).

A: (...) me encantaría que mucha gente apoyase su reforma, pero no todos saben lo que se siente al saber que alguien importante para ti estuvo ahí (AM4).

12. Se desarrolla la capacidad de valorar y apropiarse de espacios con los que el alumnado se identifica racional y emocionalmente:

A: (...) allí estudió mucha gente del pueblo y fue campo de concentración (G5).

A: (...) aunque casi no le dan importancia, debería ser un sitio muy importante para todos (G4).

13. Muestra una actitud crítica ante el mal estado de los bienes y apuesta por su conservación:

A: (...) para mí es parte de mi patrimonio y para mucha gente también lo debería ser, porque eso hay que reformarlo (AM1).

A: (...) creo que deberían reformarlo (...) para que la gente cuando entre pueda ver cómo era antes y sepa todo lo que sufrieron allí dentro y cómo vivían. (...) tienen que ser conscientes de la cantidad de personas que seguramente quieren visitar ese lugar y no pueden porque está cerrado (Gc).

14. Competentes para enseñar su entorno desde una nueva perspectiva asociada a la memoria.

A: (...) le contaríamos a otras personas los terribles sucesos que allí pasaron (G6).

A: Creo que se debería poner en el patio de fuera una placa con lo que fue ese edificio a lo largo de los años, para que todo el mundo que pase por allí lo sepa (AH12).

4. Discusión y análisis

Los resultados presentados nos permiten recuperar los cinco objetivos propuestos al inicio del trabajo. (1) Se comprueba la eficacia del modelo. A pesar de lo limitadas en el tiempo de las experiencias, se puede interpretar que la elección de una metodología participativa y con tendencia crítica consigue unos logros muy interesantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, comenzando por la capacidad de implicar al alumnado en el propio proceso. Se fomenta la participación, la autonomía, trabajo cooperativo como los debates o trabajos de investigación. Se trata de un tipo de estrategias y procedimientos en las que se favorece el desarrollo de nuevas competencias. Frente a las prácticas memorísticas, el método crítico permite que el alumnado refuerce un conocimiento histórico útil y significativo, entendiendo la memoria como algo muy diferente de lo que viene significando en su vida escolar, ya que sirve para relacionarse con el entorno y aprender su historia. El alumnado comienza a entender el pasado, desarrolla la empatía hacia las víctimas como una puerta

abierta al presente. Formarse como ciudadanos críticos sin renunciar al significado del conocimiento histórico. Contribuir a enlazar el pasado con un futuro en el que podrían y deberían servir de modo activo, entendiendo que no hay libertad sin independencia de la historia y no hay independencia sin conocimiento (Friedrich, 2010; Prats & Santacana, 2009).

(2) Se prueba la relevancia de las salidas escolares. En las actuaciones es relevante el descubrimiento del propio entorno a través de salidas escolares, en sintonía con los contenidos expuestos en el aula. En ambas actuaciones se emplea una didáctica del patrimonio que pone el acento en la apropiación que el alumnado puede efectuar sobre sus paisajes más cercanos, incorporando elementos intangibles de la historia y la memoria. El escenario histórico presentado muestra un contexto en el que, a pesar de desaparecer los recuerdos de las personas, los espacios continúan en pie, pese a estar olvidados, abandonados u ocultos. El alumnado tiene que conocerlos y sentirlos por él mismo, lo que solo se consigue saliendo de la escuela. La realización de salidas de campo, bien contextualizadas, contribuye de forma beneficiosa a la mejora del modelo didáctico. Y que, es necesario indicar, suponen un escaso costo de tiempo y dinero a cambio de una experiencia didáctica enriquecedora y que favorece valores en el alumnado (sensibilidad, gratitud, respeto...) más difíciles de conseguir sin salir del aula.

(3) Se fomenta un proceso de identificación y reconocimiento en entornos con patrimonio ocultado o ignorado. Se tiene en cuenta la idea de la apropiación patrimonial, el hecho de relacionar paisajes y elementos de este con el tema de la memoria conflictiva. El trabajo en relación a la violación de derechos humanos fortalece la labor docente en la medida que es capaz de rebatir y razonar discursos hegemónicos que apelan al olvido. De este modo, el alumnado, lejos de quedarse paralizado por la frustración de describir el terror emocionalmente tan próximo, es capaz de resignificar lo que entiende como patrimonio, en relación con la importancia que tienen las víctimas.

(4) Se aprecia un cambio en las representaciones del alumnado respecto a su entorno. Identificar las representaciones previas del alumnado es un primer paso para entender el contexto educativo y poder enriquecerlo (Moscovici, 1988; Lobato Junior, 2013). Centrarse en la apropiación de los entornos locales supone una contradicción para las propias representaciones del alumnado, producto de la lógica social dominante (García Pérez, 2001). Una lógica que la vida escolar no ayuda a cuestionar, negando el valor educativo de espacios propios sin aparente valor estético. Se aprecia cómo el alumnado pasa de no otorgar ningún valor a lugares en ruinas a concedérselo.

(5) Contribuye a formar ciudadanos más críticos. Los conocimientos sobre su entorno, la Guerra Civil y las víctimas cobran sentido, pero aún queda más su formación como futuros

ciudadanos, al ser capaces de reflexionar y manifestar sus emociones. Hasta el momento el alumnado nunca había recibido este conocimiento con tanta intensidad, lo que repercutió en la indagación de su propia memoria personal, demostrando un acercamiento e interés hacia la temática, que ya no se concibe desde su lado ficticio, presente en películas, si no que se refleja en la vida misma, en los espacios cotidianos. Se establece así una conexión entre los aprendizajes del aula y el contacto con el entorno. La valoración de espacios en ruinas y desatendidos, cerrados al público y desconectados de la memoria que presentan, alienta su capacidad para entender de forma crítica un presente que no es nunca neutral respecto al pasado. Lo que provoca su interés y compromiso cívico mediante actuaciones en las que se promueve su reforma y conservación, en la medida que deben seguir siendo útiles en el futuro. Pero esto no significa que en sus nuevas representaciones sociales todos los lugares o aquellos a los que conferían valor antes de la experiencia dejaran de tener importancia. Algunos permanecieron entre sus referentes, si bien comenzaron a darle otro sentido. También se siente competente para apreciar y mostrar nuevos espacios que, ahora, forman ya parte de los elementos referenciales de su paisaje.

5. Conclusiones

Pese a que el estudio no es generalizable al conjunto del sistema educativo corrobora

resultados de experiencias previas a las expuestas aquí. Sería necesario continuar ampliando el número de intervenciones didácticas con carácter crítico en futuros períodos de prácticas en las facultades de magisterio.

Ambas experiencias permiten interpretar que un escenario didáctico adecuado hace al alumnado más competente, en el sentido que una sociedad verdaderamente democrática demanda. Se trata de construir un espacio educativo que abarque desde la escuela hasta la propia comunidad. Así, además de adquirir conocimientos formales, el alumnado adquiere hábitos que lo hacen socialmente más competente dentro de sus comunidades o, dicho de otro modo y siguiendo la forma curricular de expresarlo, el alumnado aprende a “saber hacer”, pero también a “saber ser”. Es capaz de sentir la empatía por las víctimas olvidadas de una guerra propia, pero de un tiempo muy distinto.

Además, el tema de la guerra conecta al alumnado con otros conflictos actuales, en otros lugares, y le permite hacer un viaje de retorno hacia las víctimas de aquí o de allá, ya sea de la pobreza, e la explotación laboral o de la violencia de género. Al mismo tiempo, a tenor de estos resultados, el alumnado posiblemente podrá ver y buscar en cada espacio lo que permanece oculto.

Estas experiencias pueden, además, extrapolarse a cualquier nivel educativo y, en extensión, a la organización de un centro escolar mucho más conectado con su entorno, entendido este en un sentido amplio, donde cobren importancia

elementos materiales e inmateriales asociados a la memoria colectiva que, a veces, ha permanecido oculta.

6. Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto COMDEMO (EDU2015-65621-C3-1-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y cofinanciado por los fondos FEDER de la UE.

7. Referencias bibliográficas

- Allier Montaña, E. (2008). Los *Lieux de mémoire*: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria. *Historia y Grafía*, 31, 165-192.
- Berdagué, R., Frabboni, F., Galletti, A. & Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- Brea Balea, M. & Durán Fernández, P. (2017). *Patrimonio, historia e memoria nas aulas de Educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado inédito). Universidade de Santiago de Compostela.
- Calaf, R. & Fontal, O. (Coords.) (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.
- Caro, M. A. (2010). Conociendo el patrimonio cultural de la U.E. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 9-28.
- Chao García, R. (2016). *Memoria, Historia e Fontes Oraís na Escola: Proposta para unha Didáctica*

- Crítica* (Trabajo de Fin de Grado inédito). Universidade de Santiago de Compostela.
- Colás Bravo, P. (1997). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En E. L. Buendía, P. Colás & F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-249). Madrid: McGraw-Hill.
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-30.
- Debesse-Arviset, M. L. (1977). *El entorno en la escuela. Una revolución pedagógica*. Barcelona: Fontanella.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Domènech, J. & Viñas, J. (1999). *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Domingo Segovia, J. (1998). Las actividades curriculares complementarias como posibilidad de integración y vivencia de los temas transversales. En M. Beas Miranda (Coord.), *Atención a los espacios y tiempos extraescolares* (pp. 143-152). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Domínguez Almansa, A. & López Facal, R. (2014). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en Educación Primaria. *Clío. History and History teaching*, 41.
- Domínguez Almansa, A. & López Facal, R. (2016). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-104.
- Domínguez Almansa, A. & Santiago, B. (2014). La respuesta está en el viento: reflexión para una nueva docencia de la guerra civil. En L. Fernández Prieto & A. Artiaga (Eds.), *Otras miradas sobre golpe, guerra y dictadura. Historia para un pasado incómodo* (pp. 300-322). Madrid: La Catarata.
- Epstein, T. & Peck, C. L. (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A critical sociocultural approach*. Nueva York: Routledge.
- Escribano-Miralles, A. & Molina Puche, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío. History & History Teaching*, 41.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal Merillas, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En M. Rusillo (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-110). Gijón: Trea.
- Fontal Merillas, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.

- Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Friedrich, D. (2010). Historical consciousness as a pedagogical device in the production of the responsible citizen. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 649-663.
- García Pérez, F. F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos debates. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales* (pp. 119-139). Sevilla: Díada Editora.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Nueva York: Continuum.
- Guillén Peñafiel, R. & Hernández Carretero, A. M. (2017). La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 25-49.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical pedagogy of Place. *Educational researcher*, 32(4), 3-12.
- Hernández, A. & Prats, J. (1999). *Educación por la Valoración y Conservación del Patrimonio*. En AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 1999 (cap. V).
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Molero, B. & Delgado, A. (2015). Patrimonio, paisaje e identidad: un acercamiento desde la Educación Primaria en el País Vasco. *Clío. History & History Teaching*, 41.
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295.
- Lucas Palacios, L. & Estepa Giménez, J. (2017). Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los estudiantes. *Clío. History & History teaching*, 47.
- Martínez Blanco, M. (14 de noviembre de 2017). *Patrimonio Idade Moderna Baixo Miño*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=-Mu8sZ/ZzJr4
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Nora, P. (1997). *The realms of memory: Rethinking the French past*. Nueva York: Columbia University Press.
- Noya, J. (1996). *Fuxidos*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Pinto, H. & Ibañez-Etxeberria, A. (2018) Constructing historical thinking and inclusive

identities: Analysis of heritage education activities. *History Education Research Journal*, 15(2), 342-54.

Prats, J. & Santacana, J. (2009). La ciudad, un espacio para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 182, 1-4.

Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, 17-35.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington: The Orion Society.

8. Anexos

Anexo 1: La Guerra Civil y la dictadura franquista en un manual de 6º de Primaria.

A Guerra Civil e a ditadura de Franco

● A Guerra Civil (1936-1939)

Entre o 17 e o 18 de xullo de 1936, algúns xenerais do exército sublevaronse contra a República apoiados por forzas dereitistas. O golpe militar só triunfou nunha parte do país, polo que empezou unha guerra entre os sublevados e as forzas republicanas que se prolongou ata o 1 de abril de 1939.

Os sublevados fracasaron no seu intento de tomar rapidamente Madrid. Non obstante, foron conquistando cada vez máis territorio. Primeiro, avanzaron por Andalucía occidental e Extremadura. Despois, centráronse na costa cantábrica (Bizkaia, Cantabria e Asturias) e, por último, apoderáronse de Cataluña. Madrid e o sueste peninsular permaneceron leais á república ata o final, cando un golpe de Estado no bando republicano propiciou a caída de Madrid.

Entre as causas da vitoria dos sublevados destacan:

- A falta de unidade das esquerdas no bando republicano, que dificultou o control das milicias armadas dos partidos por parte do Goberno ata as últimas etapas da guerra.
- A superioridade militar dos sublevados, que tiveron mellores armas e máis recursos. A Alemaña nazi e a Italia fascista facilitáronlles armas e soldados. A República só contou coa axuda da Unión Soviética e de voluntarios estranxeiros das Brigadas Internacionais.

A primeira consecuencia da guerra foi a morte e o exilio dunha parte da poboación, o empobrecemento do país e a destrución de industrias, comunicacións e propiedades. Triunfaron os sectores máis conservadores da sociedade, que apoiaron a sublevación, e o xeneral Franco rematou coa democracia republicana e implantou unha ditadura.



TABALECO COA MANE 1
Que zonas controlaron os sublevados despois do golpe militar de 1936? Que zonas permaneceron leais á República?



Carteis de propaganda da Guerra Civil.

● A ditadura de Franco (1939-1975)

O xeneral Francisco Franco concentrou todos os poderes do Estado e fíxose chamar Caudillo e Xeneralísimo. O novo Estado prohibiu os partidos políticos e favoreceu a Igrexa católica, convertendo en relixión oficial o catolicismo. Distingúense dúas etapas:

- A autarquía, ata finais dos anos cincuenta, foi unha época de illamento internacional. España tiña que autoabastecerse e iso provocou a escaseza e o racionamento dos alimentos básicos. A represión contra os adversarios políticos foi moi intensa, con longas penas de cárcere e execucións, que se prolongaron durante case toda a ditadura.
- A política de desenvolvemento, durante os anos sesenta e setenta, rompeu o illamento e favoreceu o desenvolvemento económico. Aínda que a ditadura mantivo o seu inmovilismo político, o nivel de benestar e consumo das clases medias mellorou moito. A grande afluencia de turismo estranxeiro contribuíu á modernización dos costumes.

Durante todo o franquismo a oposición democrática actuou na clandestinidade. Aínda así, a partir dos anos sesenta, as folgas obradeiras e as protestas estudiantís foron frecuentes, aínda que eran duramente reprimidas.



TABALECO COA MANE 2
Cal destas imaxes asocia a autarquía e cal á política do desenvolvemento? Por que?

COMPRENDE, PENSA, INVESTIGA...

- 1 Descubre con axuda do dicionario por que se chama «guerra civil» á de 1936-1939.
- 2 Completa no teu caderno este cadro referido á Guerra Civil.
- 3 En que dúas etapas se divide o período da ditadura de Franco? Cales son as súas características?
- 4 Busca en Internet moedas españolas da época de Franco. Describe as imaxes e as lendas que aparecen nelas e explica o seu significado no teu caderno.
- 5 Busca o significado das palabras clandestinidade e autarquía.

Causas	Consecuencias

Fuente: Cano, Fernández, Kelliam & Marchena, 2015, pp. 106-107.

Anexo 2: Audiovisual producido por la oficina de turismo local (<http://www.concellodeoia.es>)

Anexo 3: Imágenes de la República y la Guerra Civil, algunas de la localidad



Se cumplen 85 años de la proclamación de la II República española. (14 abril de 2016). Recuperado de:

<http://www.historiadeiberiavieja.com/secciones/historia-contemporanea/se-cumplen-85-anos-proclamacion-ii-republica-espanola>



Mujer votando por primera en un colegio de Sarriá, 1933. Capel, R. (1 de outubro de 2015). Clara Campoamor, la larga marcha hacia el sufragio femenino. El mundo. Recuperado de:
<http://www.elmundo.es/la-aventura-de-la-historia/2015/10/01/560d59d522601d30448b4585.html>.



Brasilino Álvarez, alcalde republicano de A Guarda. Fuente: Noya, 1996, p. 150.



Francisco Franco Bahamonde. Una guerra olvidada. La narrativa española. (14 de agosto de 2014). Recuperado de:
<https://unaguerraolvidada.wordpress.com/>



La verdadera guerra. Una macabra partida de ajedrez. (9 de marzo de 2009). El País. Recuperado de:
https://elpais.com/sociedad/2009/03/09/album/1236553201_910215.html#foto_gal_1



Colegio de los Jesuitas en Camposancos. La libertad es un bien muy preciado. Campo de concentración de Camposancos (Pontevedra). (s.d.). Recuperado de:
<http://www.asturiasrepublicana.com/libertad15-pon5.html>



Acto de homenaje e inauguración del monumento a los prisioneros republicanos fusilados en el cementerio de A Guarda en 1986. La libertad es un bien muy preciado. Campo de concentración de Camposancos (Pontevedra). (s.d.). Recuperado de
<http://www.asturiasrepublicana.com/libertad15-pon5.html>



Monumento a los prisioneros republicanos fusilados en el cementerio de A Guarda. Uris Guisantes, J. A., e Ferreira, A. (s.d.). Fosa común. Recuperado de
http://www.galiciasuroeste.info/varios/fosa_comun.htm

Anexo 4: Verano, H. (26 de febrero de 2014). *El Intermedio Víctimas del Franquismo*. Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=WR5g2w-JXg8>

Anexo 5: Carta escrita por un maestro la noche anterior a ser fusilado.

A ti, madre querida, para ti, madre de mi alma, es esta mi última carta. En ella te mando mi último abrazo, mi último beso. Y con ella mi último recuerdo, si mamá, pues tú has ocupado mi mente hasta el último instante que me quedó de vida.

Quiero que no sufras por mí. Ya que la vida ha sido tan cruel conmigo, ya que me ha castigado tan duramente, sé tu fuerte. Piensa, madrecita en los otros seis hijos que te quedan. Añádele ya al cariño que le profesas, el que me tenías a mí, aunque dejes un poquito para tu hijo muerto, para tu Antonio. (...) ¿Qué vale mi vida comparada con la tuya? Nada. (...)

Y por última vez te pido que me perdones por todos los sufrimientos que te he hecho pasar en todo el lapso de mi corta vida. Pues tu perdón lo es para mí todo. ¡El perdón de mi madre! ¡El perdón de lo que más quise en este mundo! (...)

Madre mía, ya que el pulso me falla, ya que las lágrimas me vendan los ojos, y el dolor me trastorna el cerebro, y

aquí quiero dar fin a esta carta, la última que he de escribirte, la última de mi vida.

Madre queridísima, mi último adiós para ti, mi adiós postrero. Mi último recuerdo para ti.

Adiós para siempre, mamáña.

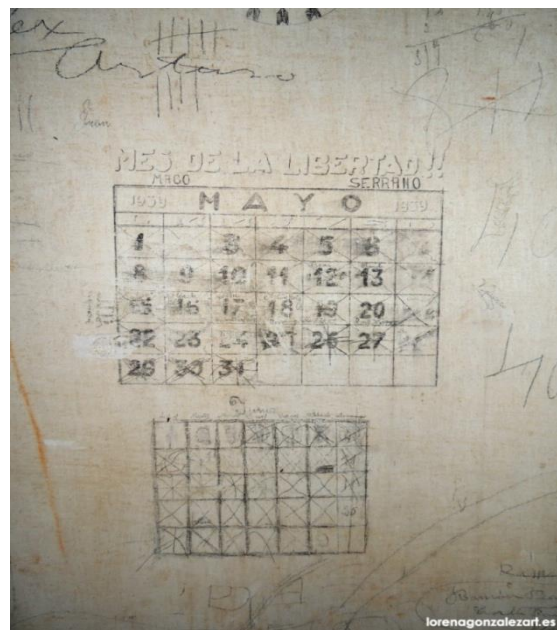
Tu hijo. Antonio.

Anexo 6: Audiovisual y lectura de un artículo de Alonso, S. (4 de setembro de 2012). Camposancos pierde su memoria. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2012/09/04/galicia/1346782528_276077.html

Anexo 7: Proxecto Universitario Nomes e voces. (2009). *Nomes e voces*. Recuperado de <http://www.nomesevoces.net/>



"Paisaxe idílica". Fonte: Archivo personal de Lorena González (pintora y fotógrafa oíense).



"Mes de liberdade". Fonte: Archivo personal de Lorena González (pintora y fotógrafa oíense).

Anexo 8: Audiovisual conservación del monasterio. Vía Televisión. (9 de diciembre de 2010). *Pasado, presente y futuro del Monasterio de Oia*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zCtBYaMzkbM>

“Funus romanorum”. Una propuesta de innovación para estudiar el tiempo histórico

“Funus romanorum”. An innovation proposal to study historical time

María Pilar Molina Torres / Enrique León Pastor

Universidad de Córdoba. pilar.molina@uco.es / Colegio San Rafael. enrique.leon@fdemartires.es

Resumen

El aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria se relaciona con un proceso memorístico y conceptual que dificulta la formación del pensamiento crítico y reflexivo en el alumnado de esta etapa educativa. Por este motivo, con esta experiencia y desde un enfoque investigativo, hemos fomentado la curiosidad y el interés de los alumnos de 1º de Secundaria por las prácticas religiosas y funerarias que profesaron los romanos. El método de enseñanza-aprendizaje fue activo y participativo, lo que facilitó la indagación y la experimentación del taller “Funus romanorum”. Los resultados mostraron las ventajas de trabajar la arqueología experimental para comprender mejor los hechos acaecidos en la Antigüedad y adquirir contenidos históricos a través de talleres experienciales.

Palabras clave: aprendizaje en grupo, historia antigua, interdisciplinariedad, metodología investigativa, pensamiento histórico.

Abstract

History learning in Secondary Education relates to a memoristic and conceptual process that hinders the formation of critical and reflective thinking in students of this educational stage. For this reason, with this experience and from an investigative approach, we have fostered the curiosity and interest of the students in 1st of Secondary for the religious and funeral practices professed by the Romans. The teaching-learning method was active and participatory, which facilitated the inquiry and experimentation of the workshop “Funus romanorum”. The results showed the advantages of working experimental archaeology to better understand the events that occurred in antiquity and acquire historical contents through experiential workshops.

Key words: group learning, ancient history, interdisciplinarity, research methodology, historical thinking.

1. Introducción

En el proceso de enseñanza de la historia existen varios factores a tener en cuenta a la hora de identificar el origen de las dificultades de aprendizaje del alumnado. Estos problemas no solo proceden de la naturaleza propia del campo de las Ciencias Sociales, sino que también tienen

que ver con los diseños curriculares establecidos, los métodos de enseñanza implementados o incluso de los recursos y los materiales que se empleen en su didáctica. En este sentido Nosei (2007) refiere acerca de la lectura de los contenidos de los libros de texto que lejos de

contextualizar para favorecer la comprensión de algún hecho, aumentan los niveles de confusión.

Construir la Historia a través de las competencias educativas es una propuesta metodológica de carácter constructivista que hemos realizado en el Colegio San Rafael de Córdoba, con el fin de mejorar la capacitación competencial de nuestros alumnos en la materia de Ciencias Sociales. Varios han sido los talleres elaborados hasta la fecha con el mencionado proyecto: “Que vienen los franceses” /Guerra de la Independencia; “Funus romanorum” y “Con la muerte en los talones” /Mundo funerario en época romana. El taller “Funus romanorum” se implementó durante el curso 2017/2018 con cuatro grupos distintos de alumnos de 1º de la ESO.

Además, con esta propuesta se ha pretendido que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje, que utilice metodologías propias del trabajo científico desarrollado por las distintas ciencias auxiliares de la Historia y, finalmente, hemos procurado potenciar otros aspectos como el trabajo en equipo, el fomento de las inteligencias múltiples y la mejora del rendimiento de los alumnos con capacidades educativas especiales.

2. El estudio de la Historia desde el punto de vista educativo.

La memorización de hechos, fechas y conceptos tiene poco sentido en una sociedad donde la información está disponible en cualquier

momento (León & Molina, 2017). Es necesario que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales el conocimiento de la Historia no se ciña a la memorización de conocimientos puramente conceptuales. A este respecto, Gómez y Rodríguez (2014) apuntan que ese conocimiento debe estar basado en la capacidad de análisis de la realidad social y en la movilización de los saberes de geografía e historia para resolver los fenómenos presentes en su vida cotidiana.

Esto se puede lograr a partir de la formulación de cuestiones reflexivas y críticas que inciten al alumnado a pensar de manera crítica y reflexiva (Santisteban, González & Pagès, 2010), lo que constituye un referente en la consecución de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tal y como señalan Molina, Miralles, Deusdad y Alfageme: “La historia, además de una herramienta para tomar conciencia de la situación social del presente a través del análisis crítico del pasado, se convierte también en un instrumento para transformar la realidad, capacitar al alumnado como ciudadano crítico con su tiempo y capaz de comprometerse con su sociedad y actuar para la mejora de esta” (2017, p. 335).

Por otro lado, cuando hablamos de contenidos teóricos, Quinquer (2004) advierte que la clase expositiva en la que el docente es el centro de la actividad sigue siendo un método muy utilizado en las clases de ciencias sociales tanto en el bachillerato como en la ESO. Del mismo modo la autora pone de manifiesto que “no solamente se trata de aprender conocimientos sobre

geografía o historia sino también saber cómo utilizarlos para resolver problemas, explicar fenómenos o plantear nuevas cuestiones” (2004, p. 8). Es aquí donde nos situamos ante diversas formas de enseñar la Antigüedad y facilitar el cambio de los esquemas tradicionales de enseñanza en secundaria (Rivero, 2009).

Ahora bien, el método puede implicar otros factores esenciales en el proceso de aprendizaje que deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar hechos históricos y sociales con el alumnado (Molina, 2016). Según Caballero: “La moralización de lo social no se da de manera exclusiva en lo que respecta a las cuestiones de carácter histórico. Aparece también, frecuentemente, con los temas relacionados con otras disciplinas” (2000, p. 41). Así pues, la Historia y la Cultura Clásica unifican procesos de carácter social, cultural e histórico que admiten una comparativa de situaciones semejantes del pasado y el presente que favorezcan enseñar a pensar y aprender historia (Fuentes, 1998).

Sin embargo, el mundo clásico es desconocido para muchos de nuestros estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Así, y tal como señala Martín (2018), las obras clásicas se alejan del mundo adolescente al presentar demasiadas dificultades para que las puedan comprender. De este modo, las narrativas de los autores grecorromanos en la ESO son una herramienta fundamental para aumentar el interés de las estudiantes por la cultura clásica (González & López, 2013).

El pensar históricamente (*historical thinking*) no se ciñe a recordar los hechos y acontecimientos del pasado, sino en comprender los medios que se necesitan para establecer estos hechos, su interpretación en el espacio cronológico y contexto geográfico (Domínguez, 2015). En la explicación histórica las razones dependen de contextos (Sebastiá, 2012). Es más, la enseñanza de la Historia señala la empatía histórica en Educación Secundaria como una competencia propia del aprendizaje del pensamiento histórico (González, Henríquez, Pagès & Santiesteban, 2009). De esta manera, como indican Gudín, Lasala y Iturriaga: “La empatía es clave para que los escolares den sentido a la conducta humana, comprendan por qué eran comunes en el pasado prácticas que hoy parecen absurdas y puedan reconstruir las razones por las que algo se hizo valorando las intenciones y su visión de la situación” (2017, p. 77).

La enseñanza de la Historia y de la Historia Antigua permite al alumnado alcanzar competencias para aprender a interpretar realidades sociales desde un enfoque histórico y también se nos plantea a los docentes como un reto desde la didáctica de la Historia (Pagès y García, 2008). De este modo, puede establecerse un entendimiento de la historia sin ningún tipo de interpretación (Topolski, 2004).

No obstante, Castro y López (2019) señalan la importancia de contar con materiales específicos para trabajar el patrimonio, algo que procede de esa carencia de formación específica del profesorado y de la falta de conocimiento sobre

el patrimonio local. Así pues, desde la educación patrimonial pretendemos acercar el patrimonio a las aulas, aunque somos conscientes de que a menudo es desconocido para los alumnos, a pesar de que algunos de los monumentos de la ciudad afloran en su superficie sin darle el valor que se merecen (Molina, 2018). Es a partir de estos elementos cuando podemos detectar la empatía y la perspectiva histórica del alumnado de Educación Secundaria en la ciudad romana de *Corduba*.

3. Metodología

El proyecto “Construir la Historia” tiene varias fases de trabajo que utilizan y transforman el espacio didáctico de la clase según las necesidades del proceso de elaboración, creando nuevos instrumentos de evaluación que ayudan a valorar los estándares de aprendizaje desde una nueva perspectiva que relega el estudio memorístico de las Ciencias Sociales gracias a la confección de documentales, periódicos, telediarios, ponencias que ayudan a asimilar, analizar y comprender los conceptos y procesos históricos en las distintas etapas desarrolladas en el diseño curricular de Secundaria (cf. Tabla 2).

De hecho, el aprendizaje colaborativo es una herramienta que, a menudo, crea sinergias didácticas y situaciones de interdependencia que promoverán un proceso de enseñanza. Esta idea coincide con la afirmación de Avello-Martínez y Marín, cuando nos dice que: “El aprendizaje colaborativo sólo se refiere a una situación en la

que se espera (y no se asegura) que se produzcan determinadas formas de interacción que implicarán un aprendizaje” (2015, p. 691).

Además, para formular el principal problema de este estudio, la falta de conocimientos sobre Historia Antigua en el alumnado, se establecieron una serie de objetivos didácticos que complementaron esta propuesta y que pretenden solventar estas carencias históricas relacionadas con las creencias religiosas, los rituales de enterramiento romanos, los ajuares y las diferentes estructuras edilicias de carácter funerario (cf. Tabla 1).

Objetivos de etapa	Objetivos de materia
Artículo 11 del Real Decreto 1105/2014: a; b; c; e; g; j.	Orden de 14 julio de 2016: 1; 5; 7; 10.
Objetivos didácticos: Analizar las características de la religión romana. Diferenciar los tipos de fuentes para estudiar la configuración de la civilización romana. Identificar las expresiones artísticas y monumentales de la civilización romana que se conservan en la actualidad. Reconocer la importancia de la herencia romana en nuestra cultura y en nuestro patrimonio. Valorar y respetar las manifestaciones artísticas y arquitectónicas que se conservan en la actualidad.	

Tabla 1. *Objetivos de etapa y materia (Real Decreto 1105/2014 y Orden de 14 de julio de 2016) y objetivos didácticos de la propuesta educativa.*

Contenidos curriculares	Criterios de evaluación y competencias clave	Estándares de aprendizaje
El Mundo clásico, Roma: origen y etapas de la historia de Roma; la república y el imperio: organización política y expansión colonial por el Mediterráneo; el cristianismo. La Bética romana: influencia política, socio-económica y cultural.	<p>2. Identificar nombrar y clasificar fuentes históricas. CSC. CAA. CCL.</p> <p>3. Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando períodos que facilitan su estudio e interpretación. CSC. CCL. CAA.</p> <p>10. Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía). CMCT. CAA</p>	<p>2.2 Comprende que la historia no se puede escribir sin fuentes, ya sean restos materiales o textuales.</p> <p>3.1. Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.</p> <p>10.1. Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos.</p>

Tabla 2. Contenidos curriculares, criterios de evaluación/ competencias clave, y estándares de aprendizaje de la propuesta didáctica implementada (Real Decreto 1105/2014).

De la misma manera, se pretende conseguir la adquisición de ciertas competencias clave para la

propuesta diseñada. Así la competencia social y cívica pretende que los alumnos conozcan una nueva civilización, sus modos de vida y las formas de enterramiento en función del perfil socioeconómico del difunto. También, añadimos la conciencia y expresiones culturales como un elemento determinante a la hora de establecer dinámicas de pensamiento religioso y perspectivas culturales que den valor narrativo al análisis de las fuentes primarias y secundarias de la etapa histórica estudiada.

3.1. Fases del taller

3.1.1. Fase de investigación

La primera fase del trabajo tiene como objetivo introducir al alumnado en la investigación y el manejo de las herramientas fundamentales de la ciencia histórica a través de la recopilación de datos e información de carácter histórico-arqueológico (investigaciones, fotografías, planimetrías). La puesta en práctica del proceso investigador en Historia Antigua configura el pilar fundamental del proyecto, donde el manejo de fuentes, recopilación de datos y análisis crítico de la información recogida se articulan como ejes fundamentales de esta primera etapa del trabajo.

Cada uno de los grupos de expertos realizaron una puesta en común de la información generada y aportada por los grupos de trabajo (lectura de textos, búsqueda de imágenes, reproducción de rituales culturales). Para ello se organizaron en:

- Arquitectos: especialistas en las diferentes tipologías de monumentos funerarios.
- Documentalistas: encargados de recoger la información sobre los distintos rituales religiosos.
- Especialistas en mundo funerario: asesoramiento histórico y organización de los grupos de trabajo.
- Reporteros: generan las noticias más relevantes en las redes sociales para estar informados en todo momento del proceso.
- Técnicos de patrimonio: gestión de los espacios urbanos para estudiar el terreno y aprobar los enterramientos fuera de la ciudad.



3.1.2. Fase de implementación

Tras las sesiones de investigación y recopilación de datos, cada grupo procede a la elaboración de un pequeño dossier en Powerpoint que se expone en clase, para valorar y analizar el grado de conocimiento del hecho histórico investigado (cf. Figura 1), y que pasará a formar parte de la pestaña de noticias en nuestros dos perfiles de redes sociales (Facebook: "Construir la Historia" y Twitter: @CONSTRUIRLHIST). Las sesiones de video, donde se imparte la tradicional clase magistral, se alojaron en la página web: construirlahistoria.wordpress.com (cf. Figura 2).

Del mismo modo, cada semana se adjuntó una tarea en Edpuzzle, aplicación desde la que podemos visualizar las clases virtuales por cada uno de los alumnos y las respuestas de las preguntas insertadas en la misma, convirtiéndose en un instrumento más de la evaluación.

Figura 1. Monumentos funerarios romanos de Puerta Gallegos (Córdoba) y representación idealizada de Colonia Patricia Corduba.

Fuente:

http://www.juntadeandalucia.es/cultura/rutasteatro/es/01_TR_20.html



Figura 2. Página web utilizada por el alumnado para trabajar el Proyecto. Fuente: <https://construirlahistoria.wordpress.com/con-la-muerte-en-los-talones-mundo-funerario-romano/>

Para la construcción de las maquetas didácticas que parten de las conclusiones recogidas durante el trabajo de investigación (medidas, planta, materiales, organización), el alumnado se divide de nuevo por grupos. Con ello se pretenden

optimizar las inteligencias múltiples presentes en el aula, según las capacidades y habilidades del alumnado se articulan grupos que se responsabilizan desde la ejecución a escala de la planimetría necesaria, a los trabajos manuales y recursos de la maqueta propiamente dicha. También se configura un grupo que genera noticias para la periódica difusión en redes sociales de las noticias con relación al proceso y grado de ejecución de la maqueta (cf. Figura 3).



Figura 3. Creación de las maquetas relacionadas con los rituales funerarios y las formas de enterramiento. Fuente: Enrique León.

3.1.3. Fase de síntesis

En la última fase, la maqueta o maquetas elaboradas en los distintos talleres se exponen y se explican detalladamente por el grupo responsable (cf. Figura 4). Tres son los ámbitos de difusión escogidos: uno el propio centro y toda la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres); un segundo espacio académico que se lleva a cabo en Congresos

Juveniles de Investigación Histórica en la II Feria de la Historia de Sevilla (cf. Figura 5), donde desarrollamos y mejoramos las capacidades del alumnado en expresión oral y, por último, la Feria de las Ciencias de Granada, donde la difusión de los resultados se abre a otras comunidades educativas y a un amplio abanico de visitantes. En este contexto, el discurso y los resultados de la investigación se adaptan a un perfil de usuario más variado, que demanda una explicación del proyecto adaptada según el grado de madurez y el conocimiento histórico del interesado en cuestión.



Figura 4. Explicación en el aula de los grupos de especialistas. Fuente: Enrique León.



Figura 5. Exposición del alumnado en la II Feria de la Historia (Sevilla). Fuente: Enrique León.

Por último, visitamos el Museo Arqueológico de Córdoba para obtener información de los diferentes ritos funerarios y complementar los conocimientos que habían adquirido con las investigaciones previas. Estas pesquisas y la toma de contacto con la cultura material del museo sirvieron para confeccionar un cuaderno didáctico con actividades que tuvieron varias fases de trabajo: previa a la visita al museo, durante todo el recorrido didáctico y en una sesión final para mostrar cómo se moría en tiempos de los romanos.

4. Resultados y discusión de la experiencia

Para dicha propuesta participaron 108 alumnos y alumnas de 1º de la ESO. El proyecto tuvo como objetivo el análisis, la interpretación y la experimentación de los usos funerarios que se acometieron en una ciudad romana como *Corduba*. Sin embargo y aunque pudimos implementar nuestro proyecto principalmente en el aula, no es habitual que la simulación de un ritual funerario o incluso de una excavación

arqueológica se realice en el interior de un centro educativo (Pallarés, Carrión & Sánchez, 2018).

Como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje los resultados obtenidos se resumen en:

- Un acercamiento e interés del alumnado por la materia de Ciencias Sociales, asignatura que, impartida desde otras propuestas y metodologías, ha tenido poca aceptación.
- Una mejoría muy significativa en alumnos con capacidades educativas especiales, que trabajando en equipo obtienen resultados muy positivos para su desarrollo cognitivo.
- La implementación de un trabajo interdisciplinar con distintos niveles educativos y supereditado al grado de conocimientos previos en la materia.
- La creación de un espacio educativo nuevo donde el aula tradicional se transforma en un pequeño gabinete científico de estudio de las Ciencias Sociales. El alumnado muestra una actitud positiva hacia el trabajo cooperativo y aprende a utilizar las TIC, como otros recursos didácticos de distinta índole. De ahí que su correcto uso y desarrollo estimule un significativo feedback entre docente y alumno que además de potenciar la competencia digital y las habilidades comunicativas ayuda a conseguir otros niveles competenciales del alumnado con la Historia y las Ciencias Sociales.

Además, este proyecto nos permitió empatizar con el pasado y entender una realidad social e

histórica que no hemos percibido ni vivido en primera persona (Rüsen, 2004). Junto a esto es destacable la capacidad del historiador para dar respuesta a las evidencias históricas (Seixas & Morton, 2013), e interpretar el patrimonio arqueológico y la cultura material (Franklin, Henderson & Moe, 2008), lo que supone un acercamiento del proceso de aprendizaje experiencial a la identidad narrativa de la experiencia (Levy, 2017). Es más, nuestra aula se convirtió en un espacio ideal para que los alumnos se comuniquen, se involucren, interactúen entre ellos y construyan su pensamiento histórico a través de un conocimiento esencialmente práctico.

5. Conclusiones

Con este proyecto hemos pretendido transmitir al alumnado las habilidades necesarias para comprender el pasado y el presente de la historia, analizar el tiempo histórico y proyectarse a nivel individual y grupal desde el compromiso y la implicación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje reflejado en estas líneas proporciona un feedback entre alumnado y docente para identificar los problemas que vayan surgiendo durante el aprendizaje, así como posibles soluciones. Se facilitó la interacción y el aprendizaje colaborativo para hacer este intercambio de ideas grupales. Del mismo modo, estas estrategias didácticas promovieron la responsabilidad personal y grupal en el proceso,

la capacidad de transmisión de ideas, las habilidades sociales, la autoevaluación y el trabajo en equipo (Johnson & Johnson, 2014). En definitiva, y atendiendo a los resultados de los talleres educativos y la salida didáctica, podemos confirmar la implicación de los estudiantes en una metodología de indagación con la que no están acostumbrados a trabajar para comprender la Historia.

6. Agradecimientos

Este trabajo recoge los resultados obtenidos del proyecto de innovación docente de la Universidad de Córdoba: "Construir la Historia a través de las competencias educativas".

7. Referencias bibliográficas

- Avello-Martínez, R. & Marín, V. (2015). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(3), 687-713.
- Caballero, J. D. (2000). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia para profesores de Educación Secundaria*. Sevilla: MAD.
- Castro, L. & López, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 97-114.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

- Franklin, M. E., Henderson, A. G. & Moe, J. M. (2008). If you can see the past in the present, thank an archaeologist: getting serious about archaeological literacy. *SAA archaeological record*, 8(1), 36-39.
- Fuentes, E. J. (1998). *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo: Diputación provincial de Lugo.
- Gómez, C. J. & Rodríguez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Revista de docencia Universitaria*, 12(2), 307-325.
- González, N., Henríquez, R., Pagès, J. & Santiesteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria: análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. M. Ávila, I. Mattozzi y B. Borghi (coords.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona": atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali* (pp. 283-290). Bolonia: Pàtron Editore.
- González, H. & López, R. (2013). Innovaciones en la metodología y la evaluación de la asignatura: transmisión de la cultura clásica. *Tendencias pedagógicas*, 22, 89-110.
- Gudín, E., Lasala, I. & Iturriaga, D. (2017). Didáctica de la competencia histórica en la sociedad digital. *Revista de Educación*, 375, 61-85.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: SM.
- León, E. & Molina, M. P. (2017). "¿Que vienen los franceses?". Una propuesta didáctica en clase de Geografía e Historia. En P. Sanz, J. Molero & D. Rodríguez (Coords.), *La Historia en el aula: I Jornadas de innovación docente y enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria* (pp. 349-360). Lleida: Milenio.
- Levy, S. (2017). How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives. *Theory & Research in Social Education*, 45(2), 157-188.
- Martín, L. (2018). El acceso a la literatura clásica a través de la literatura juvenil contemporánea: estado de la cuestión. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 25, 95-112.
- Molina, M. P. (2016). Una propuesta metodológica para el aprendizaje de las ciencias sociales en secundaria. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 83, 55-60.
- Molina, M. P. (2018). La educación patrimonial en la Didáctica de las Ciencias Sociales en Primaria. *Contextos educativos*, 22, 199-213.
- Molina, A., Miralles, P., Deusdad, B. & Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación e identidades y prácticas

- docentes. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 331-354.
- Nosei, M. C. (2007). La enseñanza de la historia en la escuela: una historia de malentendidos. *PRAXIS educativa*, 11, 74-83.
- Pagès, J. & García, T. (2008). La imagen de la Antigüedad en la enseñanza de la historia. En M. J. Castillo (Coord.), *La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales: International Conference "Imagines", The reception of Antiquity in performing and visual Arts* (pp. 691-720). Universidad de La Rioja.
- Pallarés, M., Carrión, A. & Sánchez, N. (2018). Trabajar por competencias en educación secundaria a través de una experiencia arqueológica. En A. Egea, L. Arias & J. Santacana (Coords.), *Y la Arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la Historia y el Patrimonio* (pp. 99-121). Oviedo: Ediciones Trea.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Rivero, M. P. (2009). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 61-69.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero & P. Domínguez (Coords.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-12). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- Sebastiá, R. (2012). *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales: historia*. Alicante: Ramon Torres Gosálvez.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Topolski J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En M. Carretero & J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar historia* (pp. 101-119). Buenos Aires: Amorrortu editores.

**El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2):
aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía
o toma de perspectiva histórica**

**The value of history. Study of curricular alternatives at secondary school (2):
learning about otherness and human nature through historical perspective taking**

Javier Paricio Royo

Universidad de Zaragoza. jparicio@unizar.es

Resumen

Partiendo de una revisión del debate académico sobre la empatía o toma de perspectiva histórica, se ofrece una propuesta de currículo de historia para Secundaria centrado en esta dimensión del pensamiento histórico. Este segundo artículo de la serie “El valor de la historia” indaga cómo podría ser un currículo en el que los estudiantes se enfrenten al reto de explicar por qué los seres humanos actuaron como lo hicieron en determinadas circunstancias y en el que exploren lo que creían, pensaban o sentían para hacer lo que hicieron. Se analizan algunas de las claves fundamentales que deberían tenerse en cuenta en el diseño y se argumenta el valor de dar esta orientación curricular a la asignatura partiendo de la importancia de desarrollar el sentido de alteridad y de expandir su comprensión de lo que significa ser humano.

Palabras clave: empatía histórica, toma de perspectiva histórica, pensamiento histórico, diseño curricular, Enseñanza Secundaria.

Abstract

Based on a review of the academic debate on historical empathy or historical perspective taking, a proposal for a secondary school history curriculum is offered that focuses on this dimension of historical thinking. This second article in the series “The value of history” explores how a curriculum could be in which students are challenged to explain why human beings acted as they did in certain circumstances and in which they explore what they believed, thought or felt in order to do what they did. Some of the fundamental keys that should be taken into account in the design are analyzed and the value of giving this curricular orientation to the subject is argued, based on the importance of developing a sense of otherness and of expanding their understanding of what it means to be human.

Key words: historical empathy, historical perspective taking, historical thinking, curricular studies, Secondary School History.

1. Un currículo de historia para comprender la naturaleza de los seres humanos

Estudiar cómo actuaron y pensaron las personas del pasado puede cambiar nuestra forma de ver el mundo y nuestra manera de entender a los seres humanos. “La Historia tiene el potencial, tan sólo a veces realizado, de humanizarnos como pocas otras áreas del currículo escolar ofrecen”, señalaba Wineburg (2001, p. 18). Se propone a los estudiantes indagar en las situaciones que tuvieron que afrontar determinadas personas del pasado, cómo sus experiencias, su contexto y sus creencias modelaron sus decisiones y acciones. Pero, ¿por qué apostar por algo así? Es una pregunta difícil si se piensa en una “utilidad” concreta o simple. ¿Para qué sirve adentrarse en el lenguaje de la música o del arte?, ¿para qué sirve sumergirse en la buena literatura?...: para hacernos más humanos, ampliando nuestra conciencia del mundo que nos rodea y ayudándonos a vivir una vida más atenta y abierta, con una mentalidad más flexible y comprensiva.

Orientar el estudio de la historia a comprender el mundo que vivieron nuestros antepasados y el modo en que lo afrontaron y pensaron puede resultar poco habitual en nuestro sistema educativo, pero tiene, efectivamente, un enorme potencial. Es un currículo en el que los estudiantes se enfrentan al reto de explicar por qué los seres humanos actuaron como lo hicieron en determinadas circunstancias y en el que exploran lo que creían, pensaban o sentían para hacer lo que hicieron. Y eso significa

aprender sobre el miedo, la ambición, la generosidad, la crueldad, la justicia, el valor, la creatividad... Significa, en definitiva, aprender sobre la naturaleza humana. Peter Lee lo defendió con vehemencia hace algunas décadas: “La razón para enseñar historia en la escuela no es que pueda ser útil a los estudiantes para hacer algo o para cambiar o preservar una forma determinada de sociedad o incluso para expandir la economía, sino porque cambia a los estudiantes; cambia la forma en que ven el mundo y cómo lo ven...” (1992, p. 20).

Esta segunda entrega de nuestra serie “El valor de la historia: Estudio de alternativas curriculares en Secundaria” se adentra así en un currículo de historia que explora una particular dimensión del pensamiento histórico, aquella más centrada en los seres humanos, sus decisiones, sus acciones y sus experiencias en el mundo. Habitualmente se ha conocido como “empatía histórica” o “toma de perspectiva histórica” a ese empeño de los historiadores de tratar de reconstruir la perspectiva y el contexto que llevó a determinados individuos o grupos humanos a actuar, hablar o decidir del modo en que lo hicieron en un tiempo y lugar específicos. Como argumentaremos más adelante, desarrollar esta dimensión particular del pensamiento histórico tiene un gran valor potencial para el desarrollo intelectual de los estudiantes de Secundaria o Bachillerato.

2. La serie “El valor de la historia”

En su revisión de la enseñanza de la historia en Europa, Leeuw-Roord (2009) llegaba a la conclusión de que, aunque en todos los países abunda el profesorado que piensa que no tiene gran utilidad aprender de memoria montones de hechos, lo cierto es que parece estar resultando muy difícil asentar otras alternativas curriculares de manera sostenible. El objetivo de esta serie, tal y como se planteó en su primera entrega (Paricio, 2018), es precisamente explorar currículos alternativos a esa “gran tradición” de la enseñanza de la historia. El punto de partida es la cuestión fundamental de cualquier diseño curricular: ¿qué es lo más valioso que los estudiantes podrían experimentar, hacer, compartir, contribuir, ganar... en una asignatura de historia? Cada una de las entregas de la serie explora una respuesta diferente, partiendo del principio de que no debemos dar por hecho el valor de la historia como disciplina escolar.

Como para los propios historiadores, el valor de la historia en el currículo depende del tipo de interrogantes que los estudiantes lancen sobre el pasado, de la naturaleza de su exploración. Si en la primera entrega los estudiantes se preguntaban sobre el cambio y la continuidad a través del tiempo (cómo han ido cambiando las cosas hasta llegar a hoy, la propia naturaleza del cambio, el modo en que se disparan determinados procesos, las resistencias, lo que permanece...) con el fin de desarrollar una conciencia histórica, en esta segunda entrega los estudiantes explorarán qué lleva a los seres

humanos a hacer lo que hacen, las formas diferentes en que experimentan e interpretan el mundo, el modo en que el contexto material, social, ideológico o cultural condiciona esas interpretaciones y cómo esas interpretaciones se transforman en decisiones y acciones... Se trata, en definitiva, de explorar el pasado para “expandir nuestra concepción y comprensión de lo que significa ser humano” (Degler, 1980, p. 24, citado en Wineburg, 2001, p. 20).

Respondiendo al esquema ya marcado en la primera entrega de esta serie, este currículo se estudiará siguiendo un esquema triple:

- El valor central: identificación y caracterización de aquello que va ser objeto de trabajo en el currículo. ¿Qué significa trabajar en el currículo de historia la empatía o toma de perspectiva histórica?, ¿qué se trabaja realmente?
- Claves o factores críticos: ¿cómo puede ser, en la práctica, un currículo orientado a desarrollar esa competencia de perspectiva histórica? ¿Qué tipos de temas podrían abordarse, qué tipos de trabajos serían prioritarios en el aula, cómo podría organizarse el curso...?
- Argumentación del valor: ¿por qué trabajar esta dimensión del pensamiento histórico es valioso para un estudiante de Secundaria y Bachillerato?, ¿qué gana, qué aprende?

3. Reconstruir la perspectiva desde la que alguien hizo, dijo o decidió algo

Al igual que el historiador Tom Holland explora en *Rubicon* (2003) qué llevó a Julio César a cruzar el célebre río y provocar una guerra civil, los estudiantes de Secundaria pueden adentrarse en el razonamiento de Truman para decidir lanzar una bomba atómica (Yeager & Doppen, 2001), en la perspectiva de Chamberlain para hacer concesiones a Hitler (Foster, 1999), en las creencias que sostenían las ordalías o “juicios de Dios” en la Edad Media (Lee & Ashby, 2001; Berti, Baldin & Toneatti, 2009), en las circunstancias e ideas que estaban detrás de la extrema dureza de la educación espartana (Perikleous, 2011) o en el contexto que lleva a los habitantes de Marín a colaborar con el pirata John Hawkins, el gran enemigo de Felipe II, cuando se ve obligado a fondear en su ría (Guillén, 2016). Linda Levstik (2001, p. 72) definió la empatía histórica como “comprender por qué las personas actuaron como lo hicieron en el pasado”, lo que para ella implicaba “reconocer algunas de las fuerzas políticas y socioculturales que conforman el comportamiento humano, ahora y en el pasado”.

“Empatía histórica” es un concepto complejo y polémico. Ya Boddington (1980), hace cuatro décadas, reclamó la necesidad de aclarar su naturaleza como paso previo para dilucidar su lugar en el currículo. El producto de la “empatía histórica” es una explicación de las acciones, decisiones, discursos o experiencias de

determinadas personas en el pasado. Pero, ¿qué tipo de explicación o interpretación?, ¿basada en qué, exactamente?, ¿qué se necesita para construir esas explicaciones? Estas cuestiones, la naturaleza específica de la empatía como forma de pensamiento histórico, han sido objeto de un largo debate que se ha mantenido hasta la actualidad. Sin pretender entrar en el debate, vamos a intentar recoger algunas de las ideas fundamentales que nos ha ido dejando para definir con más precisión qué hace un estudiante cuando se enfrenta a un proyecto de empatía histórica.

Collingwood (1946/1993, pp. 214-215), para quien la historia era una “ciencia de la naturaleza humana”, entendía el razonamiento histórico en torno al concepto de *re-enactment*: “Cuando un historiador se pregunta: ‘¿por qué Bruto apuñaló a César?’ lo que quiere decir es ‘¿qué es lo que Bruto pensaba, que le hizo decidirse a apuñalar a César?’. La causa del acontecimiento, para el historiador, significa el pensamiento en la mente de la persona que desencadenó el acontecimiento”. Reconstruir en su propia mente *–re-enacting–* esos pensamientos del personaje histórico es lo que abre la puerta a la comprensión del hecho. La esencia de la historia, según Collingwood, consiste en “penetrar en el lado interno de los acontecimientos y detectar el pensamiento del que son manifestación”. Y para el historiador sólo hay un modo de hacerlo: recrearlos en su propia mente. Para comprender el paso del Rubicón, el historiador necesita “ver por sí

mismo la situación en la que se encontraba César y pensar por sí mismo lo que César pensaba sobre la situación y las posibles formas de afrontarla”, para lo cual debe movilizar de forma crítica todos sus conocimientos sobre la situación política de Roma en el siglo I a.C. “Es una labor de razonamiento activo y crítico. El historiador no sólo reconstruye en su mente [*re-enacts*] el pensamiento del pasado, sino que lo reconstruye en el contexto de su propio conocimiento y, en consecuencia, al reconstruirlo, lo critica, se forma un juicio propio sobre su valor”. Collingwood tendría una gran influencia sobre los autores posteriores en la concepción del pensamiento histórico y la inclusión de la empatía histórica en el currículo británico en los años setenta. El propósito general había quedado bien definido en su trabajo: reconstruir la “perspectiva”, los pensamientos detrás de las acciones. Y esto requiere explorar en profundidad los hechos (políticos, sociales, económicos, etc.) que definen la situación y su contexto, tal y como podía observarlos el personaje histórico, pero también situarse en el sistema de ideas, creencias e instituciones sociales de la época, así como reconstruir los intereses, sentimientos o experiencias personales que podrían haber condicionado la interpretación de la situación.

Tom Holland, en su indagación de la perspectiva de César al cruzar el Rubicón, debe reconstruir buena parte de su contexto histórico en sus múltiples dimensiones: la vida en Roma, las creencias religiosas, el valor de la guerra y el

triunfo militar, el significado de la república, las luchas entre las familias aristocráticas, la situación política concreta, etc. Es decir la exploración de la “perspectiva” desde la que alguien toma una decisión y actúa requiere reconstruir buena parte de su contexto (material, social, económico, político, ideológico, religioso, etc.), además de su situación particular, sus experiencias previas y sus posibles sentimientos e intereses. “Dar sentido al pasado requiere hacerse cargo de cómo las personas en ese tiempo concreto veían sus circunstancias, evaluaban sus opciones y tomaban decisiones, y esto implica una comprensión de cómo sus percepciones estaban moldeadas por sus valores, creencias y actitudes” (Barton, 1996, p. 4). Necesitamos no sólo reconstruir el contexto, sino aproximarnos a las ideas, creencias y valores con las que interpretaban su propio contexto para poder explicar sus discursos, decisiones o acciones. “La idea central aquí es que las personas en el pasado no tenían nuestra misma forma de mirar el mundo” (Lee, 2005, p. 46). Este es, en definitiva, el reto al que se enfrentan los estudiantes cuando se ponen delante de un proyecto de “empatía histórica” o “toma de perspectiva histórica”.

4. La dificultad y la necesidad de comprender la perspectiva desde la que las personas interpretaban el mundo en el pasado

Ya en las primeras experiencias curriculares británicas con la empatía histórica se observó

que los estudiantes tienden de entrada a asumir que las personas en el pasado mantenían las mismas creencias, ideas y valores que ellos tienen ahora (Ashby & Lee, 1987). De hecho, tienden a pensar que, si actuaban a veces de forma que ahora nos resulta inaceptable, es porque eran inferiores a nosotros en algún sentido, en síntesis, porque eran más estúpidos, ignorantes o malos (Lee, Dickinson & Ashby, 1997; Lee & Ashby, 2001). Esto es lo que llamamos “presentismo”.

La propuesta de Collingwood de recrear las ideas que hay detrás de las acciones de las personas del pasado conlleva no pocas dificultades epistemológicas a la historia como disciplina, y, desde luego, una dificultad importante para los estudiantes, en la medida en que deben trasladarse mentalmente a un mundo muy diferente del suyo, en el que actúan personas con experiencias, creencias e ideas que pueden ser muy distintas. Pero la dificultad de superar el presentismo va pareja a la importancia de hacerlo. La comprensión de cualquier situación del pasado requiere dejar a un lado nuestras ideas presentes para acercarnos a las perspectivas y experiencias de las personas de la época. La empatía histórica es condición ineludible de la comprensión histórica, de cualquier forma de comprensión histórica. Al fin y al cabo, ¿cómo podríamos comprender el mundo del pasado sin tratar de comprender la visión que tenían las personas que vivían en él, sin acercarnos a aquello que les llevó a hacer lo que hicieron? Así que la cuestión es: ¿cómo un

historiador o un estudiante logra recrear mentalmente una situación determinada en un mundo muy diferente del suyo y acercarse al modo en que alguien interpretaba y experimentaba esa situación?, ¿en qué medida algo así puede lograrse?, ¿es posible dejar atrás nuestras ideas y nuestro mundo presente?, ¿qué es necesario recrear?, ¿qué es posible recrear?, ¿qué requiere esa recreación?, ¿cómo se progresa en esa capacidad?...Algo, en cualquier caso, queda muy claro: el programa que Collingwood concibió para la historia –como disciplina o como materia escolar– es tan problemático, como imprescindible si queremos ir más allá de una historia como mera crónica de hechos.

5. ¿Comprender la perspectiva o ponerse en la perspectiva de alguien? Imaginación, reconstrucción racional o conexión emocional.

“Ponerse en la perspectiva” de alguien es una metáfora. Nadie puede “ver” como veían las cosas nuestros antepasados, por supuesto no en un sentido óptico, pero tampoco en sentido cognitivo o afectivo. Lo único que podemos hacer es tratar de comprender o interpretar las ideas, concepciones o emociones que les llevaron a actuar como lo hicieron. Pero la pregunta en este punto es ¿cómo se hace algo así?, ¿en qué consiste, en la práctica, el acercamiento a la perspectiva de alguien en el pasado? Esta cuestión es extremadamente polémica y ha constituido el centro del debate sobre la empatía histórica durante décadas.

Ya desde las primeras experiencias escolares de empatía histórica en los 70 y 80 se observó una tendencia a pedir al estudiante que se pusiera “en los zapatos” o “en la mente” de los personajes históricos, imaginando lo que experimentaban y cómo se sentían. Se pedía, por ejemplo, que escribiesen una carta como si fueran combatientes de la I Guerra Mundial en las trincheras, concibiendo así el proyecto como un ejercicio de naturaleza imaginativa y afectiva (Coltham & Fines, 1971). “En primer lugar, llevados por el deseo de dar vida a la enseñanza de la historia, de evitar que las batallas y las fechas fueran el corazón de la asignatura, la empatía se vinculó a métodos activos y a un ejercicio de imaginación histórica sin limitaciones... El problema es que la línea que separa la imaginación histórica de la invención literaria se traspasaba con demasiada facilidad... En segundo lugar, la elección del término ‘empatía’ llevó a muchas personas a confundir la naturaleza del concepto. La empatía fue asociada a la necesidad de implicación afectiva con nuestros antepasados, por simpatía e identificación con su lucha y sufrimiento” (Lee & Shemilt, 2011, pp. 39-40).

Este tipo de experiencias generó una importante reacción bajo la acusación de que, aunque la imaginación o incluso la conexión afectiva podían ser útiles en algunos momentos, en sí mismas no constituían una forma de razonamiento histórico y que era necesario controlar esos mecanismos mediante una actividad de reconstrucción de naturaleza

racional, basada en evidencias y fuentes y situada en los conocimientos y conceptos sobre la época disponibles. Resulta obvio que una cosa es explorar la perspectiva desde la que actuó Hitler y otra muy distinta es identificarse o simpatizar con sus puntos de vista. Peter Knight (1989) era tajante al denunciar que el término empatía era ambiguo y se confundía a menudo con simpatía y con el establecimiento de vínculos emocionales. En la misma línea, Peter Lee (2005, p. 47) señalaba que la empatía histórica “requiere un razonamiento exigente y el uso de las evidencias disponibles de forma válida” para llegar a manejar ideas muy diferentes de las nuestras y poder inferir cómo las personas de la época veían las cosas: “no es una cuestión de establecer un vínculo emocional... Si comprender a la gente del pasado requiriese sentimientos compartidos, la historia sería imposible. Comprender las esperanzas de los peregrinos significa reconstruir sus creencias y valores y conocer que tenían esas esperanzas. Pero no podemos compartir ahora esas esperanzas, sentirlas nosotros mismos, aunque quisiéramos.” Chapman (2009, p. 13) respalda la idea de Peter Lee de que la empatía histórica es ante todo una cuestión de “comprensión racional” y argumenta que se trata de tratar de “conceptualizar el mundo del modo en que las personas del pasado, con pensamientos diferentes de los nuestros, lo conceptualizaban”. Desde nuestro punto de vista, frente a esa proximidad inherente a las nociones de *simpatía* o *identificación*, el trabajo del historiador necesita

distancia deliberada, esto es, conciencia de que las perspectivas de las personas del pasado obedecen a contextos, ideas, experiencias y actitudes muy diferentes de las propias. La conciencia de la distancia, la percepción de la alteridad, es el primer requisito de la empatía histórica (y, por eso mismo, el primer objetivo de este tipo de ejercicios con los estudiantes).

La constatación de que el único punto de partida son las fuentes y las evidencias, y no la imaginación, y que se requiere un profundo conocimiento histórico (de los hechos, los conceptos y las interpretaciones previas propuestos por la disciplina histórica) llevó a numerosos autores a cuestionarse el propio nombre de “empatía” histórica y proponer el nombre alternativo de “toma de perspectiva histórica” [*Historical Perspective Taking*] (Yeager & Foster, 2001; Hartmann & Hasselhorn, 2008; Huijgen, van Boxtel, van de Grift & Holthuis 2016). Se quiere con ese nombre subrayar el hecho de que no se trata tanto de imaginación – y, mucho menos, de identificación emocional o ideológica–, como de un proceso de razonamiento, sometido como cualquier otra interpretación histórica al control de las evidencias que suministran las fuentes, y situado en el marco de una comprensión profunda del contexto específico y de la época. Otros autores como Barton y Levstik (2004) incluso fueron más allá, proponiendo el nombre de “reconocimiento de perspectiva” [*perspective recognition*], insistiendo en que, al fin y al cabo, nadie puede ponerse en o “tomar” la perspectiva

de otro, sino simplemente tratar de razonar sobre esa perspectiva. En la medida que tanto *historical perspective taking* como *historical empathy* son todavía hoy términos habituales en la literatura internacional, empleados además casi siempre –no siempre– con el mismo significado, los utilizaremos aquí también de forma indistinta, aunque entendiendo siempre aquí “empatía histórica” en un sentido particular y específico, desligado de los significados generales de “empatía”, tal y como propone Peter Lee (2005).

En los últimos tiempos, autores como Endacott y Brooks (Endacott, 2010; Brooks, 2011; Endacott & Brooks, 2013) han vuelto a reivindicar el papel de lo emocional en la toma de perspectiva histórica. No proponen en absoluto volver a las posiciones ingenuas o poco rigurosas de los primeros tiempos, ni cuestionar el papel de las fuentes y el conocimiento histórico en el proceso de razonamiento vinculado a la recreación de la perspectiva histórica. Para estos autores, “la empatía histórica es el proceso de implicación cognitiva y afectiva de los estudiantes con personajes históricos para comprender mejor y contextualizar sus experiencias vividas, decisiones y acciones. La empatía histórica conlleva comprender cómo las personas del pasado pensaban, sentían, tomaban decisiones, actuaban y afrontaban las consecuencias dentro de un contexto histórico y social específico” (Endacott & Brooks, 2013, p. 41). Lo “afectivo” está introducido en la definición en un doble

sentido: por un lado, para explicar acciones y decisiones es necesario no sólo hacerse cargo del contexto (material, social, económico, político, ideológico, religioso...), sino también de los aspectos emocionales de los personajes implicados, en la medida que los humanos hacen frente a las circunstancias tanto desde sus interpretaciones racionales, como desde sus reacciones emocionales; el segundo aspecto comprendido en la definición de estos autores tiene una naturaleza diferente: se propone que para comprender de manera más rica la posición de los personajes históricos, historiadores o estudiantes deben “formar conexiones afectivas”, es decir, “deben alternar entre centrarse en el otro, reconociendo lo que esa otra persona podría sentir en una situación dada, y centrarse en si mismos, rememorando alguna experiencia similar en sus propias vidas que pudiera causar una respuesta afectiva similar” (Endacott & Brooks, 2013, p. 43). Esa conexión afectiva puede hacer “más comprensible” el punto de vista y la experiencia del personaje histórico. Estos autores distinguen así entre una recreación de naturaleza cognitiva o racional, y una “conexión afectiva con el pasado”, una especie de recreación emocional a partir de las propias experiencias que nos recuerda un poco el proceso por el que un actor del método da vida a sus personajes. A partir de esta premisa, el modelo completo de Endacott y Brooks entiende que la empatía histórica comprende tres procesos diferenciados:

a) “contextualización histórica”, lo que incluye comprensión de todas las dimensiones del contexto general de la época y lugar: hechos, situación social, política, económica, cultural, creencias, ideologías, etc., además de los hechos y otros aspectos diversos ligados a la situación concreta;

b) “toma de perspectiva”, lo que para los autores incluye la comprensión de todo aquello particular referido al personaje concreto: experiencias, principios, posiciones, actitudes, creencias;

c) “conexión afectiva”, esto es, “consideración de cómo las experiencias vividas, situaciones y acciones de las figuras históricas pueden haberse visto influenciadas por su reacción afectiva, basada en una conexión establecida en virtud de nuestras propias experiencias vitales, similares aunque diferentes” (p. 43).

La primera parte de la argumentación de Endacott y Brooks resulta incuestionable: es imprescindible reconstruir y considerar los aspectos afectivos, en la medida que lo emocional es una parte importante –a veces, decisiva– de las decisiones y acciones humanas. Es la segunda parte la que resulta bastante más polémica: para comprender cómo determinadas emociones condicionaron las acciones de los personajes históricos, ¿es realmente necesario recrear en nosotros mismos esos sentimientos?, ¿no contradice la distancia crítica y la conciencia de distancia cultural que es propia del historiador?

Desde nuestro punto de vista, la noción de “conexión afectiva” de Endacott y Brooks parece bastante difusa y resulta extraña al trabajo del historiador. En esencia, compartimos la conclusión de Wilschut y Schiphorst (2019, p. 78) de que “explicar los discursos y acciones de agentes del pasado es fundamentalmente una cuestión de comprensión racional”. Sin embargo, eso no significa en absoluto dejar de lado las emociones y vivencias, ni que reconocerlas y recrearlas no forme parte del proceso de interpretación del historiador o el estudiante: lo emocional forma parte de la explicación de las acciones y decisiones de los personajes del pasado y es necesario acercarse a su experiencia, al modo específico en que vivieron los acontecimientos, para comprender no sólo su comportamiento y sus acciones, sino también la significación histórica de los grandes hechos del pasado. Pero no creemos que sea una cuestión de “conexión afectiva” con alguien a quien no conocemos y que vivió en un mundo muy diferente. No se trata tanto de “intentar imaginar lo que un personaje histórico pudo haber sentido”, como propone Davison (2012, pp. 12-13), como de reconstruir la situación en la que se encontraba con el mayor rigor posible y analizar sus opciones, sus vivencias o sus posibles interpretaciones de la situación, dado el contexto general y específico en el que se encontraba y lo que sabemos de su forma de pensar y de afrontar las situaciones.

6. ¿Cómo puede ser un currículo centrado en la toma de perspectiva histórica?

339

En un trabajo de perspectiva histórica, lo que historiadores o estudiantes tratan de hacer es construir una explicación a una pregunta: ¿qué llevó a estas personas a actuar como lo hicieron?, ¿qué llevó a Chamberlain a pactar con Hitler y ceder a sus pretensiones?, ¿qué llevaba a los espartanos a educar a sus hijos con esa dureza cercana a la crueldad?, ¿qué llevó a Pericles a hablar en los términos que lo hizo en su discurso fúnebre?, ¿qué llevó a Truman a decidir lanzar la bomba atómica?, ¿qué llevaba a administrar justicia mediante ordalías o juicios de Dios en la Edad Media?, ¿qué llevó a Luis IX a edificar la Santa Capilla en París?, ¿qué llevó a Felipe II a lanzar su gran Armada contra Inglaterra?, ¿qué llevó a Enrique VIII a romper con Roma?, ¿qué llevó a la mayoría de los alemanes a votar por Hitler en 1933?, ¿qué llevó a muchos franceses a colaborar en la detención de judíos durante la ocupación alemana?, ¿qué llevó al gobierno británico a declarar la guerra a Alemania en 1914?... Tratan de explicar estas cuestiones reconstruyendo la perspectiva desde la que sus protagonistas dijeron, decidieron o actuaron.

Explicar por qué alguien actuó como lo hizo en el pasado, reconstruir y comprender las circunstancias, razonamientos, creencias, vivencias, o sentimientos que le llevaron a actuar así, es un problema histórico. Un currículo centrado en actividades de empatía histórica es, casi por definición, un currículo problematizado.

Entendemos por currículo problematizado aquel en el que los estudiantes, como los historiadores, se enfrentan a interrogantes y tratan de construir explicaciones a partir de fuentes primarias y secundarias. Obviamente, un estudiante de Secundaria no puede hacer el mismo tipo de trabajo que realiza un historiador profesional. Pero sí es posible construir un currículo en el que determinadas preguntas constituyan el eje central del programa. “La historia comienza –y, a menudo termina– con cuestiones, problemas, intrigas, curiosidades y misterios. Los historiadores enmarcan y construyen sus investigaciones históricas en torno a problemas... No sorprende, por consiguiente, que la mayoría de los intentos de reformar la educación en historia exhorten a los profesores a comenzar con “grandes” interrogantes” (Bain, 2005, p. 191). Como enfatiza este autor, no se trata tan sólo de hacer más atractiva la disciplina, sino de seleccionar y organizar la información a partir de las preguntas. Los hechos y datos históricos dejan de ser una acumulación amorfa y fragmentaria para estructurarse y tener sentido como parte de una explicación a un interrogante. Esto facilita y, sobre todo, da sentido a la asignatura. Pocas cosas hay más frustrantes y aburridas que esa “gran tradición” del currículo de historia compuesto de una montaña de datos, en gran medida inconexos, cuyo valor apenas pasa del siguiente examen. Un problema histórico, particularmente uno en el que hay seres humanos involucrados, luchando, debatiéndose y tomando decisiones

comprometidas, permite hacer necesarios los datos y los hechos, darles coherencia y sentido alrededor de un interrogante capaz de capturar la imaginación y el esfuerzo de los estudiantes.

Un currículo centrado en la empatía histórica debería articularse en torno a una sucesión de problemas en los que se pide al estudiante explicar por qué determinadas personas actuaron como lo hicieron ante determinada situación en el pasado. Son actividades de indagación en las que utilizan materiales diversos –fuentes primarias, imágenes, textos de historiadores, audiovisuales, etc.– para ir progresivamente reconstruyendo e introduciéndose en un mundo y una situación particular y comprendiendo la forma en que las personas que allí habitaban interpretaban y afrontaban las cosas. Las fuentes primarias ocupan un lugar destacado: es allí donde escuchan de primera mano las voces del pasado, donde entran en contacto con sus inquietudes y su manera de expresarse. También son importantes los relatos de episodios, anécdotas o acontecimientos concretos en los que pueden analizar las circunstancias, las prioridades y la forma de comportarse de las personas. Las imágenes, ya sean fuentes primarias o reconstrucciones gráficas o audiovisuales (cine, documentales, infografías, etc.) ocupan también un lugar destacado. Las recreaciones audiovisuales, si son suficientemente rigurosas y verosímiles, permiten a los estudiantes introducirse de forma muy inmediata en las condiciones materiales de la época (formas de

vida, vestuario, hábitat, etc.) y, a veces, en la situación y momento concreto objeto de estudio. Las pinturas, carteles u otras representaciones de la época son, por su lado, auténticas ventanas a la forma de pensar del momento, si se analizan de forma adecuada con los estudiantes. Todos estos recursos son importantes porque el reto de introducirse en un mundo extraño con sus propias formas de pensar y de vivir plantea una dificultad considerable para los estudiantes de Secundaria.

Conforme van consultando materiales, se pueden ir extrayendo conclusiones parciales que pueden anotando, exponiendo o debatiendo. Las metodologías pueden ser muy diversas, desde proyectos estructurados en los que va poco a poco profundizando en la situación y las perspectivas de la época, hasta actividades de *role-playing* o *hot-seating*. En esencia y al margen del método o los recursos concretos, se trata de ayudar al estudiante a ir progresivamente entrando en un mundo muy diferente al suyo e ir familiarizándose con la forma en que la gente que lo habitaba pensaba, creía o sentía. Un problema de empatía histórica pueden ocupar un tiempo muy variable, desde 3 o 4 sesiones, hasta varias semanas.

Por supuesto, esta sucesión de problemas históricos tiene que ir acompañada de un marco general cronológico en el que todo ello pueda situarse y contextualizarse. Los estudiantes deben mantener en su mente un mapa global de los grandes periodos, acontecimientos, procesos, conceptos o referencias históricas, de forma que

los problemas planteados estén posicionados en un contexto general. Sería absurdo trabajar la perspectiva de Galileo o de aquellos que lo juzgaron sin situarse mínimamente en ese tránsito de la Edad Media a la Edad Moderna. Tampoco podemos analizar por qué la mayoría de los ciudadanos alemanes votaron a Hitler en 1933 sin situarnos adecuadamente en el Periodo de Entreguerras, las consecuencias de la Gran Guerra en Alemania, la República de Weimar o la nueva situación geopolítica. No tiene por qué ser un marco muy extenso, pero sí suficiente para ubicar la situación estudiada en un gran fresco de las épocas y transformaciones a través de los siglos.

Los problemas de empatía histórica que formarán parte del programa y los componentes del marco general deberían seleccionarse de forma mutuamente coherente. Puede ser un marco de grandes conceptos (feudalismo, absolutismo, liberalismo, fascismo...), de grandes transformaciones (construcción del estado moderno, desarrollo del comercio o de las ciudades, etc.) o de acontecimientos clave (Revolución Francesa, revoluciones liberales, I Guerra Mundial...). La elección del tipo de marco y de su extensión/profundidad es estratégica, no sólo por la distribución de tiempo entre marco y problemas de empatía histórica, sino porque ambos aspectos del currículo deben complementarse. Esto afecta también a la selección de problemas que se van a trabajar en un triple sentido. Por un lado, es interesante que los problemas abordados mantengan cierta

coherencia, incidiendo sobre temas conectados entre sí de algún modo a través del tiempo. Esto permitirá una cierta mirada diacrónica que profundice en algunos aspectos del marco elegido. Por otro lado, la contextualización en profundidad de cada problema permitirá a los estudiantes caracterizar de forma intensa la época en la que están situados: es necesario distribuir los problemas adecuadamente en el tiempo para complementar ese mural histórico general. Por último, la selección es estratégica en la medida que el tipo de acciones o decisiones que estudiamos determina de forma directa los aprendizajes que lograrán los estudiantes. Si son problemas eminentemente políticos, por ejemplo, los estudiantes aprenderán a ver los mecanismos de la política y profundizarán en los conceptos políticos. Si son cuestiones relacionadas con la justicia o con determinados valores personales o sociales, se verán inmersos en dilemas éticos en los que comprenderán cómo el contexto modela los valores de las personas y cómo, en todas las épocas, ha habido hombres y mujeres que han luchado por lo que debería ser. Si la decisión o acción que estudiamos es una obra de arte, los estudiantes tendrán ocasión de explorar el mundo simbólico de una época y comprender cómo los ideales, las creencias y los valores más abstractos logran tomar cuerpo material a través de las formas. Seleccionar los tipos de problemas es determinar el valor que queremos que tenga nuestro programa.

7. Tres claves para concebir y diseñar problemas de toma de perspectiva histórica

342

Utilizando propuestas de los modelos de Barton y Levstik (2004), Levesque (2008, 2011) y Huigjen, van Boxtel, van de Grift y Holthuis (2016), proponemos tres claves para conceptualizar el proceso de toma de perspectiva histórica y, en consecuencia, para el diseño y la evaluación de actividades de empatía histórica en el aula. Las tres claves se interrelacionan intensamente entre sí, como aspectos de un único proceso: contextualización, sentido de alteridad y comprensión de la perspectiva.

7.1. Contextualización.

El punto de partida de un proceso de perspectiva histórica es la contextualización. Nada puede hacerse sin conocimiento contextual. En la polémica sobre la naturaleza de la empatía histórica, la contextualización es quizás el único componente reconocido unánimemente por todos los autores. Contextualizar históricamente una acción significa ubicarla en su mundo, es decir, comprenderla como parte de un entramado complejo de hechos, circunstancias y características de todo tipo, dentro del cual la acción tiene *sentido*. Decimos que la acción tiene *sentido* porque percibimos que resulta de algún modo coherente con el resto de los componentes de la trama (geográficos, económicos, sociales, políticos, materiales...). En ese mundo en particular, con esas características determinadas, esa particular

manera de pensar, sentir, decidir, decir o actuar no resulta *extraña*, sino posible e incluso previsible.

Lo que permitirá a los estudiantes introducirse en un mundo diferente e ir comprendiendo formas de pensar muy diferentes de las propias es una planificación cuidadosa del proceso de contextualización en forma de trayecto progresivo. Conforme los estudiantes vayan adentrándose en ese mundo del pasado, las ideas, antes *extrañas* e incomprensibles, comenzarán a hacerse inteligibles y a ganar sentido.

Contextualizar requiere integrar las acciones o decisiones en una representación lo más coherente y completa posible del mundo en el que tienen lugar. Es necesario considerar el contexto general de la época y la situación específica en la que se ubica la actuación estudiada. Pero no se trata sólo de los hechos, las formas de organización social o política o las formas de vida, necesitamos adentrarnos en la manera en que las personas de la época interpretaban y experimentaban su mundo. Las creencias, la cultura, los significados e ideales compartidos, los valores y expectativas... todos estos aspectos inmateriales determinan también las decisiones o acciones. Desde todo este contexto multidimensional es desde donde será posible analizar las opciones que tenían ante sí los personajes históricos cuando valoraron y tomaron sus decisiones y reconstruir su experiencia y sus emociones, sus intereses, ideas

o razonamientos, para lograr explicar lo que finalmente dijeron, decidieron o hicieron.

Con frecuencia, suele ser buena idea comenzar por el contexto general, el marco de grandes acontecimientos y conceptos con el que los historiadores han definido una época determinada. Domínguez (1984) argumentó que es precisamente el conocimiento de esos conceptos que los historiadores han construido sobre cada época lo que permite al historiador o al estudiante ser consciente y manejar intelectualmente la distancia entre aquel mundo y el presente, y lograr así acercarse progresivamente a unas ideas distintas de las suyas. George Duby (1995), en el viaje de ida y vuelta que nos propone al mundo medieval del año mil, nos ofrece un magnífico ejemplo de lo que significa esta exploración del contexto general. Duby comienza invitándonos...

“a olvidar lo que pensamos y situarnos bajo la piel de hombres de hace ocho o diez siglos... Nadie duda entonces de que haya otro mundo, más allá de lo visible. Se impone una evidencia: los muertos siguen viviendo en ese otro mundo... Comparten un sentimiento general de impotencia ante las fuerzas de la naturaleza. La cólera divina pesa sobre el mundo y se puede manifestar en diversos azotes. Importa, esencialmente, asegurarse la gracia del cielo. Esto explica el poder extraordinario de la Iglesia, de los servidores de Dios sobre la tierra. Porque el Estado, tal cual lo concebimos hoy no existía. El derecho a mandar, a hacer justicia, a proteger y explotar al pueblo, estaba repartido en

multitud de células locales. Lo jefes, esos hombres de espada en mano, la espada de la justicia, se consideraban los representantes De Dios, los encargados de mantener el orden que se supone que Dios quiere que se respete en la tierra (..) Estaban convencidos de que no hay compartimentos estancos entre el mundo real y el sobrenatural, que siempre hay pasos entre ambos y de que Dios se manifiesta en lo que creó, en la naturaleza, pero también en el modo en que ha orientado el destino de la humanidad (...) Repito: el hombre medieval se hallaba en estado de extrema debilidad ante las fuerzas de la naturaleza, vivía en un estado de precariedad material comparable al de los pueblos más pobres de África de hoy. A la mayoría, la vida le resultaba dura y dolorosa. Pero la gente esperaba que, acabado un lapso de terribles penurias, la humanidad iría hacia el paraíso o bien hacia ese mundo, liberado del mal, que debería instaurarse después de la venida del Anticristo.” (pp. 15, 21)

El texto de Duby nos introduce en algunos de esos conceptos fundamentales que reclamaba Domínguez como condición de la empatía histórica. Son conclusiones a las que han ido llegando los historiadores en su análisis de las fuentes: claves generales para introducirse en un mundo muy lejano al nuestro. Por supuesto, su mera lectura no permite a los estudiantes sino asomarse ligeramente a ese mundo particular. Será necesario un trabajo más profundo sobre esas ideas para comenzar a vislumbrar con mayor claridad cómo era el mundo en torno al año mil. Aunque son ideas generales, son ya muy

poderosas en su capacidad de llevarnos lejos de nuestro propio mundo: un mundo sin estado, con un orden prescrito por Dios mismo, en el que no sólo se cree de forma generalizada, sino de forma muy diferente... En muchos casos, un ejercicio de empatía histórica con estudiantes termina aquí, profundizando en algunas de estas ideas generales a partir de la cuestión que plantea una acción concreta. Para los estudiantes, como hemos podido comprobar en múltiples experiencias en el aula, razonar dentro de esas claves generales de un mundo tan diferente del nuestro es ya un reto muy considerable. Y una experiencia apasionante.

7.2. Sentido de alteridad, frente a presentismo.

La empatía histórica se funda en el *sentido de alteridad*. Es su condición, al mismo tiempo que su producto fundamental. Ser conscientes de la distancia entre nuestra perspectiva y la de las personas del pasado es, efectivamente, la condición ineludible para la comprensión de sus acciones. En realidad, el sentido de alteridad es el punto de partida inevitable no sólo de cualquier ejercicio de empatía histórica, sino de la comprensión histórica en general.

Las ideas y acciones en principio *extrañas* van adquiriendo sentido al situarse en las coordenadas de su propio mundo gracias al trabajo de contextualización, lo cual permite no sólo comprenderlas realmente, sino percibir su radical alteridad y tomar conciencia de la historicidad de nuestras propias ideas.

En términos generales, el reconocimiento de que los otros pueden pensar y sentir de forma diferente es una capacidad fundamental para la interacción humana, nos permite anticipar las respuestas de los otros y adaptar nuestras palabras y acciones. Es el punto de partida de la comprensión mutua y la comunicación, y su desarrollo por parte de niños y adolescentes es progresivo y costoso. Y lo es aún más en el caso de los personajes históricos, donde el sentido de alteridad se opone al presentismo. Como señalan Huigjen, van Boxtel, van de Grift y Holthuis (2016), es fundamental ser conscientes de que podemos estar sesgando nuestra interpretación del pasado al imponerle una perspectiva propia del presente, asumiendo de forma errónea que las mismas intenciones, actitudes y creencias que existen en el presente existieron en el pasado. El *presentismo* nos lleva a pensar que las personas del pasado pudieron ser malas, ignorantes o estúpidas al no hacer las cosas “de forma correcta”, según nuestras propias ideas en el presente. El sentido de alteridad, por el contrario, implica abrirse y asumir como supuesto de partida que las ideas y acciones de los otros tienen sentido y coherencia en su propio contexto.

Es importante ser conscientes de la dificultad que el reconocimiento de la alteridad del pasado plantea. Ni siquiera vivimos en el mismo mundo, apenas existen referencias, relatos y lugares comunes, no hemos respirado los mismos valores e ideas sociales. Es mucho lo que asumimos de manera implícita en nuestra

forma de ver las cosas: conceptos, expectativas, interpretaciones, valores... Todas esas cosas que hemos ido absorbiendo a través de la experiencia conforman nuestra forma de ver sin que seamos conscientes de ello. Las hemos naturalizado, vemos el mundo a través de ellas, sin percibir su presencia. Todas esas ideas implícitas pueden ser una gran barrera a la hora de comprender el pasado. Las proyectamos de forma automatizada. Hacernos conscientes de su carácter adquirido, no natural, va en paralelo a percibir la alteridad, nuestra distancia con las formas de pensar y sentir en otros tiempos. Desnaturalizar nuestras ideas y concepciones implícitas y ver su dimensión histórica es lo que Barton y Levstik (2004) llamaron *contextualización del presente*. Desde nuestro punto de vista es simplemente el reverso de la moneda del sentido de alteridad. No se da uno sin el otro, se avanza en uno en la misma medida en que se avanza en el desarrollo del otro.

En un currículo centrado en la empatía histórica resulta clave ser muy conscientes de la dificultad de “desnaturalizar” nuestras ideas presentes y reconocer esa alteridad de las formas de pensar y sentir en el pasado. Superar el presentismo obliga a un trabajo lento, de lo concreto a lo abstracto, de lo individual a lo social, de lo sencillo a lo complejo. Nadie pasa a reconocer y comprender una forma de pensar diferente de la propia de manera directa e inmediata. Es necesario comenzar por familiarizarse con las circunstancias, con el mundo particular en el que arraigan esas ideas, empezando por sus aspectos

más materiales y concretos, aquellos que resultan más fáciles de recrear mentalmente, para acceder poco a poco a aspectos sociales, políticos o ideológicos. Las particulares formas de pensar y sentir que explican las acciones sólo son comprensibles a partir de la recreación del mundo en el que tuvieron lugar.

7.3. La comprensión de la perspectiva detrás de la forma de actuar.

Explicar los posibles razonamientos, valores, creencias o emociones detrás de las acciones (y, eventualmente, juzgarlas) representa un salto significativo. Ya no hablamos del contexto general o la situación particular, ni siquiera de los significados compartidos que la sociedad en general o determinados grupos pudieron mantener. Sin perder de vista todo ese contexto, ahora tratamos de “saltar” dentro de la mente de alguien en concreto, acercarnos al modo en que personajes concretos pensaron, sintieron y vivieron la situación, para recrear la perspectiva específica que prevaleció en sus decisiones o acciones. Es el aspecto más polémico y comprometido de la empatía histórica.

Partiendo de todo el contexto general y de las ideas y creencias compartidas en la época, así como de la reconstrucción de la situación concreta, se intenta recrear cómo una persona, en una posición particular, podría pensar y experimentar esa situación. No podemos tener acceso directo a Julio César, no sabemos lo que realmente pudo pensar y sentir para decidir cruzar el Rubicón. Pero tenemos acceso a muchos datos que nos permiten representarnos

de forma detallada la situación política y analizar las opciones de César, tenemos también información sobre su vida y su forma de afrontar las situaciones, tenemos sus propias narraciones en los libros que escribió, tenemos los comentarios y descripciones de sus contemporáneos... Todo ello puede animarnos a escribir como lo hace José Luis Widow en el siguiente fragmento:

“Julio César, luego de repasar éstas y otras alternativas y de ver, no sin cierta impotencia, que las que intentó habían fracasado, sopesa la última de las posibilidades reales, la que él quería evitar: cruzar con su ejército el Rubicón. Cuando piensa en eso, probablemente no puede impedir que se agolpen en su mente los hechos que por largos años han sacudido la historia romana. Los Gracos, Mario, Sila, su propio inicio en las lides políticas, cuando además de aprender la astucia que se requería para sobrevivir, atendía también a las modas en las que siempre era un adelantado. César sabía que cruzar con su ejército ese riachuelo significaba comenzar una guerra civil que no estaba en condiciones de asegurar cómo terminaría. Sería, sin lugar a dudas, una guerra que traería muchos muertos, pero que en esta ocasión serían ciudadanos romanos por lado y lado o, al menos, aliados suyos. Tal cosa no era de su agrado, pero el nudo gordiano que tenía delante no parecía posible de desatar. Había entonces que cortarlo.” (2009, p. 11)

Son muchas las atribuciones que sólo en este párrafo se hacen sobre los pensamientos y sentimientos de Julio César en el momento de su decisión de cruzar el Rubicón. Es difícil no dudar de si no se han cruzado también ciertos límites al hacerlo. La frontera entre la inferencia fundamentada y la imaginación injustificada es

muy fina en general. El historiador arriesga siempre que “rellena los huecos” que dejan las fuentes y las evidencias, pero lo hace particularmente cuando trata de llenar el “hueco” de los pensamientos y sentimientos de las personas en el pasado.

La cuestión aquí es si puede ser apropiado abordar este tipo de trabajo con los estudiantes y si, al hacerlo, no los estamos abocando casi siempre a un trabajo de imaginación y especulación presentista que poco tiene que ver con la historia. Cada cual debe juzgar la conveniencia en su propia aula. Frente a ese riesgo cierto cabe hacer dos consideraciones. Por un lado, lo único que puede legitimar a un historiador o a un estudiante para entrar en ese terreno delicado que es la especulación sobre lo que alguien pensaba o sentía en una determinada situación es siempre la riqueza de conocimiento contextual, basado en fuentes y evidencias. Sin esto, la especulación presentista ya no es un riesgo, sino una certeza. Pero, partiendo de un trabajo apropiado sobre fuentes, el ejercicio puede aportar el valor indudable de humanizar la historia, de situar seres humanos detrás de las acciones y acontecimientos, lo cual contribuye a dar sentido a la disciplina en el currículo y en la sociedad. La segunda consideración tiene que ver con el tipo de conocimientos que los historiadores o estudiantes ponen en juego cuando analizan la perspectiva de las personas o los grupos. Explorar, por ejemplo, por qué una mayoría de alemanes votó en 1933 al partido nazi y siguió apoyando sus acciones en los años

posteriores requiere, como hemos señalado, una comprensión general del contexto del Periodo de Entreguerras, con una situación social, económica y política particular como consecuencia de la I Guerra Mundial. Pero implica también analizar lo que el partido nazi ofrecía a las personas en el marco de esa situación emocional colectiva de incertidumbre y humillación, o explorar cómo opera la presión de grupo o cómo afecta el miedo a las decisiones individuales y colectivas (Berti, Baldin & Toneatti, 2009), entre otras muchas consideraciones. Lo que queremos decir es que, en el análisis de las formas de pensar y de sentir detrás de las acciones, se ponen en juego conocimientos muy relevantes sobre el modo en que se comportan las personas o las sociedades, que pueden ser extremadamente valiosos para nuestros estudiantes.

8. El valor de la toma de perspectiva histórica: alteridad y perspectivismo

¿Qué valor tiene para nuestros estudiantes adentrarse en las formas extrañas de vivir y de pensar propias de otros tiempos? Sam Wineburg (2001) en su capítulo inicial de su célebre *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* nos ofreció el que quizás es el mejor alegato del valor de esta dimensión del pensamiento histórico. Podemos ir al pasado a confirmar nuestras ideas y valores, a crear relatos en los que nuestras creencias e instituciones sociales encuentran su origen y justificación y en los que se construya nuestra identidad y refuerce nuestra

cohesión. Una historia útil y familiar. O podemos ir al pasado a interrogarnos sobre su extrañeza, a abrirnos a la incertidumbre de formas de pensar muy diferentes de la nuestra, a intentar ir más allá de nosotros mismos aventurándonos en lo desconocido. Wineburg termina su capítulo relatando cómo Marco Polo, al encontrarse por primera vez con rinocerontes, escribió sobre ellos como unicornios, proyectando en ellos los rasgos de su propio mito: “Nuestro encuentro con la historia nos enfrenta a una elección: aprender sobre rinocerontes o aprender sobre unicornios. Nosotros, de forma natural, nos inclinamos por los unicornios: son más bonitos y dóciles. Pero son los rinocerontes los que pueden enseñarnos mucho más de lo que podemos siquiera imaginar.” (p. 24).

“*The past is a foreign country*”, declaró Lowenthal (1985). El arte de vanguardia del siglo XX acuñó el término *extrañamiento* para referir aquellas operaciones literarias o artísticas mediante las que lo familiar se hace extraño y comienza a observarse con ojos nuevos, desde un punto de vista nuevo y distanciado, desvelando o haciendo notorios aspectos que la familiaridad hacía pasar desapercibidos. Viajar a un país extranjero, abrirnos a sus formas distintas de pensar y hacer las cosas, provoca también extrañamiento sobre nuestro propio mundo. Nos obliga a repensar lo habitual, rasgos e ideas que nos parecían tan *naturales* que nos resultaban *transparentes*. El encuentro con la alteridad nos obliga a reparar en lo que el hábito ha hecho

invisible, a revisar lo que damos por hecho y, a veces, a proyectar incertidumbre sobre lo que nos parecía cierto. Exige un esfuerzo notable. Requiere un proceso de interrogación progresiva en el que va tejiéndose en nuestra mente una realidad y un forma de pensar nueva para nosotros. Desde luego, como señaló Wineburg, es más placido ver el unicornio, ceder ante la tentación narcisista de vernos siempre a nosotros mismos y cerrarnos a lo que puede cuestionarnos o simplemente resultar de entrada incomprensible. Pero reconocer esa inicial incomprensión con humildad y curiosidad, indagar en ella adentrándonos en territorio desconocido hasta situarnos en un mundo diferente, ese proceso nos hace más abiertos y flexibles, menos dogmáticos. Acercarnos a la perspectiva de otros en el pasado, a veces no sólo diferentes sino incluso éticamente condenables, nos enseña a situarnos de forma más atenta ante la alteridad, nos dispone a explorar las razones y los puntos de vista del otro, aunque nunca lleguemos a compartirlos.

La capacidad de reconocer la perspectiva de otros [*social perspective taking* o, simplemente, *perspective taking*] es considerada una capacidad esencial del ser humano desde múltiples puntos de vista teóricos con larga tradición, desde la psicología del desarrollo cognitivo (Piaget, 1955; Langer, 1969) o el interaccionismo simbólico (Blumer, 1962, 1969), hasta la psicología de los constructos personales (Kelly, 1955, 2017). La idea central es que cualquier persona puede interactuar y comunicarse con otras personas e

intervenir en el mundo social de manera efectiva sólo “en la medida en que sea capaz de reconstruir o interpretar los procesos interpretativos de los otros” (Hale & Delia, 1976, p. 197). Niños y jóvenes deben aprender a reconocer la perspectiva de los otros sobre una determinada situación y, de ese modo, configurar unas expectativas de cómo puede progresar la conversación o el comportamiento para poder regular el propio comportamiento y discurso de manera adecuada. Se trata de una capacidad que se desarrolla de modo progresivo, avanzando desde una posición *egocéntrica* hacia una posición *perspectivista*, en la que la conciencia de la diferenciación entre el propio punto de vista y el punto de vista de los otros permite comunicarse e interactuar de manera más abierta, flexible y adecuada. Niños y jóvenes van pasando así de estar inmersos, de manera egocéntrica, en sus propios puntos de vista, a ir cada vez en mayor medida considerando que las situaciones sociales que se encuentran en el mundo pueden interpretarse desde diferentes perspectivas, en muchos casos diferentes de la suya propia. Aprenden que las distintas perspectivas nacen de contextos, concepciones o intereses diferentes y que pueden ser simultáneamente válidas, cada una dentro de su propia lógica. Botella y Feixas (2008, p. 2) calificaron este proceso como de “pérdida de la inocencia epistemológica”: cuando superamos el egocentrismo y descubrimos las perspectivas ajenas, entonces ya “no podemos negar la gran pluralidad de visiones del mundo, e incluso

eligiendo una de ellas, no podemos negar que ha sido elegida por nosotros ni podemos renunciar al acto de elegir sin dejar con ello de ser humanos”.

En un currículo de empatía histórica, el encuentro con la alteridad constituye el foco mismo del trabajo histórico. La conciencia de la distancia entre los propios puntos de vista y los de las personas del pasado es la condición y el objetivo más básico de una experiencia de empatía histórica. No tenemos investigación suficiente que corrobore que los trabajos de empatía histórica desarrollen ese sentido de alteridad general, esa capacidad de reconocer la perspectiva de otros, pero constituye una hipótesis muy sólida desde el mismo momento en que hacer un buen trabajo de empatía histórica pasa necesariamente por superar el presentismo y razonar desde las ideas *extrañas* que dieron vida y sentido a un mundo muy diferente del nuestro. La normalización de lo inicialmente ajeno o extraño a través de su contextualización exige una forma de razonamiento particular en la que progresivamente vamos desprendiéndonos de nuestras ideas previas, para hacer propia la forma de razonar, creer o sentir de otros, aunque sea de forma provisional y seguramente muy parcial o aproximada. Parece difícil que este ejercicio racional de forzarnos a nosotros mismos a pensar desde un punto de vista que no es el nuestro, con el objetivo de comprender al personaje histórico, no contribuya a desarrollar esa capacidad general de toma de perspectiva.

El viaje a ese país extranjero, extraño, que es el pasado también puede enseñarnos lo limitado de nuestras propias concepciones, situadas en un espacio y un tiempo muy estrecho frente a la inmensidad del pasado y del mundo. En la conciencia de la alteridad, la percepción de la diversidad de puntos de vista sobre el mundo precede muy probablemente a la toma de conciencia sobre el carácter contextual e histórico de nuestro propio punto de vista. Es un grado más en una progresión: comenzamos familiarizándonos con mundos diferentes, para pasar a comprender formas de pensar diferentes vinculadas a esos contextos distintos, observar después la diversidad de puntos de vista en un mismo mundo y acabar percibiendo la propia relatividad e historicidad de nuestras propias formas de pensar y de vivir. Quizás no sea exactamente un proceso lineal, pero sin duda cada paso incrementa la dificultad del anterior. Barton y Levstik (2004) señalan a propósito de una experiencia con estudiantes de Nueva Zelanda cómo eran capaces de ver las diferentes perspectivas sobre la tierra de europeos y maoríes, pero les resultaba muy difícil contextualizar sus propias perspectivas. Comentando los resultados de un estudiante en particular, explican que “conocía que otras perspectivas eran posibles, pero cuestionar su propio punto de vista habría requerido un grado de alejamiento para el que no estaba preparado” (p. 221). Es un buen término para explicar el fenómeno: *detachment*, desvinculación, alejamiento de las propias interpretaciones y del

propio mundo. Dar un paso atrás, para contemplarse a uno mismo desde fuera, habitando en un contexto histórico y cultural determinado que condiciona lo que somos y pensamos. Esta nueva conciencia e identidad personal, lo que Gadamer (1979) llamó conciencia de historicidad de las propias formas de ser, sentir y pensar, puede constituir un logro de altísimo valor.

La conciencia de la propia historicidad, una forma de conciencia histórica, está también ligada a las actividades donde los estudiantes trabajan las grandes transformaciones a través del tiempo, los procesos de cambio y continuidad que nos han traído hasta el presente (Paricio, 2018). Quizás por esta razón se ensamblan con tanta naturalidad en un mismo currículo el trabajo diacrónico en estos procesos de cambio y continuidad junto con proyectos o actividades en torno a cuestiones puntuales de empatía histórica. Por un lado, la visión global que proporciona el trabajo en las grandes transformaciones que traen hasta el presente sirve de primer marco contextual general a las actividades de empatía histórica. Por otro, el trabajo intenso de contextualización que estas provocan permite una comprensión más profunda de un momento histórico determinado, lo cual hace tomar una conciencia más plena de la distancia y la similitud entre momentos diferentes en el tiempo. El trabajo sobre ambos meta-conceptos del pensamiento histórico se refuerza mutuamente para producir

esa conciencia histórica a través del tiempo y desarrollar ese sentido de alteridad.

Ha sido también habitual vincular las experiencias de empatía histórica al desarrollo de la ciudadanía democrática, entendida como capacidad de diálogo y comprensión de las posiciones ajenas y como capacidad de toma de decisiones. La argumentación fundamental se basa en el valor de comprender la normalidad de que existan perspectivas diferentes en un sociedad democrática pluralista (Barton & Levstik, 2004). Pero lo cierto es que no necesariamente una actividad de toma de perspectiva trabaja la multiplicidad de perspectivas en la situación que se analiza. De hecho, es más habitual centrarse en explicar la decisión o la acción objeto de estudio a partir del contexto o la situación personal de los protagonistas. Desde nuestro punto de vista, parece más aceptable la hipótesis de que el desarrollo de la conciencia de la historicidad de las propias formas de pensar podría ayudar a desarrollar una identidad más flexible y formas de pensamiento no dogmáticas. Como desarrollo más elevado del sentido de alteridad, la conciencia del carácter contextualizado de todas las formas de pensar, incluida la nuestra, conlleva una posición a priori abierta y racional ante puntos de vista diferentes. Sin duda, ese paso atrás que mencionábamos antes, el *detachment* de las propias interpretaciones de las cosas, implica apertura y disposición al análisis y la *razonabilidad*, ese concepto que Matthew Lipman acuñó como esencia misma de la

democracia (ver, por ejemplo, Lipman & Sharp, 2002).

Keith Barton (2012) desarrolla un argumento alternativo vinculado al desarrollo de la capacidad de toma de decisiones. Para Barton, la elección entre opciones (políticas, económicas, éticas...) es la misma esencia de la democracia y en el análisis de las situaciones a las que se enfrentaron los personajes históricos y el debate sobre sus opciones y decisiones, los estudiantes desarrollarían la capacidad de formular juicios razonados y bien valorados: “estudiando la forma en que otras personas han actuado en el pasado a partir de sus decisiones, los estudiantes deberían hacerse más capaces de tomar decisiones bien informadas en el presente” (p. 132).

Existe un último valor, el que creemos más interesante, para introducir en el currículo actividades o problemas de empatía histórica y tiene que ver con la idea de Sam Wineburg que recogíamos al principio de este artículo: explorar e intentar explicar lo que los seres humanos vivieron, pensaron y creyeron en otras épocas, antes de nada, nos enseña sobre la propia naturaleza humana. Para lo mejor y para lo peor. Intentar comprender sus decisiones y acciones nos conduce a indagar en el modo en que el contexto nos condiciona a todos, el modo tan férreo en que enmarca nuestra forma de pensar, pero también en la forma en que muchos hombres y mujeres son capaces de pensar más allá de ese marco y abrir nuevas miradas sobre las cosas. También nos ayuda a entender cómo

el miedo y el sentimiento de amenaza ha modelado la historia y las acciones humanas, incluso en mayor medida que la ambición o la soberbia y cómo unos pocos pueden someter a muchos, en cuerpo y alma. Nos ayuda a entender cómo el grupo, las expectativas de los demás, la necesidad de ser reconocido y aceptado, o de alcanzar una *posición*, ha impulsado en todas las épocas las decisiones de las personas. Nos asoma a la solidaridad y la generosidad, tanto como al desentendimiento absoluto del sufrimiento ajeno. Nos enseña la crueldad, el dominio y la reducción del otro a los propios intereses, pero también nos habla de los sueños y sacrificios de muchos por alcanzar mundos más justos y libres. En la historia en general, pero particularmente cuando nos dedicamos a indagar y comprender las decisiones y los actos de las personas del pasado, aprendemos la naturaleza humana, individual y colectiva. Con permiso de la literatura, la historia es el espacio por excelencia del currículo para comprendernos a nosotros mismos, en toda la diversidad, pero también en todo lo que nos es común.

9. Agradecimientos

Trabajo realizado en el marco de la actividad desarrollada por el Grupo de investigación ARGOS, financiado por el Gobierno de Aragón (S50_17R) y cofinanciado con FEDER 2014-2020 “Construyendo Europa desde Aragón”.

10. Referencias bibliográficas

- Ashby, R. & Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Londres: The Falmer Press.
- Bain, R. B. (2005). “They Thought the World Was Flat?”. Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 175-213). Washington: The National Academies Press.
- Barton, K. C. (1996). *Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking among Elementary Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, New York, April 8-12, 1996.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching & Learning*, 7, 131-142. doi:10.1386/ctl.7.2.131_1
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berti, A. E., Baldin, I. & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are

- provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 278-288.
- Blumer, H. (1962). Society as Symbolic Interaction. En A. M. Rose (Ed.), *Human Behavior and Social Process: An Interactionist Approach*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism; Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Boddington, T. (1980). Empathy and the teaching of history. *British Journal of Educational Studies*, 28(1), 13-19.
- Botella, L. y Feixas, G. (2008). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: FPCEE Blanquerna.
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166-202. doi:10.1080/00933104.2011.10473452
- Chapman, A. (2009). Taking The Perspective of The Other Seriously? The Importance of Historical Argument. *Euroclio Bulletin*, 28, 13-18.
- Collingwood, R. G. (1946 / 1993). *The Idea of History (Revised Edition with Lectures 1926-1928 edited with an introduction by Jan Van der Dussen)*. Oxford - Nueva York: Oxford University Press.
- Coltham, J. & Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History*. Londres: Historical Association.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters: teaching and learning history in New Zealand secondary schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington: NZCER Press.
- De Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 1-22. doi:10.1080/00071005.2017.1291902
- Duby, G. (1995). *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Eco, U. (2000). *Tratado de Semiótica General* (5.ª ed.). Barcelona: Lumen.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-47. doi:10.1080/00933104.2010.10473415
- Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8(1), 41-58.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18-24. doi: 10.1080/00377999909602386
- Gadamer, H.-G. (1979). The Problem of Historical Consciousness. En P. Rabinow &

- W. M. Sullivan (Eds.), *Interpretive Social Science. A Reader* (pp. 103-160). Berkeley, Los Angeles - Londres: University of California Press.
- Gehlbach, H. (2004). A New Perspective on Perspective Taking: A Multidimensional Approach to Conceptualizing an Aptitude. *Educational Psychology Review*, 16(3), 207-234.
- Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 42.
- Hale, C. L. & Delia, J. G. (1976). Cognitive complexity and social perspective-taking. *Communication Monographs*, 43(3), 195-203. doi:10.1080/03637757609375932
- Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264-270.
- Holland, T. (2003). *Rubicon. The Triumph and Tragedy of the Roman Republic*. Londres: Anchor Books.
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2016). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 00, 1-35. doi:10.1080/00933104.2016.1208597
- Johnson, D. W. (1975). Cooperativeness and social perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 241-244.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. 2 vols. Nueva York: Norton.
- Knight, P. (1989). Empathy: Concept, Confusion and Consequences in a National Curriculum. *Oxford Review of Education*, 15(1), 41-53.
- Langer, J. (1969). *Theories of Development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Londres - Nueva York: Routledge.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*, (pp. 129-168). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research - Kailas Printers.
- Lee, P. (1992). History in schools: Aims, purposes and approaches. A reply to John White. En P. Lee, J. Slater, P. Walsh & J. White, *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond* (pp. 20-34). Londres: Tufnell Press.
- Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En M.S. Donovan & J.D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: history, mathematics and science in the classroom* doi:10.1080/00933104.2016.1208597

- (pp. 31-77), Washington: National Academy Press.
- Lee, P. J. y Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. En O. L. Davis Jr., E. A. Yaeger & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lee, P. J., Dickinson, A. & Ashby, R. (1997). "Just another emperor". Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research. Explanation and understanding in learning History*, 27(3), 233-244.
- Lee, P. J. & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Leeuw-Roord, J. (2009). Yearning for Yesterday: Efforts of History Professionals in Europe at designing Meaningful and Effective School History Curricula. En L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (pp. 73-95). Charlotte: Information Age Publishing.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Lévesque, S. (2011). What It Means to Think Historically. En P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past: shaping history education in Canada* (pp. 115-138). Vancouver: UBC Press, The University of British Columbia.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the Empty Spaces: Perspectiva Taking in New Zealand Adolescents' Understanding of National History. En O. L. J. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 69-96). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre (orig.: Temple University Press, 1980).
- Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perikleous, L. (2011). Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. En L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia, Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research (AHDR).
- Piaget, J. (1955). *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: World Publishing.
- Widow, J. L. (2009). ¿Por qué César cruzó el Rubicón? En *Ensayo sobre la relación entre libertad e historia Un magisterio vital: historia, educación y cultura. Homenaje a Héctor Herrera Cajas* (pp. 77-92). Santiago de Chile: Editorial de la Universidad Adolfo Ibáñez de Santiago de Chile.

Wilschut, A. & Schiphorst, K. (2019). 'One has to take leave as much as possible of one's own standards and values': Improving and measuring historical empathy and perspective reconstruction. *History Education Research Journal*, 16(1), 74-87. doi:10.18546/HERJ.16.1.07

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Yeager, E. A. & Doppen, F. H. (2001). Teaching and Learning Multiple Perspectives in the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in the Secondary Classroom. En O. L. Davis Jr., E. A. Yaeger & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 97-114). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Yeager, E. A. & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-20). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Alejandro Magno en el cómic: apuntes sobre recepción clásica y didáctica de la Historia

Alexander the Great in comics: notes on Classical Reception and History Teaching

Julián Pelegrín Campo

Universidad de Zaragoza. jpelegri@unizar.es

Resumen

La presencia de Alejandro Magno en el cómic ha sido prácticamente ignorada por los estudios sobre la recepción centrados tanto en la Antigüedad clásica en general como en la figura de este personaje en particular, y muy escasamente examinada por los que abordan el tratamiento de la Antigüedad en dicho género. Sin embargo, la existencia de más de doscientos títulos publicados a lo largo de casi un siglo que incorporan representaciones gráficas de Alejandro constituye un corpus con entidad más que suficiente como para ser reconocido en tanto que objeto de estudio por la investigación académica a la vista tanto de sus posibilidades educativas en el ámbito de la didáctica de la Historia como de la importancia del personaje como icono de referencia en el marco de la cultura popular contemporánea.

Palabras clave: Alejandro Magno, cómic, recepción clásica, didáctica de la Historia, cultura popular contemporánea.

Abstract

The presence of Alexander the Great in comics has been virtually ignored by the reception studies both about Classical Antiquity and about the Macedonian conqueror, and very sparsely analysed by the research about the treatment of Antiquity in comic books. However, the existence of more than two hundred works published over almost a century with graphic representations of Alexander shapes a corpus with more than enough value to be recognized as object of study by academic research because of the educational possibilities of the most recent historical-biographical approaches from History teaching, and the importance of Alexander the Great as a reference icon in the contemporary popular culture.

Key words: Alexander the Great, comic, classical reception, History teaching, contemporary popular culture.

1. Introducción

“Alejandro Magno es un personaje histórico que ha inspirado muchas representaciones artísticas, incluso en la actualidad: películas, canciones, dibujos, libros, etc. Elige una de estas representaciones y busca en Internet información sobre ella. Después, expón a tus compañeros qué aspecto de Alejandro destaca. Por último, comparad si todos los autores coinciden en la valoración del personaje”.

El párrafo anterior describe una actividad destinada al alumnado de la asignatura de Geografía e Historia que se imparte en el primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria según el currículo español vigente en la actualidad y figura en el libro de texto editado en

2015 por Edelvives como actividad n.º 11 dentro del apartado 4, “Alejandro y sus sucesores”, correspondiente al tema 3, “Las ciudades-estado griegas” (Granda Gallego & Núñez Heras, 2015, p. 71). El enunciado se ilustra con una composición sin texto al pie integrada por un dibujo que muestra a Alejandro Magno combatiendo a caballo contra varios enemigos¹ a modo de fondo sobre el cual se superponen otras cuatro imágenes: una pantalla de televisión que muestra un fotograma de la película *Alexander* dirigida por Oliver Stone (2004); el cartel de la película *Alejandro el Magno* de Robert Rossen (*Alexander the Great*, 1956); lo que parece el estuche de un documental en VHS titulado *Alejandro* cuya carátula se ilustra con el retrato del conquistador representado en el mosaico de Issos; y la portada del libro *Alejandro Magno*, con texto de Joseph Lacier (pseudónimo de José Ripollés Aguilar) y dibujos de Carlos Campaña, editado por Bruguera en 1962 como el número 150 de la *Colección Historias* de acuerdo con la fórmula de una doble narración paralela que alterna páginas de texto y de cómic inaugurada en la década anterior por dicha editorial.

Ciertamente el arte, la literatura y la cultura popular contemporánea nos proporcionan

¹ Obra de Carlos Fernández del Castillo titulada *Reconstrucción de la batalla del Gránico*, procedente de la web de Arthistoria (<https://www.arthistoria.com/es/obra/reconstruccion-de-la-batalla-del-granico>) y publicada originalmente como ilustración del libro de Fernando Quesada *Armas de Grecia y Roma* (ed. La Esfera de los Libros, 2008, pp. 160-161); tanto su autoría como su procedencia figuran de manera genérica en los créditos del manual de Edelvives, ubicados en las guardas.

numerosos ejemplos de esas “representaciones artísticas” inspiradas por dicho personaje que los diseñadores del ejercicio cifran en “películas, canciones, dibujos, libros, etc.”, pero ni el enunciado de la actividad aporta ninguna información que el actual alumnado de primer curso de la ESO pueda tomar como referencia, ni la imagen asociada a él les resulta de utilidad para ello. A partir de ahí, ¿podemos confiar en que ese alumnado conozca directamente la película de Stone a través de su edición en DVD o de sus posteriores emisiones en televisión, o indirectamente a través del videojuego homónimo creado por Ubisoft para PC como parte del *merchandising* asociado al estreno del film? Este último podría resultar más atractivo para un alumnado adolescente, pero, dentro de este colectivo, ¿quién dedicará su tiempo a un videojuego diseñado hace más de quince años y sin versión actualizada para las plataformas de uso más extendido en la actualidad ni para multijugador online? Y si todas estas dudas surgen a propósito de la referencia que, en principio, podría resultarles cronológicamente más próxima, ¿qué podemos esperar acerca de una película estrenada hace más de sesenta años o de un libro-cómic apenas más reciente, con viñetas en blanco y negro y descatalogado hace decenios?

Debido precisamente al más de medio siglo que separa la publicación del libro de texto de Edelvives y la de la obra de Bruguera a la que allí se alude, éste representa ciertamente un caso extremo entre las propuestas en las que se

recurre al cómic para abordar la figura y obra de Alejandro, ya sea igualmente a través del libro de texto o bien como resultado de la iniciativa individual de docentes que imparten dichos contenidos en sus aulas. Sin embargo, unas y otras resultan muy escasas y tampoco recurren a títulos publicados en fechas recientes. Respecto al primer grupo, y dejando a un lado aquellas en las que, de un modo genérico, el libro de texto ofrece al alumnado la posibilidad de elaborar sus propias producciones –como se hace en *Cultura Clásica. 2.º Ciclo ESO. Libro-guía del profesorado*, editado por Akal (Muñoz Jiménez & Espinosa Fernández, 2002; orig. 1995)²–, el volumen *Griego. 2.º Bachillerato* publicado por Editex en 2009 incluye en el apartado “Sugerencias” de la sección “Enthousiasmós” correspondiente a la Unidad didáctica 7, que está dedicada a Alejandro Magno, la lectura del cómic *Tras las huellas de Alejandro*, con dibujo de Carlo Marcello y guión de Pierre Castex, editado por Planeta Cómic en 1981 dentro del volumen *Ulises*.

² En su Segunda parte (“Contenidos y orientaciones metodológicas”), Bloque 1 (“Las raíces griegas y romanas de nuestra sociedad”), los autores sugieren como actividades para realizar en la Unidad 2 (“Panorama histórico de Grecia”) que “para fomentar la creatividad y la expresión plástica de los alumnos se les puede encargar que dibujen cómics con la vida de Alejandro Magno” (Muñoz Jiménez & Espinosa Fernández, 2002, p. 27); en la Unidad 3 (“Roma: monarquía, república e imperio. La historia en Roma”) que “los alumnos también pueden dibujar algún cómic con los hechos más llamativos de la historia de Roma, quizá de la Roma imperial por resultarles más familiar, o de algún personaje famoso como Julio César o Aníbal” (p. 32); en la Unidad 4 (“España en la órbita de Roma: la romanización. El ejército romano”) “que dibujen un cómic con la historia de Viriato o el asedio y fin de Numancia” (p. 37); y en la Unidad 8 (“El ocio y los espectáculos. El teatro”) “que dibujen un cómic con una carrera de carros, con combates de gladiadores o con los Juegos Olímpicos” (p. 61).

Alejandro Magno como n.º 2 de la colección *Grandes Héroe*s. El descubrimiento del mundo” y presentado por los autores del manual como “un relato tradicional destinado a la glorificación del joven macedonio, ilustrado por los episodios más míticos de la ascensión de Alejandro” (Almodóvar García & Gómez Tirado, 2009, p. 116)³. En cuanto al segundo grupo, algunos docentes han utilizado cómics como material didáctico para diseñar ejercicios sobre Alejandro Magno destinados a su alumnado de Educación Secundaria: en Francia la edición original de ese mismo cómic, *Dans les pas d’Alexandre le Grand*, incluida en el volumen *De l’Atlantique à l’Inde. Ulysse et Alexandre Le Grand* (1978, ed. Larousse, n.º 1 de la colección *La découverte du monde en bandes dessinées*), y en Bélgica la aventura de Alix titulada *La Tour de Babel*, de Jacques Martin (1981, ed. Casterman)⁴, mientras que en España

³ Igualmente en el apartado “Sugerencias” de la sección “Enthousiasmós” correspondiente a la Unidad didáctica 2, dedicada a Sócrates, se recomienda la lectura del cómic *Epicurus, el sabio*, de William Messner-Loebs y Sam Kieth (Almodóvar García & Gómez Tirado, 2009, p. 36), mientras que en el manual de Griego de 1.º de Bachillerato los mismos autores recomiendan *La Odisea*, de José María Martín Saurí y Francisco Pérez Navarro (Almodóvar García & Gómez Tirado, 2008, p. 101), *Órficas*, de Max (*ibid.*, p. 118), *Astérix en los Juegos Olímpicos*, de René Goscinny y Albert Uderzo (*ibid.*, p. 134) y *300*, de Frank Miller, cuyo apellido transcriben erróneamente como “Millar” (*ibid.*, p. 182).

⁴ En el primer caso los ejercicios fueron incorporados a una presentación interactiva en PowerPoint de 38 diapositivas destinada a la impartición del tema de Alejandro Magno y publicada en varios blogs de docentes a partir del curso 2010/2011 que todavía puede consultarse bajo el título *Alexandre le Grand. Lire une bande dessinée pour mieux connaître son épopée* (<https://www.slideserve.com/russell/alexandre-le-grand>). La segunda experiencia consistió en la lectura de varios pasajes del cómic (pp. 18-19, 23-24, 26 y 36-37) a partir de la cual el alumnado debería “establecer un retrato (sus cualidades y defectos, su ambición, su nacionalidad, su época, etc.) del personaje” y fue planteada en 2011 por

encontramos dos entradas de sendos blogs creadas en 2011 igualmente por docentes de Educación Secundaria con la finalidad de proporcionar a su alumnado de Geografía e Historia de 1.º de ESO actividades y recursos sobre los contenidos tratados en el aula que, a propósito de la Historia de la Grecia antigua y con este objetivo, recurren en el primer caso al cómic *Alejandro el Grande*, de Jesús Blasco (*Chito*, números 1 y 2, 1974, ed. Juan Martí Pavón; orig. *Tell Me Why*, números 13 y 14, 1968, ed. Fleetway), y en el segundo a la parte gráfica del tomo II de la *Historia Universal Ilustrada* publicada por la Editorial Roasa (Alonso García, 1992, libro V, cap. IX “La Grecia clásica”, 282-288)⁵.

Aun teniendo en cuenta en algunos de estos casos un factor clave como es la disponibilidad a través de Internet de los cómics a los que remiten, llama la atención ya no tanto el escaso número de propuestas que recurren a este género para abordar en el aula la figura y la obra

de Alejandro Magno –fruto de la iniciativa de docentes decididos a despertar el interés de su alumnado mediante la utilización de recursos didácticos más atractivos para el mismo–, sino fundamentalmente la distancia temporal que en tales ocasiones separa la elaboración de dichas propuestas respecto de la fecha de publicación de los cómics que utilizan como recurso didáctico. Por el contrario, parece mucho más aconsejable recurrir a producciones más recientes, más estimulantes y, en consecuencia, con mayores posibilidades de resultar útiles en términos didácticos para los adolescentes del siglo XXI que puedan cumplir con ese mismo objetivo –analizadas por Antela-Bernárdez (e. p.) en el ámbito de la animación y por el autor de estas líneas en el del libro informativo y el libro-álbum (Pelegrín Campo, 2008 y 2011)–. Sobre todo cuando en relación con otros personajes, acontecimientos, fenómenos y períodos históricos se ha constatado que es precisamente la cultura popular contemporánea a través de sus diferentes manifestaciones –cine, televisión, novela histórica y literatura de ficción, libros informativos, revistas de divulgación, cómic, videojuegos, juguetes, etc.– no sólo la que acerca el pasado en general y el mundo antiguo en particular a un público adulto consumidor de este tipo de productos (Morris-Suzuki, 2005; Krüpe, 2015; De Groot, 2016), sino también la que proporciona las vías que permiten a otro público más joven entrar en contacto con esas realidades históricas incluso antes de que las conozcan en tanto que contenidos escolares en el contexto de la

Jean-Philippe Bolle a lo largo de un apartado de cinco páginas dentro de un dossier titulado *Regards croisés sur Alexandre le Grand* (<https://es.calameo.com/read/00099042174c190fec2ff>).

⁵ *Alejandro el Grande*, de Jesús Blasco: <http://arjel.eso.blogspot.com/2011/01/alejandro-magno-el-magno-por-jesus.html> (creado por “Antonio” el 22 de enero de 2011). *Historia Universal Ilustrada* (ed. Roasa): <http://socialesylengua.blogspot.com.es/2011/03/comic-historia-de-grecia-ii.html> (creado por “Luis” el 30 de marzo de 2011). Sin ningún propósito didáctico es mencionado ¡*El valle perdido de Iskander!*!, con guión de Roy Thomas y dibujo de Howard Chalkyn y Ernie Chan (en su edición española publicada en *Conan el bárbaro*, n.º 23, julio de 1983, ed. Forum, trad. de *The Lost Valley of Iskander!*, publicado en *Conan the Barbarian*, n.º 79, octubre de 1977, ed. Marvel Comics), en la entrada “Alejandro Magno, curiosa aparición en el cómic” del blog *Helleniká. Recursos de griego antiguo*: <https://griegoantiguo.wordpress.com/2009/04/17/alenjandromagno-curiosa-aparicion-en-el-comic/> (creado por Ricardo L. Rodríguez, profesor de Griego en Enseñanza Secundaria, el 17 de abril de 2009).

enseñanza formal y hasta en las edades más tempranas (Kübler, Bietenhader & Pappa, 2013; Janka & Stierstorfer, 2017; Rivero Gracia & Pelegrín Campo, 2019; Cisneros Abellán *et al.* [e. p.]). Y en el caso al que nos referimos con mayor razón todavía dada la ausencia de la historia de Alejandro Magno lo mismo dentro de la enseñanza formal en España como contenido impartido en un momento anterior a la Educación Secundaria –el primer curso de ESO incluye entre los contenidos de Geografía e Historia la única mención de Alejandro en el currículo escolar dentro del sistema educativo vigente (Real Decreto 1105/2014 de 25 de diciembre, p. 300)– que fuera de ella en el contexto histórico, geográfico y patrimonial en el que el alumnado español se sitúa, pues la historia del personaje se desarrolló sobre escenarios muy alejados de la Península Ibérica y, más allá de la eventual celebración de exposiciones temporales gestadas fuera de nuestro país –así *Alejandro Magno. Encuentro con Oriente* (Madrid, desde el 3 de diciembre de 2010 hasta el 3 de mayo de 2011)–, muy pocos museos españoles muestran piezas relacionadas con él⁶.

⁶ De hecho, en ocasiones la ausencia de referentes sobre Alejandro Magno entre el alumnado adolescente se ha revelado absoluta, tal como llevan constatando desde hace un tiempo los titulados que cursan el Máster de Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza durante el desarrollo de sus prácticas escolares en el primer curso de ESO, algo que no sucede en relación con el mundo romano, el cual les resulta mucho más próximo; sobre el conocimiento de la Roma antigua a través de vías de educación no formal entre el alumnado español de este mismo nivel educativo, *vid.* Rivero Gracia (2009). Sobre el componente didáctico de la exposición itinerante *Alejandro Magno. Encuentro con Oriente*, inaugurada en los Reiss-

En consecuencia, a la vista de una tan limitada utilización del cómic como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia de Alejandro Magno, y después de haber examinado en trabajos anteriores las posibilidades didácticas que en el ámbito hispano ofrece la combinación de texto e imagen en formatos como el libro informativo y el libro-álbum en relación con la historia de este personaje (Pelegrín Campo, 2008 y 2011), en el presente estudio nos proponemos indagar acerca de su presencia en el cómic, así como sobre el tratamiento que el tema ha recibido por parte tanto de la historiografía sobre Alejandro como de los *reception studies* centrados en el mundo clásico en general y en la figura del conquistador macedonio en particular, con el propósito de investigar acerca de la existencia de cómics recientemente publicados que, por incorporar recursos y propuestas de utilidad no sólo para difundir el conocimiento del personaje y de su época entre el público en general desde una perspectiva meramente divulgativa, sino también para ser utilizados en el aula de Historia con un propósito específicamente didáctico, se revelan como alternativas mucho más estimulantes que materiales como aquellos a los antes nos referíamos, los cuales imponen una distancia no sólo cronológica, sino también sociológica y cultural respecto de los intereses, las preferencias y las necesidades del lector actual que difícilmente los hace atractivos para éste.

Engelhorn-Museen de Mannheim en octubre de 2009 bajo el título *Alexander der Große und die Öffnung der Welt*, *vid.* Pelegrín Campo (2011).

2. Cómic, didáctica de la Historia y mundo antiguo

La utilidad del cómic como recurso didáctico encuentra su origen hace ya más de un siglo en las iniciativas aisladas de algunos docentes estadounidenses que evolucionaron para convertirse en propuestas sistemáticas en la década de 1940 destinadas a la educación formal en los niveles de Primaria y Secundaria, pero también a las bibliotecas y los museos⁷. Tales iniciativas fueron desarrolladas más tarde en Europa mediante la identificación de la *bande dessinée* por parte del ámbito académico como herramienta didáctica (Roux, 1970) y objeto de estudio (Tisseron, 1977) y particularmente gracias a su posterior incorporación al currículo escolar francés (Bomel-Rainelli & Demarco, 2011; Rouvière, 2012a), hasta desembocar en el interés y el reconocimiento que en nuestros días despierta la asociación entre el ámbito educativo por una parte y el cómic, la *bande dessinée* o el manga por otra⁸.

La aplicación del cómic concretamente en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia —mediante el recurso a obras ya publicadas que por sus protagonistas, argumento, escenarios y tratamiento del tema que abordan, resultan especialmente útiles para trabajar en el aula, o bien, como apuntamos al principio, a través de propuestas que estimulan la elaboración de creaciones propias por parte del alumnado— se reveló como una vía privilegiada en el ámbito de la *bande dessinée*, iniciada con la celebración del segundo coloquio internacional sobre *Éducation et bande dessinée* bajo el título *Histoire et bande dessinée* (Faur, 1979b), continuada posteriormente con la publicación de obras como *L'histoire... par la bande. Bande dessinée, histoire et pédagogie* (Mitterrand, 1993), *Histoire et bande dessinée* (Mak dit Mack, 2006) y *Bande dessinée et enseignement des humanités* (Rouvière, 2012b). En la actualidad el reconocimiento generalizado del cómic como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia se ha plasmado en la proliferación tanto de estudios teóricos⁹ como de aproximaciones a las diferentes épocas históricas¹⁰ y de propuestas para el aula centradas en obras específicas¹¹.

⁷ Destaca en este sentido la actividad de Harvey Zorbaugh como editor del *Journal of Educational Sociology*, primero mediante las contribuciones recogidas en el número 18.4 (1944) bajo el título “The Comics as an Educational Medium”, entre las que destacan “The Comics as a Social Force”, de S. M. Gruenberg (pp. 204-213), y “The Comics and Instructional Method”, de W. W. D. Sones (pp. 232-240), y cinco años más tarde en un nuevo monográfico publicado en el número 23.4 de la misma revista (1949) que se cerraba con el trabajo de Katharine H. Hutchinson titulado “An Experiment in the use of Comics as Instructional Material” (pp. 236-245). *Vid.* al respecto Tilley (2017).

⁸ *Vid.* Syma & Weiner (2013), Bakis & Carter (2014) y Martel & Boutin (2015b), así como, más recientemente, el estudio de Depaire (2019) y los monográficos *Usages didactiques de la bande dessinée* (Blanchard & Raux, 2019) y *Cómic y educación* (Baile López & Rovira Collado, 2019).

⁹ Entre la abundante bibliografía sobre el tema, *vid.* Thiébaud (1989), Leoné Puncel & Caspistegui Gorasurreta (2005), Guay & Charrette (2009), Charrette (2011), Dolle-Weinkauff (2014), Boerman-Cornell (2015), Fronza (2016), Sebastián-Fabuel (2016) y Saitua Idarraga (2018).

¹⁰ *Vid.* en España los trabajos de Becerra Romero (2014), Bonet Rosado & Pons Moreno (2016), Guiral Conti & Riera Pujal (2016) y Gallo León & Játiva Miralles (2017).

¹¹ Desde *Astérix*, de René Goscinny y Albert Uderzo (García Sanz, 1995; Sánchez Verdú, 2014; Sala, Villagordo & Halimi, 2015), y *Tintín*, de Hergé (Llull Peñalba, 2014),

Por lo que se refiere al mundo antiguo, las primeras propuestas didácticas llegaron de la mano de estudiosos alemanes que en la década de 1970 asociaron el recurso al cómic con la enseñanza de las lenguas clásicas (Fuhrmann, 1976; Frings, 1978), línea a la que se sumaron posteriormente traducciones y adaptaciones griegas y latinas de títulos de conocidas series como la ya citada *Astérix* (1959-) y *Alix*, de Jacques Martin (1948-), editadas en diversos países europeos (como recuerdan Lillo Redonet, 1995, y Verreth, 2005). Pero fueron sobre todo investigadores franceses quienes a partir de esa misma década y sobre todo en la siguiente abordaron la utilización de cómics ambientados en la Antigüedad para aprender acerca de aspectos históricos, sociales, culturales o religiosos del mundo antiguo (Aziza & Thiébaud, 1986; Martin, 1989)¹² dentro de una corriente que a finales del siglo XX culminará con la tesis doctoral de Michel Thiébaud, titulada *L'antiquité vue dans la bande dessinée d'expression française (1945-1995). Contribution à une pédagogie de l'histoire ancienne* y defendida en 1997 (Thiébaud, 1999; *vid. asimismo* Thiébaud, 1998, 2002 y 2008), la cual marca un hito decisivo desde su consideración

hasta *Maus*, de Art Spiegelman (Rihs, 2012), y *El arte de volar*, de Antonio Altarriba (Guiral Conti, 2012).

¹² En España destaca en esta línea la labor de Fernando Lillo (1990 y 1995), docente que asimismo ha formulado propuestas centradas en la elaboración de producciones propias por parte del profesorado (Lillo Redonet, 1990 y 1992). A la inversa, un ejemplo reciente de la creación de cómics sobre el mundo clásico por parte del alumnado lo proporcionan las obras presentadas en el primer certamen de cómics clásicos *Max invenis gladiator* organizado por la Asociación Internacional Alma Clásica (<https://www.almaclasica.org/concurso-cómic/>) y recogidas en Durán Mañas (2018).

de la *bande dessinée* como objeto de estudio, pero también como fuente de información y, en consecuencia, como recurso didáctico en el aula de Historia. Paralelamente, los autores de la entrada “Comics” incluida en el volumen XII de *Der Neue Pauly* destacaban la utilidad del cómic como recurso para la enseñanza del latín y del griego y para la didáctica de la historia aun cuando consideraban que tanto los personajes como los escenarios históricos “a menudo no están en condiciones de ser evocados por la memoria de un tipo de lector generalmente joven y que raramente cuenta con una formación humanística”, razón por la cual, concluían, “los contenidos resultan a menudo estandarizados, los clichés tradicionales son utilizados de un modo recurrente y amplificado y el contexto antiguo queda reducido al mínimo aceptable para el lector” (Geus, Haase & Eickhoff, 1999, col. 658)¹³. Sin embargo, ya en el nuevo siglo y más concretamente en esta última década ha aumentado notablemente el número

¹³ Los autores consideraban que “en los cómics la Antigüedad desempeña solamente un papel secundario” y que “pocos cómics están ambientados en el pasado o se sirven de tramas y de personajes antiguos”, mencionan *Astérix*, de René Goscinny y Albert Uderzo (publicado por vez primera en *Pilote*, 1, 1959, y editado posteriormente por Dargaud, Albert René y Hachette), *Alix*, de Jacques Martin (publicado por vez primera en *Le Journal de Tintin*, 38, 1948, y editado posteriormente por Casterman), y *Jugurtha*, de Jean-Luc Vernal, Hermann, Franz y Michel Suro (1967-1995, editado sucesivamente por RTP, Le Lombard y Soleil), y subrayan la relación del cómic con otros *media*, ya sea como origen de otras manifestaciones de la cultura popular contemporánea –así *Astérix* respecto de las películas y los parques temáticos posteriores– o, a la inversa, en tanto que *merchandising* derivado de ellas –como el cómic *Hércules* (1997) editado por Disney en relación con la película del mismo título estrenada inmediatamente antes, o su homónimo editado por Topps (1996) respecto de la serie televisiva *Hércules, los viajes legendarios* (1995)–.

de aportaciones que se interesan por la utilidad didáctica del cómic, publicadas por una parte en obras colectivas centradas ya sea en la recepción de la Antigüedad en general –con el precedente del pionero Péplum: *l'Antiquité dans le roman, la BD et le cinéma* (Graitson, 1993), pasando por *Imagines. La Antigüedad en las artes escénicas y visuales* (Castillo Pascual, 2008), hasta los recientes *L'Antiquité imaginée. Les références antiques dans les œuvres de fiction (XX^e-XXI^e siècles)* (Giovénal et al., 2019) y *Age of Classics! L'Antiquité dans la culture pop* (Besnard & Scapin, 2019)¹⁴– o en el tratamiento de la misma en el cómic en particular –así en “*Antico-mix*”. *Antike in Comics* (Lochman, 1999c); *Classics and Comics* (Kovacs & Marshall, 2011); *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* (Carlà, 2014b); *Son of Classics and Comics* (Kovacs & Marshall, 2015); y *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (Gallego, 2015)¹⁵–, pero también en estudios aislados que alcanzan desde un tratamiento específico y detallado del tema (Verreth, 2005) hasta la simple mención en el marco general del cómic actual (De Rosa, 2015), pasando por la formulación de propuestas didácticas diseñadas a partir de títulos concretos¹⁶ e incluso presentes

en las propias obras gráficas, que en ocasiones no sólo incorporan comentarios, anexos y recursos de carácter didáctico a propósito de los personajes, acontecimientos y escenarios a los que hacen referencia¹⁷, sino que incluso cuentan con asesoramiento por parte de historiadores¹⁸.

De hecho, a propósito de la reflexión sobre las relaciones entre *tradición clásica y recepción clásica*, Francisco García Jurado reconocía que “las manifestaciones artísticas más modernas pueden convertirse en una suerte de introducción a los clásicos, desde las periferias”, y que “hay aspectos de la Antigüedad que hoy día llegan al gran público por medio de manifestaciones artísticas consideradas como ‘periféricas’. Así ocurre con ciertos cómics inspirados en la

representada por *Three*, de Kieron Gillen, Ryan Kelly y Jordie Bellaire (2013-2014, ed. Image Comics); Hernández Reyes (2015, propuesta desarrollada en *Id.*, 2019) con el volumen de la serie *Alix* titulado *El niño griego (L'enfant grec*, 1980, ed. Casterman), el mismo utilizado más de veinte años antes por Thiébaud (1999, pp. 732-753), lo que da idea de sus posibilidades didácticas; Pelegrín Campo (2016 y 2018b) con el manga japonés; Zagkotas (2018) con *Astérix*, con *Memento*, de William van Horn (2010, ed. Disney), y con *Homer Odyssey*, de G. Akokalidis & T. Apostolidis (2012, ed. Metaichmio); y Duce (2018) con *La Odisea*, de Francisco Pérez Navarro y José María Martín Saurí (en su edición de Norma, 2009; orig. publicado por entregas en español como *Odiseo en Comix Internacional*, 25-32 [diciembre de 1982 - julio de 1983] y en inglés como *The Odyssey* en *Heavy Metal*, 73-80 [abril - noviembre de 1983]), y con *La Edad de Bronce, 1. Mil naves*, de Eric Shanower (en su traducción española de Azake Ediciones, 2003; ed. orig. Image Comics, 1998).

¹⁷ Llegando al extremo de que la misma trama argumental queda incluso sustituida por ese componente didáctico hasta el punto de incurrir conscientemente en anacronismos, como en la colección *Les voyages d'Alix* (1996-, ed. Casterman), inspirada en el personaje creado por Jacques Martin, el cual, aunque ubicado cronológicamente en el siglo I a.C., supera limitaciones tanto espaciales como temporales con sus visitas a Persépolis, a los vikingos o a los aztecas.

¹⁸ Como la participación de Stephen Hodkinson, profesor de la Universidad de Nottingham y especialista en Esparta, en *Three* (Gillen & Hodkinson, 2014).

¹⁴ Vid. en esas publicaciones las contribuciones de Thiébaud (1993), Becerra Romero & Jorge Godoy (2008), Devillers (2019) y Gallego (2019a) respectivamente.

¹⁵ Vid. en esas publicaciones las contribuciones de Visser (1999); Kovacs (2011); Hellmich (2014), Lindner (2014) y Kramer (2014); Marshall & Kovacs (2015); y Sala, Villagordo & Halimi (2015), Bricage (2015), Martel & Boutin (2015a), Thiébaud (2015), Luccisano (2015), Helly (2015) y Genot (2015).

¹⁶ Así Lillo Redonet (2005b, pp. 42-52) con *300*, de Frank Miller y Lynn Varley (1998, ed. Dark Horse Comics); Hodkinson (2015) con la respuesta desmitificadora a *300*

Antigüedad” (García Jurado, 2015, pp. 21 y 29). Y es que, como apunta Antonio Duplá coincidiendo con autoras como Edith Hall (2008, p. 392) y Margaret Malamud (2009, p. 253), “la Roma (y Grecia, y Egipto...) que han llegado a la mayoría de la sociedad occidental en el siglo XX lo han hecho a través del cine, la televisión, las novelas históricas, el cómic o los videojuegos” (Duplá Ansuátegui, 2011, p. 95; 2017, p. 21), y actualmente, en palabras de Luis Unceta, “estos nuevos formatos han proporcionado a los contenidos relativos a las antiguas civilizaciones griega y romana una difusión y un impacto de una magnitud sin precedentes, hasta el punto de que, dada su cada vez menor presencia en los planes de estudios (al menos en nuestro país), están asumiendo parte de las funciones formativas de aquellos” (Unceta, 2019, p. 17). Todo ello ha conformado en la actualidad lo que en términos sociológicos es identificado por Florian Krüpe como una “memoria cultural compartida” por un público consumidor tanto joven como adulto, integrada a base de nombres de personajes y temas de la Antigüedad procedentes de manifestaciones de la cultura popular contemporánea (Krüpe, 2015, pp. 140-141) y podríamos decir que, a la vez, en un ejercicio de retroalimentación, proyectados sobre las mismas (Pelegrín Campo, 2018b, p. 48) por cuanto, si bien contribuyen a reforzar una serie de estereotipos en la medida en que seleccionan la información que acerca de los acontecimientos históricos y sus protagonistas llega hasta el público consumidor, por otra parte el interés que tales informaciones despiertan

entre ese público genera a su vez nuevos productos de consumo cultural que le ofrecen todavía más oportunidades para satisfacer una demanda ante la cual los contenidos derivados de la enseñanza formal resultan no sólo insuficientes –recordemos que en dicho marco la Historia Antigua Universal es impartida en España únicamente en el primer curso de la ESO–, sino fundamentalmente ajenos para una sociedad “que arrincona el estudio y la enseñanza de las Humanidades en su concepción más tradicional, mientras aplaude los entretenimientos basados en contenidos evocadores de Grecia y Roma, como las películas, los videojuegos o los cómics de esa temática” (Unceta, 2019, p. 18).

3. Alejandro Magno y el cómic en la investigación académica

Entre los análisis hasta ahora mencionados no abundan los que contemplan las posibilidades ofrecidas por el cómic para acercarse a la historia de los personajes más conocidos del mundo antiguo, ya sea en el marco global proporcionado por el propio género o en relación con una obra en particular, pues tampoco son muchos los títulos correspondientes a esta categoría¹⁹. Desde una primera aproximación a Calígula publicada hace cuatro décadas hasta otras mucho más recientes

¹⁹ Aziza (2008, p. 169) considera que, a diferencia de lo que se observa en el cine, la ausencia de biografías de personajes antiguos en la *bande dessinée* se debería a que ésta “no narra vidas, sino rodajas –en ocasiones sangrantes– de vidas, sólo conciliables con la ficción”.

dedicadas sobre todo a César, pero también a Cleopatra, Augusto, Mesalina, Nerón, Juliano y Atila²⁰, resulta evidente la primacía de las figuras asociadas a la historia de Roma frente a las vinculadas al mundo helénico entre los personajes de la Antigüedad que protagonizan obras de este género²¹.

En el caso concreto de Alejandro llama la atención constatar hasta qué punto su presencia en el cómic constituye un tema muy escasamente abordado por la investigación académica, tanto de un modo genérico en las abundantes publicaciones centradas en el personaje que cada vez con mayor frecuencia incluyen algún apartado dedicado al tratamiento del mismo por parte de la posteridad hasta nuestros días, como, más específicamente, en los *reception studies* interesados en las imágenes que del mundo antiguo en general y de Alejandro en particular han sido elaboradas a lo largo de los siglos y, más concretamente por lo que se refiere a este caso, las transmitidas por la cultura popular contemporánea. De hecho, la alusión más antigua a la aparición del macedonio en un cómic, referida a *Alexander the Great. The boy who*

conquered the world, con guión de Paul S. Newman y dibujo de Alberto Giolitti (col. *Four Color*, serie 2, n.º 688, mayo de 1956, ed. Dell Comics), no figura en una publicación académica ni en función de su propio valor como manifestación cultural, sino en una revista sobre el mundo del cine y como una más de las numerosas vías de promoción publicitaria del estreno en marzo de 1956 de la película de Robert Rossen *Alexander the Great* (Brooks, 1956, p. 137)²².

Por lo que se refiere a los estudios generales sobre Alejandro, encontramos un silencio casi absoluto sobre nuestro tema entre los especialistas del mundo académico, pues el escaso número de ellos que plantea algún tipo de aproximación a la presencia del personaje en la cultura popular contemporánea generalmente se limitan a abordar manifestaciones que cuentan ya con cierto reconocimiento por parte de la historiografía sobre el macedonio como la novela histórica y el cine²³, prescindiendo de

²⁰ Calígula: Faur (1979a). Cleopatra: Flamerie de Lachapelle (2012) y Rivero Gracia (2018, pp. 316-317). César: Martín (1985), Lindner (2014), Kłęczar (2018) y Gallego (2019b). Augusto: Unceta Gómez (2016) y Kłęczar (2018). Mesalina: Carlà (2014a). Nerón: Schollmeyer (2014) y Lafond (2015). Juliano: Castello (2014). Atila: Goltz (2014).

²¹ Sobre el mayor protagonismo de Roma frente a Grecia en el cómic que aborda temas de la Antigüedad, *vid.* Aziza (2008), pp. 156-157. El mismo fenómeno se observa en otros ámbitos de la cultura popular contemporánea como la novela histórica (García Gual, 2013, pp. 280-281), el cine (Lapeña Marchena, 2009, pp. 110-111; Soler, 2019, pp. 33-35) y las series de televisión (Soler, 2019, *ibid.*).

²² Posteriormente se aludirá a esta obra en esos mismos términos, de un modo tangencial en tanto que *merchandising* de la película, en la reseña publicada en la revista *People* sobre la exposición *The Search for Alexander* inaugurada en 1980 en la National Gallery of Art de Washington (*People Staff*, 1981), en un estudio académico sobre la citada película (Sahabudin, 2010, p. 94) —en ambos casos sin ni siquiera mencionar el título ni la autoría, sino como “a Dell comic book” y “a Dell Comics adaptation” respectivamente— y en Nygard & Tomasso (2016, p. 258, n. 19, y p. 274).

²³ Así se observa, por ejemplo, en Mossé (2004, pp. 251-259) y Cartledge (2004, pp. 282-283 y 343) o, en el caso español, en Gómez Espelósín (2007, pp. 411-421; 2015, pp. 227-232), frente a una minoría de autores que abordan un panorama algo más amplio, como Spencer (2002, pp. 211-216 y 219-220) o Molina Marín (2018, pp. 227-228), que en su repertorio bibliográfico llega a incluir la novela de tema ucrónico *Alejandro Magno y las águilas de Roma*, de Javier Negrete, ed. Minotauro, (2007). Las novelas históricas sobre Alejandro superan con ventaja el número

otras menos “elevadas” como el cómic, la música moderna, los videojuegos o las series televisivas de animación²⁴, una actitud constatada asimismo en los catálogos publicados de las exposiciones dedicadas a Alejandro²⁵ y e incluso en las publicaciones de carácter divulgativo más recientes²⁶.

de análisis críticos que las abordan, mientras que las películas relacionadas con el personaje han generado abundantes estudios. Sobre las primeras, y más allá de los apuntes de García Gual, (2013, pp. 58, 249-251 y 282), del resumen de Pelegrín Campo (2008, pp. 4-6) y del comentario que les dedica Lillo Redonet (2005a, p. 57), *vid.* Madelénat (1996, pp. 118-121), Rodríguez Blanco (1999, *passim*), García Sánchez (2005, pp. 103-112) y Reames (2007, *passim*). Sobre Alejandro en el cine en general, *vid.* Antela-Bernárdez y Prieto Arciniega (2008), Lapeña Marchena (2009), Prieto Arciniega (2011), Biosa (2013a), Garcés Estallo (2015), los capítulos “War of successors” de Nisbet (2008², pp. 87-135) y “Alexander the Hero” de Pomeroy (2012, pp. 95-111), la entrada “Alexandre le Grand” de Dumont (2013, pp. 234-247) y el volumen coordinado por Cartledge & Greenland (2010), así como diversos trabajos recogidos en las obras colectivas editadas por Berti & García Morcillo (2008) y por Pomeroy (2017).

²⁴ Sobre la presencia de Alejandro Magno en la música moderna, *vid.* Djurslev (2015), Umurhan (2012), Calviño Freire (2018) y Boyarin (2019) en relación con el *heavy metal*; Taietti (2018) sobre el *folk* y el *rap* griegos; Wolff (2018) sobre el *rap*; y Bièvre-Perrin (2018) sobre el *pop* más reciente. En los videojuegos, *vid.* Spronck & den Teuling (2010), Mavrommati, Makridou-Bousiou & Corbeil (2013), Valette (2018), Amory (2018) y Morenza Arias (2018). En las series de animación, *vid.* Antela-Bernárdez (e. p.). *Vid.* un panorama general en Valle Abad (2018).

²⁵ Sobre Alejandro Magno en las exposiciones temporales, *vid.* Cherry (2010) y Briant (2016, pp. 324-349).

²⁶ En su *Alexander the Great* (2018) Erik Richardson ha incluido recientemente un capítulo titulado “Myths, Legends, and Popular Culture” en el que las menciones relacionadas con la cultura popular contemporánea figuran dentro del apartado “Surprising Places Alexander Shows Up” (pp. 107-111), pero nunca corresponden al cómic, sino a la literatura de ciencia ficción –*Eternity*, de Greg Bear (1988)–, la música moderna desde la década de 1970 –Caetano Veloso y los grupos Supersister y Serenity–, los videojuegos –*Civilization* (1991-2016) y *Final Fantasy XIV* (2013)– y el cine, ámbito en el que menciona la película de Stone e incluso reproduce la cita evocada por Hans Gruber, el villano interpretado por Alan Rickman en *Die Hard* (*La jungla de cristal*, dirigida por John McTiernan en 1988), según la cual “Y cuando Alejandro vio la

En cuanto a los estudios sobre la recepción clásica, y junto al silencio que hallamos en obras colectivas de reciente publicación centradas en el tratamiento que de la Antigüedad transmiten diferentes manifestaciones de la cultura popular contemporánea –y entre las que no siempre se incluye el cómic²⁷–, el volumen *The Classical Tradition* (Grafton, Most & Settis, 2010) dedica sendas entradas al cómic en general y a Alejandro Magno en particular, pero ninguna de ellas menciona siquiera la conexión entre uno y otro²⁸. A la vez, el número 8 de los *Supplemente*

extensión de sus dominios, lloró porque no había más mundos que conquistar”, si bien esta última no es sino una adaptación del pasaje en el que Plutarco recuerda cómo “Alejandro lloraba al oír a Anaxarco hablar sobre la infinitud de mundos y, cuando sus amigos le preguntaban qué le sucedía, dijo: ‘¿No es digno de llanto el que siendo infinitos los mundos aún no hayamos llegado a ser los amos de uno solo?’” (*Sobre la paz del alma* 4 = *Mor.* 466 d, trad. de Rosa María Aguilar, Gredos, 1995).

²⁷ Las contribuciones recogidas en Bost-Fiévet & Provinci (2014), Maurice (2015), Rogers & Stevens (2015), Dominas, Trocha & Walowski (2016), Dominas, Wesolowska & Trocha (2016), Janka & Stierstorfer (2017), Rogers (2017) y Rogers & Stevens (2018) abordan fundamentalmente producciones literarias y audiovisuales relacionadas a menudo con la fantasía y la ciencia ficción y destinadas en buena medida a un público juvenil, pero pocas se interesan por el cómic y nunca por el asociado con Alejandro, y aunque Bessières (2016) repasa los ya mencionados *Alix*, *Astérix* y *300* además de obras tan particulares como *Époxi*, de Paul Cuvelier y Jean Van Hamme (1968, ed. Le Terrain Vague), *Polonius*, de Jacques Tardi y Philippe Picaret (1977, ed. Les Humanoïdes associés), y *Peplum*, de Blutch (1997, ed. Cornélius), tampoco alude a ningún cómic relacionado con el macedonio.

²⁸ Grafton, Most & Settis (2010), *s.m.* “Comic Books” (p. 225) y “Alexander the Great” (pp. 25-31). Esta última entrada en ningún momento alude al cómic, mientras que la primera menciona la colección *Classic Comics / Classics Illustrated* creada en 1941 por Albert L. Kanter, los personajes Astérix y Wonder Woman, la obra *The Sandman*, de Neil Gaiman (1988-1996, ed. Vertigo), y el recurso a la onomástica clásica para denominar a héroes y villanos del cómic norteamericano. Personajes, títulos y series correspondientes al ámbito del cómic a los que se alude en otras entradas son de nuevo Wonder Woman (*s.m.* “Amazons”, p. 41; “Circe”, p. 201, junto con Batman

de *Der Neue Pauly* (Möllendorff, Simonis & Simonis, 2013), dedicado precisamente a la recepción de los más famosos personajes de la Antigüedad clásica, incluye con cierta frecuencia alusiones a la presencia de éstos en el cómic, pero la entrada relativa a Alejandro tampoco menciona ningún título, y ello aun cuando en las dedicadas respectivamente a Epicuro y a Sócrates se hace referencia a la serie *Epicurus the Sage*, de William Messner-Loebs y Sam Kieth (1989-2003, ed. DC Comics), uno de cuyos principales protagonistas es “Álex”, un Alejandro Magno en su niñez particularmente pendenciero que anuncia de un modo caricaturesco su futuro como conquistador²⁹.

y Superman; “Popular culture”, p. 767), *Astérix* (s.v. “Astérix”, pp. 83-84; “Popular culture”, p. 767), el manga *Kaze no Tani no Nausibika*, de Hayao Miyazaki ([*Nausicaä del Valle del Viento*], 1982, ed. Tokuma Shoten; s.v. “Popular culture”, p. 767), *Salammó*, de Philippe Druillet (1980-1986, ed. Glénat; s.v. “Popular culture”, p. 767), y *X-Men*, de Jack Kirby y Stan Lee (1963-, ed. Marvel Comics; s.v. “Cyclops”, p. 246), mientras que en la voz “Venus de Milo” se alude de un modo genérico a la presencia de esta escultura en el cómic (p. 962).

²⁹ Möllendorff, Simonis & Simonis (2013), s.v. “Alexander” (cols. 17-58). Sorprende dicha ausencia dado que, además de *Epicurus the Sage* (s.v. “Epikur”, col. 422; “Sokrates”, cols. 928-929), en este volumen –así como en su versión en inglés, publicada por Brill en 2016– abundan las referencias a títulos relacionados con la Antigüedad comenzando por *Prince Valiant*, de Harold Foster (1937-, ed. King Features Syndicate; s.v. “Attila”, col. 136), y diversos álbumes de *Astérix* (s.v. “Caesar”, col. 222; “Kleopatra”, col. 566 y 571; “Pompeius”, col. 779; “Spartacus”, col. 948; “Vercingetorix”, ilustr. 1 y cols. 1019-1020) y continuando con *Favola di Venezia*, de Hugo Pratt (1977; s.v. “Hypatia”, col. 531); los ya citados *Salammó* (s.v. “Hannibal”, col. 487) y *300* (s.v. “Leonidas”, col. 618; “Xerxes”, col. 1056); *Socrates le demi-chien*, de Johann Sfar y Christophe Blain (2002-, ed. Dargaud; s.v. “Sokrates”, cols. 928-929); *Spartacus. Blood and sand*, de Steven S. DeKnight y Adam Archer (2009-, ed. Devil’s Due; s.v. “Spartacus”, col. 948); *Hypathie*, de Christelle Pécout y Virginie Grenier (2010, ed. Dupuis; s.v. “Hypatia”, col. 534), y *Caligula* y *Caligula. Heart of Rome*, de David Lapham y Germán Nobile (2011 y 2012, ed. Avatar Press; s.v. “Caligula”, col. 238), así como a la revista

A la vez, entre las obras específicamente dedicadas a la recepción de Alejandro son muchas las que no contemplan su presencia en el cómic, ya sea porque se centran en épocas y contextos culturales ajenos a este género y, en consecuencia, la cuestión queda cronológica y temáticamente fuera de su ámbito de estudio³⁰, o bien porque los responsables de su edición simplemente parecen no considerar de interés académico ciertas manifestaciones de la cultura popular contemporánea en general o el cómic en particular³¹. En ese sentido llama la atención el silencio absoluto sobre el tema que se constata en el *Brill’s Companion to the Reception of Alexander*

alemana *Mosaik* (s.v. “Phidias”, col. 756), y se alude de manera genérica a la presencia en el cómic de personajes como Leónidas (s.v. “Leonidas”, col. 609) y Virgilio (s.v. “Vergil”, col. 1028).

³⁰ Meramente anecdótica resulta en ese sentido la mención de Jaakkojuhani Peltonen (2019, p. x) cuando en el apartado “Acknowledgements” de su estudio sobre la recepción de Alejandro en el mundo romano evoca la fascinación que él mismo experimentó durante su propia infancia con la lectura que le dedicó su abuelo del cómic “originally published in French *Dans les pas d’Alexandre le Grand* (...) in 1978, Société des Périodiques Larousse”, en referencia a la ya citada obra de Marcello y Castex en su edición finlandesa (*Aleksanteri Suuri*, 1981, ed. Otava).

³¹ Aun cuando en su estudio sobre la iconografía moderna del soberano macedonio Bente Küllerich titula sendos apartados “Den moderne Alexander” –con referencias a la serie pintada por Andy Warhol en 1982– y “Alexander i massemedier og populærkultur” –en el que menciona algunas exposiciones y las películas de Rossen y de Stone–, sin embargo no alude al cómic (Küllerich, 2011), mientras que en un capítulo dedicado específicamente al tema (“VI. Alexander in vielen Gestalten: Schlaglichter auf ein Rezeptionsphänomen”, apartado “Mittelalter bis Moderne”), Sabine Müller reconoce que “la riqueza y la ambivalencia de la recepción de Alejandro se ha conservado hasta nuestros días”, pero se limita a aludir de un modo genérico –y sin incluir ninguna referencia bibliográfica– a las diversas facetas bajo las cuales ha sido contemplado, entre las que incluye las de “vampiro y hombre lobo” por parte del fenómeno *fanfiction* y la de “héroe de cómic con el traje de Superman”, para concluir afirmando que todas esas proyecciones “no tienen nada que ver con el Alejandro histórico” (Müller, 2019, pp. 286-287).

the Great (2018), de cuyo título, unido a su reciente fecha de publicación, cabría esperar precisamente todo lo contrario, pues aun cuando su editor afirma en el prólogo haber “lanzando sus redes a lo largo y ancho en un intento de abarcar la inmensidad de tales recepciones” (*sc.* las de Alejandro), incluidas “áreas de la ‘cultura popular’ en las que el conquistador macedonio ha encendido la imaginación y continúa haciéndolo” y entre las que cita “la música popular y la poesía, por no mencionar, en época moderna, todo tipo de medios, incluyendo drama, películas, televisión, Internet y juegos de ordenador” (Moore, 2018, p. IX), más allá de las contribuciones dedicadas específicamente a la película de Robert Rossen (Blanshard, 2018), a las novelas de Mary Renault (Baynham & Ryan, 2018) y a la música moderna (Taietti, 2018), las referencias a Alejandro en la cultura popular contemporánea se reducen a menciones aisladas e igualmente asociadas al ámbito audiovisual –cine, televisión, documental– y a la novela histórica, pero nunca relacionadas con los demás ámbitos mencionados por el editor ni tampoco con el cómic³². Y algo similar puede decirse de la

entrada “Reception of Alexander the Great” publicada en noviembre de 2019 en el *Oxford Classical Dictionary*, la cual, a pesar de contar con un apartado titulado “Reinvention: From Renaissance Politics to 21st-Century Pop Culture” que incluye referencias a la obra de Andy Warhol, la música de Iron Maiden, las novelas de Mary Renault, el cine y la televisión y que incluso menciona la *fan-fiction* de carácter erótico y la derivada de los universos Warhammer y Zelda, sin embargo nada dice sobre Alejandro en el cómic (Spencer, 2019).

Frente a la perspectiva dominante en todos esos ámbitos, afortunadamente contamos con algunas excepciones. Por una parte, entre los estudios generales sobre el personaje, en su *Alexander der Grosse: Leben und Legende* (2009) Alexander Demandt hace referencia al cómic indio *Paurava and Alexander*, con guión de Subba Rao y dibujo de Souren Roy (1978, ed. Amar Chitra Katha), a propósito de la memoria de Alejandro en la India contemporánea, y a *Der Kampf um den Wüstenbrunnen*, con guión de Lothar Dräger y dibujo de un equipo de ilustradores (*Mosaik*, n.º 138, mayo de 1968, ed. Verlag Junge Welt), en relación con la presencia del macedonio en la industria del entretenimiento, pero en ninguno de los dos casos menciona el título ni la autoría –aun cuando incluso reproduce la última página del primero de ellos–, sino que se refiere a ellos como “Indisches Comic-Heft von 1978” y “dem DDR-Magazin

³² El mismo silencio se observa en reuniones científicas celebradas recientemente en las que el tema podría tener cabida, como el congreso *Alexandre... Alexandre! Alexandre: aspectos do guerreiro, do sábio e do soberano na narrativa* (VII Simposio Antigos e Modernos, Universidade Federal do Paraná, del 4 al 7 de diciembre de 2018) y las jornadas *Alexandre le Grand tourné en dérision, de l'Antiquité à l'époque contemporaine* (Université de Lille, 29 de marzo de 2019) y su continuación *Alexandre le Grand tourné en dérision dans les lettres et les arts de l'Antiquité à l'époque contemporaine* (Université Sorbonne Nouvelle - Paris, del 3 al 7 de junio de 2019). Aun con cierto escepticismo, quedamos a la espera de posibles aportaciones en el anunciado volumen

editado por Richard Stoneman *A history of Alexander the Great in World Culture* (Cambridge University Press, e. p.).

‘Mosaik’ 1968” respectivamente (Demandt, 2009, pp. 266-267 y 449). Con todo, tan escuetas alusiones aportan más información que la breve alusión de carácter genérico que Carol G. Thomas hace a la existencia de tiras cómicas sobre el personaje (Thomas, 2007, p. 2) o la igualmente genérica referida al protagonismo de Alejandro en el cómic, los dibujos animados y el cine de época de Hollywood que figura en el catálogo de la exposición *The immortal Alexander the Great*, inaugurada en el Hermitage Amsterdam en septiembre de 2010 (Ippolitov, 2010, p. 65).

Por otra parte, con los *reception studies* generalistas contrasta la *Guide de l’Antiquité imaginaire* de Claude Aziza (2008), el cual, al repasar las novelas históricas, las películas y la *bande dessinée* relacionadas con la Antigüedad, menciona la presencia de Alejandro Magno en las revistas *Spirou* (1951), *Hurrah!* (1956), *Tintin* (1957) y *Pilote* (1961) –aunque sin citar los títulos ni los autores de las historietas allí publicadas³³–, de manera secundaria en el n.º 14 de la serie para adultos *Les Amours de l’Histoire* titulado *Olympias*.

³³ *Alexandre le Grand*, con texto de Octave Joly y dibujos de Dino Attanasio (*Spirou*, n.º 674, 15 de marzo de 1951, dentro de la sección “Les belles histoires de l’oncle Paul”, ed. Dupuis); *Alexandre le Grand*, adaptación realizada por Alain Bertrand de la película de Rossen estrenada ese mismo año (*Hurrah!*, 2.ª serie, n.º 167, 29 de diciembre de 1956, sección “Notre film complet raconté”, ed. Les Publications Périodiques Modernes); *Alexandre le Grand*, de Fred y Liliane Funcken, en *Tintin* (n.º 431, 24 de enero de 1957, dentro de la sección genéricamente conocida como “Histoires complètes didactiques”, ed. Dargaud Paris). Sin embargo, la referencia de Aziza a la aparición de Alejandro en “*Pilote* en 1961” no se corresponde con lo publicado en dicha revista durante ese año (cf. <https://www.bdoubliees.com/journalpilote/annees/1961.htm>).

Reine du Feu, de Manuel Lizay (pseudónimo de André Dromer) y Paco Robledo Britto (1982, ed. Côte d’Azur Publications), y, sobre todo, en la biografía *Alexandre le Grand*, de Jean-Marie Ruffieux (1989, ed. Dargaud; reed. Soleil, 1991), y en las ficciones *Le Triérarque sans nom* (1985, ed. Lavauzelle) y *Les clés de Jérusalem* (1992, ed. Soleil), ambas del mismo Ruffieux junto a Serge Saint-Michel, así como en el álbum *Le Glaive de bronze* de la colección *Les Timour*, de Xavier Snoek & Sirius (1957, ed. Dupuis), y, en otro apartado, *Alexandre le Grand*, de François Maingoval y Jean Torton, publicado en la serie *Alix raconte* (2008, ed. Casterman)³⁴. Sin embargo, su carácter fundamentalmente divulgador y el hecho de limitarse exclusivamente al ámbito franco-belga reducen la originalidad de la aportación de esta *Guide*, pues a los títulos recogidos en el estudio de Thiébaud (1999) sólo añade la biografía de Ruffieux y el volumen de Maingoval y Torton, en el primer caso porque el propio Thiébaud reconoce no haber dispuesto de tiempo suficiente para completar su estudio de los álbumes (Thiébaud, 1999, p. 809) y en el segundo por razones evidentes, dada su publicación en fecha posterior a la de aquél.

³⁴ Aziza (2008), pp. 156-157 y 210, si bien cita erróneamente *Olympias. Reine du feu* como *Olympias reine de feu* (*ibid.*, p. 156) y el *Alexandre le Grand* de la serie *Alix raconte* como *Alix raconte l’histoire d’Alexandre* (*ibid.*, p. 210, ref. 143). Aun cuando en un trabajo publicado quince años antes ya encontramos una mención de *Le Triérarque sans nom* (Eloy, 1993, p. 171), sin embargo no figura asociada al protagonismo de Alejandro en dicha obra, sino a los *topoi* iconográficos que acompañan la representación de un sacrificio humano celebrado en Tiro durante su asedio por el macedonio.

Finalmente, frente a lo ya apuntado sobre los estudios que han abordado de manera específica la recepción del personaje, en el capítulo “Médias et médiatisation” de su *Alexandre. Exégèse des lieux communs* (2016) y junto con los manuales escolares, los documentales y la docuficción televisiva, Pierre Briant ha considerado la *bande dessinée* como una de las múltiples vías de aproximación a la figura de Alejandro que ofrece la cultura popular contemporánea, pero a continuación no menciona ningún título en concreto y opta por centrarse en la música *heavy metal*, la literatura de divulgación, el cine y las exposiciones *blockbuster*³⁵. Y aunque desde un planteamiento similar –si bien mucho más superficial– en su *Alexander the Great: From His Death to the Present Day* (2019) John Boardman se ha referido en fechas muy recientes de manera explícita a la cuestión que nos ocupa y ya en la introducción alude de un modo genérico a la presencia de Alejandro en el cómic junto a ámbitos como la música, la ópera, el teatro y el cine, sin embargo en el capítulo “Alexander, Star of Film, Stage, and Novel” se limita a citar de manera inexacta los títulos *Alexander the Great. The Life of a King and Conqueror*, de Rob Shone y Anita Ganeri (2005, ed. Rosen), y *The Cartoon History of the Universe: From the Big Bang to Alexander the Great*, de Larry Gonick (1990, ed. Broadway Books), y

³⁵ Briant (2016), p. 291. Este mismo autor tampoco alude a la relación del personaje con el cómic en un debate sobre la presencia de la Antigüedad en la cultura popular contemporánea en el que posteriormente ha participado como especialista en la figura y la época de Alejandro (de Callataÿ *et al.*, 2018).

a dedicar apenas dos líneas a *The Haunted Tank*, de Robert Kanigher y Russ Heath (1961-, ed. DC Comics), en el marco de una escasamente detallada y casi apresurada sucesión de menciones en ocasiones erróneas y a menudo carentes de referencias bibliográficas que permitan aportar mayor información sobre las mismas, cuando no dependientes de manera confesa de Wikipedia³⁶. Por todo ello, desde una posición mucho más modesta resulta sin embargo de mayor interés para el tema que nos ocupa el primer número de la revista española de divulgación histórica *Rakonto* (2018), un monográfico dedicado precisamente a la recepción de Alejandro Magno en la cultura popular contemporánea que, bajo el título *La sombra de Alejandro* y junto a aportaciones centradas en la presencia del personaje en el *heavy metal*, el *wargame*, la literatura, los videojuegos y la televisión, incluye sendos análisis del manga *Historie*, de Hitoshi Iwaaki (2003-, ed. Kōdansha) (Ferro Garrido & Coello

³⁶ Boardman (2019), pp. 12 y 141-142. El autor considera erróneamente que la figura de Alejandro fue ignorada por el cine hasta después de la Segunda Guerra Mundial (*cf.* Lapeña Marchena, 2009, pp. 111-114), omite a Robert Rossen al hablar de su película *Alexander the Great*, utiliza la entrada “Cultural Depictions of Alexander the Great” publicada en Wikipedia como única fuente para la mayor parte de las escuetas referencias que recoge sobre la presencia de Alejandro en la televisión, los videojuegos y la música (p. 140, n. 2: https://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_depictions_of_Alexander_the_Great#Television), adelanta 40 años el fallecimiento del humorista y crítico literario Will Cuppy – que en su obra *Decline and Fall of Practically Everybody* (1950) incluyó una biografía satírica de Alejandro ilustrada por William Steig, creador del personaje Shrek–, se refiere erróneamente a Gonick como “Gouzick” y cita de manera incorrecta tanto el título de la obra de este último (“*Cartoon History...*”) como el de la de Shone y Ganeri (“*... and a Conqueror*”), en una actitud descuidada que delata su falta de interés por el tema.

Fernández, 2018) y de la versión en manga de la novela y anime *Fate/Zero*, de Gen Urobuchi (2010-2017, ed. Young Ace) (Coello Fernández, 2018). Igualmente en relación con el manga japonés y no precisamente en un estudio centrado en la recepción de Alejandro, sino en la de un personaje secundario que le acompañó en su expedición, llama la atención el espacio que Carla Ravazzolo dedica al manga japonés *Alexandros. Sekai Teikoku e no Yume*, de Yasuhiko Yoshikazu (2003, ed. NHK; trad. it. *Alessandro Magno. Il sogno dell'impero mondiale*, Yamato edizioni, 2006) al abordar la imagen que desde la Antigüedad hasta nuestros días se ha construido de la cortesana Thais, instigadora del incendio de Persépolis, pues uno de los apéndices de su trabajo incluso reproduce las páginas que dicho manga dedica precisamente a la participación de la hetaira en el mencionado suceso (Ravazzolo, 2009, pp. 141-157). Y más recientemente algunos estudios generalistas sobre la recepción clásica en el manga japonés se han referido igualmente a *Historie* y a *Alexandros* (las dos obras en Pelegrín Campo, 2016, en Scilabra, 2018a, y en Morita & Ikuta, 2019; únicamente la segunda en Scilabra, 2018b), así como a la fantasía *sobo* de Michiyo Akaishi *Alexander Daiou. Tenjou no Oukoku* ([*Alejandro Magno. El reino celestia*], 1998-2009, ed. Shōgakukan) (Pelegrín Campo, 2016; Morita & Ikuta, 2019), mientras que en otros se alude de un modo genérico a la cuestión, aunque sin mencionar ningún título (Scapin & Soler, 2019)³⁷.

³⁷ Aunque Nisbet (2010, p. 218) menciona la existencia de

En consecuencia, tenemos que acudir a los estudios centrados específicamente en el tratamiento de la Antigüedad clásica en el cómic para encontrar la mayor parte de las referencias a la presencia de Alejandro Magno en este género. Con todo, a pesar del creciente desarrollo que desde hace unos años ha experimentado dicha línea de investigación, hasta la fecha la indagación sobre el tema que nos ocupa se limita, por una parte, a menciones aisladas y, por otra, a contadísimas aproximaciones específicas sobre el tema.

Entre las primeras destaca la ya citada tesis de Michel Thiébaud por tratarse del primer estudio académico de este tipo que hace referencia a la presencia de Alejandro en el cómic, concretamente en el ámbito francófono y en el marco general de su investigación sobre la utilidad de la *bande dessinée* como recurso didáctico para la enseñanza de la Antigüedad, cuestión a propósito de la cual evoca precisamente uno de los títulos protagonizados por Alejandro Magno para recordar que

en este punto, es necesario invertir la perspectiva: no es la *bande dessinée* la que resulta de una extrema pobreza, sino las lecciones que se supone que debemos

“manga versions” de la vida de Alejandro, tanto las producciones junto a las que figura esa expresión –la película de Stone y otros proyectos cinematográficos coetáneos sobre el macedonio que no llegaron a materializarse, el cine de Bollywood y el episodio piloto para televisión filmado en 1964 y protagonizado por William Shatner– como, sobre todo, la utilización como referencia bibliográfica al respecto (p. 302, n. 3) del análisis de Pomeroy (2012, pp. 103-111) –centrado en la película india *Sikandar*, de Sohrab Modi (1941), y en la serie de animación nipo-coreana *Reign: the Conqueror*, dirigida por Yoshinori Kanemori (orig. *Arekusandā Senki*, 1998)– delatan un contexto exclusivamente audiovisual y sugieren que en realidad se está refiriendo al *anime*.

impartir a nuestros alumnos en un marco horario extremadamente limitador. Tomemos el ejemplo de la conquista de Alejandro. Siguiendo el manual, se la puede presentar mediante el mapa, un dibujo que muestra la falange macedónica, una o dos fotos en las que figuren soldados persas según una iconografía de época y algunos documentos escritos –a propósito de los cuales he subrayado hasta qué punto eran difícilmente comprensibles para los alumnos–. Todo esto puede resultar formalmente muy satisfactorio para un adulto familiarizado con la cuestión, pero no para la mayoría de los niños, a los que la heterogeneidad misma del material les repele. Me parece, pues, preferible que lean *Le Glaive de Bronze*, en el que la aventura de Alejandro está narrada de manera ciertamente “novelada”, pero viva, en el que se ven elefantes de combate en acción, en el que macedonios y persas adoptan una “realidad” más sensible (Thiébaut, 1999, pp. 729-730).

Además de *Le Glaive de Bronze*, y junto a títulos de la *bande dessinée* apuntados más arriba que incorporan la presencia de Alejandro, Thiébaut menciona *L'éléphant fidèle*, con guión de Octave Joly y dibujo de Robert (*Le Journal de Spirou*, n.º 1404, 11 de marzo de 1965, dentro de la sección “Les plus belles histoires de l'oncle Paul”, ed. Dupuis); *À quinze ans, Alexandre dompte Bucéphale*, con texto de Octave Joly y dibujo de Jean-Claude Pascal (*Spirou*, n.º 1576, 27 de junio de 1968, igualmente dentro de la sección “Les plus belles histoires de l'oncle Paul”, ed. Dupuis); *Philippe et Alexandre. Le déclin d'un faucon et l'envol d'un aigle*, con texto de Jean-Luc Vernal y dibujo de J. Torton, en *Tintin* tanto en su edición belga (n.º 4, 26 de enero de 1971, Éditions du Lombard) como en la francesa (n.º 1161, 28 de

enero de 1971, ed. Dargaud Paris); y *Alcibiade Didascaux en Grèce. La Grèce, langue et civilisation d'alpha à oméga*, con dibujo de Clapat y texto de André Clanet y Clapat (1994, orig. 1986, serie *L'extraordinaire aventure d'Alcibiade Didascaux*, ed. Athéna) (Thiébaut, 1999, pp. 811-828).

Paralelamente el volumen colectivo “*Antico-mix*”. *Antike in Comics* (Lochman, 1999c) incluyó contribuciones muy interesantes por cuanto no sólo daban cuenta de la presencia de Alejandro en *Epicurus the Sage*, en *Le Glaive de bronze*, en *Le Triérarque sans nom* y en *Les clés de Jérusalem*, sino que incluso destacaban específicamente las posibilidades didácticas de estos tres últimos títulos³⁸. Y más recientemente cierto número de estudios, publicados de manera aislada o bien reunidos en obras colectivas centradas en el tratamiento de la Antigüedad en el cómic como alguna de las ya citadas más arriba, se han referido en mayor o menor medida a la presencia del personaje en algunas obras ya mencionadas, así como a los volúmenes de la serie *Alix*, de Jacques Martin, titulados *Le Prince du Nil* (1973, ed. Casterman) y *La Tour de Babel* (1981, *id.*), el manga de tema ucrónico *The Golden Vine*, con texto de Jai Sen y dibujos de Seijuro Mizu, Umeka Asayuki y Shino Yotsumoto

³⁸ Sobre *Epicurus the Sage*: Kaelin (1999), pp. 79-80 y lám. 76; Gerold & Rottenecker (1999), pp. 152-153. *Le Glaive de bronze*: Lochman (1999b), p. 105; Visser (1999), pp. 154; 161, lám. 155; 163 y 189. *Le Triérarque sans nom* y *Les clés de Jérusalem*: Lochman (1999a), p. 27, lám. 18; *Id.* (1999b), p. 105.

(2003, ed. Shoto Press), y la serie *Alexander De Grote*, de Bart Proost (2009-, ed. Strips2Gol)³⁹.

A la vista de todo lo apuntado no sorprende el escaso número de publicaciones académicas dedicadas específicamente al análisis de alguno de los cómics relacionados con la figura de Alejandro Magno: Kramer (2004, pp. 36-48) ha analizado los números publicados en la revista germano-oriental *Mosaik* en 1968 –el ya citado *Der Kampf um den Wüstenbrunnen* (n.º 138)– y en 1984 –*Der Gerichtstag* y *Der Schild des Königs Poros* (números 1 y 2 de ese año, correspondientes a enero y febrero respectivamente y siempre con guión de Lothar Dräger)–; la imagen de Alejandro evocada en *Watchmen*, de Alan Moore y Dave Gibbons (1986, ed. DC Comics), ha sido examinada por Cresswell (2013), por Taylor (2015) y, en el marco más general de la presencia de elementos del mundo clásico en esta obra, por Brand (2014); y, como apuntábamos más arriba, en el manga *Historie* se han centrado recientemente Ferro Garrido & Coello Fernández (2018).

Pero todavía más escasos son los estudios realizados hasta la fecha sobre Alejandro en el

cómic en general. En 2013 Stefano Biosa publicó en dos entregas un estudio sobre este personaje en el cine y, lo que aquí nos interesa, el cómic, ámbito este último abordado en la segunda de ellas, en la que el autor recuerda que la atención otorgada a la figura del conquistador macedonio ha sido escasa, si bien con resultados interesantes sobre todo en relación con las producciones japonesas, de las que menciona los ya citados *The Golden Vine* (al que se refiere como *Golden Vine*), y *Alexandros. Sekai Teikoku no Yume* (en su traducción italiana de 2006), mientras que, en su opinión, el cómic europeo y el estadounidense han utilizado a Alejandro no como protagonista, sino como pretexto narrativo⁴⁰. En la actualidad el trabajo de Biosa es la obra específica sobre el tema que más espacio dedica al comentario de los cómics relacionados con la figura de Alejandro Magno, pues aunque tres años antes Herbert Verreth había abordado igualmente la presencia del personaje en el cine y el cómic, esta aportación apenas constituye una breve nota de media página de extensión en una publicación no especializada –el boletín de la Asociación de Amigos del Museo Allard Pierson de

³⁹ Sobre *Alejandro el Grande*: Díez (2009) y Rosschak (2014). *Ulysse et Alexandre Le Grand*: Lillo Redonet (1995), p. 139 y n. 15; González Delgado (2010), p. 195, n. 5 (con la referencia incompleta); Rosschak (2014). *Alexander the Great. The Life of a King and Conqueror*: Marshall & Kovacs (2015), xv; Bishop (2016), p. 203. *The Cartoon History of the Universe*: Kovacs (2011), p. 23. *Le Glaive de bronze*: Thiébaud (2015), pp. 146 y 151. *Olympias. Reine du Feu*: Aziza (2015), p. 209. *Le Triérarque sans nom*: Verreth (2005). *Epicurus the Sage*: Espino Martín (2002), p. 49; Becerra Romero & Jorge Godoy (2008), p. 788; y Verreth (2010), p. 33. *Le Prince du Nil y La Tour de Babel*: Rodrigues (2003), pp. 60-61. *The Golden Vine*: Kovacs (2011), 12-13; Pelegrín Campo (2010), p. 22, n. 32; (2016), pp. 255 y 257-258; y (2018a), p. 304. *Alexander De Grote*: Verreth (2010), p. 33.

⁴⁰ Biosa (2013b). Así lo denuncia este autor en referencia a la presencia claramente secundaria e incluso anecdótica de Alejandro en la aventura de la Justice Society of America titulada *The Day That Dropped Out Of Time*, con guión de John Broome y dibujos de Irwin Hansen, Lee Elias, Paul Reinman, Joe Kubert y Frank Harry (*All Star Comics*, 35, junio-julio de 1947, ed. DC Comics), en la de Corto Maltés *La casa dorada di Samarcanda*, de Hugo Pratt (1980, ed. Cong. S.A. / Lizard Edizioni SRL), en la ya citada *Watchmen* (1986, ed. DC Comics), en *The League of Extraordinary Gentlemen: Black Dossier*, de Alan Moore y Kevin O'Neill (2007, ed. DC Comics), y en la igualmente citada serie *Les voyages d'Alix* (1996-, ed. Casterman), aunque en este último caso sin mencionar ningún título.

Ámsterdam— que dedica un escueto comentario a *Epicurus the Sage*, de Messner-Loebs y Kieth, y a *Alexander De Grote*, de Proost (Verreth, 2010). Pero a este mismo autor se debe el trabajo que, hasta la fecha, menciona el mayor número de cómics relacionados con Alejandro Magno: un elenco elaborado en 2003 y ampliado sucesivamente en 2005 y 2014 con el objetivo de recopilar más de 2.300 cómics publicados sobre la Prehistoria y la Antigüedad y en el que se cuentan casi cuarenta títulos relacionados en mayor o menor medida con la figura de Alejandro (Verreth, 2014). Aun cuando se trata de una aproximación exclusivamente bibliográfica, carente de cualquier tipo de comentario al respecto de cada referencia y, como el propio autor reconoce, no identificable como una revisión exhaustiva —se centra fundamentalmente en el cómic publicado en lengua flamenca (originales y traducciones) y en la *bande dessinée* franco-belga, a todo lo cual añade algunos cómics en inglés y en alemán y muy pocos en otras lenguas—, sin embargo el trabajo de Verreth marca una diferencia notable respecto de los análisis realizados hasta ese momento en la medida en que, por lo que se refiere de manera particular —e indirecta, por no específica— a la presencia de Alejandro Magno en el cómic, proporciona un volumen de referencias nunca antes recopilado. Además de algunos títulos ya citados incluye varias obras homónimas que bajo el título *Alexander de Grote* no son sino traducciones al flamenco del *Alejandro Magno* de Joseph Lacier y Carlos Campañá al que aludíamos al comienzo de este

trabajo (1962, *Colección Historias*, n.º 150, ed. Bruguera); de *Alessandro*, con guión de Renata Gelardini y dibujo primero de Gino d'Antonio y posteriormente de Giorgio Trevisan (*Il Vittorioso*, números 1-19, enero-mayo de 1965, ed. Società Editrice A.V.E.); de un número de la serie europea de *Classics Illustrated* independiente de la serie original norteamericana (1966, n.º 185, sin autoría); y de *Alexandre le conquérant (1)*, de Jacques Martin y De Marck & De Wulf (2009, col. *Les voyages d'Alix*, ed. Casterman). También menciona las traducciones de *Grecia 2*, con guión de Alberto Cabado y dibujo de Eugenio Zoppi (1979, col. *Historia del hombre*, vol. 6, ed. Palsa, México = *Grecia IV. Alejandro Magno*, col. *La gran aventura de la Historia*, n.º 12, ed. Enciclopedia para todos, Madrid: un proyecto hispano de alcance internacional y con numerosas ediciones y traducciones); de la obra de los mismos autores *Alexandre le Grand* (1984, col. *Les grandes biographies en bandes dessinées*, n.º 14, ed. Editio-Service); de la aventura de Superman *Their Magnetic Majesties -- King Alexander and Queen Bee!*, con guión de Bob Rozakis y dibujo de Kurt Schaffenberger (*Action Comics*, n.º 562, 1984, ed. DC Comics); y de los tres volúmenes que conforman *Le tombeau d'Alexandre*, con guión de Isabelle Dethan y dibujo de Julien Maffre (*Le manuscrit de Cyrène*, 2008; *La porte de Ptolémée*, 2010; y *Le sarcophage d'albâtre*, 2012, ed. Delcourt). Y finalmente cita en su edición original *Alexandre le Grand*, de Guy Mouminoux (*Cœurs Vaillants*, n.º 34, 1962, ed. Union des Œuvres Catholiques de France), *La gloire d'Alexandre*, de Rafael Morales (2009, segundo

volumen de la serie *Hotep*, ed. Glénat), y el cómic flamenco para adultos *Alexander de Grote*, de Celestin (2009, col. *Zwarte Reeks*, n.º 161, ed. Sombrero Media)⁴¹.

4. Sobre recepción clásica y didáctica de la Historia: propuestas de investigación

Con todo, los casi cuarenta títulos apuntados por Verreth o los cincuenta mencionados en las páginas anteriores quedan muy lejos de los más de doscientos publicados a lo largo de casi un siglo que hemos identificado en nuestra investigación y que, desde el cómic a la *bande dessinée*, pasando por el manga japonés, no sólo mencionan a Alejandro en tanto que figura histórica, sino que también incorporan representaciones gráficas del personaje, bien como protagonista principal, bien desde una posición secundaria, y tanto desde una perspectiva histórico-biográfica como desde la ficción histórica e incluso la fantasía más absoluta. Ciertamente, el enorme bagaje asociado en el imaginario occidental a personajes como Alejandro o Julio César en tanto que paradigmas del liderazgo político-militar –y, por ello, objeto de imitación o de rechazo– ha dado lugar a una mitificación de los mismos como

iconos culturales que los proyecta en un plano más allá de lo puramente histórico hasta el punto de que recientemente incluso se ha considerado que, como consecuencia de dicho fenómeno, resultaría preferible su representación a través del cómic y del cine de animación antes que encarnados de manera realista por actores en una película o por personajes literarios en una novela histórica (Campanile, 2014, p. 101). Sin alcanzar tales extremos, resulta evidente que la existencia de tan elevado número de publicaciones evidencia por sí misma el interés que Alejandro ha despertado y continúa despertando –y, en consecuencia, el grado de conocimiento del que ha disfrutado y disfruta– entre el público en general y justifica plenamente su consideración como objeto de análisis por parte del ámbito académico en tanto que productos culturales de las circunstancias que presiden el contexto histórico en el que son generados. Sin embargo, la revisión historiográfica efectuada más arriba en torno a la presencia de Alejandro Magno en el cómic pone de manifiesto un notable vacío en el marco de los estudios sobre la recepción clásica por lo que se refiere a este ámbito de la cultura popular contemporánea, pues la mayor aportación apenas va más allá de una mera enumeración incompleta de títulos y no se detiene a analizar los elementos clave que conforman un auténtico fenómeno de recepción clásica (Hardwick, 2003), esto es, las fórmulas a través de las cuales el legado griego y romano en general, y en este caso el correspondiente a la figura de Alejandro Magno en particular, ha sido

⁴¹ De las referencias sobre Alejandro recogidas por Verreth hemos descartado *Alexandre le Grand contre Darius III Codoman (Pilote*, n.º 497, pp. 22-25 y 28-29, 15 de mayo de 1969, s. a., ed. Dargaud) y “À la recherche d’Alexandre”, de P. Forni (sección “Disparus” de las *Rubriques* de la revista *Vécu*, n.º 6, 1985, pp. 66-68, ed. Glénat) (Verreth, 2014, pp. 63 y 70 respectivamente), pues el primero es una narración acompañada de ilustraciones asociada al “Pilotorama” *Arbèles: Alexandre déjait l’armée perse*, de Pierre Le Goff (pp. 26-27), y el segundo un artículo de divulgación.

“transmitido, traducido, extractado, interpretado, reescrito, reimaginado y representado” (Hardwick & Stray, 2008, p. 1) en épocas posteriores por parte de sociedades que construyen de este modo su particular visión del mundo clásico desde unas determinadas circunstancias políticas, económicas, sociales, ideológicas y culturales.

En el caso de Alejandro emprender esa tarea pasa por tener en cuenta una serie de escenarios a partir de los cuales podemos apuntar diferentes vías de investigación⁴²:

1) La aparición del primer cómic protagonizado por el personaje a mediados de la década de 1920 en las tiras de prensa norteamericanas inaugura una aproximación histórico-biográfica dotada de una clara finalidad didáctica que se revelará característica de la mayor parte de los títulos publicados a lo largo de casi un siglo desde entonces y que continúa vigente en la actualidad⁴³. En esa línea, la década de 1940

contemplará el nacimiento y el desarrollo de un cómic específicamente educativo, si bien en un contexto histórico marcado por la Segunda Guerra Mundial que determinará la identificación del conquistador macedonio como paradigma del héroe militar, valiente y victorioso en el combate y su asociación ideológica con valores defendidos por Estados Unidos como la defensa de la libertad y la lucha contra la tiranía⁴⁴. Una vez finalizada la guerra, esa perspectiva se desdoblará para mostrar a Alejandro por un lado en un cómic de finalidad puramente educativa, pero de extensión cada vez más limitada hasta reducir su presencia a lo anecdótico⁴⁵, y, por otro, en un cómic propagandístico que retoma periódicamente aquella imagen en títulos publicados en revistas de tema bélico coincidiendo con el desarrollo de otros conflictos que contaron asimismo con la participación militar de los Estados Unidos, como los de Corea y Vietnam⁴⁶.

⁴² Hemos desarrollado algunas de ellas en Pelegrín Campo (2020a y 2020b) y en Pelegrín Campo & Delgado-Algarra (2020).

⁴³ La obra más antigua de la que tenemos noticia es una biografía titulada *Alexander the Great* integrada por 33 tiras de prensa con generalmente cuatro viñetas cada una que, con dibujo en blanco y negro de Chester Sullivan y textos de Granville E. Dickey (tiras 1-6) y de Elliot Shoring (tiras 7-33), apareció en 1925 y 1926 en la sección “Men Who Made The World” publicada de lunes a sábado en diarios estadounidenses como *The Brooklyn Daily Eagle* (Brooklyn, Nueva York, octubre-noviembre de 1925), *The Morning Herald* y *The Daily Mail* (Hagerstown, Maryland, abril-mayo de 1926) y *Reading Times* (Reading, Pennsylvania, abril-mayo de 1926). Con todo, Alejandro ya había aparecido en la ilustración de prensa norteamericana en una viñeta de Winson McCay publicada en 1908 en el *New York Herald* que mostraba a su espectro —junto a los de conquistadores como Julio César y Napoleón, entre otros— advirtiendo con un gesto a un káiser Guillermo II que avanza decididamente hacia un abismo lleno de

cadáveres, en una metáfora premonitrice de la Gran Guerra (McCay, 2005, p. 127).

⁴⁴ Así *Famous Blitzkriegs of the past!* (*Master Comics*, n.º 18, septiembre de 1941, p. 50, s. a., ed. Fawcett Publications Inc.), *Alexander the Great*, de Henry C. Kiefer (*Real Life Comics*, n.º 5, mayo de 1942, ed. Nedor Publishing Company), e incluso, ya finalizado el conflicto, *Medal of Honor Comics*, de A. S. Curtis (n.º 1, primavera de 1946).

⁴⁵ Desde *The story of Greece (Picture Stories from World History*, n.º 1, 1947, pp. 30-31, ed. Educational Comics) hasta toda una serie de apariciones menores asociadas al tratamiento didáctico no sólo de la historia, sino también de temas como fauna, geografía e inventos incluidas en revistas como *Conquest*, *The World Around Us*, *Treasure Chest of Fun and Fact*, *Showcase* y *Mickey Mouse* que alcanzan hasta comienzos de la década de 1960.

⁴⁶ Guerra de Corea: *Alexander the Great*, de Sid Check (*Battle Action*, n.º 11, abril de 1953, ed. Newsstand Publications Inc.), y *Alexander the Great!*, de C. A. Winter (*Battle*, n.º 30, junio de 1954, ed. Foto Parade). Guerra de Vietnam: *Chaeironaea!*, de Ric Estrada (*Our Army at War*, n.º

2) Simultáneamente, en ese mismo marco cronológico, geográfico y cultural el cómic contempla la irrupción de una perspectiva muy diferente, puramente ficcional y de finalidad exclusivamente lúdica, que, además de remitir a la figura de Alejandro Magno a través de simples alusiones textuales formuladas por personajes ficticios muy diversos⁴⁷ o mediante la aparición de villanos homónimos en géneros igualmente muy diferentes⁴⁸, lo convierten en protagonista de tramas fantásticas relacionadas primero con los viajes en el tiempo⁴⁹ y pronto asociadas con

216, marzo de 1970, ed. DC Comics), y *Alexander*, con texto de Raymond Marais y dibujo de Ken Barr (*Our Fighting Forces*, n.º 125, mayo-junio de 1970, ed. DC Comics).

⁴⁷ Este tipo de alusiones, muy numerosas, figuran ya en boca del Príncipe Valiente (*Prince Valiant*, pl. 165, 1940) y, pasando por personajes de la versión en cómic de *Star Trek* (*The Legacy of Lazarus - Part I*, de Len Wein, en *Star Trek*, n.º 9, febrero de 1971, ed. Gold Key Comics), alcanzan en el siglo XXI hasta Capitán América (*Captain America: Hail Hydra*, de Jonathan Maberry y Phil Winslade, n.º 3, marzo de 2011, ed. Marvel Comics) y Damian Wayne (*Someday never comes*, de Peter J. Tomasi, Pat Gleason y Nick Gray, en *Batman & Robin - The New 52!*, n.º 0, noviembre de 2012, ed. DC Comics).

⁴⁸ Bajo el alias “Alexander the Great” encontramos al físico que pretende conquistar el mundo en *The Hawk-Man*, con guión de Gardner Fox y dibujo de Dennis Neville (*Flash Comics*, n.º 2, febrero de 1940, ed. All-American Comics), y que se enfrenta a la Justice Society of America en *All-Star Squadron*, con guión de Roy Thomas y dibujos de Rick Hoberg y Richard Howell (*All-Star Squadron Annual*, n.º 3, 1984, ed. DC Comics), al criminal fugitivo perseguido por el Agente Secreto X-9 en *The Last Escape*, con guión de Robert Storm y dibujo de Mel Graff (*Secret Agent X-9*, publicado en tiras diarias en la prensa norteamericana desde el 27 de septiembre de 1943 hasta el 8 de abril de 1944, ed. King Features Syndicate), y al delincuente Alex Parsons que protagoniza *Crazy to kill!*, de Al Wenzel (*Crime Does Not Pay*, n.º 133, abril de 1954, ed. Lev Gleason / Comic House).

⁴⁹ A partir del episodio histórico protagonizado por Alejandro en la serie de carácter didáctico *The Magic Crystal of History* –la primera de cómics sobre viajes en el tiempo, creada por Adolphe Barreaux y dibujada en este caso por Homer Fleming (*More Fun Comics*, n.º 13, sept. de 1936, ed. DC Comics)–, el personaje lo mismo entra en contacto con viajeros temporales del siglo XX –así en

el universo de los superhéroes⁵⁰ e incluso con el cómic de terror⁵¹. Tras la práctica desaparición del cómic educativo a comienzos de la década de 1960, esta línea se impone a la corriente histórico-biográfica y desde los Estados Unidos se difunde a nivel internacional con gran éxito hasta nuestros días a través de géneros tan variados como el bélico⁵², el infantil⁵³, de

Stuart Taylor in Weird Stories of the Supernatural, de Curt Davies (*Jumbo Comics*, n.º 17, julio de 1940, ed. Fiction House)–, que es contemplado desde épocas posteriores gracias a la ciencia o a la magia –en *The Planet That Feared Earth*, de Dick Briefer (*Mystery Men Comics*, n.º 9, abril de 1940, ed. Fox Feature Syndicate)–.

⁵⁰ Alejandro viaja al siglo XX para enfrentarse a los Seven Soldiers of Victory en *The Tyrants of Time*, de Mort Meskin (*Leading Comics*, n.º 3, junio de 1942, ed. DC Comics), recibe la ayuda de la Justice Society of America en Arbelas en el ya citado *The Day That Dropped Out of Time* (1947), y es evocado en la aventura de *The Phantom Alexander's Cup*, con guión de Lee Falk y dibujo de Wilson McCoy (publicado en tiras dominicales entre el 17 de octubre de 1954 y el 27 de febrero de 1955, ed. King Features Syndicate, y reeditado como *The Diamond Cup* en *The Phantom*, n.º 3, mayo de 1963, ed. Gold Key Comics).

⁵¹ En *The Devil To Pay*, con guión de Carl Wessler y dibujo de Sam Kveskin (*Adventures into Weird Worlds*, n.º 21, agosto de 1953, ed. Marvel Comics), al terror sobrenatural se suma la crítica antiestalinista en el contexto de la Guerra Fría.

⁵² *The Battle Origin of the Haunted Tank*, con guión de Robert Kanigher y dibujo de Russ Heath (*G.I. Combat*, n.º 114, octubre-noviembre de 1965, ed. DC Comics), muestra a un Alejandro que, desde el más allá, asigna a otros famosos líderes militares de la Historia la misión de velar por combatientes heroicos durante la Segunda Guerra Mundial –en una imagen que reaparecerá dentro de la misma revista en *Some Generals never learn!* (n.º 256, agosto de 1983) y en *Death March* (n.º 274, febrero de 1985), ambos con guión de Robert Kanigher y dibujo de Sam Glanzman–, mientras que en *Fire of the Gods!*, con guión de Paul Kupperberg y dibujo de Don Heck y John Celardo (*Weird War Tales*, n.º 75, mayo de 1979, ed. DC Comics), su ambición desmedida es castigada con su primera derrota.

⁵³ Alejandro Magno recibe la visita de los viajeros temporales Sherman y Peabody en *Alexander the Late*, de Dave Manak y Jaqueline Roettcher (*Bullwinkle and Rocky*, n.º 4, mayo de 1988, en la sección “Peabody’s Improbable History”, ed. Marvel Comics), y es encarnado por Goofy en *Alexander the Goof*, de Floyd Norman, Lee Nordling, Pete Hansen, Horacio Saavedra y Rubén Torreiro (*Goofy*

adultos⁵⁴, la aventura⁵⁵, la fantasía⁵⁶ o la ciencia ficción⁵⁷: algunas de estas obras reproducen un escenario histórico puramente ornamental con la finalidad de dotar de antigüedad y exotismo a tramas protagonizadas por personajes ficticios⁵⁸; otras evocan el legado de Alejandro para desarrollar tramas centradas en la búsqueda o el descubrimiento de elementos relacionados con

él –ya sean reales como su sepulcro⁵⁹, su anillo⁶⁰ y su caballo Bucéfalo⁶¹ o ficticios como tesoros⁶², armas⁶³, documentos⁶⁴, objetos mágicos⁶⁵ y ciudades perdidas⁶⁶–, pero también

Adventures, n.º 3, 1990, ed. Disney Comics) y en *Alexander the Goof. The Early Years*, de John Blair Moore, Bill Fugate y George Wildman (*Goofy Adventures*, n.º 14, 1991, ed. Disney Comics).

⁵⁴ Lo mismo en viñetas de revistas satíricas como *Mad* (n.º 161, 1973, ed. DC Comics) y *Cracked* (n.º 254, 1990, ed. Major Publications) que en historietas de carácter erótico como *Alexander the Great*, con guión de Robert Lugibihl y dibujo de Phil Xavier (*Threshold*, números 45-47, diciembre de 2001 - febrero de 2002, serie *Pandora*, ed. Avatar Press) o en parodias como *Tales of the Buddha (Before he got enlightened)*, de Alan Grant y Jon Haward (2013, ed. Renegade Arts Entertainment).

⁵⁵ En *Indiana Jones. Thunder in the Orient*, de Dan Barry (n.º 4, diciembre de 1993, ed. Dark Horse Comics), el protagonista llega a Chanri-Ha, una ciudad del Himalaya que en el pasado había sido conquistada por Alejandro.

⁵⁶ En *The History Holocaust*, con guión de Marv Wolfman y dibujo de Walt Simonson (*John Carter, Warlord of Mars*, n.º 15, agosto de 1978, ed. Marvel Comics), John Carter, personaje creado por Edgar Rice Burroughs, sueña que es Antígono el Cíclope y que acompaña a Alejandro en Egipto.

⁵⁷ En *Albert Einstein: Time Mason, 2 - Gate Crashers* y *Albert Einstein: Time Mason, 3 - A Fist Full of Physics*, de Marcus Perry y Tony Donley (diciembre de 2017 y enero de 2018 respectivamente, ed. Action Lab Entertainment), el famoso científico viaja en el tiempo y combate con Alejandro Magno en un contexto absolutamente ajeno a la época y a la historia del macedonio (unas “Puertas Caspias” situadas en “Turquía” durante “el siglo VIII”).

⁵⁸ En *Blade of the Warrior: Kshatriya*, números 1 y 2, con guión de Arjun Gaiind y dibujo de R. Manikandan (2008-, ed. Virgin Comics), Alejandro actúa como destinatario en exclusiva de la narración mítica que constituye el argumento de la obra, mientras que en *The Bleeding Monk: Passed Lives*, con guión de Joshua Dysart y dibujo de Lewis LaRosa (*Harbinger: Bleeding Monk*, n.º 0, marzo de 2014, ed. Valiant Entertainment), el protagonista llegó a la India acompañando a Alejandro.

⁵⁹ En *Menfis en La gloire d'Alexandre*, de Rafael Morales (2009, segundo volumen de la serie *Hotep*, ed. Glénat); en *Alejandro en los tres volúmenes ya mencionados de Le tombeau d'Alexandre*, de Isabel Dethan y Julien Maffre (2008-2012, ed. Delcourt), y en *Highspot, 2 - Return of the King*, con guión de Rob Jones y dibujo de Rob Jones y Dick Giordano (2018, ed. Perfect Storm Publishing); y en el desierto libio en *Harry Dickson, 4 - Le royaume introuvable*, con guión de Christian Vanderhaeghe y dibujo de Pascal J. Zanon (1994, ed. Art & B.D. / Dargaud).

⁶⁰ En *La dernière conquête*, con guión de Géraldine Ranouil y dibujo de Marc Jailloux (n.º 32 de la serie *Alix*, de Jacques Martin, 2013, ed. Casterman), Julio César encomienda a Alix la misión de encontrar el anillo de Alejandro en una aventura que lleva a su protagonista a descubrir el cadáver y el tesoro del macedonio en Bactriana.

⁶¹ En *The Ride to Disaster!*, de Mort Meskin (*House of Mystery*, n.º 129, diciembre de 1962, ed. DC Comics).

⁶² Así la ya mencionada aventura de Corto Maltés *La casa dorada de Samarcanda*, de Hugo Pratt (1980, ed. Cong. S.A. / Lizard Edizioni SRL); *Il Grande Gioco*, de Alfredo Castelli, Enrico Lotti y Esposito Bros. (serie *Martin Mystère*, n.º 348, diciembre de 2016, ed. Sergio Bonelli Editore); y *Maxime Valmont. L'or de Darius*, con guión de Roger Seiter y dibujo de Giuseppe Manunta (2018, Éditions du Long Bec).

⁶³ La espada de Alejandro forjada por Hefesto a partir de un meteorito en los tres volúmenes que integran la aventura *De reis van de Ishtar* de la serie para adultos *Franka*, de Henk Kuijpers (n.º 19, *Het zwaard van Iskander*, 2006; n.º 20, *De mitte godin*, 2009; y n.º 21, *Het zilveren vuur*, 2010, ed. Uitgeverij Franka BV).

⁶⁴ Los manuscritos de Aristóteles en los dos volúmenes publicados hasta la fecha de la serie *Kaliclès*, con guión de Régis Hautière y dibujo de Jesús Redondo (*L'ombre du Grand Roi*, 2005, y *Le cadeau de l'empereur*, 2006, ed. Paquet).

⁶⁵ Desde una “piedra solar” capaz de concentrar energía en la aventura de Aquaman titulada *A King without a Seal*, con guión de Gerry Conway y dibujo de Dick Dillin y Jack Abel (*5-Star Super Hero Spectacular. DC Special Series*, n.º 1, septiembre de 1977, ed. DC Comics), hasta unas monedas cuya posesión otorga el éxito a Alejandro y a otros conquistadores de épocas posteriores en *Grimm, 1 - The Coins of Zakynthos*, de Jim Kouf, David Greenwalt, Marc Gaffen, Kyle McVey y José Málaga (2013, ed. Dynamite Entertainment).

⁶⁶ Desde el ya citado *The Lost Valley of Iskander!*, con guión de Roy Thomas y dibujo de Howard Chalkin y Ernie Chan (*Conan the Barbarian*, n.º 79, octubre de 1977, ed. Marvel Comics, adaptación del relato de Robert E.

en algún tipo de conexión entre el macedonio y personajes ficticios a través de episodios históricos de su vida⁶⁷ o de representaciones posteriores de su figura⁶⁸; y no faltan las que muestran a Alejandro asociado a seres mitológicos⁶⁹, inmortales⁷⁰, extraterrestres⁷¹, vampiros⁷², ángeles y demonios⁷³, superhéroes y

supervillanos, bien a su lado o enfrentado a ellos y tanto en su propia época como en el presente a través de reencarnaciones⁷⁴ e invocaciones⁷⁵, así como proyectado hacia el futuro⁷⁶ e incluso en el más allá⁷⁷. Todo un cúmulo de referencias que pone de manifiesto la importancia –y, como apuntábamos, el grado de conocimiento– del personaje como icono de la cultura popular contemporánea.

3) En Europa la presencia de Alejandro en el cómic se caracterizará por una perspectiva histórico-biográfica destinada a un público infantil y juvenil y, por ello, a menudo cargada de intención moralizante desde la publicación

Howard *The Lost Valley of Iskander* que, a partir del manuscrito inédito *Swords of the Hills*, fue publicado por FAX Collector's Editions en 1974 y cuyo protagonista, Francis Xavier Gordon “El Borak”, es sustituido en el cómic por Conan, el héroe howardiano más conocido), hasta *La ciudad oculta de Alejandro Magno*, de Jordi Bayarri (2010, ed. Viaje a Bizancio Ediciones).

⁶⁷ Por ejemplo el nudo gordiano en *Morningstar - Part 6*, con guión de Mike Carey y dibujo de Peter Gross y Ryan Kelly (*Lucifer*, n.º 69, febrero de 2006, ed. Vertigo), o las visitas al templo de Cibeles en Pesinunte y al oráculo de Amón en Siwa en *Le Hurlement de Cybèle* y *La Montagne des Morts*, con guión de Valérie Mangin y dibujo de Thierry Démarez (números 5 y 6 de la serie *Alix senator*, 2016 y 2017 respectivamente, ed. Casterman).

⁶⁸ Así *Captain Marvel*, con guión de Brian Reed y dibujo de Lee Weeks (publicado en cinco entregas entre enero y junio de 2008, ed. Marvel Comics), en relación con el cuadro de Charles Le Brun *L'entrée d'Alexandre le Grand dans Babylone* (1673).

⁶⁹ Alejandro se encuentra con Hércules en *Adventures of the Man-God Hercules*, de Joe Gill y Sam Glanzman (*Hercules*, n.º 1, octubre de 1967, ed. Charlton Comics).

⁷⁰ Gilad Anni-Padd, el Guerrero Eterno, aparece combatiendo al lado del ejército de Alejandro en Gaugamela en *The Blood Moon*, con guión de Peter Milligan y dibujo de Cary Nord (2014, *Eternal Warrior - Days of Steel*, n.º 1, ed. Valiant Entertainment), y contra él en la India en *Blind Fate*, con guión de Kevin Vanhook y dibujo de Ted Halsted (*Eternal Warrior*, n.º 23, junio de 1994, ed. Valiant Entertainment), mientras que Gilgames/Gil coincide con Alejandro en un calabozo de Tracia en *Irredeemable*, con guión de Mark Waid y dibujo de Diego Barreto (n.º 14, junio de 2010, ed. Boom! Studios).

⁷¹ En *Prométhée, 14 - Les âmes perdues*, con guión de Christophe Bec y dibujo de Stefano Raffaele (2016, ed. Éditions Soleil), naves extraterrestres facilitan la conquista de Tiro por Alejandro.

⁷² *La fonte della vita*, con guión de Gianluca Manzo y dibujo de David Ferracci y Gabriele Derosas (*Dead Blood*, números 1 y 2, 2015 y 2016 respectivamente, ed. Noise Press), reinterpreta el pasaje del Pseudo Calístenes sobre Alejandro y la fuente de la inmortalidad (II 41) para explicar el origen de los vampiros.

⁷³ En *Knights of the Golden Sun*, con guión de Mark London y dibujo de Mauricio Villareal (2018-2019, ed. Mad Cave Studios), Alejandro alcanza sus victorias a partir de Gaugamela gracias al ángel femenino de la muerte Azrael, es asesinado por ella y vuelve de la tumba como Metatrón para combatir a su servicio contra los arcángeles Rafael y Miguel.

⁷⁴ Así se presenta The Planeteer, el villano enfrentado a Superman en *The Conqueror from the Past!* (*Superman*, n.º 387, septiembre de 1983, ed. DC Comics) y en su continuación *The Reincarnation of Alexander the Great!* (*Action Comics*, n.º 547, septiembre de 1983, ed. DC Comics), ambas con guión de Bob Rozakis y Paul Kupperberg y dibujo de Curt Swan.

⁷⁵ Para figurar lo mismo al lado del supervillano en *Long Live... King Doom The First!*, de Ernie Colon (*Doom 2099*, n.º 16, abril de 1994, ed. Marvel Comics), que junto a los superhéroes en *WonderWoman: Futures End*, 1, con guión de Charles Soule y dibujo de Rags Morales (*WonderWoman - The New 52!*, noviembre de 2014, ed. DC Comics).

⁷⁶ Reclutado desde el año 2550 para integrar un equipo que evite un futuro distópico en *Le visiteur du future, 1 - L'Élu des Dieux*, con guión de François Descaques y dibujo de Gosh (2013, ed. Ankama).

⁷⁷ En *No penny, no paradise*, de Robert Kanigher y Keith Giffen (*The Unexpected*, n.º 222, mayo de 1982, DC Comics), el fantasma de Alejandro vuelve a este mundo en busca de una moneda para pagar a Caronte, mientras que en *Requiem Chevalier Vampire, 9 - La Cité des Pirates*, de Pat Mills y Olivier Ledroit (2009, ed. Nickel Productions), aparece bajo la forma de cabeza parlante como consejero militar de Drácula en un más allá poblado de monstruos.

del primer título en la España de 1942⁷⁸ y con un especial desarrollo en el ámbito de la *bande dessinée* franco-belga a partir de la década siguiente⁷⁹. Con todo, no faltan ejemplos de este tipo en la República Federal de Alemania⁸⁰, Gran Bretaña⁸¹, Italia⁸² y en otros países europeos⁸³ –así como en la América hispana⁸⁴–,

⁷⁸ *El jinete invencible*, de “Luis” (= Luis Enrich Font) (1942, ed. Cisne, col. *Aventuras célebres*).

⁷⁹ A partir de la publicación del ya citado *Alexandre le Grand*, de Octave Joly y Dino Attanasio, publicado en 1951 en la sección “Les belles histoires de l’oncle Paul” de *Spirou* (n.º 674, ed. Dupuis).

⁸⁰ *Alexander der Grosse. Ein Weltreich zu Füßen*, de Lothar Linkert (1955, col. *Abenteuer der Weltgeschichte*, n.º 19, ed. Lehning Verlag).

⁸¹ *Alexander the Great* (*Express Weekly*, números 81-85, abril-junio de 1956, ed. Beaverbrook, versión resumida de la película de Robert Rossen) y *Alexander the Young* (*Hotspur*, números 245-253, junio-agosto de 1964, ed. D. C. Thompson & Co.), ambos publicados sin indicación de autoría.

⁸² El ya mencionado *Alessandro*, con guión de Renata Gelardini y dibujo primero de Gino d’Antonio y posteriormente de Giorgio Trevisan (*Il Vittorioso*, números 1-19, enero-mayo de 1965, ed. Società Editrice A.V.E.).

⁸³ El ya mencionado título sobre Alejandro Magno publicado sin firma dentro de la serie europea de *Classics Illustrated* –conocida como *Classics Illustrated JES* (*Joint European Series*), independiente de la serie original norteamericana– apareció en 1966 en Suecia como *Alexander den Store* (col. *Illustrerade Klassiker*, n.º 190, ed. Williams Förlags), en Dinamarca como *Alexander den Store* (*Illustrerede Klassikere*, n.º 190, ed. I.K. = Williams Förlags), en Noruega como *Aleksanders erobringer* ([*Las conquistas de Alejandro*], col. *Illustrerte Klassikere*, n.º 180, ed. Williams Förlags), en Finlandia como *Aleksanteri Suuren Valloituksen* ([*Las conquistas de Alejandro Magno*], col. *Kuvitetuina Klassikkoja*, n.º 131, ed. Kuvajulkaisut Oy) y en Holanda como *Alexander de Grote* (col. *Illustrated Classics*, n.º 185, ed. Williams Förlags), y en 1969 en la República Federal de Alemania como *Alexander der Große* (col. *Illustrierte Klassiker*, n.º 165, ed. BSV-Williams).

⁸⁴ En México: *Alejandro Magno. Rey de Macedonia* (1961, col. *Biografías Selectas*, n.º 130, ed. EDAR); *Hannón, Piteas y Nearco*, con texto de Fernando Gay y dibujo de Felipe Nevárez (pp. 26-32, junio de 1966, col. *Grandes Viajes Novaro*, n.º 41, ed. Novaro); *Las conquistas de Alejandro* (col. *Clásicos Ilustrados*, n.º 149, 1969, ed. La Prensa, edición en español del volumen publicado desde 1966 en *Classics Illustrated JES*); *La historia secreta de Alejandro Magno*, de Luis

algunos de los cuales resultan de particular interés en tanto que producto de un determinado contexto histórico, como los publicados en la Grecia de los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial y a la guerra civil – marcados por la construcción de una determinada definición de la identidad helénica por parte de un poder político que para ello buscaba una justificación ideológica en el pasado histórico y cultural⁸⁵– y en la República Democrática Alemana –en relación tanto con la difusión de los valores socialistas entre el público más joven como con la crítica del sistema capitalista occidental⁸⁶–. Esta perspectiva histórico-biográfica culminará en títulos publicados en formato álbum durante los años ochenta, si bien en un contexto en el que dicho planteamiento estaba siendo cuestionado ya desde la década anterior por nuevas corrientes del género⁸⁷, las cuales impulsan una

Chávez Peón (*Duda*, n.º 50, 1972, con un tono esotérico que contrasta con la inclusión del estudio clásico de Johann Gustav Droysen sobre el personaje entre la bibliografía recomendada); y *Alejandro Magno* (1987, col. *Hombres y héroes*, n.º 18, ed. Novedades). En Chile: *Alejandro Magno. La derrota del Rey de Reyes* (1965, col. *Hazañas históricas*, n.º 4, ed. Zig-Zag).

⁸⁵ Así *O Μέγας Αλέξανδρος*, con guión de Sofía Papadaki y dibujos de Vasilis Zisis (n.º 105 [reed. como 154 y 231] de la serie *Κλασικά Εικονογραφημένα*, s.f., ed. Atlantis-Pechlivanidis; reed. como n.º 1011 en una segunda época de la colección iniciada en 1975 y por Classic Comic Store en 2013 como *Alexander ‘The Great’ of Macedonia* (*Classics Illustrated - G* [en referencia a la *Greek Series*], n.º 10).

⁸⁶ Desde la revista *Mosaik* –la cual, creada en 1955 como respuesta a la *Micky Maus* editada desde 1951 en la República Federal, continúa publicándose en la actualidad– en los ya mencionados números *Der Kampf um den Wüstenbrunnen* (n.º 138, mayo de 1968), *Der Gerichtstag* (n.º 1/84, enero de 1984) y *Der Schild des Königs Poros* (n.º 2/84, febrero de 1984).

⁸⁷ Así en Francia el ya citado *Alexandre le Grand*, de Jean-Marie Ruffieux (1989, ed. Dargaud), mantiene la

imagen desmitificada y paródica del personaje – y, lo mismo que en los Estados Unidos, tanto en el cómic para adultos⁸⁸ como en el destinado a un público infantil y juvenil⁸⁹– que hasta el cambio de siglo relega el tratamiento histórico-biográfico del personaje a las colecciones generalistas de historia universal⁹⁰.

aproximación característica de la *bande dessinée* didáctica, mientras que en España *Alejandro Magno* (1984, serie *Cómic Biografías*, n.º 9, ed. Bruguera), con guión de Alejandro Montiel y dibujo de José María Martín Saurí –a quienes deseo expresar mi mayor agradecimiento por su amabilidad y cordialidad en nuestras comunicaciones y por su generosidad al permitir la reproducción de su obra como imagen de portada del presente trabajo–, refleja la transformación cultural de la sociedad al final de la Transición a través de la crisis introspectiva del héroe considerado paradigma del conquistador.

⁸⁸ Protagonizando historietas de tono surrealista como *Reinkarnationens skuggsida*, de François Boucq (*Epix*, n.º 9, septiembre de 1986, ed. RSR Epix AB; reed. como *La face cachée de la réincarnation* en el volumen del mismo autor *La pédagogie du trottoir*, 1987, ed. Casterman), y otras pornográficas como la ya citada *Olympias. Reine du Feu* (1982) o *Un maresciallo di nome Alessandro*, con guión de Pierre y dibujo de Mario Janni (colección *Sogni proibiti*, n.º 17, mayo de 1985, ed. Ediperiodici).

⁸⁹ En el cómic de Disney editado en Italia por Mondadori el Pato Donald encarna a Alejandro Magno en *I grandi di Paperino Mese: Paperandro Magno*, de Roberto Marini (*Paperino Mese*, n.º 67, enero de 1986), en una pose inspirada en la estatuilla ecuestre de bronce hallada en Herculano en 1762, y figura asociado a él de manera implícita en las ilustraciones de portada de *Paperino il Grande*, de Massimo de Vita (1973), y de *Paperalexandros*, de Federico Mancuso (2005).

⁹⁰ Por ejemplo en la *Storia dell'Oriente e dei Greci a fumetti. Dall'Egitto dei faraoni ad Alessandro Magno* y *La Storia dei popoli a fumetti*, ambas dirigidas por Enzo Biagi (1982 y 1997 respectivamente, ed. Mondadori), y en la entrega *Alexander the Great* del coleccionable *Wally's History of the World* (1997-1998, n.º 8, ed. Cooper Clegg), así como en obras ya mencionadas como las de Cabado y Zoppi en *La gran aventura de la Historia* (1979, n.º 12, ed. Enciclopedia para todos) y en *Les grandes biographies en bandes dessinées* (1984, n.º 14, ed. Editio-Service), *The Cartoon History of the Universe: From the Big Bang to Alexander the Great*, de Larry Gonick (1990, ed. Broadway Books), la *Historia Universal Ilustrada* (1992, ed. Roasa) y *L'extraordinaire aventure d'Alcibiade Didascaux. La Grèce, langue et civilisation d'alpha à oméga*, de Clanet y Clapat (1994, ed. Athéna).

4) Igualmente interesantes resultan aproximaciones planteadas en contextos culturales ajenos al ámbito occidental que tiene en la Antigüedad clásica un referente identitario fundamental. En ellos Alejandro aparece representado en ocasiones como una manifestación de la alteridad, si bien desde perspectivas muy diferentes: una alteridad caracterizada positivamente por el judaísmo ortodoxo –en la medida en que lo convierte en defensor de sus valores religiosos tradicionales⁹¹– y negativamente por el nacionalismo esencialista hindú –que lo utiliza, en tanto que invasor extranjero, para construir, por oposición, una particular identidad india, homogénea, inmutable y atemporal⁹²–. Pero también desde una reinterpretación que lo adapta y, a la vez, lo adopta hasta asimilarlo a través de un nuevo enfoque como parte de una identidad cultural compartida en un mundo globalizado, tal como se observa en el manga japonés⁹³.

⁹¹ *The Kutim*, de Joe Kubert (*Mosbiach Times*, vol. 2, n.º 8, agosto de 1985, ed. Tzivos Hashem), en una imagen compartida por la perspectiva cristiana en los capítulos “Years of Waiting” de *The Action Bible*, con dibujo de Segio Cariello y guión de la propia editorial (2010, ed. David C. Cook), y “The Prophets” de *The Kingstone Bible*, con guión de Ben Avery y Art A. Ayris y dibujo de un equipo de ilustradores (vol. 8, 2016, ed. Kingstone Comics).

⁹² En varios números de la colección *Amar Chitra Katha* y particularmente el ya mencionado *Paurava and Alexander*, con guión de Subba Rao y dibujo de Souren Roy (n.º 179, 1978, ed. Amar Chitra Katha).

⁹³ Así el ya citado *Alexandros. Sekai Teikoku e no Yume*, de Yasuhiko Yoshikazu (2003, ed. NHK), o la versión en manga biografía de Alejandro incluida en las *Vidas Paralelas* de Plutarco de Queronea publicada en el tercer volumen de la serie *Plutarch no Eiyuudensetsu. Heros*

5) Finalmente, desde comienzos del siglo XXI ha aumentado notablemente el número de publicaciones enmarcadas en cada una de las dos corrientes, la histórico-biográfica y la ficcional, en el marco de un fenómeno de sincretismo entre ambas constatado de manera generalizada en nuestro mundo globalizado a través de vías muy diferentes y formatos diversificados – algunos alejados de la edición tradicional, como el cómic digital o el publicado mediante micromecenazgo, a menudo coincidentes⁹⁴, o la iniciativa particular de ilustradores que comercializan o simplemente dan a conocer su trabajo a través de Internet⁹⁵– y en función del cual obras correspondientes al primer grupo recurren a fórmulas propias de la ficción para presentar el producto con mayor atractivo para sus posibles destinatarios, mientras que títulos del segundo grupo incorporan a sus tramas elementos históricos e incluso de carácter didáctico propios de las primeras destinados a facilitar y aumentar la comprensión de la historia del personaje y su época entre un público lector tanto adulto como en edad escolar. Ciertamente

no faltan obras de carácter fundamentalmente didáctico ajustadas al esquema biográfico tradicional y publicadas lo mismo bajo la forma de monografías que como títulos dentro de una serie o incluso en secciones dentro de publicaciones periódicas⁹⁶, las cuales, junto a la narración gráfica, incorporan desde apartados individualizados con la presentación de los personajes, mapas, esquemas de batallas, cronología, curiosidades, glosario, índice de términos, bibliografía y la recomendación de visitas a museos y páginas web, hasta actividades específicamente dirigidas a un lector en edad escolar –preguntas, sugerencias para el debate y para la redacción– e incluso una guía para el docente⁹⁷. Pero junto a ellas encontramos fórmulas híbridas en función de las cuales obras correspondientes a la categoría de “ficción histórica” incorporan asimismo anexos con glosario y mapa a doble página y con

biographia. Plutarch Lives, de Hiroshi Sato (2012, ed. Ushio Shuppansha; reed. Kibo Comics, 2014).

⁹⁴ *The Markings*, con texto de los hermanos Colin y James Krisel y dibujo de Bong Ty Dazo (2014-); *Highspot*, con guión de Rob Jones y dibujo de Rob Jones y Dick Giordano (2018-); y *Kyrie*, de Matt Crotts (2019-).

⁹⁵ Así autores como Alejandro Estefan (*Megas Alexandros*: <https://www.alejandro-estefan.com/comics>), Anke Katrin Eissmann (http://anke.edoras-art.de/d_anke_alex.html) y Birger T. Grave (*Mirkos Abenteuerreisen in die Zeit*, n.º 14: <http://www.graveillustration.de/?p=2571>; y bocetos de Issos, Tiro y Menfis: <http://www.graveillustration.de/?p=3178>). Ejemplos en una plataforma de comercialización los proporciona https://www.cartoonstock.com/directory/a/alexander_the_great.asp.

⁹⁶ *Greeks, Romans, countrymen!*, de Bentley Boyd (2004, serie *Chester's Comix With Content*, ed. Chester Comix); *Alexander the Great. The Life of a King and Conqueror*, con guión de Rob Shone y Anita Ganeri y dibujo de Chris Odgers (2005, ed. Rosen); *The Life of Alexander the Great*, de Nicholas J. Saunders (2006, ed. School Specialty Publishing); *Alexandre le Grand*, de Christian Goux, (2008, *Le Petit Léonard*, n.º 129, ed. Éditions Faton; reed. en *Mythologie et Antiquité*, 2018, col. *Petites histoires de l'art racontées aux enfants*, n.º 1, ed. Éditions du Triomphe); *Alix raconte... Alexandre le Grand*, con guión de François Maingoval y dibujo de Jean Torton (2008, ed. Casterman); *Alexandre le Grand: à la conquête d'un empire*, con guión de Catherine Loizeau y dibujo de Amélie Veaux (*Images Doc*, n.º 276, diciembre de 2011, ed. Bayard Jeunesse; reed. en *Les grands personnages de l'histoire en BD*, ed. Bayard, 2019); y *Alejandro Magno*, con guión de Manuel Morini y dibujo de Germán Nobile (2018, ed. Latinbooks International).

⁹⁷ En la página web de *Greeks, Romans, countrymen!* (2004) <https://www.chestercomix.com/pdf/guides/romans.pdf>, pp. 8-12, con actividades, manualidades y cuestionario final.

presentación de los personajes históricos⁹⁸, llegando al extremo de encontrar unos anexos didácticos que ocupan casi la mitad de la obra⁹⁹. Un fenómeno que se observa incluso en el ámbito español, en el que diferentes representaciones de Alejandro alcanzan desde la evocación del personaje en función de su mayor o menor protagonismo en diferentes episodios históricos¹⁰⁰ o de su relación más o menos directa con las biografías de otros personajes¹⁰¹, hasta su incorporación a la ficción fantástica¹⁰², pasando por el tratamiento específico de su figura en la biografía histórica bajo la forma de viñetas humorísticas¹⁰³, fórmulas y perspectivas todas ellas muy diversas que combinan la creación artística, el componente lúdico y la intención didáctica en el marco de una interesante recuperación del personaje por parte del cómic español actual.

⁹⁸ Glosario y mapa en *Alexandre. L'épopée, 1. Un roi vient de mourir...*, con guión de David Chauvel y Michael Le Galli y dibujo de Gildas Java (2014, ed. Glénat), y presentación de personajes en *J'ai tué... Philippe II de Macédoine*, de Isabel Dethan (2015, ed. Vents d'Ouest).

⁹⁹ Así los elaborados por Jean-Yves Empereur en *Le tombeau perdu d'Alexandre le Grand*, con guión de Gilles Kraemer y dibujo de Damir Nikšić (2013, ed. Riveneuve Éditions).

¹⁰⁰ Desde la anécdota con su concubina Campaspe y el pintor Apeles narrada por Plinio (NH XXXV 36, 24) en *Las Meninas*, con guión de Santiago García y dibujo de Javier Olivares (2014, ed. Astiberri), hasta la batalla que da nombre a *Queronea*, de Laura Rubio (2017, ed. GP), en este último caso con anexo histórico incluido.

¹⁰¹ Así en *Aristóteles, el deseo de saber e Hipatia, la verdad en las matemáticas*, de Jordi Bayarri (2016 y 2018, col. Científicos, números 6 y 7 respectivamente, ed. Anillo de Sirio), en ambos casos con anexos que incluyen la presentación de personajes, bocetos y bibliografía.

¹⁰² *La Ciudad Oculta de Alejandro Magno*, de Jordi Bayarri (2010, ed. Viaje a Bizancio ediciones).

¹⁰³ *Alejandro Magno*, de Jesús Rubio (2014, ed. Bubook Publishing).

De hecho, ese carácter mixto resulta característico de los títulos más recientes, por más que, en principio, correspondan a ámbitos muy diversos. Así, un cómic de carácter histórico-biográfico como *Alexandre le Grand*, con guión de David Goy y Luca Blengino y dibujo de Antonio Palma (2018, col. *Ils ont fait l'histoire*, ed. Glénat / Fayard), y cuyo asesoramiento histórico a cargo de Paulin Ismard se plasma en ocho páginas de anexos de gran calidad que incluyen una sección titulada “Le making of” y una bibliografía especialmente actualizada (que incorpora como referencia más reciente la obra de Briant, 2016), se aleja sin embargo de la fórmula narrativa tradicional al disponer la trama a modo de *flashback* a partir del reencuentro de dos viejos amigos, el escriba corintio Spyros y el hoplita macedonio Artemas, que desde la ciudad de Menfis en 300 a.C. evocan en calidad de testigos la historia de Alejandro comenzando cronológicamente con la conquista de Egipto y adoptando perspectivas muy diferentes acerca del personaje, considerado como un visionario con una misión civilizadora por el primero y como un conquistador pragmático y cruel por el segundo –las mismas que, personificadas por William W. Tarn y por Ernst Badian respectivamente, han definido los extremos de la interpretación historiográfica sobre Alejandro Magno desde hace casi un siglo–. Paralelamente, en el marco de la aplicación desde fechas muy recientes de una metodología pedagógica conocida como *makerspace* –desarrollada en nuevos espacios de aprendizaje no formal ubicados dentro del

centro escolar y a los que el alumnado acude voluntariamente en sus horas libres de clases para, mediante un trabajo colaborativo, elaborar sus propias creaciones, compartir conocimientos y desarrollar habilidades— encontramos *A Low-Tech Mission*, con guión de Shannon McClintock Miller y Blake Hoena y dibujo de Alan Brown (2019, col. *Adventures in MakerSpace*, ed. Stone Arch Books), título de una serie protagonizada por cuatro alumnos de Educación Secundaria que, tutorizados por una profesora-bibliotecaria, se reúnen en la biblioteca de su centro y, mientras revisan materiales para el desarrollo de una posible actividad, encuentran en este caso un libro de Aristóteles que les traslada a través del tiempo hasta la batalla del Yaxartes para ayudar a Alejandro Magno a hacerse con la victoria mediante la construcción de catapultas, una experiencia puramente fantástica que, ya de vuelta a su época, les inspira en la realización de la misma actividad a menor escala durante un taller desarrollado en la biblioteca. Y finalmente, si por una parte una obra de carácter fantástico como *Maxime Valmont. L'or de Darius*, de Roger Seiter y Giuseppe Manunta (2018, Éditions du Long Bec), incorpora una de las teorías más novedosas —y arriesgadas— de la historiografía reciente al aceptar la hipótesis de Andrew Chugg según la cual los restos de Alejandro reposarían desde hace siglos en la Basílica de San Marcos en Venecia (Chugg, 2005 y 2012), por otra el contenido histórico que en principio podría esperarse de *Xerxes. The Fall of the House of Darius and the Rise of Alexander*, con guión y dibujo de Frank Miller (publicado en cinco entregas entre

abril y agosto de 2018, agrupadas en un solo volumen en 2019, ed. Dark Horse Comics), resulta más que condicionado por una aproximación muy personal del autor formulada en términos puramente fantásticos.

Finalmente, este fenómeno de hibridación se manifiesta asimismo en la imagen gráfica del propio Alejandro en las viñetas. En el caso del cómic realista, y más allá de anécdotas como su representación con barba y con cabello oscuro por parte de Frank Miller precisamente en los últimos capítulos de ese mismo *Xerxes* —ajena por completo a la transmitida históricamente por la iconografía que nos ha llegado del macedonio y más próxima a la del espartano Leónidas que el mismo autor muestra en *300*¹⁰⁴—, resulta evidente la influencia que sobre el cómic ha ejercido el cine en tanto que fuente de inspiración, un fenómeno ya apuntado por Michel Thiébaud en relación con el siglo XX (1999, pp. 559-611). En ese sentido cabe destacar cómo en algunas obras recientes la representación gráfica de los personajes históricos muestra los rasgos físicos de los actores que los encarnan en la película *Alexander* de Oliver Stone (2004), y así Alejandro se asemeja a Colin Farrell, Olimpia a Angelina Jolie

¹⁰⁴ En una imagen igualmente inusual Alejandro figura con barba circular en los dibujos de Sam Glanzman de la serie *The Haunted Tank* publicados en la revista *G.I. Combat* (n.º 256, agosto de 1983, y n.º 274, febrero de 1985), si bien todavía resulta más extraña la del Alejandro barbado pero de edad sorprendentemente mucho más avanzada que con anterioridad había dibujado Wilson McCoy para la aventura de *The Phantom Alexander's Cup* publicada en las tiras de prensa en 1954.

y Filippo a Val Kilmer¹⁰⁵, del mismo modo que había sucedido casi medio siglo antes en relación con el actor Richard Burton, protagonista del *Alexander the Great* de Robert Rossen¹⁰⁶: una vinculación entre ambos formatos que en las dos ocasiones evidencia una posición subordinada del cómic frente a la obra cinematográfica y que en ambos casos se traduce en una pérdida de originalidad de aquél en tanto que creación artística y cultural. En cuanto a las representaciones no realistas del personaje, éstas muestran asimismo esta condición mixta que observamos en los cómics recientes sobre Alejandro en la medida en que se trata de obras que, en un contexto lúdico asociado a la aventura cuyos protagonistas son representados mediante un dibujo caricaturizado, introducen un componente didáctico plasmado tanto en el propio contexto histórico seleccionado como en la incorporación de anexos didácticos. Aunque esta fórmula cuenta con precedentes que muestran al personaje en el marco de divertidas aventuras protagonizadas siempre por unos

mismos personajes que viajan a diferentes períodos históricos¹⁰⁷, ya en el siglo XXI y a caballo entre lo lúdico y lo didáctico encontramos a Alejandro en una biografía de Aristóteles dentro de la serie *Action Philosophers!*¹⁰⁸, en su encuentro con Poros a través de un cuento protagonizado por un pequeño elefante que sueña con servir al rey indio¹⁰⁹ y encarnado de nuevo por el Pato Donald como “Paperandro Magno” en uno de los anexos didácticos incluidos en *La Storia Universale Disney*¹¹⁰. Pero dentro de este grupo el producto más notable lo proporciona la serie *Alexander De Grote*, de Bart Proost. El personaje apareció primero por entregas publicadas en la revista *P@per* (a partir del número 17, diciembre de 2011, ed. Brabant Strip) y posteriormente

¹⁰⁵ Las ya mencionadas *Alix raconte... Alexandre le Grand*, de Maingoval y Torton (2008, col. *Alix raconte*, ed. Casterman), y *Alexandre le conquérant (1)*, de Martin y De Mark & De Wulf (2009, col. *Les voyages d'Alix*, ed. Casterman).

¹⁰⁶ Así se observa en la versión resumida en cómic que de esta película fue publicada bajo el mismo título en la revista británica *Express Weekly* (números 81-85, abril-junio de 1956, ed. Beaverbrook), aunque no en el cómic oficialmente asociado con la película de Rossen, el ya mencionado *Alexander the Great. The boy who conquered the world*, de Newman y Giolitti, publicado coincidiendo con su estreno en 1956 en los Estados Unidos por Dell (col. *Four Color*, serie 2, n.º 688) y en Gran Bretaña por World Distributors (col. *A Movie Classic*, n.º 17) y en enero del año siguiente en México en su traducción al español editada por Novaro bajo el título *Alejandro el Magno* (col. *Clásicos del Cine*, n.º 2).

¹⁰⁷ Así los Digidags y los Abrafaxes en los números ya mencionados de la revista *Mosaik* publicados en 1968 y 1984 respectivamente, y los niños Max y Luzie y su amigo el inventor Kieks en el volumen *Max & Luzie bei Alexander dem Großen*, de Franz Gerg (1995, n.º 44 de la serie *Max & Luzie. Spannende Abenteuer in der Weltgeschichte*, ed. Compact Verlag, cuyos títulos dedican siempre a anexos didácticos las cuatro páginas centrales y las dos finales).

¹⁰⁸ *Aristotle!*, con guión de Fred van Lente y dibujo de Ryan Dunlavey (*Action Philosophers!*, n.º 2, 2006, ed. Evil Twin Comics), desde una perspectiva casi tan irónica como anteriormente había aparecido el pequeño Álex junto a Epicuro en *Epicurus the Sage*, de Messner-Loebs y Kieth (1989-2003, ed. DC Comics).

¹⁰⁹ *Elephant Army*, con guión de Suzanne Muir y dibujo de Anthony Brennan (2007, col. *Steck-Vaughn Timeline: Level 5-6*, ed. Steck-Vaughn), cuenta con abundantes y variados recursos didácticos –páginas con informaciones históricas entre capítulo y capítulo, cronología, mapa e índices– destinados a un alumnado de Enseñanza Secundaria.

¹¹⁰ Se trata del dibujo de Roberto Marini que ilustra el mes de enero del calendario publicado en *Paperino Mese* (n.º 67, enero de 1986, ed. Mondadori), reutilizado en la sección didáctica *La potenza macedone* incluida en *Paperistra e altre storie. Grecia: filosofia, arte e cultura* (2011, vol. 8 de *La Storia Universale Disney*, p. 82, ed. RCS Quotidiani - Disney para *Corriere della Sera* y *La Gazzetta dello Sport*).

reunidas en el volumen titulado *Alfa en Omega* (2013, ed. Strips2Go!), al que en la misma editorial han seguido *De Sandalen Van Hermes* (2013, con guión de Barcas), *Het Raadsel Van De Sfinx* (2016, con guión de Barcas), *De Kleine Alexander* (2017) y *De Vloek Van Poseidon* (2019, con guión de Barcas). Todos ellos mezclan historia y ficción en una visión paródica de Alejandro que, sin embargo, cuenta con un complemento didáctico destinado a un alumnado de entre 10 y 15 años que se revela modélico en el ámbito de la educación formal al plasmarse en la elaboración de dossiers de actividades –sobre la historia del personaje, pero también sobre mitología griega o sobre el lenguaje del cómic, a cargo de Mario Stabel, Bart Proost y Bart Cassauwers–, la celebración de exposiciones itinerantes en museos y talleres en centros escolares y la difusión gratuita de los álbumes y de los dossiers didácticos entre docentes y centros escolares¹¹¹.

5. Conclusión

De las más de doscientas obras publicadas durante casi un siglo que hemos localizado en nuestra investigación sobre la presencia de Alejandro Magno en el cómic, en el presente trabajo hemos mencionado una cantidad apenas superior al 75%. Y ello porque no es nuestro objetivo elaborar una compilación de las mismas –de ahí la ausencia de un anexo con el listado

correspondiente, el cual, por otra parte, no tardaría en necesitar una actualización–, sino, en primer lugar, constatar la existencia de todo un corpus con entidad más que suficiente como para ser reconocido en tanto que objeto de estudio por parte de la investigación académica y, seguidamente, apuntar algunas vías de análisis dentro de la misma. La casi nula atención que el tema ha recibido por parte tanto de la historiografía sobre Alejandro como de los *reception studies* centrados en el mundo clásico en general y en la figura del conquistador macedonio en particular –que en su inmensa mayoría se mantienen en posturas academicistas escasamente interesadas por las manifestaciones de la cultura popular contemporánea y menos todavía por el cómic– y la que de un modo algo más generoso, aunque nunca específico, le han dedicado los estudios sobre el tratamiento de la Antigüedad en las viñetas contrastan, por una parte, con el protagonismo del personaje en el cómic de carácter ficcional en tanto que referente dentro del imaginario cultural contemporáneo, pero también con las posibilidades educativas que ofrecen las aproximaciones histórico-biográficas que informan acerca del personaje y de su época, y muy especialmente las publicadas ya en el siglo XXI. Y no sólo por tratarse de ediciones especialmente recientes y, por ello, más próximas al alumnado de Educación Secundaria al que generalmente están destinadas, sino fundamentalmente porque, a pesar de su muy diversa procedencia, incorporan metodologías, recursos y propuestas de actividades didácticas

¹¹¹ *Vid.* las secciones “Educatief”, “Wokshops” y “Expositie” en la página web de la obra <https://alexanderdegrote.com/>.

de utilidad en el aula de Historia. De ahí que, junto al estudio del fenómeno como manifestación cultural surgida y desarrollada en escenarios definidos de manera muy concreta en términos cronológicos –desde los orígenes en la década de 1920 hasta mediados del siglo XX, la segunda mitad de ese mismo siglo y, finalmente, el siglo XXI–, geográficos –Estados Unidos, Europa, el mundo oriental– y temáticos –una perspectiva histórico-biográfica muy homogénea que coexiste con la enorme variedad de aproximaciones desde las que el personaje es abordado en el ámbito ficcional, desde la ficción histórica hasta la fantasía más absoluta–, resulte igualmente fundamental su análisis en el marco de la didáctica de la Historia con la finalidad de indagar acerca de la utilidad del cómic en tanto que herramienta para la enseñanza de la historia de Alejandro Magno, de su época y de su legado hasta nuestros días con las mismas posibilidades que otros recursos para descubrir

¿qué clase de hombre era, en la medida en que era un hombre (y no un dios o un héroe)? ¿Era el Alejandro sensato de Ulrich Wilcken?, ¿el Alejandro caballeresco y visionario de W. W. Tarn?, ¿el Alejandro titánico y semejante a un Führer de Fritz Schachermeyr?, ¿el Alejandro heroico al modo homérico de Robin Lane Fox? ¿o el Alejandro amoral y despiadadamente pragmático de Ernst Badian y Brian Bosworth? (...) ¿O no era ninguno de estos, o tenía algo de todos o de algunos de ellos? *Faites vos jeux, mesdames et messieurs* (Cartledge, 2004, p. 219).

6. Agradecimientos

Trabajo realizado en el marco de la actividad desarrollada por el Grupo de investigación ARGOS, financiado por el Gobierno de Aragón (S50_17R) y cofinanciado con FEDER 2014-2020 “Construyendo Europa desde Aragón”.

7. Referencias bibliográficas

- Almodóvar García, J. & Gómez Tirado, J. M. (2008). *Griego. 1º Bachillerato*. Madrid: Editex.
- Almodóvar García, J. & Gómez Tirado, J. M. (2009). *Griego. 2º Bachillerato*. Madrid: Editex.
- Alonso García, J. (Ed.) (1992). *Historia Universal Ilustrada. Tomo II: el Imperio Romano*. Granada: Editorial Roasa.
- Amory, A. (2018). Lara Croft est-elle vraiment archéologue? L'Antiquité et l'archéologie dans le jeu vidéo d'action aventure: l'exemple des mondes grec et romain dans *Tomb Raider*. En F. Bièvre-Perrin & É. Pampanay (Dir.), *Antiquipop. La référence à l'Antiquité dans la culture populaire contemporaine* (pp. 187-200). Lyon: MOM Éditions.
- Antela-Bernárdez, B. (en prensa). Once upon a time in Macedon. Alexander the Great in media fiction for children and young audiences. En I. Cisneros, M. C. de la Escosura, E. Duce, M.^a M. Rodríguez, D. Serrano & N. Tarancón (Eds.), *Happily Ever Ancient. Visions of Antiquity for Children in Visual Media*. Madrid: JAS Arqueología.

- Antela-Bernárdez, B. & Prieto Arciniega, A. (2008). Alejandro Magno en el cine. En M.^a J. Castillo Pascual (Ed.), *Congreso Internacional Imagines, La Antigüedad en las Artes Escénicas y Visuales*. Logroño: Universidad de La Rioja, 263-279. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2663361.pdf>
- Aziza, C. (2008). *Guide de l'Antiquité imaginaire. Roman, cinéma, bande dessinée*. París: Les Belles Lettres.
- Aziza, C. (2015). L'Antiquité par la bande. En J. Gallego (Dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (pp. 207-212). Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Aziza, C. & Thiébaud, M. (1986). Alix et la Méditerranée. *Historiens et Géographes*, 308, 947-951.
- Baile López, E. & Rovira Collado, J. (Coords.) (2019). *Cómic y educación (= Tebeosfera, 10)*. Recuperado de https://www.tebeosfera.com/numeros/tebeosfera_2016_acyt_-3_epoca-10.html
- Bakis, M. M. & Carter, J. B. (2014). *Graphic Novel Classroom: Powerful Teaching and Learning with Images*. Nueva York: Skyhorse Publishing.
- Baynham, E. & Ryan, T. (2018). "The Unmanly Ruler": Bagoas, Alexander's Eunuch Lover, Mary Renault's *The Persian Boy*, and Alexander Reception. En K. R. Moore (Ed.), *Brill's Companion to the Reception of Alexander the Great* (pp. 615-639). Leiden-Boston: Brill.
- Becerra Romero, D. (Ed.) (2014). *Historia y Cómic (= Espacio, Tiempo y Forma. Serie V - Historia contemporánea, 26)*. Madrid: UNED. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ETFV/issue/download/768/100>
- Becerra Romero, D. & Jorge Godoy, S. (2008). El cómic como elemento de atracción para la enseñanza del Mundo Clásico. Entre la literatura y la rigurosidad histórica. En M.^a J. Castillo Pascual (Ed.), *Congreso Internacional Imagines, La Antigüedad en las Artes Escénicas y Visuales* (pp. 777-789). Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2664035.pdf>
- Berti, I. & García Morcillo, M. (Eds.) (2008). *Hellas on the Screen. Cinematic Receptions of Ancient History, Literature and Myth*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Besnard, T.-A. & Scapin, M. (Coords.) (2019). *Age of Classics! L'Antiquité dans la culture pop (Catalogue de l'exposition présentée au musée Saint-Raymond, musée d'archéologie de Toulouse, du 22 février au 22 septembre 2019)*. Toulouse: Musée Saint-Raymond.
- Bessières, V. (2016). *Le péplum, et après? L'Antiquité gréco-romaine dans les récits contemporains*. París: Classiques Garnier.
- Bièvre-Perrin, F. (2018). Divas pop, reines et déesses antiques: la référence à l'Antiquité dans la pop music des années 2000. En F. Bièvre-Perrin & É. Pampanay (Dirs.),

- Antiquipop. La référence à l'Antiquité dans la culture populaire contemporaine* (pp. 141-159). Lyon: MOM Éditions.
- Biosa, S. (2013 = 2013a). Alessandro Magno tra cinema e fumetti. Rappresentazione di un mito – Parte I. *InStoria. Rivista online di storia & informazione*, 64. Recuperado de http://www.instoria.it/home/alessandro_magno_cinema_fumetti_I.htm
- Biosa, S. (2013 = 2013b). Alessandro Magno tra cinema e fumetti. Rappresentazione di un mito – Parte II. *InStoria. Rivista online di storia & informazione*, 65. Recuperado de http://www.instoria.it/home/alessandro_magno_cinema_fumetti_II.htm
- Bishop, Ch. (2016). Greek Warfare in Comics and Graphic Novels. En S. E. Phang *et al.* (Eds.), *Conflict in Ancient Greece and Rome: The Definitive Political, Social, and Military Encyclopedia* (vol. I, pp. 202-204). Santa Bárbara: ABC-CLIO.
- Blanchard, M. & Raux, H. (Dir.) (2019). *Usages didactiques de la bande dessinée* (= *Tréma*, 51). Recuperado de <https://journals.openedition.org/trema/4803>
- Blanshard, A. (2018). Alexander as Glorious Failure: The Case of Robert Rossen's *Alexander the Great* (1956). En K. R. Moore (Ed.), *Brill's Companion to the Reception of Alexander the Great* (pp. 675-693). Leiden-Boston: Brill.
- Boardman, J. (2019). *Alexander the Great: From His Death to the Present Day*. Princeton: Princeton University Press.
- Boerman-Cornell, W. (2015). Using Historical Graphic Novels in High School History Classes: Potential for Contextualization, Sourcing, and Corroborating. *The History Teacher*, 48(2), 209-224.
- Bomel-Rainelli, B. & Demarco, A. (2011). La BD au collège depuis 1995: entre instrumentalisation et reconnaissance d'un art. *Le français aujourd'hui*, 172, 81-92. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-1-page-81.htm#>
- Bonet Rosado, H. & Pons Moreno, Á. (Coords.) (2016). *Prehistoria y Cómic*. Valencia: Museo de Prehistoria de Valencia – Diputación de Valencia.
- Bost-Fiévet, M. & Provini, S. (Eds.) (2014). *L'Antiquité dans l'imaginaire contemporain - Fantasy, science-fiction, fantastique*. París: Classiques Garnier.
- Boyarín, S. (2019). The New Metal Medievalism: Alexander the Great, Islamic Historiography and Nile's "Iskander Dhul Kharnon". En R. Barratt-Peacock & R. Hagen (Eds.), *Medievalism and Metal Music Studies: Throwing Down the Gauntlet* (pp. 81-91). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Brand, S. (2014). A Gordian Knot: Classical Elements in *Watchmen*. En P. March-Russell & T. Keen (Eds.), *Fantastika and the Greek and*

- Roman Worlds = Foundation. The International Review of Science Fiction*, vol. 43, n.º 118, 19-31.
- Briant, P. (2016). *Alexandre. Exégèse des lieux communs*. París: Gallimard.
- Bricage, P. (2015). Initier l'élève à la culture grecque et à l'approche systémique par l'utilisation transdisciplinaire de la bande dessinée. En J. Gallego (Dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (pp. 85-92). Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Brooks, W. (1956). "Alexander" is "the Great"—In Terms of Box Office. *Motion Picture Herald* (14 de abril de 1956), 43-50. Recuperado de <https://archive.org/details/motionpictureher203quig/page/n135>
- Callataÿ, F. de; Briant, P.; Pampanay, É. et al. (2018). Entretien avec François de Callataÿ et Pierre Briant. Culture populaire et Antiquité: de Cléopâtre à Katy Perry. En F. Biève-Perrin & É. Pampanay (Dirs.), *Antiquipop. La référence à l'Antiquité dans la culture populaire contemporaine* (pp. 329-347). Lyon: MOM Éditions.
- Calviño Freire, D. (2018). El relato histórico a través del heavy metal: el caso de *Alexander the Great* de Iron Maiden. *Rakonto*, 1, 15-26. Recuperado de <https://eloctavohistoriador.files.wordpress.com/2018/04/rakonto-1-la-sombra-de-alejandro.pdf>
- Campanile, D. (2014). *Imperium sine fine: Roma a fumetti. ClassicoContemporaneo*, 0, 98-108.
- Carlà, F. (2014 = 2014a). Messalina und die anderen "Girls" – römische Erotik im italienischen Comic. En Id. (Ed.), *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* (pp. 62-75). Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Carlà, F. (Ed.) (2014 = 2014b). *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike*. Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Cartledge, P. (2004). *Alexander the Great. The Hunt for a New Past*. Woodstock - Nueva York: The Overlook Press.
- Cartledge, P. & Greenland, F. R. (Eds.) (2010). *Responses to Oliver Stone's Alexander: Film, History, and Cultural Studies*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Castello, M. G. (2014). Kaiser Julian: Apostasie und Comics. En F. Carlà (Ed.), *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* (pp. 94-105). Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Castillo Pascual, M.ª J. (Ed.) (2008). *Congreso Internacional Imagines, La Antigüedad en las Artes Escénicas y Visuales*. Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=313354>
- Charrette, D. (2011). Quelques pistes pour considérer la bande dessinée historique en tant qu'outil didactique. En M.-A. Éthier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (Dirs.), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves*

- (pp. 159-176). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Cherry, J. F. (2010). Blockbuster! Museum Responses to Alexander the Great. En P. Cartledge & F. R. Greenland (Eds.), *Responses to Oliver Stone's Alexander: Film, History, and Cultural Studies* (pp. 305-336). Madison: University of Wisconsin Press.
- Chugg, A. M. (2005). *The Lost Tomb of Alexander the Great*. Londres: Periplus.
- Chugg, A. M. (2012). *The Quest for the Tomb of Alexander the Great*. Bristol: Andrew Michael Chugg ed. (orig. 2007).
- Cisneros Abellán, I.; de la Escosura Balbás, M. C.; Duce Pastor, E.; Rodríguez Alcocer, M.^a M.; Serrano Lozano, D. & Tarancón Huarte, N. (Eds.) (en prensa). *Happily Ever Ancient. Visions of Antiquity for Children in Visual Media*. Madrid: JAS Arqueología.
- Coello Fernández, M.^a Á. (2018). La figura de Alejandro Magno a través de Fate/Zero. *Rakonto*, 1, 27-39. Recuperado de <https://eloctavohistoriador.files.wordpress.com/2018/04/rakonto-1-la-sombra-de-alejandro.pdf>
- Cresswell, J. (2013). *Watchmen's Ozymandaias as a twentieth-century Alexander*. *Scottish Classics Postgraduate Conference* (Glasgow) . Recuperado de https://www.academia.edu/3484399/Watchmens_Ozymandaias_as_a_twentieth-century_Alexander
- Demandt, A. (2009). *Alexander der Grosse. Leben und Legende*. Múnich: C. H. Beck.
- Depaire, C. (2019). *État des lieux: La place de la Bande dessinée dans l'enseignement*. París: SNE. Recuperado de <https://www.sne.fr/document/etude-la-place-de-la-bande-dessinee-dans-lenseignement/>
- Devillers, O. (2019). La bande dessinée sur la Rome antique. Pour un classement raisonné. En C. Giovénal, V. Krings, A. Massé, M. Soler & C. Valenti (Eds.), *L'Antiquité imaginée. Les références antiques dans les œuvres de fiction (XX^e-XXI^e siècles)* (pp. 177-228). Burdeos: Ausonius Éditions.
- Díez, H. (2009). Entre dos aguas (4): Jesús Blasco y Alejandro Magno. *Cómic, historietas, tebeos...* Recuperado de <http://comic-historietas.blogspot.com.es/2009/09/entre-dos-aguas-4-jesus-blasco-y.html>
- Djurslev, Ch. T. (2015). The Metal King: Alexander the Great in heavy metal music. *Metal Music Studies*, 1(1), 127-141. Recuperado de <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/mms/2014/00000001/00000001/art00008#>
- Dolle-Weinkauff, B. (2014). Was ist ein "Geschichtscómic"? Über historisches Erzählen in Comic, Manga und Graphic Novel. *Comparativ* 24(3), 29-46.

- Dominas, K.; Trocha, B. & Walowski, P. (Eds.) (2016). *Die Antike in der populären Kultur und Literatur*. Berlín: Frank & Timme GmbH.
- Dominas, K.; Wesolowska, E. & Trocha, B. (Eds.) (2016). *Antiquity in Popular Literature and Culture*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Duce Pastor, E. (2018). Cine y cómic en la enseñanza universitaria de Historia de Grecia. En L. Jiménez Justicia & A. J. Quiroga Puertas (Eds.), *Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico* (pp. 45-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Recuperado de https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/cine_y_cómic_en_la_enseñanza_universitaria_de_historia_de_grecia
- Dumont, H. (2013). *L'Antiquité au cinéma. Vérités, légendes et manipulations (Version PDF augmentée et actualisée de l'ouvrage paru en automne 2009 à Nouveau Monde Editions [Paris] et à la Cinémathèque suisse [Lausanne])*. Recuperado de http://www.hervedumont.ch/L_ANTIQUITE_AU_CINEMA/index.html
- Duplá Ansuátegui, A. (2011). Nota sobre el cine 'de romanos' en el siglo XXI. En *Id.* (Coord.), *El cine "de romanos" en el siglo XXI* (pp. 91-109). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Duplá Ansuátegui, A. (2017). La barbarie de lo útil o Historia Antigua para qué. En T. Aguilera Durán et al. (Eds.), *Discursos alternativos en la recepción de la Antigüedad* (pp. 15-33). Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://aniho.hypotheses.org/files/2018/01/Dupla-2017-Historia-Antigua-para-que.pdf>
- Durán Mañas, M. (coord.) (2018). *El mundo clásico a través del cómic. Creatividad e innovación para una enseñanza literaria bilingüe e interdisciplinar*. Burjasot: Educàlia Editorial.
- Eloy, M. (1993). Moloch-le-Brûlant, un poncif de la barbarie orientale. En J.-M. Graitson (Ed.), *Péplum: l'Antiquité dans le roman, la BD et le cinéma (Actes du 2^e Colloque international des Paralittératures de Chaudfontaine, 11-13 novembre 1988)* (pp. 75-183). Lieja: Ed. du CEFAL.
- Espino Martín, J. (2002). La reinterpretación del mito clásico en el *comic-book* U.S.A. Un análisis del mito en el *Sandman* de Neil Gaiman y el *Epicurus el Sabio* de Messner-Loebs. En C. Alvar Ezquerro et al., *El mito, los mitos* (pp. 45-54). Madrid: Sociedad Española de Literatura General y Comparada.
- Faur, J. C. (1979 = 1979a). Bande dessinée ou histoire?: Caligula dans l'imagerie populaire. En *Id.* (Ed.), *Histoire et bande dessinée. 2e Colloque International Éducation et bande dessinée (La Roque d'Anthéon, 17 et 18)* (pp. 17-25). Marsella: Bédésup.
- Faur, J. C. (Ed.) (1979 = 1979b). *Histoire et bande dessinée. 2e Colloque International Éducation et bande dessinée (La Roque d'Anthéon, 17 et 18)*. Marsella: Bédésup.
- Ferro Garrido, M. & Coello Fernández, M.^a Á. (2018). *Historie: el mundo macedónico en el*

- manga. *Rakonto*, 1, 71-97. Recuperado de <https://eloctavohistoriador.files.wordpress.com/2018/04/rakonto-1-la-sombra-de-alejandro.pdf>
- Flamerie de Lachapelle, G. (2012). L'image de l'Égypte ptolémaïque dans la bande dessinée *Alix. Anabases*, 15, 217-224. Recuperado de <https://journals.openedition.org/anabases/3800>
- Frings, U. (1978). Comics im Lateinunterricht? *Gymnasium*, 85, 1978, 47-54.
- Fronza, M. (2016). As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. *Educar em Revista*, 60, 43-72.
- Fuhrmann, M. (1976). Astérix der Gallier und die 'römische Welt'. Beobachtungen über einen geheimen Miterzieher im Lateinunterricht. En *Id.* (Ed.), *Alte Sprachen in der Krise. Analysen und Programme* (pp. 105-127). Stuttgart: Klett.
- Gallego, J. (2019 = 2019a). Panorama de la bande dessinée historique récente: vers de nouveaux classiques après *Alix*? En T.-A. Besnard & M. Scapin (Coords.), *Age of Classics! L'Antiquité dans la culture pop (Catalogue de l'exposition présentée au musée Saint-Raymond, musée d'archéologie de Toulouse, du 22 février au 22 septembre 2019)* (pp. 82-103). Toulouse: Musée Saint-Raymond.
- Gallego, J. (2019 = 2019b). Julio César en viñetas: una vida de cómic. En L. Unceta Gómez & C. Sánchez Pérez (Eds.), *En los márgenes de Roma. La Antigüedad romana en la cultura de masas contemporánea* (pp. 200-223). Madrid: Catarata.
- Gallego, J. (Dir.) (2015). *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité*. Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Gallo León, J. P. & Játiva Miralles, M.^a V. (2017). Cómic y Edad Media: del escenario a la didáctica. En A. Huertas Morales (Dir.), *Edad Media contemporánea* (pp. 124-138). Valencia: Proyecto Parnaseo. Recuperado de http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/aM_es/StorycaWeb/Descargas/Monografia-Storyca-2017.pdf
- Garcés Estallo, I. (2015). Divulgar y dramatizar la Antigüedad. Los ejemplos del tratamiento de la Atlántida y de Alejandro Magno en el cine documental. En J. M.^a Caparrós Lera, M. Crusells & F. Sánchez Barba (Eds.), *Memoria histórica y cine documental. Actas del IV Congreso Internacional de Historia y Cine* (pp. 1081-1103). Barcelona: Centre d'Investigacions Film-Història.
- García Gual, C. (2013). *La antigüedad novelada y la ficción histórica. Las novelas sobre el mundo griego y romano*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- García Jurado, F. (2015). Tradición frente a Recepción clásica: Historia frente a Estética, autor frente a lector. *Nova Tellus*, 33(1), 9-37.
- García Sánchez, M. (2005). La representación del Gran Rey aqueménida en la novela histórica contemporánea. *Historiae*, 2, 91-113.

- García Sanz, Ó. (1995). *¡Están locos estos romanos! Lecturas de Asterix para el aula + otras experiencias y materiales*. Madrid: Instituto de Filología - CSIC.
- Genot, A. (2015). Recherche documentaire, conseil historique et caution scientifique dans la BD d'Histoire antique. En J. Gallego (Dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (pp. 287-296). Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Gerold, S. & Rottenecker, G. (1999). USA und Antike - Auf der Suche nach dem verlorenen Mythos. En T. Lochman (Ed.), "*Antico-mix*". *Antike in Comics* (pp. 142-153). Basilea: Skulpturhalle Basel.
- Geus, K.; Haase, M. & Eickhoff, B. (1999). Comics. En M. Landfester (Ed.), *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte*, XIII. A-Fo (cols. 658-671). Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler (trad. it., 2004: Fumetti. En F. De Martino [ed.], *Estemporaneo di studi e testi sulla fortuna dell'antico*. Bari: Levante Editori [= Kleos 9], 89-102).
- Gillen, K. & Hodkinson, S. (2014). *Three*: A Conversation. En K. Gillen, R. Kelly & J. Bellaire, *Three* (s. p.). Berkeley: Image Comics.
- Giovenal, C.; Krings, V.; Massé, A.; Soler, M. & Valenti, C. (Eds.) (2019). *L'Antiquité imaginée. Les références antiques dans les œuvres de fiction (XX^e-XXI^e siècles)*. Burdeos: Ausonius Éditions.
- Goltz, A. (2014). Der Inbegriff von Sex, Gewalt und Barbarentum – Attila im Comic. En F. Carlà (Ed.), *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* (pp. 118-134). Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Gómez Espelosín, F. J. (2007). *La leyenda de Alejandro. Mito, historiografía y propaganda*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gómez Espelosín, F. J. (2015). *En busca de Alejandro. Historia de una obsesión*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- González Delgado, R. (2010). Orfeo y Eurídice en el cómic. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, 30(1), 193-216.
- Grafton, A.; Most, G. W. & Settis, S. (Eds.) (2010). *The Classical Tradition*. Cambridge (Mass.) - Londres: Belknap Press of Harvard University Press.
- Graitson, J.-M. (Ed.) (1993). *Péplum: l'Antiquité dans le roman, la BD et le cinéma (Actes du 2^e Colloque international des Paralittératures de Chaudfontaine, 11-13 novembre 1988)*. Lieja: Ed. du CEFAL.
- Granda Gallego, C. & Núñez Heras, R. (2015). *ESO 1. Geografía e Historia. Historia*. Zaragoza: Edelvives.
- Groot, J. de (2016²). *Consuming history: historians and heritage in contemporary popular culture*. Abingdon: Routledge (1.^a ed. 2009).
- Gruenberg, S. M. (1944). The Comics as a Social Force. *Journal of Educational Sociology*, 18(4), 204-213.

- Guay, L. & Charrette, D. (2009). La bande dessinée: un outil didactique pour enseigner l'histoire. *Traces*, 47(2). Recuperado de <http://sphq.recitus.qc.ca/IMG/pdf/xxx-2.pdf>
- Guiral Conti, A. (2012). *El arte de volar. Instrucciones de uso*. Alicante: Edicions de Ponent. Recuperado de http://www.antonioaltarriba.com/wp-content/uploads/2012/05/EL_ARTE_DE_VOLAR-GUIA_DIDACTICA.pdf
- Guiral Conti, A. & Riera Pujal, J. (2016). *La Corona de Aragón dibujada. Historia y ficción / La Corona d'Aragó dibuixada. Història i ficció*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/de-scarga.action?f_codigo_agc=15239C
- Hall, E. (2008) Putting the Class into Classical Reception. En L. Hardwick & Ch. Stray (Eds.), *A Companion to Classical Receptions* (pp. 386-397). Oxford: Blackwell.
- Hardwick, L. (2003). *Reception Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Hardwick, L. & Stray, Ch. (2008). Introduction: Making Conceptions. En *Id.* (Eds.), *A Companion to Classical Receptions* (pp. 1-9). Oxford: Blackwell.
- Hellmich, M. (2014). Lateinische Schullektüre als Comic. En F. Carlà (Ed.), *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* (pp. 32-38). Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Helly, B. (2015). *Les Voyages d'Alix – Vienna: entre réalité archéologique et imaginaire*. En J. Gallego (Dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (pp. 253-263). Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Hernández Reyes, A. (2015). *Alix. El niño griego*. La obra de Jacques Martin como recurso didáctico en la enseñanza de la Historia Antigua. *Boletín Millares Carlo*, 31, 130-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5976652>
- Hernández Reyes, A. (2019). La Grecia clásica en el cómic. *Alix. El niño griego* de Jacques Martin: otra forma de estudiar la Historia Antigua. *Tebeosfera*, 10. Recuperado de <https://www.tebeosfera.com/documentos/1-a-grecia-clasica-en-el-comic-el-nino-griego-de-jacques-martin-otra-forma-de-estudiar-la-historia-antigua.html>
- Hodkinson, S. (2015). Transforming Sparta: New Approaches to The Study of Spartan Society. *Ancient History: Resources for Teachers*, 41-44 (2011-2014), 1-42. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299486002_Transforming_Sparta_new_approaches_to_the_study_of_Spartan_society
- Hutchinson, K. H. (1949). An Experiment in the use of Comics as Instructional Material, *Journal of Educational Sociology*, 23(4), 236-245.
- Ippolitov, A. (2010). "Stand less between the sun and me". En *The immortal Alexander the*

- Great. The myth, the reality, his journey, his legacy* (pp. 53-66). Amsterdam: Hermitage Amsterdam.
- Janka, M. & Stierstorfer, M. (Eds.) (2017). *Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien*. Heidelberg: Universitätsverlag.
- Kaelin, O. (1999). Helden! - Griechische Mythologie und Comics. En T. Lochman (Ed.), *“Antico-mix”. Antike in Comics* (pp. 76-87). Basilea: Skulpturhalle Basel.
- Kiilerich, B. (2011). Alexander den Store som moderne ikon. *Klassisk Forum*, 2011:1, 35-44. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/312972248_Alexander_den_store_som_moderne_ikon
- Klęczar, A. (2018). The Revenge of Augustus. Caesar, Octavian and History in Neil Gaiman's *August*. *Classica Cracoviensia*, 21, 107-120. Recuperado de <https://journals.akademicka.pl/cc/article/view/890/821>
- Kovacs, G. (2011). Comics and Classics: Establishing a Critical Frame. En G. Kovacs & C. W. Marshall (Eds.), *Classics and Comics* (pp. 3-24). Oxford: Oxford University Press.
- Kovacs, G. & Marshall, C. W. (Eds.) (2011). *Classics and Comics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kovacs, G. & Marshall, C. W. (Eds.) (2015). *Son of Classics and Comics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramer, Th. (2004). Heron und Alexander der Große im Comic. Antikerezeption in der DDR zwischen ideologischem Kalkül und Authentizitätsanspruch. *Das Altertum*, 49(1), 21-49.
- Kramer, Th. (2014). Gladiatoren, Legionäre, Funktionäre: die Rom-Serie des DDR-Comic *Mosaik* zwischen Historienepos, Antikeparodie und zeitgenössischer Medienadaptation. En F. Carlà (Ed.), *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* (pp. 52-61). Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Krüpe, F. (2015). Alte Geschichte multimedial - Einige Bemerkungen zur allgegenwärtigen Antike und dem Medieneinsatz im Unterricht. En M. Frisch (Ed.), *Alte Sprachen - neuer Unterricht* (pp. 125-152). Espira: Kartoffeldruck-Verlag.
- Kübler, M., Bietenhader, S. & Pappa, I. (2013). Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie. En E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Eds.), *4- bis 12-Jährige: Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten* (pp. 225-232). Münster: Waxmann Verlag.
- Lafond, M. (2015). De péplums en *Murena*: vers une réhabilitation de Néron? En J. Gallego (Dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (pp. 173-183). Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Lapeña Marchena, Ó. (2009). Bollywood 1 - Hollywood 0: la huella de Alejandro III de

- Macedonia en el cine y la televisión. *Revista Latente*, 6, 109-120. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14068?show=full>
- Leoné Puncel, S. & Caspistegui Gorasurreta, F. J. (2005). El uso de los cómics para la enseñanza de la Historia en el aula: algunas propuestas. *Congreso Internacional de Historia "Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica"*. Pamplona: Universidad de Navarra (CD-Rom).
- Lillo Redonet, F. (1990). Un salmantino en la Roma de los Césares: aproximación a la vida cotidiana en Roma para el curso de Cultura Clásica. En F. Rodríguez Adrados (Ed.), *Didáctica de las Humanidades Clásicas* (pp. 331-335). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Lillo Redonet, F. (1992). *Mirabilia Urbis Salmanticae*: el cómic como puente entre dos mundos. En A. Guzmán, F. J. Gómez Espelosín & J. Gómez Pantoja (Eds.), *Aspectos modernos de la antigüedad y su aprovechamiento didáctico* (pp. 363-373). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Lillo Redonet, F. (1995). Una revisión del cómic de tema clásico. *Estudios Clásicos*, 108, 135-145. Recuperado de <http://www.estudiosclasicos.org/wp-content/uploads/EClas-108.pdf>
- Lillo Redonet, F. (2005 = 2005a). *Guía didáctica de Alejandro Magno (Oliver Stone, 2004)*. Madrid: Áurea Clásicos.
- Lillo Redonet, F. (2005 = 2005b). *Guía didáctica de El león de Esparta (Rudolph Maté, 1961)*. Madrid: Áurea Clásicos.
- Lindner, M. (2014). Zum Comic gemacht – Cäsars *Gallischer Krieg* als didaktischer Comic. En F. Carlà (Ed.), *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* (pp. 39-51). Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Llull Peñalba, J. (2014). Comics and CLIL: Producing quality output in social sciences with Hergé's *Adventures of Tintin*. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(1), 40–65.
- Lochman, T. (1999 = 1999a). Griechenland und Rom. En Id. (Ed.), *"Antico-mix". Antike in Comics* (pp. 22-31). Basilea: Skulpturhalle Basel.
- Lochman, T. (1999 = 1999b). Neue Geschichten zur Alten Geschichte. En Id. (Ed.), *"Antico-mix". Antike in Comics* (pp. 92-105). Basilea: Skulpturhalle Basel.
- Lochman, T. (Ed.) (1999 = 1999c). *"Antico-mix". Antike in Comics*. Basilea: Skulpturhalle Basel.
- Luccisano, S. (2015). Enjeux scientifiques et pédagogiques dans la BD historique: un exemple de collaboration entre auteurs et scientifiques (*Le Casque d'Agris, Alésia et Postumus empereur gaulois*). En J. Gallego (Dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (pp. 241-252). Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Madelénat, D. (1996). Alexandre au XX^e siècle. En J.-P. Martin & F. Suard (Eds.), *L'épopée:*

- mythe, histoire, société* (= *Littérales*, 19). Paris: Centres des sciences de la Littérature, Paris X-Nanterre, 109-122.
- Mak dit Mack, J. (2006). *Histoire et bande dessinée*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Malamud, M. (2009). *Ancient Rome and Modern America*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Marshall, C. W. & Kovacs, G. (2015). Introduction. En G. Kovacs & C. W. Marshall (Eds.), *Son of Classics and Comics* (pp. XI-XXX). Oxford: Oxford University Press.
- Martel, V. & Boutin, J.-F. (2015 = 2015a). La classe d'Histoire de l'Antiquité: réflexion didactique préliminaire sur les apports et les limites pédagogiques du recours à la bande dessinée. En J. Gallego (Dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (pp. 113-120). Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Martel, V. & Boutin, J.-F. (2015 = 2015b). La bande dessinée comme vecteur de coopération disciplinaire et éducative. *Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des pratiques professionnelles (Jun 2015, Paris, France)*. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01172145>
- Martin, P. M. (1985). L'image de César dans *Astérix*, ou comment deux Français sur trois voient aujourd'hui César. En R. Chevallier (Ed.), *Présence de César. Hommage à M. Rambaud* (pp. 459-481). Paris: Les Belles Lettres.
- Martin, P. M. (1989). Bande dessinée "romaine" et enseignement de la latinité ou la B.D. comme ultime refuge de la culture classique. En J. M. Paillier (Ed.), *Actualité de l'Antiquité* (pp. 235-252). Paris: CNRS.
- Maurice, L. (Ed.) (2015). *The Reception of Ancient Greece and Rome in Children's Literature*. Leiden: Brill.
- Mavrommati, M.; Makridou-Bousiou, D. & Corbeil, P. (2013). Learning to "do history" through gameplay. *The Computer Games Journal* 2(1), 68-84.
- McCay, W. (2005). *Early Works, V*. Miamisburg: Checker Book Publishing Group.
- Mitterrand, O. (Dir.) (1993). *L'Histoire... par la bande. Bande dessinée, Histoire et pédagogie*. Paris: Syros.
- Molina Marín, A. I. (2018). *Alejandro Magno (1916-2015). Un siglo de estudios sobre Macedonia Antigua*. Zaragoza: Pórtico.
- von Möllendorff, P., Simonis, A. & Simonis, L. (Eds.) (2013). *Der Neue Pauly - Supplemente Band 8: Historische Gestalten der Antike. Rezeption in Literatur, Kunst und Musik*. Stuttgart-Weimar: Verlag J. B. Metzler (trad. ingl. 2016: *Brill's New Pauly Supplements, 7: Figures of Antiquity and their reception in art, literature and music*. Leiden: Brill).
- Moore, K. R. (Ed.) (2018). *Brill's Companion to the Reception of Alexander the Great*. Leiden-Boston: Brill.

- Morenza Arias, D. (2018). Alejandro Magno y su legado en el mundo de los videojuegos. *Rakonto*, 1, 109-124. Recuperado de <https://eloctavohistoriador.files.wordpress.com/2018/04/rakonto-1-la-sombra-de-alejandro.pdf>
- Morita, S. & Ikuta, Y. (2019). Les classiques d'Occident dans les mangas. En T.-A. Besnard & M. Scapin (Coords.), *Age of Classics! L'Antiquité dans la culture pop (Catalogue de l'exposition présentée au musée Saint-Raymond, musée d'archéologie de Toulouse, du 22 février au 22 septembre 2019)* (pp. 142-149). Toulouse: Musée Saint-Raymond.
- Morris-Suzuki, T. (2005). *The Past Within Us: Media, Memory, History*. Londres: Verso.
- Mossé, C. (2004). *Alejandro Magno. El destino de un mito*. Madrid: Espasa (orig. 2001).
- Müller, S. (2019). *Alexander der Große. Erogerung – Politik – Rezeption*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Muñoz Jiménez, R. & Espinosa Fernández, Y. (2002). *Cultura Clásica. 2.º Ciclo ESO. Libro-guía del profesorado*. Madrid: Akal (orig. 1995).
- Nisbet, G. (2008²). *Ancient Greece in Film and Popular Culture*. Exeter: Bristol Phoenix Press.
- Nisbet, G. (2010). "And Your Father Sees You": Paternity in *Alexander* (2004). En E. Carney & D. Ogden (Eds.), *Philip II and Alexander the Great. Father and Son, Lives and Afterlives* (pp. 217-231 [texto] y 302-304 [notas]). Oxford: Oxford University Press.
- Nygaard, T. & Tomasso, V. (2016). Andy Warhol's *Alexander the Great*: an ancient portrait for Alexander Iolas in a Postmodern Frame. *Classical Receptions Journal*, 8(2), 253-275.
- Pelegrín Campo, J. (2008). Una aproximación didáctica a la historia de Alejandro Magno a través de la literatura infantil y juvenil actual. *Clio. History and History Teaching*, 34. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n34/alejandroclio34.pdf>
- Pelegrín Campo, J. (2010). La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica. *Clio. History and History Teaching* 36. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n36/articulos/pelegrin.pdf>
- Pelegrín Campo, J. (2011). Nuevas aproximaciones didácticas a la historia de Alejandro Magno destinadas al público infantil y juvenil. *Clio. History and History Teaching*, 37. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n37/articulos/pelegrin2011.pdf>
- Pelegrín Campo, J. (2016). Antigüedad clásica, didáctica de la Historia y manga japonés en el siglo XXI. En L. Arias Ferrer, A. I. Ponce Gea & D. Verdú (Eds.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 249-262). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://libros.um.es/editum/catalog/view/1721/2401/2171-2>

- Pelegrín Campo, J. (2018 = 2018a). Otra Segunda Guerra Mundial: cómic, ucronía y didáctica de la Historia. En J. A. Gracia Lana & A. Asión Suñer (Coords.), *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar* (pp. 301-307). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Pelegrín Campo, J. (2018 = 2018b). Manga japonés y didáctica de la Historia: la cultura y la vida cotidiana de la Roma imperial en *Thermae Romae* y *Plinius*. En E. J. Delgado-Algarra (Ed.), *Historia, educación plurilingüe y enseñanza de las ciencias sociales en el contexto hispano-japonés* (pp. 47-64). Huelva: Universidad de Huelva.
- Pelegrín Campo, J. (2020 = 2020a). Alejandro Magno en el tebeo español: entre la biografía didáctica y el cómic de aventuras. En *II Congreso Internacional de Estudios Interdisciplinares sobre Cómic. Dibujando historias, más allá de la imagen (Zaragoza, 15-17 de mayo de 2019)*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza (en prensa).
- Pelegrín Campo, J. (2020 = 2020b). Alejandro Magno en el cómic americano y europeo: un análisis desde la didáctica de la Historia. *Clío. History and Teaching History*, 46 (en prensa).
- Pelegrín Campo, J. & Delgado-Algarra, E. (2020). Alejandro Magno en el cómic de la India y en el manga japonés: identidades, alteridades y didáctica de la Historia. *Clío. History and History Teaching*, 46 (en prensa).
- Peltonen, J. (2019). *Alexander the Great in the Roman Empire, 150 BC to AD 600*. Londres: Routledge.
- People Staff (1981). Picks and Pans Review: *The Search for Alexander*. *People*, 12 de enero de 1981. Recuperado de <https://people.com/archive/picks-and-pans-review-the-search-for-alexander-vol-15-no-1/>
- Pomeroy, A. J. (2012²). 'Then it was destroyed by the Volcano'. *The ancient world in film and on television*. London: Duckworth (1.^a ed. 2008).
- Pomeroy, A. J. (Ed.) (2017). *A Companion to Ancient Greece and Rome on Screen*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Prieto Arciniega, A. (2011). Alejandro Magno: el cine. En A. Duplá Ansuátegui (Coord.), *El cine "de romanos" en el siglo XXI* (pp. 31-58). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Ravazzolo, C. (2009). *Thais, etera di Alessandro. Da Plutarco ai manga*. Padua: Coop. Libreria Editrice Università di Padova.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado de 3 de enero 2015, 169-546.
- Reames, J. (2007). Alexander as icon. Some socio-political contexts of Alexander the Great in twentieth century fiction. En W. Heckel, L. Tritle & P. Wheatley (Eds.), *Alexander's Empire. Formulation to Decay* (pp. 233-243). Claremont: Regina Books.

- Richardson, E. (2018). *Alexander the Great*. Nueva York: Cavendish Square Publishing.
- Rihs, G. (2012). Une approche de l'écriture de l'histoire par la bande dessinée: *Maus*, d'Art Spiegelman. *Le cartable de Clio*, 12, 184-188. Unidad didáctica. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/edhice/index.php/download_file/view/197/165/
- Rivero Gracia, P. (2009). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 61-69. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/download/2406/1951>
- Rivero Gracia, P. (2018). Potencialidad didáctica del manga *Cleopatra*, de Machiko Satonaka. En J. A. Gracia Lana & A. Asión Suñer (Coords.), *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar* (pp. 315-321). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Rivero Gracia, P. & Pelegrín Campo, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, vol. 49, n.º 172, 96-120. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5428>
- Rodrigues, N. S. (2003). A Antiguidade Clássica em Banda Desenhada. En J. Ribeiro Ferreira & P. Cr. Barata Dias (Coords.), *Som e imagem no ensino das línguas clássicas* (pp. 51-81). Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos.
- Rodríguez Blanco, M.^a E. (1999), La novela histórica y Alejandro Magno. Mito y realidad. En M.^a C. Álvarez Morán y R. M.^a Iglesias Montiel (Coords.), *Contemporaneidad de los clásicos en el umbral del tercer milenio. Actas del congreso internacional de los clásicos: La tradición grecolatina ante el siglo XXI (La Habana, 1 al 5 de diciembre de 1998)* (pp. 505-512). Murcia: Universidad de Murcia.
- Rogers, B. M. (Ed.) (2017). *Classical Traditions in Modern Fantasy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogers, B. M. & Stevens, B. E. (Eds.) (2015). *Classical Traditions in Science Fiction*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogers, B. M. & Stevens, B. E. (Eds.) (2018). *Once and Future Antiquities in Science Fiction and Fantasy*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Rosa, A. de (2015). Disegnami, o diva! I classici nei fumetti. En Ch. Walde & Ch. Stoffel (Eds.), *Caesar's Salad: Antikerezeption im 20. und 21. Jahrhundert (= Thersites, 1)*, 97-122. Recuperado de <http://www.thersites.uni-mainz.de/index.php/thr/article/download/16/16>
- Roschak (2014). De Purk a Atila. Cómic e Historia. Una aproximación. III. Grecia, entre el mito y la épica. Blog *The Flagrants* (<http://www.theflagrants.com>). Recuperado de <http://www.theflagrants.com/blog/2014/03/de-purk-a-atila-comic-e-historia-una->

[aproximacion-iii-grecia-entre-el-mito-y-la-epica/](#)

Rouvière, N. (2012 = 2012a). Introduction. En *Id.* (Dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités* (pp. 7-18). Grenoble: ELLUG.

Rouvière, N. (Dir.) (2012 = 2012b). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble: ELLUG.

Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. París: Éd. de l'École.

Shahabudin, K. (2010). The Appearance of History: Robert Rossen's *Alexander the Great*. En P. Cartledge & F. R. Greenland (Eds.), *Responses to Oliver Stone's Alexander. Film, History, and Cultural Studies* (pp. 92-116). Madison: The University of Wisconsin Press.

Saitua Idarraga, I. (2018). La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, 18, 65-87. Recuperado de <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/download/8924/9824>

Sala, C., Villagordo, É. & Halimi, J. (2015). Astérix ou une éducation humaniste par la parodie. En J. Gallego (Dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (pp. 29-39). Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Sánchez Verdú, R. (2014). ¿Se puede motivar a los alumnos de ciencias sociales uniendo enigmas, Astérix y las TIC? En M.^a T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel & N. Pellín Buades (Coords.), *XII Jornadas de redes*

de investigación en docencia universitaria (pp. 1145-1159). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40144/10/XII_JornadasRedesdeInvestigacionenDocenciaUniversitaria.pdf

Scapin, M. & Soler, M. (2019). Une Antiquité fictionnelle et graphique: réception et assimilation dans le manga japonais, le *comics* américain et la bande dessinée francophone. En C. Giovénal, V. Krings, A. Massé, M. Soler & C. Valenti (Eds.), *L'Antiquité imaginée. Les références antiques dans les œuvres de fiction (XX^e-XXI^e siècles)* (pp. 155-175). Burdeos: Ausonius Éditions.

Schollmeyer, P. (2014). Ein Lied für Kaiser Nero. En F. Carlà (Ed.), *Caesar, Attila und Co. Comics und die Antike* (pp. 76-85). Darmstadt: Philipp von Zabern.

Scilabra, C. (2018 = 2018a). When Apollo tasted sushi for the first time. Early examples of the reception of Classics in Japanese comics. En F. Bièvre-Perrin & É. Pampanay (Dir.), *Antiquipop. La référence à l'Antiquité dans la culture populaire contemporaine* (pp. 253-266). Lyon: MOM Éditions.

Scilabra, C. (2018 = 2018b). Back to the Future: Reviving Classical Figures in Japanese Comics. En A.-B. Renger & X. Fan (Eds.), *Receptions of Greek and Roman Antiquity in East Asia* (pp. 287-309). Leiden-Boston: Brill.

Sebastián-Fabuel, V. (2016). El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica

- en el aula de Historia y Ciencias Sociales. En J. Lluch-Prats, J. Martínez Rubio & L. C. Souto Larios (Eds.), *Las batallas del cómic. Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea* (pp. 299-318). Valencia: Universitat de València. Recuperado de <http://www.uv.es/diabltxd/Anejo1D1TD.pdf>
- Soler, M. (2019). Des antiquités au cinéma et à la télévision. Une multiplicité de références plus ou moins partagées. En T.-A. Besnard & M. Scapin (Coords.), *Age of Classics! L'Antiquité dans la culture pop (Catalogue de l'exposition présentée au musée Saint-Raymond, musée d'archéologie de Toulouse, du 22 février au 22 septembre 2019)* (pp. 28-41). Toulouse: Musée Saint-Raymond.
- Sones, W. W. D. (1944). The Comics and Instructional Method. *Journal of Educational Sociology*, 18(4), 232-240.
- Spencer, D. (2002). *The Roman Alexander. Reading a Cultural Myth*. Exeter: University of Exeter Press.
- Spencer, D. (2019). Reception of Alexander the Great. *Oxford Classical Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, s.v. Recuperado de <https://oxfordre.com/classics/>
- Spronck, P. & den Teuling, F. (2010). Player modeling in Civilization IV. En G. M. Youngblood & V. Bulitko (Eds.), *AIIDE'10 Proceedings of the Sixth AAAI Conference on Artificial Intelligence and Interactive Digital Entertainment* (pp. 180-185). Stanford: Association for the Advancement of Artificial Intelligence. Recuperado de <https://www.aaai.org/ocs/index.php/AIID/E/AIIDE10/paper/download/2124/2565>
- Syma, C. K. & Weiner, R. G. (Eds.) (2013). *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art*. Jefferson: McFarland.
- Taietti, G. D. M. (2018). Alexander the Great Screaming Out for Hellenicity: Greek Songs and Political Dissent. En K. R. Moore (Ed.), *Brill's Companion to the Reception of Alexander the Great* (pp. 795-822). Leiden-Boston: Brill.
- Taylor, M. (2015). Ozymandias the Dreamer. *Watchmen* and Alexander the Great. En G. Kovacs & C. W. Marshall (Eds.), *Son of Classics and Comics* (pp. 201-214). Oxford: Oxford University Press.
- Thiébaud, M. (1989). Histoire et bande dessinée. En *Mélanges Pierre Lévêque. Tome III: Anthropologie et société* (pp. 447-464). Besançon: Université de Franche-Comté.
- Thiébaud, M. (1993). *Alix* de J. Martin et ses sources iconographiques. En J.-M. Graitson (Ed.), *Péplum: l'Antiquité dans le roman, la BD et le cinéma (Actes du 2^e Colloque international des Paralittératures de Chaudfontaine, 11-13 novembre 1988)* (pp. 49-58). Lieja: Ed. du CEFAL.
- Thiébaud, M. (1998). Culture populaire et culture savante: l'Antiquité dans la Bande Dessinée. *Dialogues d'histoire ancienne*, 24(2), 232-243. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/dha_0755-7256_1998_num_24_2_2615

- Thiébaut, M. (1999). *L'antiquité vue dans la bande dessinée d'expression française (1945-1995). Contribution à une pédagogie de l'histoire ancienne*. Tesis doctoral en microfichas. Lille: Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Thiébaut, M. (2002). *Pour une éducation à l'image au collège*. Paris: Hachette.
- Thiébaut, M. (2008). L'antiquité vue dans la bande dessinée d'expression française (1945-1995). À propos d'une recherche à finalité pédagogique. En R. Courtray (Comp.), *Antiquité et Bande Dessinée (Actes de la journée d'étude organisée à Toulouse le 15 mars 2008 par l'ARTELA)* (pp. 3-9). Toulouse: ARTELA - CNARELA. Recuperado de <https://www.academia.edu/6792577/>
- Thiébaut, M. (2015). D'*Alix* à *Murena*: de l'audience de ces deux séries chez les enseignants. En J. Gallego (Dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (pp. 145-152). Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Thomas, C. G. (2007). *Alexander the Great in his World*. Mandel: Blackwell Publishing.
- Tilley, C. L. (2017). Educating with comics. En M. J. Smith & R. Duncan (Eds.), *The secret origins of comics studies* (pp. 3-11). Nueva York: Routledge.
- Tisseron, S. (1977). La bande dessinée peut-elle être pédagogique? *Communication et langages*, 35, 11-21.
- Umurhan, O. (2012). Heavy Metal Music and the Appropriation of Greece and Rome. *Syllecta Classica*, 23, 127-152.
- Unceta Gómez, L. (2016). Los inicios del Imperio romano en los formatos contemporáneos (I): Augustos de tinta. *Minerva*, 29, 323-347.
- Unceta Gómez, L. (2019). El epítome como representación del original. Algunos ejemplos del diálogo posmoderno con la antigua Roma. En L. Unceta Gómez & C. Sánchez Pérez (Eds.), *En los márgenes de Roma. La Antigüedad romana en la cultura de masas contemporánea* (pp. 17-35). Madrid: Catarata.
- Valette, E. (2018). Alexandre et Octavien contre Bismarck et Gengis Khan. Les usages (problématiques) de l'Antiquité gréco-romaine dans l'univers ludique de *Civilization*. *Cahiers "Mondes anciens"*, 11. Recuperado de <https://journals.openedition.org/mondesanciens/2101>
- Valle Abad, P. (2018). Alejandro Magno, representaciones culturales de un mito. *Rakonto*, 1, 157-169. Recuperado de <https://eloctavohistoriador.files.wordpress.com/2018/04/rakonto-1-la-sombra-de-alejandro.pdf>
- Verreth, H. (2005). De oudheid in strips: didactische mogelijkheden en problemen. *Prora*, 10(2), 3-10. Recuperado de <https://bib.kuleuven.be/artes/films-in-de-oudheid/strip-2.pdf>

Verreth, H. (2010). Alexander de Grote in de film en de strip. *Mededelingenblad Vereniging van Vrienden van het Allard Pierson Museum*, 103, 33.

Verreth, H. (2014). *De oudheid in strips. Derde uitgebreide versie*. Lovaina: Universidad de Lovaina. Recuperado de <https://bib.kuleuven.be/artes/films-in-de-oudheid/oudheid-in-strips-2014.pdf>

Visser, T. (1999). Von der Kunst, einen guten didaktischen Antiken-Comic zu schreiben. En T. Lochman (Ed.), *“Antico-mix”. Antike in Comics* (pp. 154-169). Basilea: Skulpturhalle Basel.

Wolff, N. (2018). Les références à l'Antiquité dans le rap: entre affirmation et ambiguïté identitaire. En F. Bièvre-Perrin & É. Pampanay (Dir.), *Antiquipop. La référence à l'Antiquité dans la culture populaire contemporaine* (pp. 93-106). Lyon: MOM Éditions.

Zagkotas, V. (2018). Are comic books appropriate for teaching History? Three suggestions for Greek Primary Education. *Education 3-13*, 47(3), 1-8. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324088198_Are_comic_books_appropriate_for_teaching_History_Three_suggestions_for_Greek_Primary_Education

La senda extraviada: lenguaje y poder del arte románico en su función didáctica a través de sus representaciones sexuales y lo risible como pedagogía de lo heterodoxo

Lost paths: the language and power of Romanesque art in its didactic function through its sexual representations and the humorous as pedagogy of the heterodox.

Alfonso Revilla Carrasco

Universidad de Zaragoza. alfonsor@unizar.es

Resumen

Las manifestaciones artísticas sexuales son para el hombre medieval una forma didáctica de conocimiento que le libera de la ignorancia del miedo al castigo eterno; abriendo la realidad medieval más allá de las prohibiciones y penitencias para liberar la búsqueda del más hondo y conmovedor misterio del ser humano, que se revela a través de la sexualidad y queda representado en el arte erótico románico como herencia trasgresora de la vivencia de una realidad más plena y convincente que la lectura institucional que hemos recibido de la Iglesia. Estas manifestaciones corresponden a la senda olvidada del arte; a la lección prohibida.

Palabras clave: Arte, sexualidad, románico, didáctica.

Abstract

Artistic manifestations of sex are for the medieval man a didactic form of knowledge that liberates him from the ignorance and the fear of eternal punishment. These manifestations open medieval reality beyond prohibitions and penances to liberate the search for the deepest and most poignant of human mysteries. Sexuality, as represented in the Romanesque erotic art, becomes a transgressive testimony of lived experience fuller and more convincing than the one transmitted by the Church. These manifestations indicate a forgotten trajectory of history; a forbidden lesson.

Key words: Art, sexuality, romanesque, didactics.

1. Introducción

El arte, en el que están inscritas las representaciones eróticas, se mueve dentro en un marco muy estricto, tanto formal como conceptual. Este marco tiene un soporte arquitectónico donde queda representado el currículo oficial de la iglesia que generó las bases

doctrinales que configuraron el corpus en el que se basaba la educación del hombre medieval.

La Iglesia ostentaba no solo el monopolio artístico, sino también el pensamiento lógico que se basó principalmente en el razonamiento analógico; lo que determinó que todos los

ámbitos de la vida del hombre medieval estuvieran dirigidos educativamente hacia los modelos bíblicos presentados tanto en el Antiguo como en el Nuevo Testamento. La Iglesia, de esta manera, configuró el marco doctrinal donde se movía el hombre medieval, presionado constantemente bajo un ambiente apocalíptico, donde la relación entre el pecado y el castigo de Dios era manifestada a través de los acontecimientos cotidianos de la vida del hombre, bien en forma natural, bien a través de sucesos o desgracias personales.

En este ambiente nos encontramos con dos lecciones fuera del temario medieval. Por un lado, la sexualidad y por otro las manifestaciones risibles, consideradas *peligrosas* no sólo en cuanto tales, sino también sus causas, que eran atacadas con severidad. Basta aludir a como en los “penitenciales de la Edad Media son los pecados contra la alegría los que más severamente se castigaban” (Martín, 1974, p. 18).

El románico es la articulación didáctica de la Edad Media y la esencia de la expresión teocrática, que constituía el núcleo visual de la vida del hombre en cuyas manifestaciones artísticas no aparece el ser humano, como sujeto del Arte en cuanto hombre, sino en la medida que expresa su relación con Dios mediador.

El ser humano a partir de la expresión técnica podía elevarse por encima de su propia limitación para acercarse a la belleza y perfección de Dios, conjugando en el espacio humano el currículo divino.

De manera que tal y como articulamos el conocimiento en un libro de texto, de la misma forma se articula el contenido en un soporte arquitectónico

El espacio arquitectónico románico, organizaba a partir de la fachada, portada, tímpano, dintel, arquivoltas, enjutas y capiteles, unas formas vehiculares de lo divino.

El carácter didáctico de las formas en el románico se rige por la esencia inmutable de lo divino, fuera de la voluntad del ser humano, para trascender a este y al tiempo que lo rige, haciendo principalmente de los libros sagrados los contenidos esenciales del currículo de la iglesia, que se centraron en representaciones bíblicas tanto de las manifestaciones de Dios, como de Jesús, la Virgen y los santos principalmente; todos ellos por su trascendencia de su propia humanidad.

2. Principios atemporales como explicación de lo heterodoxo

Cuando las causas que generan las conductas desviadas de una sociedad, se basan en principios de compensación psicológica, dichas conductas son explicables desde la propia sociedad. En cambio, cuando estas desviaciones aplican un grado de transgresión social, al que no son aplicables principios de compensación, ya que no refiere sus causas a la sociedad en la que se manifiestan, sino que van más allá de los modelos culturales, están reflejando una realidad

atemporal, que responde a principios atemporales.

No queremos decir que las desviaciones del currículo oficial que derivan en las manifestaciones sexuales no mantengan una dependencia causal con la estructura social. Está claro que, en concreto las tesis reproductoras tienen su causa en razones básicamente económicas, específicamente medievales. Pero dichas razones no agotan la función que ejercen dichas imágenes.

Es ahora donde entran en juego los principios atemporales. Estos han de intentar dar razones a las desviaciones conjugadas que van apareciendo en cualquier sociedad independientemente del espacio geográfico y temporal en que se desarrollan. Esta razón obedece a que las causas que determinan los comportamientos sexuales, escapan a cualquier poder social que si resulta determinante en otro tipo de manifestaciones o comportamientos.

Esto se da en función de que las manifestaciones sexuales se configuran en el ser humano como el pilar fundamental de su propia auto comprensión. La educación oficial en la edad media no genera todas las respuestas al ser humano, no configura toda su estructura. El individuo como tal está dotado de capacidad de auto comprensión de su propia individualidad. La educación oficial no puede establecer los límites a esta auto comprensión y cuando lo hace por encima del individuo, a través de normas, este se revela por medio de manifestaciones sexuales con una fuerza desbordante. Así

quedan plasmadas sus “sendas extraviadas”, donde se pone de manifiesto la más íntima y real presencia del hombre como tal, en cuanto fisicidad, sin trascender su propia humanidad carnal.

Las manifestaciones desviadas son la lucha entre el individuo y la educación oficial como reivindicación de la búsqueda de su realidad.

La Iglesia medieval genera una estructura capaz de legitimar su poder e influencia sobre la sociedad a partir de la existencia de Dios. Esta estructura se basaba en la existencia de leyes dictadas por Dios e interpretadas por la infalibilidad eclesial. Una parte significativa de estas leyes tenían carácter moral y afectaban a las conductas sexuales. El carácter escrupulosamente restrictivo de estas leyes mantenía al hombre medieval en permanente estado de pecado, el cual, llevaba consigo el castigo divino bien ejecutado en acontecimientos naturales, bien pospuesto al Juicio Final. La única solución para remediar el estado de pecado estaba en manos de la Iglesia, lo cual hacía que, junto con el miedo que generaba en el hombre medieval el castigo eterno, mantuviera al conjunto de la sociedad dentro de un nivel de conformidad restrictiva, hasta el punto de sostener y reproducir dicha sociedad.

La fuerza de ejercer la Institución eclesial en la época medieval, utiliza el aparato coercitivo del juicio Final, como razón instrumental, o violencia ideológica, que sostiene el sistema educativo medieval. Para ello se usaban

mecanismos de persuasión que generan una falsa conciencia de la realidad que responde a los intereses de la estructura, y no a los del ser humano individual.

¿Cuál es la función de la risa? Bajtín defiende una tesis basada en la compensación a través de la cual la risa en sus diferentes manifestaciones populares, y utilizando lo grotesco como medio, es capaz de aliviar el sometimiento del hombre medieval tanto al poder eclesiástico que suponía la Iglesia, como al poder civil aplicado desde los señores feudales. “La degradación del sufrimiento y del miedo es un elemento de gran importancia en el sistema general de las degradaciones de la seriedad medieval, totalmente impregnada de miedo y de sufrimiento [...]. La risa se propone desenmascarar las mentiras siniestras que ocultan la verdad con máscaras tejidas por la seriedad engendradora del miedo, sufrimiento y violencia” (Bajtín, 1990, p. 157). El trabajo de Bajtín “destruye el cuadro oficial de la época (medieval) y de los acontecimientos” y nos remite a una causa que justifica la desviación de estas tendencias que más bien suena como disculpa.

Pero si bien estas manifestaciones en sí mismas observan una realidad apoyada en una vivencia, no podemos atribuir exclusivamente, la causa de las mismas, a una compensación debida al rigor y a la presión moral a que estaba sometido el hombre medieval, ya que la compensación no genera cauces en el mismo ámbito que la reprime. Podemos afirmar que las

manifestaciones risibles y eróticas no actúan únicamente a modo de compensación, sino que son la base desde donde queda desmantelado el principio de explicación que sostiene la sociedad medieval, ya que la risa y los capiteles eróticos son capaces de liberar al hombre medieval de la ignorancia, actuando a modo de conocimiento y permitiéndole liberarse del miedo al castigo del infierno.

Es a partir de aquí, cuando el hombre medieval busca su propio principio de explicación. Está búsqueda le lleva a la función natural de la sexualidad, que deja manifestada en los capiteles eróticos como la forma de representación de la realidad más fundamental del ser humano, liberada de la ideología eclesial. Las manifestaciones eróticas del arte románico son la realidad plástica más convincente de toda la historia de Occidente de la vivencia de la sexualidad, que las sitúa en la esfera de las antiguas representaciones paleolíticas de la fertilidad.

La función social de estas imágenes es la comunicación de una realidad completa, donde el hombre medieval comparte y pone de manifiesto la vivencia de una identidad fundamental de su ser, la imagen de la sexualidad humana, dejándola plasmada en la iglesia, símbolo indeleble del universo espiritual. Así permanece su visión de la historia como herencia transgresora de la lectura institucional que hemos recibido de la Iglesia.

3. Análisis

3.1. Curriculum oficial de la Edad Media

En el manuscrito 60 del Monasterio Benedictino de San Millán de la Cogolla aparecen descritas las señales que antecederán al Juicio Final. Este manuscrito escrito en latín era de lectura obligada para los monjes del monasterio y probablemente fuera leído desde los pulpitos de las iglesias. Podemos imaginar el temor que causaría en los fieles las imágenes descritas en el manuscrito. El *Judicio Cabdal* se convirtió en el punto de referencia sobre el que se valoraban los actos del hombre medieval.

El *Juicio Final* permanecía de forma latente en la cotidianeidad del hombre del Medievo, pero necesitaba de una identificación más terrenal de este proceso; es así como se desarrolló “la peregrinación”. La vida era considerada por el hombre de la Edad Media como un tránsito bien hacia la condena, bien hacia la vida eterna. *Vita est peregrinatio* hasta llegar a la tierra-paraíso prometida a través de múltiples peligros, que, en forma de tentaciones, el diablo ponía en el camino de los hombres.

Gonzalo de Berceo relata la vida de un monje de Cluny, llamado Guirald, el cual partió en peregrinación a Santiago, para lavar *el pecado de tener relaciones sexuales con mujeres*. Al tercer día de peregrinación se le apareció el falso Jacob para dejarle claro, que caer en estas tentaciones, suponía para el hombre condenarse al fuego eterno del infierno. De modo que no es difícil imaginar que el miedo al infierno tenía

aterrorizados a los habitantes, que mantenían las cosas del mundo terreno dentro de lo que la Iglesia consideraba lícito, para así, poder, después de la muerte acceder a la “vida eterna”. De esta forma “el miedo al más allá, la presencia del infierno que inquietaban la imaginación de unos hombres instintivos e impresionables, les empujaba a ponerse bajo el amparo de la iglesia” (Fumagali, 1988, p. 55).

Uno de los peligros que acechan al hombre medieval es el pecado de la carne, percibido a través del cuerpo de la mujer. Es por esto que contra ella hay multitud de testimonios destinados a prevenir las consecuencias del pecado de lujuria. En el canto XIX del Purgatorio, Dante ve en sueños una “mujer tartamuda y bizca, con los pies desviados, manca de manos y tez pálida. Pero mientras él la mira, como el sol conforta, los fríos miembros de la noche agravan, su mirar la transforma hasta hacerla bella, tiñéndose su rostro del color que despierta el amor en los hombres. Entonces ella comenzó a cantar como una sirena, atrayéndolo fuertemente, hasta que fue violentamente interrumpida por otra mujer, santa y decidida, que le arrancó los vestidos descubriéndola el vientre, del que salió una pestilencia tal que el poeta se agitó en sueños y se despertó” (Dante Alighieri, *La Divina Comedia*, I, 3).

Liutprando de Cremona, hablando de la belleza de una amante del rey de Italia, preciso que la belleza de la forma “debía valorarse teniendo en cuenta el hecho de que la carne está destinada a la putrefacción” (Fumagali, 1988, p. 67). El abad

de Cluny, Odón, escribía en un importante tratado: “La belleza del cuerpo viene solo de la piel. De hecho, si los hombres pudiesen percibir lo que se esconde bajo la piel, tendrían asco de ver a las mujeres. Su belleza está, en realidad, hecha de moco, sangre, líquido y hiel” (Fumagali, 1988, p. 68). Cuando Odón cuenta la historia del santo conde de Aurillac, Gerardo, dice que este se sentía atraído por una bella mujer, hasta querer gozar con ella, pero en ese momento “la verdadera realidad de la mujer, por una gracia de Dios, se le revela al buen conde salvándolo del pecado” (Fumagali, 1988, p. 69). Sobre la vivencia que tiene el hombre medieval del cuerpo de la mujer y por lo tanto de su propia sexualidad, “se cierne la sombra de la muerte, la carga macabra y monstruosa que la imagen del fin evocará en el apogeo de la edad media cuando la muerte será vista más como una extraña y malévolamente visitante que como una compañera natural de todo ser viviente” (Fumagali, 1988, p. 74).

Aymeric Picaud, en el *Codex Calixtinus*, no se refiere a los clérigos ni laicos como ejemplos de vida virtuosa, sino que los presenta pecadores y lujuriosos, y en más de una ocasión perversos. La consecuencia de caer en el pecado de lujuria es el castigo de Dios, que se manifestaba a través de catástrofes naturales que actuaban como metáforas del infierno. Había un “claro pesimismo eclesiástico, una aptitud casi profesional en lo que se refiere a los acontecimientos naturales catastróficos ya que eran considerados como castigo de Dios. Son

los clérigos quienes escogen aquellos hechos que les interesan, y que ciertamente no nos han transmitido con objetividad; los datos revelan por su pernicioso gravedad los pecados de los hombres y el castigo de Dios. La muerte de un personaje piadoso, la discordia política o la traición eran acontecimientos suficientes para suponer que Dios quisiese castigar a su pueblo infringiéndole el terror del fin del mundo” (Fumagali, 1988, p. 21).

Pero si bien mantenemos como principio de explicación el juicio Final y con él la peregrinación como símbolo de ese camino, necesitamos explicar un cierto tipo de manifestaciones en torno a lo risible y a la sexualidad que conllevan unas connotaciones difícilmente comprensibles, sino contradictorias, en función de la lógica de este principio de explicación. Así tenemos por un lado todo un conjunto de manifestaciones artísticas que tienen por contenido el tema sexual, cuando no pornográfico y que además se encuentran dentro del marco religioso tanto físico (capiteles románicos), como conceptual (iglesia). Es difícil de entender el carácter estentóreo de lo risible cuando este, está provocado por el presbítero dentro del marco del sacramento eucarístico, que es al mismo tiempo desde donde se impone el control sobre las cosas risibles y sobre las conductas sexuales.

Resulta extraño que estas manifestaciones sexuales no solo no se pretendan disimular u ocultar en zonas poco visibles, sino que se

representan en zonas donde son vistas de manera clara.

Tenemos aquí una contradicción clara; siendo el Juicio Final el principio de explicación de la cultura medieval, como es posible que hubiera manifestaciones no sólo artísticas sino en otros ámbitos de la vida cultural y también en la vida ordinaria, que incitara al pecado o contuvieran imágenes, escenas o conductas que irremediablemente conducían al hombre medieval hacia la condenación en el juicio Final. ¿Cómo explicar este tipo de manifestaciones?, o ¿desde que principio hacerlo?

Principios atemporales

Tanto la risa como la sexualidad, son vivencias atemporales, es decir, no tienen un marco temporal estricto de manifestación. Dentro de una cultura o sociedad, las manifestaciones de la misma se interrelacionan con un conjunto de valores políticos, sociales, religiosos, económicos, etcétera, de forma que las manifestaciones de una época, son explicables desde otros factores de la misma sociedad. En cambio, cuando lo que trabajamos es un concepto como las manifestaciones sexuales, las respuestas no las encontramos siempre en la misma cultura o sociedad, puesto que el reconocimiento del hombre como ser sexuado, trasciende la propia cultura, aunque no las manifestaciones de la misma. La manifestación de la sexualidad en la Edad Media no responde exclusivamente al principio de explicación del resto de las conductas, sino que escapa a estos principios para llegar a lo que llamaremos un

“principio atemporal”. Definiremos los principios atemporales como aquellos que responden a causas de conductas que escapan a razonamientos que se obtienen desde la cultura donde se manifiestan, y por ello han de ser buscados en causas sincrónicas.

El hecho que haya determinadas manifestaciones que se hacen presentes en una cultura o sociedad, no significa que éstas las genere dicha sociedad, por lo tanto, cultura y manifestación, no funcionan por la ley causa-efecto, sino que su origen puede formar parte de una causa más allá de la misma sociedad. Pero esto requiere de un estudio específico de los dos aspectos que estudiamos. Comenzaremos con la risa.

3.2. Lo risible: pedagogía de lo heterodoxo

“Que sea la risa, donde esté, cómo exista, y de tal manera estalle que deseándola contener no podamos, y que al mismo tiempo se apodere de los pulmones, de la boca, de las venas, del rostro, de los ojos como nos cuenta Demócrito. Ni es este asunto pertinente a lo que vamos tratando, y, aunque a ello perteneciese, no me avergonzaría de no saber lo que ni siquiera alcanzarían los que pretenderían saberlo” (Cicerón, *De Oratore*, lib. 2 núm 58).

Cuando nos referimos a la risa, a menudo no tenemos una idea clara del fenómeno al que nos referimos, sino que lo atribuimos a unas causas simples y lo enunciamos como respuesta a un acto risible. No obstante, la risa es un fenómeno complejo tanto en su manifestación expresado

como fenómeno mecánico, como en sí misma, analizada desde el fenómeno interno que la provoca.

De esta forma, siendo la risa una expresión o manifestación externa de un sentimiento interno, la misma naturaleza de este fenómeno, nos ofrece diferentes aspectos para estudiar el tema de lo risible siendo el más interesante el elemento esencial del fenómeno de la risa. “Esta es, posiblemente, la cuestión más difícil de resolver. ¿Cuál es el elemento fundamental de lo risible? ¿Qué fundamento común puede hallarse de las muecas de un payaso, en un juego de palabra, en una situación equívoca, en lo burlesco y en una escena de alta comedia?” (Bergson, 2011, p.134)

Las principales opiniones acerca del elemento esencial de lo risible contienen observaciones sobre la manera de ser del fenómeno de la risa en distintos casos. Ellas nos remiten a la siguiente conclusión: El fenómeno interno primordial de la risa es el paso brusco o rápido de un estado tranquilo a otro placentero, donde la energía nerviosa se suelta impetuosamente, derivándose por los nervios de los músculos faciales.

Los tres fenómenos descritos se compaginan con todas las teorías descritas acerca de lo risible desde Aristóteles a los escolásticos; con la “novedad de la deleitación” advertida por Luis Vives; con la “reducción súbita a nada de una expectación intensa”, mencionada por Kant; con el “sentimiento de superioridad”, en que se fija Hobbes; con la “victoria después de la lucha”,

de la que hablaba Bain; con la duplicidad del fenómeno que supone la teoría de la “contradicción” propuesta de Dumont; con la “relatividad al estado del sujeto”, que pregona Dugas; con “el paso de lo sorprendente e inusitado a la habitual y familiar”, a que recurre Melinard; con la “discordancia descendente”, exigida por Spencer; y, de una manera especial, con la “suelta y derivación de la energía”, admitida demasiado mecánicamente por el mismo, y mejor entendida y explicada por Sully.

Nos interesa destacar la importancia en la manera de actuación de la risa a modo de necesidad, implicando la aprehensión de la persona hacia la situación risible. Se convierte así, en una forma de conocimiento con capacidad para, como decía Bajtín, desenmascarar la mentira.

3.3. Lo risible como metodología; diálogos en *El nombre de la rosa*

El tema de lo risible está abordado por Umberto Eco en su libro *El nombre de la rosa*. En concreto, de lo que se refiere explícitamente a la risa, podemos destacar cuatro diálogos que entablan “el venerable Jorge”, y Guillermo, acerca de la licitud de lo risible y la permisibilidad de la misma.

En el contenido de estos diálogos se mantiene que lo teológico, está por encima de todas las demás ciencias que someten *su verdad* en función de la coincidencia con los relatos Bíblicos. El intento de conciliar razón y fe es prácticamente inexistente en el hombre medieval (representado

por *el venerable Jorge*), y tenemos que examinar la postura de *Guillermo* para descubrir en él, el comienzo del pensamiento científico y la ciencia experimental. El mismo Umberto Eco nos dice que “necesitaba un detective, dotado de un gran sentido de la observación y una sensibilidad especial para la interpretación de los indicios” (Eco, 1987a, p. 35.), además de una capacidad para interpretar los signos no de forma universal, sino aplicado a los individuos.

El primer diálogo se centra en el análisis de las imágenes, mencionando la risa como la consecuencia que se produce ante la visión de la deformación de dichas imágenes. No obstante, aunque la mencione sin apenas detenerse en ella, la implica de forma indirecta en la muerte de un personaje de la novela.

El segundo diálogo refleja fielmente el pensamiento analógico de la época medieval, en cuanto que utiliza como argumento el hecho de que Cristo no riera (valiéndose del testimonio de San Juan Crisóstomo), para defender que no se debe reír, por el simple hecho que Cristo no lo hizo. De nuevo, tal y como lo hiciera en el primer diálogo, menciona como la risa nos acerca a la muerte y la corrupción del cuerpo, entendidas estas no de forma exclusivamente física, sino más bien moral. En este segundo diálogo se comienza a establecer la base que sustentará la teoría a partir de la cual, y según la institución eclesial medieval, se afirma que la risa es la que nos acerca al diablo.

El tercer diálogo aparece de nuevo la discusión sobre si Cristo rió o no. La importancia

reiterativa con la que insiste Umberto Eco en la posibilidad de que Cristo riera o no, se basa de nuevo en que la pauta cognitiva que le servía al hombre de la edad Media para construir la realidad era la analogía. Aunque este planteamiento resulta interesante, nuestro trabajo requiera la atención sobre la relación entre la risa asociada al mal, a cuya unión atribuye como consecuencia *la deformidad del hombre*. La risa es atacada por parte de la Iglesia de manera tan severamente injustificada que hace sospechar que la causa no esté en la relación que lo risible pudiera mantener con el mal, sino en las implicaciones que podrían derivarse de lo risible en sí mismo. ¿Cuáles son estas implicaciones? En el cuarto diálogo encontramos la respuesta: El hombre medieval sometido a la Iglesia por el temor del apocalipsis se liberaría por medio de la risa, del miedo al pecado que condiciona su condenación en el juicio Final.

El sostenimiento de conceptos como el Juicio Final o el castigo eterno, se mantenía desde la auto atribución del clero a interpretar la sagrada escritura y los sucesos naturales a partir del principio de la infalibilidad, lo cual excluía al hombre de conocer el mundo de lo sagrado. Esta ignorancia era la que le mantenía dentro del comportamiento moral que exigía la Iglesia. Pero la risa actuando a modo de conocimiento liberó al hombre medieval de las condicionantes morales de la religión porque descubre que estos no son más que una necesidad del propio hombre, asociada a la existencia de Dios. La risa

permite, de esta forma, que el hombre medieval deje de “ser benefactor de los dioses y se centra en sí mismo, en la superación de sus deficiencias y precariedades” (Fraijo, 1985, p. 34). La risa se convierte así, en la llave que abría o cerraba la puerta de la existencia de Dios.

3.4. La senda extraviada

Hay multitud de textos que relacionan la risa con la sexualidad generalmente de forma anecdótica. Hay dos teorías comúnmente aceptadas que explican la presencia de los capiteles eróticos en las iglesias románicas; la primera es propagandística que explica como dichas imágenes son un incentivo para aumentar la tasa de natalidad. Tiene una justificación histórica basada en la mortandad debida por una parte a las invasiones y por otras a las grandes epidemias. La segunda es de carácter moral; defiende que estas imágenes pretenden mostrar al hombre medieval los peligros que le llevarán al castigo del infierno.

Sin duda la fundamentación de ambas tiene una lógica histórica. Las imágenes moralizantes son claras, y se unen a todo el conjunto de representaciones didácticas de la iglesia románica, con la intención de mostrar el castigo atribuido a los pecados de lujuria. No obstante, esta finalidad moralizante sólo se aplica a las imágenes relativas al *castigo de los lujuriosos*, representadas en la versión de hombre y de mujer. Imágenes donde aparece un hombre sujeto por una serpiente por el pecho y cuello, mientras un *monstruo* le muerde el pene. En la versión de la mujer esta aparece con el cuerpo

rodeado de serpientes que ascienden hasta morderla los pechos y la vulva.

El resto de imágenes eróticas carece de intención moralizante no solo porque, tanto el contenido de las imágenes eróticas como la fuerza expresiva de las mismas lo que provocan es un estímulo de carácter sexual, sino también y, sobre todo, por la naturaleza y tratamiento de dichas imágenes.

La representación de mujeres mostrando su sexo, de hombres acariciando el sexo de las mujeres, de masturbaciones entre hombres y mujeres, de mujeres acariciándose los pechos, de penetraciones vaginales y de felaciones, nos sugieren, por su realismo expresivo, una estimulación más que una represión.

En el caso de que su intención fuera propagandística no deja de ser cuanto menos extraño que la Iglesia rompa con la coherencia de su doctrina moral, para ilustrar las iglesias de imágenes que promovieran la natalidad. Aunque esta teoría defiende que la propia Iglesia era la primera interesada en el aumento de la natalidad ya que las necesidades que suponían mantener las campañas militares *divinas*, diezmaron a la población. “Entre 1096 y 1270, tienen lugar siete cruzadas a Tierra Santa, donde murieron un gran número de hombres, que permanecieron ausentes de sus mujeres” (Del Olmo, 1988. p. 90), en algunos casos durante muchos años, lo que hizo descender la tasa de natalidad.

Hay una tercera teoría defendida por autores como Barrenachea (1984), que atribuye la

presencia de las imágenes eróticas a la influencia de las culturas orientales llegadas desde Bizancio o a través de los musulmanes, desarrolladas desde el contacto que implicaron las peregrinaciones.

3.5. Lo sexual y lo sagrado

Existe una relación histórica mantenida en todas las religiones de manera intrínseca a las mismas, entre lo sexual y lo sagrado. La religión medieval era heredera de la historia del pueblo de Israel, que, en su contacto con los pueblos cercanos, había “transferido la sexualidad hasta el mundo divino. Se ven pulular las divinidades padres o madres, los dioses del amor que se casan entre sí o con los humanos, y las prostitutas sagradas que daban figura a la divinidad. Israel conoció los Baales y las Astartes, las estacas hundidas en el suelo para simbolizar la unión del cielo y la tierra; pacto incluso hasta cierto grado con estos falsos dioses y fundió un becerro de oro, símbolo de potencia viril. Israel, aun después de haber purificado estos usos paganos, siguió manteniendo un vínculo entre lo sexual y lo sagrado” (Dufour, 1972, p. 852).

Más allá de reproducción una sexual de carácter divino, se trata de cumplir un designio divino desde la sexualización humana “participando en su poder creador. Eva, que acababa de ser madre exclamo que había tenido un varón por merced de Yavhé. Una primera consecuencia de esta sacralización aparece en el empleo de la simbólica sexual para expresar la relación de Yavhé con su Dios. A esto se puede referir el

uso de la circuncisión para significar la alianza con Yavhé” (Dufour, 1972, p. 853).

Otro aspecto de esta sacralización de lo sexual se manifiesta en los ritos sobre la pureza e impureza, heredados en la tradición judeocristiana de los antiguos ritos orientales. La mujer después del parto es declarada impura y no puede presentarse en el templo; igualmente en tiempo de menstruación, siendo en el caso de los hombres la impureza asociada a la polución nocturna. Las relaciones sexuales incapacitan para el culto lo cual se aplica especialmente a los sacerdotes. Estas normas no son consecuencia del desprecio de la sexualidad, “sino de su sacralización, o más bien resultan de la ambigüedad de la pureza cultural” (Dufour, 1972, p. 853).

4. Conclusiones

La presencia de las representaciones eróticas en las iglesias medievales es la actualización de esta unión íntima mantenida a lo largo de la historia entre lo sexual y lo sagrado. Pero aun teniendo en cuenta esta justificación, la posibilidad de que el hombre medieval asuma y manifieste su sexualidad sin el conflicto social que implicaría el enfrentamiento con las convicciones morales de su época, pasa por justificar su conducta en el origen desde donde es reprimida. Para ello no limita la vivencia de la sexualidad a la procreación sino “que el goce sexual otorgado al hombre arraiga en lo que tiene de más profundo, en su ser de criatura relacional, en el

hecho de entrar totalmente en comunión con el otro, que constituye el don más vasto y hondo concedido a las criaturas limitadas por la fisicidad. Y el goce de Dios, o mejor dicho el goce que Dios es, surge del hombre, que obtiene su mayor expresión en el placer sexual, no solo no ofusca la imagen de Dios trascendente, sino que permite al hombre en su plenitud alcanzar algo de la insondable realidad trinitaria” (Jacobelli, 1991, p. 5).

La vivencia de la sexualidad y por lo tanto de las manifestaciones sexuales románicas no juegan ahora en contra de la religión, sino que existe siempre una estrecha relación entre lo religioso y lo sexual (Fiores & Goffi, 1989, p. 185). El hombre medieval manifiesta en los capiteles románicos toda la fuerza de la vivencia de su sexualidad a pesar de las restricciones morales que le impone la iglesia porque de alguna manera intuye “que con el goce sexual el hombre no solo trasciende su propia individualidad, sino que, asomándose al misterio del otro, roza el misterio de Dios” (Jacobelli, 1991, p. 2).

El sexo no está en los capiteles románicos al servicio de la moral, no establece diferencia entre lo bueno y lo malo, no lleva al hombre al concepto de pecado, sino que pervive en el hombre con la conciencia de que “el placer, íntimamente ligado al acto en el que el hombre persona expresa su mayor relacionalidad, es participación e imagen, en el límite intrínseco de la criatura, del placer eterno e infinito, esencia del Dios uno y trino. [...] El placer es imagen y

participación de Dios que, en su esencia trinitaria es goce sumo indican el carácter sagrado del placer sexual y significa que este puede ser el medio privilegiado para alcanzar algo de lo infinito de Dios” (Jacobelli, 1991, p. 5).

La *senda extraviada* se plantea como un camino de peregrinación donde concurren la risa y la sexualidad unidas, como didáctica y metodología, para abrir la realidad en su forma más íntima y vital, haciendo resurgir al hombre medieval de su cotidianidad en la búsqueda de su interioridad.

5. Agradecimientos

Trabajo realizado en el marco de la actividad desarrollada por el Grupo de investigación ARGOS, financiado por el Gobierno de Aragón (S50_17R) y cofinanciado con FEDER 2014-2020 “Construyendo Europa desde Aragón”.

6. Referencias bibliográficas

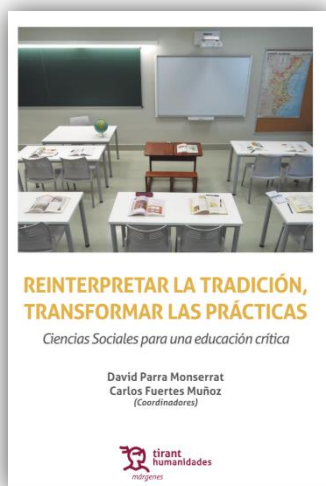
- Bajtín, M. (1990). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza Universidad.
- Barrenaecha, E. (1984). Museo vivo de un arte pornográfico en catedrales. *Tiempo*, 1, 118-123.
- Bergson, H. (2011). *La risa. Ensayo sobre el significado de la comicidad*. Buenos Aires: Godot.

- Crisóstomo, S. (1958). *Tratados ascéticos*. Madrid: BAC.
- Dufour, X. L. (1972). *Teología Bíblica*. Barcelona: Herder.
- Eco, U. (1987a). *Apostillas a El nombre de la rosa*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Eco, U. (1987b). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Eliade, M. (1983). *Imágenes y símbolos*. Madrid: Taurus.
- Eliade, M. (1973). *Lo sagrado y lo profano*. Madrid: Guadarrama.
- Fiores, S. & Goffi, T. (1989). *Espiritualidad*. Madrid: Paulinas.
- Fraijo, M. (1985). *La realidad de Dios y el drama del hombre*. Madrid: Fundación Santa María.
- Fumagali, V. (1988). *Cuando el cielo se oscurece, la vida en la Edad Media*. Madrid: Nerea.
- García, J. A. (1970). *Historia General de la Alta Edad Media*. Madrid: Maife.
- García, J. A. (1979). *La época medieval*. Madrid: Alianza Universidad.
- García, M. A. (1979). *El románico en Santander*. Santander: Librería Estudio.
- Jacobelli, M. C. (1991). *Risus Paschali*. Barcelona: Planeta.
- Leriche, F. (1985). *Iniciación al arte románico*. Madrid: Encuentro Ediciones.
- Marcircau, J. (1975) *Ritos sexuales*. Barcelona: Daimon.
- Martin, J. L.: (1974). *Dios es alegre*. Madrid: PPC.
- Olmo, Á. & Varas, B. (1988). *El románico erótico en Cantabria*. Palencia: Lifer.

Reseña de: *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*

Autor de la reseña: Raúl López Castelló

Universitat de València, raul.lopez-castello@uv.es



Título: Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica

Coordinadores: David Parra Monserrat; Carlos Fuertes Muñoz

Edición: Valencia: Tirant Humanidades

Idioma: español

Año: 2019

ISBN: 978-84-1606-224-9

Páginas: 377

Didáctica crítica, formación docente, educación ciudadana y apuesta por la transformación social son los ejes que recorren y cohesionan todas las aportaciones de la obra coordinada por los profesores David Parra y Carlos Fuertes (Universitat de València). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* nace con el objetivo de fomentar la transformación de la escuela y, en concreto, de la enseñanza y aprendizaje de la Historia y la Geografía desde una vertiente crítica. Para ello, asume la importancia de atender al peso de las *herencias* en lo tocante a los paradigmas, los discursos y las prácticas que dan cuerpo a los *códigos disciplinares* de las Ciencias Sociales.

El componente crítico en la didáctica exige interrogar(se) acerca de las funciones y las finalidades educativas de la escuela; la selección, producción y omisión del conocimiento escolar y la construcción de identidades. Así, el sujeto docente y su formación son elementos clave a la hora de pensar todo proceso crítico de renovación en el interior del mundo educativo. Desde diferentes intereses didáctico-disciplinares, los/as diecisiete investigadores/as que han participado con los trece capítulos que componen los tres bloques en los que se divide la obra hacen suyos tales presupuestos.

Los trabajos recogidos en el primer bloque del libro profundizan en la representación social de la Geografía y la Historia como disciplinas escolares. Se trata de desentrañar el proceso por el cual se articulan, *naturalizan* y reproducen socialmente unos contenidos, finalidades y

prácticas que dan lugar a un determinado “paradigma pedagógico” que estructura y caracteriza la enseñanza y aprendizaje de dichas materias.

En “«La venganza de la memoria y las paradojas de la historia». Leyéndome a mí mismo” Raimundo Cuesta da comienzo al primer bloque con un alegato en defensa de lo que denomina una *historia con memoria*. Esto es, la apertura de la Historia a los nuevos usos de la memoria al servicio del desarrollo de una democracia más allá de las formas convencionales. Así, este nuevo marco ético y epistemológico dará pie a una enseñanza desde la problematización histórica del presente.

El segundo capítulo, “Tradiciones escolares en la educación geográfica. Impugnar sus rutinas para favorecer la innovación”, corre a cargo de los profesores Benito Campo, Diego García y Xosé M. Souto. Los autores se centran en dos aspectos de la educación geográfica en los que la pugna entre tradición e innovación aparece con especial claridad: los manuales y las salidas escolares. Si bien las salidas escolares pueden parecer una solución a la visión desproblematicada de los libros de texto, cabe atender a las metodologías de aprendizaje que las estructura para dirimir su carácter innovador.

El profesor David Parra se ocupa de la “Representación de la historia escolar y crítica del *consenso del sentido común*” en alumnos/as del Grado en Maestro/a de Educación Primaria. Según el autor, para lograr la renovación educativa desde una ciudadanía crítica, es indispensable reflexionar en torno a las epistemologías y las finalidades que moldean los *códigos disciplinares*. La clase magistral, el uso del manual y una perspectiva historicista-teleológica vinculada a fines tradicionales caracterizan la representación mayoritaria de la Historia escolar. Por ello, es apremiante el desarrollo de acciones pedagógicas contradiscursivas como las que el autor nos propone.

Cierran el primer bloque Antonio Morales y Diana Santana con una propuesta de co-construcción del aprendizaje a partir del dibujo. “Las representaciones de la didáctica de las ciencias sociales en los futuros docentes de educación infantil” desvela en su muestra un énfasis en la transmisión de contenidos, la ausencia de la dimensión natural y local de las Ciencias Sociales y algunas carencias en el conocimiento de los modelos educativos. Al no haber experimentado realidades educativas alternativas, los/as futuros/as docentes son incapaces de pensar y proponer aprendizajes en Infantil que tengan como objetivos prioritarios la emancipación y la transformación social.

A partir de aquí y tras la caracterización de la representación social de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía escolares, el segundo bloque del libro focaliza

en los discursos que se difunden en las aulas de estas materias profundizando, especialmente, en sus manuales, con el objetivo de analizar pervivencias en los relatos y dirimir el tipo de identidades y ciudadanía que contribuyen a construir.

Desde la revisión de algunos estudios, el profesor Rafael Valls inspecciona la “Enseñanza de la historia y uso de los manuales en las aulas”. Una amplia mayoría de docentes hace un uso *dependiente* de los manuales en sus clases de Historia y, en este sentido, la utilización de sus cada vez más presentes recursos paratextuales no ha supuesto la adopción de una dimensión más crítica y multiperspectivista en su enseñanza. Lejos de ubicar el debate en la radicalidad de su aceptación o rechazo, habríamos de buscar la manera de lograr que la pluridimensionalidad y la crítica que vienen defendiendo los grupos de renovación encontraran su sitio en los manuales.

Jorge Sáiz nos invita a “Repensar la historia escolar más allá de narrativas nacionales”. En los relatos solicitados a un grupo de estudiantes y futuros/as profesores/as, el autor detecta la pervivencia de una narrativa maestra de nación como fuente de nacionalismo banal español. Ello está latente, por ejemplo, en relatos que recurren a una serie de hitos y presentan una visión ejemplar de la Historia de España. Este escenario impide una enseñanza histórica que problematice y desnaturalice los conceptos de nación e identidad nacional desde el desarrollo del pensamiento histórico. La solución debe buscarse en la mejora de la formación docente disciplinar y didáctica.

Sin abandonar los focos del nacionalismo banal, Josep Ramón Segarra atiende a “La narrativa de la modernidad y el relato de nación española en los libros de texto de educación secundaria”. Los relatos que estructuran los contenidos condicionan la enseñanza de las Ciencias Sociales, a menudo, neutralizando su potencial ciudadano. En el caso de la modernidad, existe una narrativa maestra que, presentando un carácter apolítico y economicista, se adapta ideológicamente y contribuye a naturalizar nuestras democracias liberales de mercado. Debemos entonces incorporar *otros* relatos que promuevan la emancipación democrática desde la problematización del presente.

Por su parte, Carlos Fuertes centra el interés en las “Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales”. El autor advierte para la explicación del período el predominio de un modelo narrativo-historiográfico de tipo estructuralista, androcéntrico, nacionalista y elitista, centrado en la macro-historia política y económica en detrimento del avance de un enfoque sociocultural. Además, la conceptualización global del franquismo presenta ambigüedades que tienden a edulcorar y

banalizar su imagen colectiva. Esta visión acrítica deja al alumnado expuesto a los discursos, muchas veces tendenciosos, que sobre el período se reproducen socialmente.

Concluye este segundo bloque la profesora Helena Rausell quien realiza un balance a partir de algunos trabajos sobre género y didáctica. “La historia de las mujeres y el «derecho al pasado»” señala la práctica ausencia de las aportaciones de la historia de las mujeres en los discursos textuales y paratextuales de los manuales escolares. Estos relatos excluyentes funcionan como mecanismos de discriminación, normalizadores de la desigualdad social. Así, para avanzar en la consecución de una sociedad igualitaria, apremia la inclusión de las mujeres como protagonistas del discurso histórico y el trabajo de los mecanismos sociales que construyen las desigualdades.

La tercera y última parte del libro pretende y consigue superar la tarea diagnóstica poniendo el foco en la formación docente. Se erige pues en un espacio encaminado a plantear alternativas y perspectivas de futuro en torno al autocuestionamiento de la identidad profesional y el cambio en la praxis educativa desde el paradigma crítico.

Elvira Asensi firma el primer trabajo del bloque con “La investigación de las representaciones del alumnado para un aprendizaje crítico de las Ciencias Sociales: el Estado del Bienestar, un estudio de caso”. Temática de candente actualidad, la autora profundiza en las concepciones de estudiantes del Grado en Historia sobre el Estado del Bienestar. Los resultados revelan graves carencias en su comprensión histórica, impropias del desarrollo de una ciudadanía crítica. En este sentido, más allá de los resultados logrados, se recogen los instrumentos metodológicos utilizados como valioso recurso para futuras incursiones que pretendan caminar hacia la transformación social.

Con “Fuentes orales en el aula de magisterio. Una experiencia: la memoria escolar”, Ricard C. Torres da cuenta de una intervención didáctica implementada en el Grado en Maestro/a de Educación Primaria bajo el convencimiento de la potencialidad del tratamiento de las fuentes orales en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Mediante la entrevista, los/as alumnos/as debían construir y analizar una fuente oral centrada en los recuerdos escolares del “primer franquismo”. La valoración conjunta demuestra la capacidad metacognitiva del trabajo en cuanto a reflexión autónoma de los conocimientos y las competencias metodológicas adquiridas se refiere.

Por su parte, Juan Carlos Colomer y Juan Carlos Bel indagan en la “Tecnología educativa y Didáctica de las Ciencias Sociales: del peso del dispositivo a la metodología como respuesta”. El uso de dispositivos como el libro de texto, el ordenador o Internet carecen a

menudo de una reflexión epistemológica y metodológica previa que entronque con la formación de una ciudadanía crítica. La formación docente con base en la integración del conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar propuesto por el modelo TPACK resulta apremiante para lograr un uso de la tecnología que dé pie a la resolución de problemas desde la construcción coasociada del conocimiento.

La profesora Maria F. Pinheiro pone fin al bloque y a la obra con una aportación muy pertinente por cuanto necesaria, a saber, “El *prácticum* en geografía: un *locus* para problematizar la formación inicial docente”. El estudio profundiza en las problemáticas, los retos y las sugerencias de mejora que plantean alumnado, tutores/as de la escuela y tutores/as de la universidad. Los resultados apuntan la necesidad de ayudar a los/as estudiantes a superar la visión dicotómica entre teoría y práctica y a replantear las relaciones entre la universidad y la escuela. El estudio revela cuan pertinente es dar voz a los sujetos directamente implicados para mejorar la formación docente.

En suma, el libro intenta ir más allá del diagnóstico de las problemáticas que atañen a las disciplinas geográfica e histórica. El lector encuentra variedad de aproximaciones e intervenciones didácticas en las aulas desde la convicción de unas Ciencias Sociales comprometidas con el desarrollo de una ciudadanía crítica y la transformación social. Constituye así una plataforma desde la que fundamentar experiencias futuras.

Reseña de: *Proyecto LATE (laboratorio temporal)***Autora de la reseña:** Silvia García CeballosUniversidad de Zaragoza, sgceballos@unizar.es**Título:** Proyecto: Laboratorio Temporal “Donde el tiempo late”**Responsables:** Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos**Colaboran:** Universidad de Murcia y Oficina de transferencia de resultados de la investigación**Idioma:** español**Año:** 2019

LATE es un Laboratorio Temporal que surge como proyecto para la enseñanza del tiempo pasado, la historia, la arqueología y el patrimonio con el respaldo de la Universidad de Murcia. En un sentido más amplio podríamos decir que LATE nace para sensibilizar a las personas con el patrimonio, brindar una nueva visión del pasado y transmitir historias desde los objetos y las imágenes más motivadoras. Tras navegar por su portal web (<https://www.um.es/late/que-es-late/>) que nos permite conocer los catalizadores de las prácticas educativas, los experimentos con los que han ido construyendo su trazado didáctico y las instituciones y grupos de personas que han podido disfrutar de esta experiencia, podemos decir que el concepto que sus responsables presentan es innovador, emocional y motivador, con un delicado diseño de su propuesta que, además, responde a la corriente estética propia de una época clásica.

El proyecto a través de sus apartados nos deja descubrir los elementos vertebradores de su práctica que conjuntamente cuenta con elementos detonantes como la imaginación o la creatividad. Entre ellos se encuentran fotografías que permiten viajar en el tiempo, ilustraciones que reactivan el pasado, objetos que poseen historias a descubrir, que al mismo tiempo despiertan el interés de los usuarios, y una serie de interrogantes que activan la reflexión y el pensamiento de los mismos.

El objetivo que sus autores proponen es comprender el pasado y sensibilizar a las personas a través de una comunicación y didáctica atractiva, a la par que lúdica, que rompa con la

visión estática del conocimiento de la historia y de cabida a una reavivación de la misma a través de textos, paneles, actividades, materiales, dinámicas y audiovisuales.

Este proyecto desarrolla diferentes propuestas de gran interés, como el juego de mesa “Los amos del Foro” que mediante el conocimiento de la herencia romana a través de la visita del Museo Arqueológico de Murcia, permite a los más pequeños conocer la sociedad romana y simular la construcción de la ciudad mediante contenidos curriculares de las Ciencias sociales, a la vez que se convierten en uno de los personajes más influyentes de la ciudad. Otra de las acciones educativas que transportan a los usuarios más fielmente al pasado son el diseño de excavaciones arqueológicas simuladas o las actividades con objetos que desde sus narrativas cuentan cómo vivían, cómo jugaban o cómo construían otras civilizaciones, sus objetos, trazados, creencias o tradiciones.

Su laboratorio desarrolla varios experimentos y muchos de ellos se diseñan e implementan en colaboración con entidades, instituciones museísticas o centros de patrimonio para los que supervisan o diseñan materiales audiovisuales didácticos, videojuegos de realidad virtual inmersiva, paneles explicativos y diferentes actividades que fomentan el acercamiento a la historia abordando un amplio campo educativo que engloba infantil, primaria y secundaria.

Lo más interesante de LATE es que trabaja siempre desde metodologías activas y conecta el elemento motivador con los contenidos fundamentales de la etapa, incidiendo en la convivencia entre el interés, el conocimiento, el disfrute y la curiosidad. Este aspecto es en gran parte fruto de la combinación formativa de los autores de este proyecto, doctores en Historia y arqueólogos, que logran el equilibrio justo con su trayectoria profesional dedicada a la didáctica, tanto en la educación formal en las aulas de educación secundaria, como en la educación no formal en los gabinetes didácticos de diferentes museos. Esta andadura precedente a su actual dedicación como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia, permite dar forma al proyecto y, a su vez, un respaldo multidisciplinar que enriquece las acciones que emergen de ese contenedor experimental denominado LATE. Este aspecto da lugar a sinergias entre los responsables que les permite considerar más factores educativos en su diseño y reajustarlos en función de los objetivos específicos de cada una de las propuestas atendiendo a la responsabilidad formativa de cada etapa y la responsabilidad social de la educación ciudadana.

Una de las mayores ausencias que presentan los proyectos es la falta de coherencia o unidad entre sus partes y en este caso LATE asienta las bases, principios y criterios sobre

los que se establece el proyecto de manera técnica y rigurosa, así como sustenta el laboratorio sobre la necesidad de establecer acciones que “encuentren la fórmula adecuada para reavivar la historia”. Es importante señalar la necesidad de ampliar o incidir un poco más en las imágenes o los objetos ya que hay que investigar en la red para poder encontrar una mayor información sobre los mismos y ya que su diseño es delicado y acertado, parece dejarnos con la miel en los labios queriendo descubrir mucho más sobre el mismo y sus resultados.

Nos parece sugestivo el concepto presente en su filosofía de transferencia del conocimiento, esa idea de “que el tiempo late”, que está vivo y podemos conocerlo cada vez desde una mayor experimentación casi inmersiva en algunos casos, con más amplitud de medios y materiales, mejores dinámicas y estrategias didácticas es verdaderamente interesante. A pesar de que este proyecto no es ambicioso en sus instrumentos, sabemos que lo importante es el significado y su mediación, ya que buscan en lo más sencillo desde una didáctica que cale en las personas y no les deje indiferentes ante su proyecto. Esta idea de lo vivo, convive con una de las bases que promulgamos, un diseño educativo orgánico (Rivero, Fontal, García-Ceballos y Martínez, 2018) que posee una estructura estable pero que tiene aptitudes vitales, unidades dinámicas, abiertas y flexibles, en constante transformación, que junto con las estrategias del educador, han de hacer de cada práctica una nueva experiencia de disfrute y aprendizaje.

Este laboratorio temporal asesora, diseña, crea y evalúa propuestas que procuran dar con las claves para lograr una mayor adquisición de conocimientos de la Historia y la Geografía, una mejor comprensión de las Ciencias Sociales y un aumento de la sensibilización de la sociedad con su herencia, acercando la historia y despertando valores de protección y respeto desde la experimentación del tiempo pasado.

Referencias bibliográficas:

- Rivero, P., Fontal, O., García-Ceballos, S. & Martínez, M. (2018). Heritage Education in The Archaeological Sites. An Identity Approach in The Museum of Calatayud. *Curator: The Museum Journal*, 61(2), 315-326.

Reseña de: *Historia del Mundo Contemporáneo en sus documentos.*

Autora de la reseña: Dina Al Maydki El Ouassidi
Universidad de Zaragoza, dinamuel@hotmail.com



Autor: Enrique Moradiellos García

Título: *Historia del Mundo Contemporáneo en sus documentos*

Edición: Granada: Editorial Comares, S.L.

Idioma: español

Año: 2019

ISBN: 978-84-9045-895-2.

Páginas: 512 páginas

Las fuentes documentales constituyen el sustrato fundamental para la construcción del discurso histórico. Sin embargo, comúnmente, la narración acaba eclipsando a los documentos que han servido de fuentes primarias en el trabajo que finalmente se publica. Enrique Moradiellos, con su reciente *Historia del Mundo Contemporáneo en sus documentos* (2019), invierte muy lúcidamente esta situación. El catedrático ovetense ya había abordado esta dinámica de estudio hace casi una década, en *La historia contemporánea en sus documentos* (2011), por lo que en esta obra busca actualizar su anterior trabajo y profundizar en este método de divulgación de la trayectoria de toda la contemporaneidad.

A priori, la formulación y el propósito de la obra pueden parecer recurrentes y frecuentados por la historiografía en general. No obstante, la novedad principal y su genuinidad radican en la metodología desarrollada por el autor y en la propia realización de su trabajo: prescinde de la pauta canónica de la narración cronológica de los procesos históricos, para abrir paso a un estudio del documento particular en pos de interpretar el contexto histórico que lo circunscribe.

Así como en otros períodos históricos todos los datos que se conocen son considerados acontecimientos históricos –pues sólo por el hecho de haber llegado hasta nosotros adquieren la categoría de *relevantes* históricamente–, la Historia Contemporánea posee el *hándicap* de que puede tornarse complicada la tarea de seleccionar qué hechos son relevantes y qué acontecimientos, por el contrario, se corresponden con hechos ahistóricos.

En este punto, no debemos olvidar que el historiador, en su condición de sujeto selectivo, es quien decide cómo ha de ordenar sus *datos básicos* (materias primas del historiador) y cuáles son más relevantes (Carr, 1984).

Por ello, el trabajo que tenemos entre manos adquiere una relevancia capital, pues encuentra una forma innovadora y tremendamente divulgativa para ordenar sus datos básicos. La obra no consta de capítulos *per se*, sino que está dividida en cuarenta y seis secciones relativamente homogéneas y cuyo hilo conductor se encuentra en la fuente documental que estudian. Así pues, a través de sus casi quinientas páginas, este trabajo explora los diversos procesos históricos y acontecimientos más concretos que marcaron el devenir de las últimas centurias, comenzando por la segunda mitad del siglo XVIII y aventurándose a entrar en el siglo XXI.

De este modo, Moradiellos nos ofrece, no solo una explicación telescópica de toda la contemporaneidad, sino que, a través de un amplio despliegue de fuentes primarias, aporta una perspectiva asaz educativa para el desarrollo de la hermenéutica, tanto para historiadores como para estudiantes y docentes en todos los niveles educativos.

Así pues, cada una de las secciones tripartitas se encuentran divididas en: descripción o encuadramiento, análisis y explicación, a lo cual se añade una conclusión final. Además, la obra cuenta con un amplio abanico de tipología documental, abordando desde gráficas estadísticas y organigramas (para explicar temáticas tan dispares como la evolución demográfica a lo largo de la historia o el sistema político estadounidense), hasta mapas, grabados y fotografías. Por consiguiente, no se limita a realizar un archiconocido “comentario de texto” –aunque también encontramos análisis e interpretaciones de discursos y ensayos–, sino que amplía y *democratiza* la noción de “documento”, partiendo de una concepción holística del mismo y sustrayendo valor histórico de una gran cantidad de fuentes históricas.

A través de este brillante uso del método inductivo, el autor articula una extensa y fundamentada indagación en torno al fenómeno o proceso histórico *contextualizador* del documento. Es por ello por lo que, a mi juicio, se trata de un excelente manual de historia contemporánea, dada la habilidad de exposición sintética y coherente de toda la contemporaneidad occidental que muestra la obra. Si bien su organización no obedece al formato imperante de narración continua, es capaz de dar una perspectiva amplia y perspícaz del periodo que estudia, lo que sitúa a este trabajo como una guía de aproximación a la historia contemporánea de primera categoría.

En definitiva, *Historia del Mundo Contemporáneo en sus documentos* es una fuente secundaria de obligatoria lectura para estudiantes de historia de los siglos XIX y XX e interesados en la materia, siendo estos los destinatarios planteados en primera instancia por el autor. Pero, además, deviene imprescindible para cualquier docente de historia, sobre todo en los niveles de secundaria y universitario, pues posee un gran valor didáctico que pone el énfasis en la materia prima de la narración histórica. Evidencia, pues, que el análisis y la consiguiente explicación de las fuentes es un proceso de importancia capital para fomentar el pensamiento crítico, inherentemente vinculado con la multiperspectiva. Por ello, se trata de una prueba fehaciente del esfuerzo emprendido por historiadores y docentes para superar la disciplina convencional de historia, acostumbrada a partir de unos contenidos que son acumulados de forma pasiva, a fin de enfocar su estudio al desarrollo de la autonomía crítica y de la capacidad de formar argumentos de un modo reflexivo y riguroso.

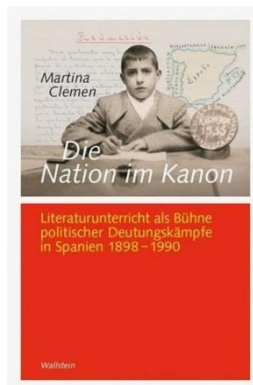
Referencias bibliográficas:

Carr, E. H. (1984). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel.

Reseña de: *Die Nation im Kanon - Literaturunterricht als Bühne politischer Deutungskämpfe in Spanien 1898-1990*

Autor de la reseña: Miguel Ángel Pallarés Jiménez (*)

Universidad de Zaragoza, miguelap@unizar.es



Autora: Martina Clemen

Título: *Die Nation im Kanon - Literaturunterricht als Bühne politischer Deutungskämpfe in Spanien 1898-1990.*

Edición: Göttingen: Wallstein Verlag,

Año: 2019

ISBN: 978-3-8353-3417-5.

Páginas: 392

La tesis doctoral de Martina Clemen, defendida en la Universidad de Göttingen en febrero de 2017 y distinguida con la calificación de “magna cum laude”, acaba de ver la luz en la colección “Aportaciones a la Historia de las generaciones” (es su monografía nº 24), que forma parte de las Publicaciones del Colegio de Graduados de la Deutsche Forschungsgemeinschaft, que edita Dirk Schumann, catedrático de Historia Contemporánea en dicha Universidad. La autora, que estudió Letras Hispánicas y Letras Francesas en las Universidades de Münster y Göttingen, es en la actualidad catedrática de Educación Secundaria en el “Abendgymnasium Sophie Scholl” de Osnabrück, de las asignaturas de Español y Francés, y profesora asociada del Seminario de Románicas de la Universidad de esta ciudad de la Baja Sajonia.

Clemen ha estudiado los cambios significativos que se produjeron en la formación del canon literario en España durante el siglo XX desde un punto de vista interdisciplinar, lo que hace de su tesis un trabajo pionero. Su investigación parte de una base clara: que, en la historia contemporánea de España, las políticas de canonización literaria en su conjunto siempre han estado vinculadas a élites de gobierno, a señaladas generaciones políticas. El tratamiento de determinadas obras literarias en el aula, los cambios en su valoración o su exclusión (visualizados en los denominados “cánones de interpretación”) se enfocan desde el prisma de la teoría de las generaciones, que pretendieron a través del proceso de selección e interpretación de las obras, transmitir ciertos valores e ideologías con una

misión de continuidad en la formación de nuevas generaciones (“generation-building”) y, sobre todo, con la conciencia de estar creando patria (“nation-building”).

Las fuentes manejadas en la investigación han sido muy ricas: se ha revisado documentación de los distintos Ministerios de Educación y de la Administración del Estado, e instrucciones curriculares; se han analizado los manuales de Lengua y Literatura y se ha vaciado la información que deparan las revistas pedagógicas y culturales de la época. Así se han podido definir los principios ideológicos y las actitudes críticas de las generaciones políticas más influyentes, cuyos miembros fueron verdaderos promotores generativos del sistema de ordenación cultural; y, a partir de ahí, se han mostrado los mecanismos de los procesos de canonización literaria y probado los nexos entre el canon de interpretación y dichos grupos de poder.

¿Qué textos se leyeron en las aulas escolares y a cuáles se les negó la entrada al canon de lectura? Desde una perspectiva de los estudios teóricos generacionales, se detalla especialmente la historicidad de las valoraciones oscilantes de los textos y de sus autores, siendo la cuestión fundamental cómo se hizo de la transmisión de la literatura un espacio de negocio político de determinadas identidades nacionales, cuyos promotores espirituales hacían valer sus intereses particulares. La clase de literatura fue escenario de luchas políticas por la hegemonía interpretativa de la nación; figuras literarias como el Cid y el Quijote, o bien autores como Teresa de Ávila, Galdós o Casona, sirvieron no pocas veces como plantilla de proyección de ideologías nacionales del Estado.

El análisis sincrónico de un sistema de educación ordenado por instancias estatales con prácticas de canonización, nos hace ver los cambios del sistema educativo y las medidas de encauzamiento de la literatura (“Literaturlenkungsmechanismen”), lo que es una de las aportaciones de la investigación a las identidades nacionales en la Historia cultural española. Las formaciones del canon se practicaron sobre todo en situaciones de polarización intensa dentro de un sistema cultural, cuando se cuestionaron tradiciones, por lo que sus creadores buscaron seguridad ante el cambio y la propia identidad como colectivo encargado de dictar las normas. Así, tras una primera parte teórica, “La Generación crea escuela”, en la que se enfoca el fenómeno de la formación del canon literario en el sistema educativo, sigue la de “Nuestros clásicos”, donde la autora diseña una historia cultural a través de la transmisión literaria en el siglo XX español.

Se puede constatar que, hasta bien entrado el siglo XX, la política educativa española se situó entre el bando protector de la conservación identitaria, marcado por la fe católica, y el

de los que miraban modelos extranjeros en busca de una regeneración nacional, la autoproclamada “Generación del 14”, encabezada por Ortega y Gasset. Desde la fundación del Ministerio de Instrucción Pública, fueron visitados por maestros españoles centros europeos, con lo que a partir de 1920 ya existía en el país un movimiento pedagógico modernizador alejado del tradicional: se crearon bibliotecas escolares, se leyeron obras contemporáneas y autores extranjeros, se desterraron métodos de lectura anticuados y se propiciaron modelos participativos. Con la Segunda República se institucionalizó este movimiento, y se dio cabida a literaturas regionales frente a un canon nacional único, y la instrumentalización de la literatura fue especialmente evidente en el caso de las Misiones Pedagógicas, transmisoras de los valores de dicha generación; lo que provocó el choque con el modelo educativo religioso, cuyo canon se centraba en la literatura del Siglo de Oro y el pasado imperial, en una patria unida por la fe católica, que sería a continuación la base de las medidas político-educativas de la dictadura franquista. Los actores, la unidad generacional del 1936, se sirvieron tras la Guerra Civil de medidas de alineamiento literario con el propósito de destruir interpretaciones molestas, con directrices claras para la depuración de bibliotecas, prohibiciones de lectura y enaltecimiento del régimen, considerando la literatura difundida en los años republicanos como sectaria, empleando de forma expresa la transmisión de determinados textos y autores para fortalecer la “Nueva España”.

El franquismo propagó una imagen unificada de la nación, pero durante el periodo convivieron esbozos generacionales contrapuestos, como los de Falange y Opus Dei, lo que marcó las reformas educativas y el canon literario promovido se hizo de nuevo espejo de crispaciones de la política interior. A partir del cambio ministerial del año 1951, se retomaron frutos de políticas anteriores, de los años 20 y de la República, aunque se silenciara el origen, de manera que la nueva transmisión literaria convivió con la franquista más ortodoxa. Aún gobernando el dictador, en 1970, una nueva comunidad generacional introdujo la Ley General de Educación, lo que supuso una transformación decisiva: la instrumentalización emotiva de figuras literarias, textos y autores para fines de consolidación nacional, retrocedió frente a una instrucción formal, orientada a la diversidad metódica y a las competencias comunicativas del alumnado. Los currículos tenían un carácter más bien permisivo que aceptaba la rehabilitación de los literatos antes proscritos y/o desterrados. La transición democrática traería, finalmente, la Constitución de 1978 y los estatutos de las Comunidades Autónomas, un nuevo marco político donde fueron

recuperadas las literaturas regionales; el canon literario español, desde entonces, podría no ser exclusivamente el de la lengua castellana si acogiera las demás lenguas del Estado.

La monografía supone, en suma, un profundo estudio del canon literario del siglo XX, perfectamente contextualizado en la Historia de la Educación española contemporánea; por tanto, no podemos esperar otra cosa que una rápida traducción de esta excelente obra de la profesora Martina Clemen.

(* Trabajo realizado en el marco de la actividad desarrollada por el Grupo de investigación ARGOS, financiado por el Gobierno de Aragón (S50_17R) y cofinanciado con FEDER 2014-2020 “Construyendo Europa desde Aragón”. Instituto de Ciencias Ambientales de Aragón, (IUCA), Universidad de Zaragoza.

Monográfico: Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género / Monographic: Teaching Social Sciences with gender perspective. Coord.: M.^a Consuelo Díez Bedmar (Universidad de Jaén, España) y Antonia Fernández Valencia, (Universidad Complutense de Madrid, España).

- M.^a Consuelo Díez Bedmar y Antonia Fernández Valencia, **Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género / Teaching Social Sciences with gender perspective**, pp. 1-10.

Resumen: El objetivo de este trabajo es realizar una retrospectiva de 15 años (2004-2019) sobre la evolución de las propuestas de trabajo, líneas de investigación y docencia que, con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género, se ha desarrollado en nuestro contexto y su transferencia a las aulas de educación obligatoria, bachillerato y universidad. Se reflexiona sobre el trabajo realizado, el contexto actual y las líneas futuras.

Palabras clave: Evolución, Perspectiva de género, Enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales, transferencia de conocimiento.

Abstract: The main objective of this contribution is to carry out a 15 years (2004-2019) retrospective relative to the Didactic of Social Sciences about the evolution of work proposals, researched and teaching lines that has been developed in our context with a gender perspective. Besides that, we reflect on the transfer of that knowledge to the compulsory education, high schools and university lessons to analyses the work done, the current context and future research lines.

Key words: Evolution, gender perspective, teaching and learning Social Sciences, knowledge transfer.

- Janire Castrillo Casado, Iratxe Gillate Aierdi, Onintza Odriozola y Teresa Campos-Lopez, **¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso / Are women historical subjects for Secondary Education students? A case study**, pp. 11-29.

Resumen: Este estudio valora las representaciones del alumnado de dos aulas de 4º de ESO en relación a la participación femenina en la Segunda Guerra Mundial y sus actitudes ante el tratamiento de esta temática desde un punto de vista coeducativo. Todo ello, a través de la implementación de una intervención centrada en visibilizar el androcentrismo de algunos discursos históricos y en la ejemplificación del uso de la perspectiva de género. Los resultados permiten detectar como carencia notable el hecho de que el alumnado, pese a que trabaja con frecuencia este tipo de contenidos en el aula, desconoce la aplicabilidad de la perspectiva de género como herramienta para interpretar el pasado desde un punto de vista más igualitario.

Palabras clave: Historia de las mujeres, Perspectiva de género, Educación Secundaria, Ciudadanía.

Abstract: This study assesses the representations of the students in two classrooms of the 4th grade of Secondary Education in relation to women's participation in the Second World War and their attitudes towards the treatment of this subject from a gender educational point of view. All this, through the implementing of a teaching intervention focused on making visible the androcentrism of some historical discourses and in the exemplifying of the use of the gender perspective. The results make it possible to detect as a notable lack the fact that students, although they frequently work on this type of content in class, are not aware of the applicability of the gender perspective as a tool for interpreting at the past from a more gender egalitarian point of view.

Key words: Women's history, Gender perspective, Secondary Education, Citizenship.

- **Brisa Varela y Marisa Requiere, Viajeras del período colonial. El uso de fuentes históricas coloniales resignificadas para adolescentes / Women travelers in the colonial period. The use of resigned colonial historical sources for teenagers, pp. 30-48.**

Resumen: En la Conferencia sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, 1994) se incorpora el concepto de empoderamiento (la necesidad de que las mujeres adquieran poder, fuerza y autoestima) como requisito para un desarrollo equitativo entre los géneros. A partir de la 4ª Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) ese concepto adquiere impulso al adoptar de forma unánime los estados miembros de la ONU la Plataforma de Acción. Si el espacio social es una construcción desplegada en el tiempo y ha sido y es un ámbito en el que se desarrollan relaciones de poder, el accionar de las mujeres ha sido invisibilizado en la mayor parte de los estudios geográficos. Por ello consideramos como un desafío político su visibilización, tanto en el plano académico como en los distintos niveles de enseñanza, pues muy escasa ha sido en la mayor parte de los países hispanoamericanos la incorporación del estudio de las mujeres en los currículos escolares, incorporada como letra pero no como acción concreta.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, Género, Viajeras, época colonial, Educación histórica.

Abstract: At the Conference on Population and Development, held in Cairo, in 1994, the concept of empowerment is incorporated, that is, the need for women to acquire power, strength and self-esteem, as a requirement for equitable gender development. It will be only from the 4th World Conference on Women, held in Beijing, in 1995, when that concept gains momentum as the UN member states unanimously adopted the Platform for Action. If we understand that the social space is a construction deployed in time and that it has been and is an area in which power relations are developed, the actions of women have been invisible in most geographical studies, so we consider As a political challenge, its visibility, both academically and at different levels of education, has been very scarce, in most of the Latin American countries, the incorporation of the study of women in the school curriculum, has been well incorporated as a letter but not as a concrete action.

Key words: Didactics of History, Gender, Travelers, colonial era, History Education.

- **María Victoria Zaragoza Vidal, Visibilizar a las mujeres artistas. Diseño y aplicación de una unidad didáctica inclusiva sobre las vanguardias artísticas basada en contenidos actitudinales y pensamiento histórico / Make women artists visible. Design and application of an inclusive didactic unit on avant-garde based on attitudinal contents and historical thinking, pp. 49-64.**

Resumen: Este estudio analiza los resultados obtenidos tras el diseño e implementación de una unidad didáctica sobre las vanguardias artísticas en la asignatura de Historia del Arte de 2.º de Bachillerato basada en el pensamiento histórico, los contenidos actitudinales y la visibilidad de las mujeres artistas. Posteriormente, se analizó la información recogida antes y después de la aplicación de la unidad didáctica de innovación. Los resultados obtenidos nos indican que el alumnado ha desarrollado una visión más completa de las vanguardias artísticas, su contexto y la finalidad de las obras, facilitando su comprensión. Además, esta metodología innovadora ha permitido que el alumnado conozca otra historia del arte, donde las mujeres artistas tienen su papel, además de trabajar contenidos procedimentales y actitudinales, participar más en las clases y adquirir conceptos de segundo orden.

Palabras clave: innovación, pensamiento histórico, igualdad de género, unidad didáctica, vanguardias.

Abstract: This study analyzes the results obtained after the implementation of a didactic unit on the artistic avant-garde in the subject of History of Art of the 2nd year of high school based on the historical thinking, the attitudinal contents and the visibility of the women artists. Later, the information gathered before and after the application of the didactic unit of innovation was analysed. The results obtained indicate that the students have developed a more complete vision of the artistic avant-garde, their context and the finality of the works, facilitating their understanding. In addition, this innovative methodology has allowed students to get to know another history of art, where women artists have their role, as well as working on procedural and attitudinal contents, to participate more in classes and to acquire second-order concepts.

Key words: innovation, historical thinking, gender equality, didactic unity, avant-garde.

- **Laura Triviño-Cabrera, ¿Hacia un currículum de la *Herstory* del Arte? / Towards a Herstory of Art Curriculum?, pp. 65-82.**

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo fundamental explorar la posibilidad de un currículum de la *Herstory* del Arte, entendiendo por ésta, la visibilidad de las biografías y las contribuciones artísticas de las mujeres. Así pues, por un lado, este estudio aborda cómo deconstruir el currículum oculto, a través de una propuesta de currículum postmoderno que incorpore las *her/stories* del Arte. Por otro lado, se lleva a cabo un análisis cuantitativo de la presencia o ausencia de las mujeres artistas en el currículum de las materias de *Historia del Arte* de las diferentes legislaciones españolas hasta desembocar en un estudio basado en el análisis crítico del discurso feminista del currículum de *Fundamentos del Arte* I y II de bachillerato.

Palabras clave: *Herstory* del Arte, Mujeres artistas, Currículum, Currículum oculto, Currículum postmoderno, Análisis Crítico del Discurso, Feminismo.

Abstract: The aim of this article is to explore the possibility of a Herstory of Art Curriculum, understanding the visibility of biographies and art works of women. On the one hand, this study tries to deconstruct the hidden curriculum, using a postmodern curriculum proposal that

incorporates the her / stories of Art. On the other hand, this article develops a quantitative analysis of the presence or absence of women artists in the History of Art Curriculum subjects of different Spanish legislations until it results in a study based on the critical analysis of the feminist discourse of the curriculum of Fundamentals of Art I and II of High School.

Key words: Art Herstory, Women artists, Curriculum, Hidden curriculum, Postmodern curriculum, Critical discourse analysis, Feminism.

- **Delfín Ortega-Sánchez y Rafael Olmos Vila, Historia enseñada y género: variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de Educación Secundaria / History taught and gender: socio-demographic variables, educational level and curricular itinerary in the Secondary Education students, pp. 83-98.**

Resumen: El presente estudio busca analizar la potencial influencia de variables sociodemográficas tradicionales (sexo, edad y procedencia geográfica), y del curso e itinerario curricular (Ciencias / Humanidades y Ciencias Sociales) de un grupo de estudiantes españoles de Educación Secundaria ($n = 124$) en sus creencias epistemológicas y metodológicas sobre la Historia y, en particular, en el lugar otorgado a la experiencia social de las mujeres en la historia enseñada. Se emplea una metodología cuantitativa de corte prospectivo transversal mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Los resultados informan de la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre el sexo, la edad, el curso y la especialidad y las creencias de los y las estudiantes, y de su evidencia entre la procedencia geográfica del alumnado y sus concepciones sobre la construcción del conocimiento histórico, y la responsabilidad de la Historia en la visibilización de personas y grupos sociales e históricos tradicionalmente invisibles.

Palabras clave: creencias epistémicas y metodológicas, pensamiento histórico-social, género.

Abstract: The present study seeks to analyze the potential influence of traditional sociodemographic variables (sex, age and geographical origin), and the course and specialty (Science / Humanities and Social Sciences) of a group of Spanish Secondary Education students ($n = 124$) in their beliefs epistemological and methodological about History and, in particular, in the place given to the social experience of women in the history taught. A quantitative cross-sectional prospective methodology is used, by performing descriptive and inferential statistical analyzes. The results obtained report the absence of statistically significant differences between sex, age, course and specialty in the beliefs, and its existence between the geographical origin of the students and their conceptions on the construction of historical knowledge, and the responsibility of History in the visibility of traditionally invisible people and social and historical groups.

Key words: epistemological and methodological beliefs, historical-social thought, gender.

- **Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo, La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate / Didactics of Social Sciences and construction of alternative masculinities: analysis of textbooks, pp. 99-115.**

Resumen: Este texto analiza el modelo de masculinidad transferido por las narrativas icónicas de los libros de texto de Ciencias Sociales de 5º de E. Primaria. Partiendo de la coeducación

como herramienta transformadora de los patrones masculinos hegemónicos tradicionales asociados a la agresividad, la competitividad y la violencia, se abordan los estudios de género sobre la historia escolar, a fin de realizar un diagnóstico sobre la situación actual en torno a las investigaciones de las masculinidades en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se ha creado una ficha multivariable, fácil y sencilla, a fin de que pueda ser aplicada por el propio alumnado de Primaria en sus propios libros de texto, los cuales pasan de ser instrumentos transcriptorios de relatos históricos contruidos, a ser herramientas de discusión y reflexión crítica sobre género en el pasado y el presente.

Palabras clave: Nuevas masculinidades; masculinidad hegemónica; análisis de imágenes; Didáctica de las Ciencias Sociales; Educación Primaria.

Abstract: This paper analyzes the model of masculinity transferred by the images of the Social Sciences textbooks in 5th grade. First, an approach to coeducation is proposed as a transformative tool of the traditional hegemonic male model associated with aggressiveness, competitiveness and violence. Then, a diagnosis is made of the current situation around research on masculinities in the Didactics of Social Sciences. The focus of interest is the images of the textbooks through a multivariable record that the elementary students can use. In this way, textbooks are no longer transmitting instruments of constructed historical stories and become tools for discussion and critical reflection on gender in the past and present.

Key words: New masculinities; hegemonic masculinity; image analysis; Didactics of Social Sciences; Primary Education.

- **Angélica Noemí Juárez Pérez, El uso de archivo documental para visibilizar la participación de las mujeres en la enseñanza de la Historia de México / The use of documentary archive for make visible the participation of women in the teaching of Mexican History, pp. 116-123.**

Resumen: Diversas corrientes historiográficas han consolidado su investigación en torno a actores que no habían sido considerados como sujetos históricos. Éste es el caso de las mujeres. Sin embargo, tal avance disciplinar no se ha visto reflejado en el curriculum de Historia. Este trabajo centra su primera exposición en la ausencia de las mujeres como sujeto histórico en la asignatura de Historia de México en la educación secundaria. En un segundo momento, se propone el uso de archivos documentales como un recurso para dar visibilidad a su participación. Finalmente se presenta, una experiencia didáctica aplicada en un grupo de secundaria en la Ciudad de México.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, fuentes históricas, propuesta didáctica, educación secundaria.

Abstract: Different historiographical currents have founded its research on social actors that in past times were not considered as social subjects. Such is the case of women. Nonetheless, this historiographical advance has not been reflected on school's History curricula. This essay's first part focuses on the absense of women as a historical subject in the junior highschool Mexican History curse. The second part addresses how documentary archives can become a resource to make women's participation visible. Finally a didactic experience used at a highschool group in Mexico City is presented.

Key words: History teaching, historical sources, teaching proposal, secondary education.

- **Jesús Marolla-Gajardo, Perspectivas de los y las profesoras de didáctica de las Ciencias Sociales ante la exclusión de las mujeres en la enseñanza. Reflexiones al margen del sistema / Perspectives of Social Sciences Education professors in from of the exclusion of women in education. Reflections outside the system, pp. 124-138.**

Resumen: La escuela desde sus concepciones de formación debe asumir una posición clara que considere las perspectivas y los estudios de género tanto para la construcción de los programas, los discursos y las prácticas que se producen y se reproducen en tales espacios. La didáctica de las ciencias sociales es un área fundamental, que permite entregar las herramientas para reflexionar y promover prácticas que contribuyan a la justicia social frente a la violencia contra las mujeres. En el presente escrito, nos enfocamos en algunas reflexiones que ha realizado el profesorado de didáctica de las ciencias sociales, en especial, sobre las ventajas y las limitaciones con que se encuentran al incluir y trabajar con las mujeres y sus problemas. La metodología que se ha utilizado es un estudio colectivo de casos. El estudio da cuenta que existe un compromiso y preocupación por el tratamiento de las problemáticas de las mujeres en las aulas.

Palabras clave: mujeres; didáctica; justicia social; diversidad.

Abstract: The school from its conceptions of teacher education must assume a clear position that considers gender perspectives and studies for the construction of programs, discourses and practices that are produced and reproduced in such spaces. Didactics of the social sciences is a fundamental area, which allows us to deliver the tools to reflect and promote practices that contribute to social justice in the face of violence against women. In this paper, we focus on some reflections made by the teaching educators of the social sciences, especially on the advantages and limitations they face when including and working with women and their problems. The methodology that has been used is a collective case study. The study shows that there is a commitment and concern for the treatment of women's problems in the classroom.

Key words: women, didactic, social justice, diversity.

- **Mariona Massip Sabater y Jordi Castellví Mata, Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales / Power and diversity. Contributions of Interseccionalidad to social studies education, pp. 139-154.**

Resumen: Una educación democrática, inclusiva y atenta a la diversidad tiene que serlo en todos sus ámbitos, también en el de los contenidos. Cuando cuestionamos los contenidos de las ciencias sociales escolares y las personas que los protagonizan con perspectiva de género llama la atención, en primer lugar, la ausencia de la mujer como sujeto histórico y social. Preguntarnos por el eje identitario del género nos permite cuestionar todas las identidades invisibilizadas en la construcción heteropatriarcal del currículum. En este artículo planteamos la importancia del concepto de la interseccionalidad para repensar los contenidos curriculares y sus protagonistas afrontando las identidades desde el reconocimiento de la diversidad y entendiéndola dentro de las relaciones de poder y discriminación, algo fundamental si aspiramos a una educación que no sea reproductora de desigualdades sino crítica, comprometida y transformadora.

Palabras clave: Interseccionalidad, Perspectiva de género, Protagonistas, Didáctica Ciencias Sociales, Diversidad.

Abstract: A democratic and inclusive education, that is attentive to diversity, has to reflect these values also in its curricular content. From a gender perspective, when social studies' curricular content and the protagonists of school history are questioned, it is remarkable the absence of women as a sociohistorical subject. Inquire about gender identity uncovers invisible identities in the curriculum's heteropatriarchal construction. In this paper we address the importance of intersectionality to rethink curricular content and its protagonists, facing identities and recognizing diversity in a context of oppression. This shift is fundamental in a critical, transformative and compromised education, that doesn't reproduce social inequalities.

Key words: Intersectionality, Gender Perspective, Protagonists, Social Studies Education, Diversity.

- **Miguel Jesús López Serrano, Silvia Medina Quintana y Rafael Guerrero Elecalde, Trabajar el tiempo histórico en el Grado de Educación Primaria: género y reivindicaciones laborales a través de la prensa / Working the historical time in the Primary Education Bachelor's Degree: gender and labour demands through the press, pp. 155-167.**

Resumen: Se presenta en este texto una propuesta didáctica realizada en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, de 3º de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (España). Uno de los objetivos de dicha intervención, como de la propia disciplina de Didáctica de las Ciencias Sociales, incide en el trabajo de las nociones temporales en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria que, en este caso, se han abordado desde la comparación entre el pasado y el presente a través de la prensa. Para el análisis de dichos materiales, tanto históricos como actuales, se ha potenciado una perspectiva de género, promoviendo que el alumnado se pregunte por las relaciones de género en una temática concreta, como es el mundo laboral.

Palabras clave: Trabajo femenino, relaciones de género, historia, didáctica de las ciencias sociales, educación primaria, prensa.

Abstract: This text presents an educative activity related to the subject of Teaching Social Sciences in Primary Education, taught in the third year of the bachelor's degree in Primary Education at the University of Cordoba (Spain). One of the main objectives of the activity, as well as of the Social Sciences Teaching itself, is to work on the time categories with the students. In this case, they have analyzed news from the XIX century and current ones, so as to compare the past and the present. In addition, they have been asked to take a gender perspective into account when studying gender relations in a specific subject, such as the working world.

Key words: Women's work, Gender relations, History, Social Sciences Teaching, Primary Education, press.

- **Pedro Antonio Amores Bonilla, La perspectiva de género mediante las *Novelas ejemplares*. Un ejemplo de *didáctica crítica* y de *pedagogía lenta* / The gender perspective through the *Novelas Ejemplares*. An example of the *Critical Teaching* and the *Slow Teaching*, pp. 168-218.**

Resumen: El presente trabajo trata de ofrecer una posibilidad de abordaje de la perspectiva de género en 2º de la ESO mediante el recurso a las *Novelas ejemplares* de Cervantes como base para la aplicación del *Flipped Classroom* y del Aprendizaje Basado en Proyectos. Todo ello se aborda desde la consideración de que es posible cambiar las relaciones de género en la enseñanza mediante la *didáctica crítica* y mediante el tratamiento de las diferencias de género como constructos sociales y culturales.

Palabras clave: Mujeres, brujería, estructuras, Aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje significativo, perspectiva de género, pedagogía lenta, didáctica crítica.

Abstract: The current task tries to offer a possibility of tackling the gender perspective in 2nd level of ESO through by using the *Novelas ejemplares* by Cervantes and the Project Learning. All of this is tackled from the point of view of it's possible to change the gender relationships through the critical teaching of the gender differences as social and cultural constructs.

Key words: Women, witchcraft, structures, Project Learning, significative learning, gender perspective, slow teaching, critical teaching.

Varia / Varia:

- **Alcira Aguilera Morales y Angie Marcela Aguilera Triana, El tiempo como experiencia en la enseñanza de la Historia. Apuntes desde la Educación Infantil / Time as experience in teaching History. Notes from Early Childhood Education, pp. 219-235.**

Resumen: El presente artículo recoge resultados de la investigación adelantada en el Estado del arte sobre la enseñanza de la historia en la educación infantil, que abarcó una revisión bibliográfica de lo que circula entre los años 2006-2016 en la ciudad de Bogotá. En ella interesaba conocer las perspectivas, problemas y avances que se ubican en la formación del educador infantil, en lo que se enseña a niños y niñas sobre los aspectos temporales asociados a la iniciación del pensamiento histórico. Aquí sólo presentaremos una de las categorías encontradas, que alude a las elecciones sobre el qué enseñar en la educación infantil a propósito de la historia. En este aspecto se encontraron tres asuntos que permiten generar apuestas sobre la enseñanza de la historia y del pensamiento histórico en las edades iniciales: la *experiencia del tiempo en la enseñanza de la historia*; *el abordaje de los objetos como pretextos históricos*; y, *la comprensión del tiempo sin aludir al contenido histórico*.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, didáctica de la historia, tiempo, educación infantil.

Abstract: This article collects results of the research carried out on the State of the art on the teaching of history in early childhood education, which includes a bibliographic review of what circulates between the years 2006-2016 in the city of Bogotá. In it interested to know the perspectives, problems and advances that are located in the training of the child educator, in what is taught to boys and girls on the temporal aspects associated with the initiation of historical thought. Here we will only present one of the categories found, which refers to the choices about what to teach in early childhood education with regard to history. In this aspect three issues were found that allow to generate bets on the teaching of history and historical thought in the initial ages: the experience of time in the teaching of history; the approach of objects as historical pretexts; and, the understanding of time without referring to the historical content.

Key words: Teaching history, didactics of history, time, children's education.

- **José Manuel Hernández de la Cruz, Sincretismo e identidad: el caso de la Virgen de Matanzas como recurso didáctico para la enseñanza del patrimonio cultural intangible / Syncretism and Identity: The case of the Virgen de Matanzas as a didactic resource for the teaching of intangible cultural heritage, pp. 236-250.**

Resumen: La religiosidad popular es una de las manifestaciones más patentes en la cultura de los pueblos y una importante y recurrente forma de expresión del patrimonio cultural intangible. Se transforma y evoluciona a la par del desarrollo social y juega un importante papel en la transmisión de conocimientos culturales. Es a su vez un cardinal instrumento didáctico en la enseñanza de la historia y el patrimonio vinculado a ella. El objetivo del presente artículo es demostrar el valor educativo e importancia del patrimonio cultural inmaterial, de la necesidad de su estudio, preservación y difusión de los exponentes materiales que le son inherentes, a través de un acontecimiento vinculado a la religiosidad popular, de gran significación y sin precedentes en la cultura matancera.

Palabras clave: Patrimonio cultural intangible, identidad cultural, sincretismo; religiosidad popular, educación patrimonial, recurso didáctico.

Abstract: Popular religiosity is one of the most evident manifestations in the values of the societies and an important and recurrent form of expression of the intangible cultural heritage. It transforms and evolves along with the social developments and plays an important role in the spread of cultural knowledge. It is, at the same time, a cardinal didactic instrument in the teaching of the history and the heritage that is linked to it. The objective of this article is to demonstrate the educational value and importance of the intangible cultural heritage, the need for its study, preservation, and dissemination of the material components that are integral in it, through an event linked to popular religiosity, of great significance and unprecedented in Matanzas culture.

Key words: Intangible cultural heritage, cultural identity, syncretism; popular religiosity, heritage education, teaching resource.

- **José Orestes Magaña Hidalgo, El contenido de los libros de Historia de México en bachillerato: un discurso didáctico o nacionalista... ¿Cómo lograr una empatía histórica y un conocimiento significativo? / The content of the Mexican History books in baccalaureate: a didactic or nationalist discourse... How to achieve historical empathy and meaningful knowledge, pp. 251-267.**

Resumen: Se analizó el contenido de los libros de texto de Historia de México a nivel bachillerato, empleando una metodología cualitativa de tipo descriptivo. Fue posible identificar el contexto político, económico y educativo bajo el cual se definen los contenidos de los libros de texto, así como de la participación de las editoriales extranjeras que forman parte en este proceso y cuya intervención en la creación de contenidos es también fundamental. Se concluye que, los libros de texto de la asignatura, representan un discurso nacionalista más que didáctico. Se propone un currículo que desarrolle en el alumno las habilidades necesarias para lograr una empatía histórica y un conocimiento significativo.

Palabras clave: Didáctica, nacionalismo, currículo, enseñanza de la historia, historia de México.

Abstract: The content of the textbooks of History of Mexico at the baccalaureate level was analyzed, using a descriptive qualitative methodology. It was possible to identify the political, economic and educational context under which the contents of textbooks are defined, as well as the participation of foreign publishers that are part of this process and whose intervention in the creation of content is also fundamental. It is concluded that the textbooks of the subject represent a nationalist rather than a didactic discourse. A curriculum is proposed that develops in the student the necessary skills to achieve historical empathy and significant knowledge.

Key words: Didactic, nationalism, curriculum, teaching history, history of Mexico.

- **José Carlos Mancha Castro, El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa / Francoism in the classroom. An alternative didactic approach, pp. 268-300.**

Resumen: El presente artículo analiza cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia del franquismo en las aulas de secundaria y propone un modelo metodológico alternativo, centrado en una didáctica del *sentir la historia situada*. A través de una metodología investigativa, de carácter constructivista, y centrada en el aprendizaje significativo, se propone abordar la comprensión y el estudio de la dictadura franquista investigando y poniendo en reflexión hechos sociales y simbólicos de carácter local. La finalidad es acercar el objeto de estudio al alumno, hacer que lo sienta como algo propio y que sirva para la comprensión de su mundo. Asimismo, se debate la necesidad de abordar un cambio didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales, abandonando el modelo tradicional (hegemónico) para avanzar hacia un modelo alternativo que descubra la *utilidad* de las Ciencias Sociales a través de su método de conocimiento: la investigación (escolar).

Palabras clave: Dictadura franquista, investigación en educación, constructivismo, Ciencias Sociales, Historia Contemporánea.

Abstract: This article analyzes how the teaching-learning process of Francoism developed in the secondary classrooms. Also, it proposes an alternative methodological model, based on a didactic of feeling situated history. Through a methodological research, a constructivist character, and also focusing on a meaningful learning, it is proposed to address the understanding and approach of Franco's dictatorship by researching and analyzing social and symbolic facts. The purpose is to bring the subject-matter to the student, make it feel personal and it will also serve to understand his symbolic reality. Likewise, the need to address a didactic change in the teaching of social sciences is debated, abandoning the (hegemonic) traditional model to move towards an alternative model that discovers the utility of social sciences through its method of knowledge: the research (in school).

Key words: Franco's dictatorship, education research, constructivism, Social Sciences, Contemporary History.

- **María Martínez Blanco, Tania Riveiro Rodríguez y Andrés Domínguez Almansa, El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria / The nearby surrounding. Heritage education & historical memory in the elementary education, pp. 301-318.**

Resumen: Este artículo muestra los resultados de un estudio de caso centrado en la puesta en marcha de un programa didáctico en un centro de primaria. El programa constó de dos actuaciones didácticas distintas en dos períodos de *prácticum* de magisterio. La primera se realizó con 2 grupos de 6º durante 5 sesiones y la segunda con 2 grupos de 5º durante 4 sesiones. Participaron 53 estudiantes. El tema escogido fue la Guerra Civil. Se combinaron conocimientos y emociones. De las observaciones de la docente en prácticas, así como del análisis temático realizado sobre las intervenciones y producciones del alumnado, se evidencia cómo la simbiosis entre una educación patrimonial crítica, asentada sobre la memoria como forma de entender el paisaje, y la realización de salidas contextualizadas al entorno, refuerzan en el alumnado destrezas cívico-sociales.

Palabras clave: educación primaria; memoria histórica; educación patrimonial; salidas escolares.

Abstract: This article shows the results obtained in a study case after the implementation of a didactic program in an elementary school. The program was divided in two different didactic initiatives carried out in two different periods of a pre-service teacher's internship. The first one was organized with two groups of the 6th year of the primary education and the second one with two groups of the 5th year. The number of participants was 53. The Spanish Civil War was the theme chosen. It was studied in an innovative and participatory way, combining knowledge and emotions. From the observations made by the pre-service teacher during her internships, as from the thematic analysis made over students' interventions and productions, it can be highlighted how the combination between a critical heritage education, based on the memory as a way of understanding a place, and the organization of didactical excursions, contextualized in the nearby community, reinforce students' civic and social skills.

Key words: elementary education; historical memory; heritage education; didactic excursions.

- **María Pilar Molina Torres y Enrique León Pastor, “Funus romanorum”. Una propuesta de innovación para estudiar el tiempo histórico / “Funus romanorum”. An innovation proposal to study historical time, pp. 319-329.**

Resumen: El aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria se relaciona con un proceso memorístico y conceptual que dificulta la formación del pensamiento crítico y reflexivo en el alumnado de esta etapa educativa. Por este motivo, con esta experiencia y desde un enfoque investigativo, hemos fomentado la curiosidad y el interés de los alumnos de 1º de Secundaria por las prácticas religiosas y funerarias que profesaron los romanos. El método de enseñanza-aprendizaje fue activo y participativo, lo que facilitó la indagación y la experimentación del taller “Funus romanorum”. Los resultados mostraron las ventajas de trabajar la arqueología experimental para comprender mejor los hechos acaecidos en la Antigüedad y adquirir contenidos históricos a través de talleres experienciales.

Palabras clave: aprendizaje en grupo, historia antigua, interdisciplinariedad, metodología investigativa, pensamiento histórico.

Abstract: History learning in Secondary Education relates to a memoristic and conceptual process that hinders the formation of critical and reflective thinking in students of this educational stage. For this reason, with this experience and from an investigative approach, we have fostered the curiosity and interest of the students in 1st of Secondary for the religious and funeral practices professed by the Romans. The teaching-learning method was active and participatory, which facilitated the inquiry and experimentation of the workshop “Funus

romanorum”. The results showed the advantages of working experimental archaeology to better understand the events that occurred in antiquity and acquire historical contents through experiential workshops.

Key words: group learning, ancient history, interdisciplinarity, research methodology, historical thinking.

- **Javier Paricio Royo, El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica / The value of history. Study of curricular alternatives at secondary school (2): learning about otherness and human nature through historical perspective taking, pp. 330-356.**

Resumen: Partiendo de una revisión del debate académico sobre la empatía o toma de perspectiva histórica, se ofrece una propuesta de currículo de historia para Secundaria centrado en esta dimensión del pensamiento histórico. Este segundo artículo de la serie “El valor de la historia” indaga cómo podría ser un currículo en el que los estudiantes se enfrenten al reto de explicar por qué los seres humanos actuaron como lo hicieron en determinadas circunstancias y en el que exploren lo que creían, pensaban o sentían para hacer lo que hicieron. Se analizan algunas de las claves fundamentales que deberían tenerse en cuenta en el diseño y se argumenta el valor de dar esta orientación curricular a la asignatura partiendo de la importancia de desarrollar el sentido de alteridad y de expandir su comprensión de lo que significa ser humano.

Palabras clave: empatía histórica, toma de perspectiva histórica, pensamiento histórico, diseño curricular, Enseñanza Secundaria.

Abstract: Based on a review of the academic debate on historical empathy or historical perspective taking, a proposal for a secondary school history curriculum is offered that focuses on this dimension of historical thinking. This second article in the series “The value of history” explores how a curriculum could be in which students are challenged to explain why human beings acted as they did in certain circumstances and in which they explore what they believed, thought or felt in order to do what they did. Some of the fundamental keys that should be taken into account in the design are analyzed and the value of giving this curricular orientation to the subject is argued, based on the importance of developing a sense of otherness and of expanding their understanding of what it means to be human.

Key words: historical empathy, historical perspective taking, historical thinking, curricular studies, Secondary School History.

- **Julián Pelegrín Campo, Alejandro Magno en el cómic: apuntes sobre recepción clásica y didáctica de la Historia / Alexander the Great in comics: notes on Classical Reception and History Teaching, pp. 357-406.**

Resumen: La presencia de Alejandro Magno en el cómic ha sido prácticamente ignorada por los estudios sobre la recepción centrados tanto en la Antigüedad clásica en general como en la figura de este personaje en particular, y muy escasamente examinada por los que abordan el tratamiento de la Antigüedad en dicho género. Sin embargo, la existencia de más de doscientos títulos publicados a lo largo de casi un siglo que incorporan representaciones gráficas de Alejandro

constituye un corpus con entidad más que suficiente como para ser reconocido en tanto que objeto de estudio por la investigación académica a la vista tanto de sus posibilidades educativas en el ámbito de la didáctica de la Historia como de la importancia del personaje como icono de referencia en el marco de la cultura popular contemporánea.

Palabras clave: Alejandro Magno, cómic, recepción clásica, didáctica de la Historia, cultura popular contemporánea.

Abstract: The presence of Alexander the Great in comics has been virtually ignored by the reception studies both about Classical Antiquity and about the Macedonian conqueror, and very sparsely analysed by the research about the treatment of Antiquity in comic books. However, the existence of more than two hundred works published over almost a century with graphic representations of Alexander shapes a corpus with more than enough value to be recognized as object of study by academic research because of the educational possibilities of the most recent historical-biographical approaches from History teaching, and the importance of Alexander the Great as a reference icon in the contemporary popular culture.

Key words: Alexander the Great, comic, classical reception, History teaching, contemporary popular culture.

- **Alfonso Revilla Carrasco, La senda extraviada: lenguaje y poder del arte románico en su función didáctica a través de sus representaciones sexuales y lo risible como pedagogía de lo heterodoxo / Lost paths: the language and power of Romanesque art in its didactic function through its sexual representations and the humorous as pedagogy of the heterodox, pp. 407-419.**

Resumen: Las manifestaciones artísticas sexuales son para el hombre medieval una forma didáctica de conocimiento que le libera de la ignorancia del miedo al castigo eterno; abriendo la realidad medieval más allá de las prohibiciones y penitencias para liberar la búsqueda del más hondo y conmovedor misterio del ser humano, que se revela a través de la sexualidad y queda representado en el arte erótico románico como herencia trasgresora de la vivencia de una realidad más plena y convincente que la lectura institucional que hemos recibido de la Iglesia. Estas manifestaciones corresponden a la senda olvidada del arte; a la lección prohibida.

Palabras clave: Arte, sexualidad, románico, didáctica.

Abstract: Artistic manifestations of sex are for the medieval man a didactic form of knowledge that liberates him from the ignorance and the fear of eternal punishment. These manifestations open medieval reality beyond prohibitions and penances to liberate the search for the deepest and most poignant of human mysteries. Sexuality, as represented in the Romanesque erotic art, becomes a transgressive testimony of lived experience fuller and more convincing than the one transmitted by the Church. These manifestations indicate a forgotten trajectory of history; a forbidden lesson.

Key words: Art, sexuality, romaneseque, didactics.

Reseñas / Reviews:

- Raúl López Castelló, Reseña de *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas* (editores: David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz).
- Silvia García Ceballos, Reseña de *Proyecto LATE (Laboratorio Temporal)* (responsables: Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos).
- Dina Al Maydki El Ouassidi, Reseña de *Historia del Mundo Contemporáneo en sus documentos* (autor: Enrique Moradiellos).
- Miguel Ángel Pallarés Jiménez, Reseña de *Die Nation im Kanon – Literaturunterricht als Bühne politischer Deutungskämpfe in Spanien 1898-1990* (autora: Martina Clemen).

