

ANEXOS I y II

ANEXO I: UNIDAD DIDÁCTICA

1. INTRODUCCIÓN

1.1 UBICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Esta unidad didáctica se ubica en la etapa del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, cuya impartición tiene carácter obligatorio en el primer curso de la ESO.

Esta unidad está destinada a alumnos que comprenden unas edades relativas entre los 11 y los 13 años en base a sus fechas de nacimiento y la trayectoria que hayan llevado en el curso anterior en el caso de haber repetido.

El marco jurídico de referencia de esta unidad responde al Real Decreto 1105/2014 de currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y a la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. También comulga con el decimotercer punto de los contenidos mínimos de la programación del centro.

1.2 INSERCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DENTRO DEL CONTEXTO DEL IES

El IES Valdespartera es un centro emplazado en una zona no céntrica de la ciudad que atiende la necesidad educativa de tres barrios distintos y próximos entre sí. El barrio nuclear, Valdespartera, es uno de los barrios más nuevos del sur de la ciudad de Zaragoza. Su zona de influencia abarca un sector demográfico joven con muchos niños en edad de escolarización. Este

entorno cuenta ya con varios centros de escolarización primaria que se encuentran acogidos en su totalidad al convenio MEC- British Council para el programa bilingüe de Currículum Integrado en inglés; por este motivo, la adición a este convenio del instituto ha sido fruto de una demanda coherente de los estudiantes de este sector de la ciudad.

El departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia está integrado por seis profesores que atienden esta demanda educativa en sus dos vertientes; bilingüe y no – bilingüe.

El centro cuenta con un equipamiento adaptado a las últimas demandas educativas en las que el uso de las TIC desempeña un papel de relevancia dentro del carácter formativo del alumnado. Todas las aulas están dotadas de pizarra digital, proyector y un ordenador. El centro también dispone de aulas especializadas para la impartición de música, informática y tecnología además de un salón de actos espacioso.

2. OBJETIVOS.

2.1 OBJETIVOS DE ETAPA

La educación secundaria debe contribuir a que el alumnado desarrolle una serie de capacidades entre las que se encuentran: asumir sus deberes y sus derechos en tolerancia y consonancia con los derechos y deberes de los demás de manera que se forme de acuerdo a los principios de tolerancia, cooperación, solidaridad, diálogo y en el trato justo entre mujeres y hombres en comunión con los valores de una sociedad plural y una ciudadanía que ejerza libremente y con conciencia plena el valor democrático.

Debe desarrollar hábitos de disciplina, estudio y trabajo tanto individual como en equipo, la capacidad de valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades. Debe rechazar la discriminación sea por razón de sexo, condición social o cualquier otra condición de carácter personal.

También es objetivo que el alumnado fortalezca sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de su personalidad y en relación con los demás de manera

que rechace el uso de la violencia como medio de resolución de conflictos interpersonales.

Debe desarrollar destrezas en cuanto al uso de la información de manera que su búsqueda en fuentes se ajuste a un sentido crítico. Para ello será necesaria la adquisición de una correcta preparación en el campo de la tecnología, con especial mención a la informática y la comunicación.

El alumno debe concebir el conocimiento científico como un saber integrado y estructurado que se articula en distintas disciplinas. También se propone que desarrolle un espíritu emprendedor, confianza en sí mismo y la iniciativa personal para aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Entre sus capacidades debe contemplarse la relativa a una correcta expresión tanto en el ámbito oral como en el escrito de igual manera en la lengua castellana como en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, si la hubiese.

Otro de los objetivos de etapa es que el alumnado conozca, valore y sepa respetar los aspectos básicos de la cultura, tanto de la propia como la de los demás en ejercicio de la tolerancia, respeto y valoración del patrimonio artístico y cultural.

También deberá conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de otros respetando las diferencias. Deberá afianzar los hábitos de cuidado y salud corporal e incorporar la educación física y el deporte como forma de desarrollo físico y personal. Además conocerá y valorará la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorará críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de seres vivos y el medio ambiente de tal manera que contribuya a su conservación y mejora.

Por último preciará la creación artística y comprenderá el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas y de expresión.

2.2 OBJETIVOS DE ÁREA

Los objetivos de área se basan en el principio por el cual se considera que el conocimiento de la sociedad, su funcionamiento y organización a lo largo del tiempo, es esencial para poder entender el mundo actual.

Es necesario conocer y saber interpretar el espacio donde se desarrolla la vida humana, las interrelaciones que se dan entre las sociedades y el territorio en que habitan; así como los conflictos y cambios que han dado lugar a las diferentes sociedades.

Tanto la Geografía como la Historia suponen dos pilares fundamentales para conocer las sociedades actuales y pasadas de manera que hace comprensible el mundo en el que se vive. El conocimiento de las diferentes sociedades que se han sucedido en diferentes formas de gobierno contribuye a desarrollar el sentido crítico y la puesta en valor de la democracia como uno de los pilares de la cultura occidental.

Aprender Historia supone valorar la memoria colectiva y estudiar los cambios de las sociedades y sus conflictos.

Son dos disciplinas que abarcan dos de los aspectos más relevantes de la vida humana: el espacio y el tiempo.

Obj.GH.1. Conocer los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

Obj.GH.2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el espacio, a fin de comprender las interacciones que se dan entre sus elementos naturales y las que las sociedades establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, así como valorar las consecuencias de tipo económico, social, cultural, político y medioambiental derivadas de dichas interacciones.

Obj.GH.3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

Obj.GH.4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa, España y Aragón.

Obj.GH.5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España y de Aragón para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad, y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece, reconociendo aspectos comunes y respetando los de carácter diverso. Obj.GH.6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

Obj.GH.7. Valorar y respetar el patrimonio natural y cultural, este último tanto material como inmaterial, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación conocimiento y conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

Obj.GH.8. Adquirir y emplear el vocabulario específico y las nociones de causalidad, cambio y permanencia que aportan la Geografía y la Historia para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

Obj.GH.9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluidas las históricas y las que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, interpretar esa información críticamente, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

Obj.GH.10. Realizar tareas colaborativas, proyectos investigativos y debates sobre la realidad social actual con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo, la negociación y la toma de decisiones como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

Obj.GH.11. Adquirir una memoria democrática del pasado y conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, la responsabilidad en el ejercicio del deber y los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones violentas, discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Obj.GH.12. Adquirir una conciencia histórica y ambiental que permita a los alumnos elaborar su interpretación personal del mundo. Tener inquietud por saber, informarse, dudar, afrontar la realidad con capacidad de juicio y con deseo de mejorarla, dignificando el valor del esfuerzo y del compromiso.

Obj.GH.13. Conocer las principales instituciones europeas así como la organización política y administrativa de España y Aragón, como marco de relación y de participación de todos los ciudadanos.

2.3 OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

1. Conocer cómo comenzaron a surgir las primeras civilizaciones.
2. Comprender cuáles fueron las causas que propiciaron el nacimiento de la escritura e identificar y saber diferenciar los tipos de escritura cuneiforme y jeroglífica.
3. Entender que la historia no es un fenómeno acabado, sino una disciplina cuyo conocimiento se construye a partir de datos objetivos,
4. Entender que la construcción de la historia se da a partir de la interpretación y puesta en relación de datos extraídos de fuentes de diversa naturaleza.
5. Potenciar la capacidad de desarrollar el pensamiento deductivo a través de la relación de pistas materiales.
6. Conocer aspectos de la mitología que ayudan a entender la religión y creencias del pueblo del antiguo Egipto.
7. Aproximar al alumno a un concepto básico de “arqueología” mediante la práctica de elaboración de hipótesis para llegar a un conocimiento a partir de objetos y pruebas materiales encontradas en la actividad propuesta.
8. Saber identificar, a partir de sus atributos en las representaciones, a los dioses y personajes de la mitología más relevantes de la cultura del antiguo Egipto.
9. Saber identificar los diferentes tipos de enterramientos que se dieron a lo largo de los diferentes periodos del Antiguo Egipto y explicar a qué se debieron los cambios en la tipología de tumba.
10. Conocer la estructura social de la cultura del antiguo Egipto sabiendo diferenciar la función y relevancia de cada uno de los elementos integrantes; saber cómo se relacionan y a qué responde la jerarquización del poder.

11. Entender el concepto de faraón en sus diferentes dimensiones de manera que se sepa reconocer su distinguida relevancia dentro de la estructura social.

12. Entender el valor de las representaciones artísticas como la pintura y la arquitectura dentro de la sociedad egipcia.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS TRABAJADAS

1. *Competencia lingüística*

Esta unidad, al enmarcarse dentro del bloque de Historia, aborda cuestiones que requieren de la interpretación de fuentes diversas y, por tanto, de la elaboración y exposición de las ideas extraídas a modo de hipótesis. La formulación de hipótesis supone un marco adecuado para trabajar la competencia lingüística en cuanto a que brinda al alumno la posibilidad de expresar y defender con argumentación cuáles son las ideas extraídas del aprendizaje.

Así mismo, al tratarse de un tema específico como el antiguo Egipto, el alumno debe asimilar un vocabulario novedoso a partir del cual se construyen nuevos conceptos que enriquecen su habilidad de razonamiento.

La unidad presenta un contenido abierto a la participación e interlocución dialogada constante entre el docente y el discente de manera que contribuye a la puesta en práctica de habilidades comunicativas y de la correcta expresión de aquellas ideas que se quieren comunicar.

2. *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.*

Esta competencia engloba, dentro de la Geografía y la Historia, el conocimiento del espacio y el tiempo, la multicausalidad, el cambio, las relaciones entre diferentes hechos y sus consecuencias.

Esta competencia viene de la búsqueda de la objetividad propia de las ciencias y de la propia disciplina de las Ciencias Sociales en su vocación de aportar un conocimiento objetivo que se construya a partir de datos documentales que demuestren fehacientemente y con rigor, los hechos de los que se habla.

3. *Competencia de aprender a aprender.*

Esta unidad favorece la autonomía del alumno en cuanto a la construcción del conocimiento a partir de una experiencia. El aprendizaje que se propone

busca fomentar el discurso deductivo del discente de manera que su estructura ideal pueda ser planteada argumento frente a cuestiones de carácter circunstancial que guíen al estudiante a nuevas premisas o conceptos.

Ofrece un por qué y un motivo al caso estudiado que favorece que el alumno valore aquello que está en vías de aprender.

Además permite que el alumno desarrolle habilidades procedimentales en cuanto al proceso de aprender se refiere apoyándose en la observación y el conocimiento previo.

4. *Competencia social y cívica*

El estudio de una sociedad antigua permite entender los primeros esquemas de estructuración social de la humanidad y la relación entre los distintos niveles sociales.

El conocimiento de los mecanismos sociales permite al alumno interpretar las relaciones sociales y de poder que constituyen la base para el estudio de posteriores sociedades, así como el cambio y la multicausalidad del mismo.

Al tiempo, refuerza la idea de que el conocimiento de los sistemas de gobierno que han tenido la idea contribuye a formar ciudadanos más conscientes y más capaces de interpretar su realidad social, económica y política.

5. *Competencia de conciencia y expresiones culturales*

El tema tratado en la unidad permite realizar una aproximación al arte en el sentido de que el conocimiento de la cultura que se estudia, se sostiene sobre fuentes de carácter artístico. Fomenta la valoración del arte y, en general, del patrimonio material e inmaterial de la humanidad en tanto que hace al alumno consciente de un valor trascendente que ayuda a explicar los fenómenos de la cultura estudiada.

Al tiempo, favorece la actitud de respeto hacia la multiplicidad de culturas y contribuye a desarrollar aspectos relacionados con la creatividad y la expresión.

4. CONTENIDOS Y TEMAS TRANSVERSALES

4.1 CONTENIDOS CURRICULARES:

El currículo oficial de Aragón establece en el primer curso de la ESO dos bloques temáticos cuya división responde a la bifurcación del contenido del curso en Geografía e Historia. De esta manera, el primero de los bloques responde al contenido disciplinar de geografía mientras que el bloque 2 aborda el contenido de Historia.

Al mismo tiempo, el segundo bloque se divide en una serie de contenidos que abarcan desde la Prehistoria hasta la romanización de la península ibérica.

De esta manera la disposición de los contenidos en el currículo queda establecida de la siguiente manera:

Historia: concepto y periodización.

La Prehistoria: La evolución de las especies y la hominización.

La periodización en la Prehistoria.

Paleolítico: etapas; características de las formas de vida: los cazadores recolectores.

Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo; artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos: restos materiales y artísticos: pintura y escultura.

La Historia Antigua:

Las primeras civilizaciones. Culturas urbanas. Mesopotamia y Egipto. Sociedad, economía y cultura.

El Mundo clásico, Grecia: las “polis” griegas, su expansión comercial y política.

El imperio de Alejandro Magno y sus sucesores: el helenismo. El arte, la ciencia, el teatro y la filosofía.

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 Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo. El arte: arquitectura, escultura y pintura.

4.2 CONTENIDOS DEPARTAMENTALES

Los contenidos fijados por el departamento responden a los mismos que exige el currículo aragonés.

Los contenidos de esta unidad didáctica deben, por consiguiente, responder al bloque 2 de la organización curricular, dentro del apartado dedicado a la Historia Antigua: Las primeras civilizaciones. Culturas urbanas. Mesopotamia y Egipto. Sociedad, economía y cultura.

4.3 CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

4.3.1 CONCEPTUALES

- Los ríos y el inicio de la civilización.
- Las primeras ciudades.
- La invención de la escritura y los dos tipos de escritura: cuneiforme y jeroglífica.
- La relación entre la Historia y la arqueología: la Historia como constructo a partir de fuentes que se obtienen mediante la ciencia auxiliar que es la arqueología.
- Mitología: explicación del mito de Osiris y explicación de otros dioses y sus iconografías.
- Objetos funerarios: vasos canopos y Libro de los Muertos
- Momificación y Juicio de Osiris
- Tipos de tumbas: La mastaba, la pirámide y los hipogeos.
- La estructura social en el antiguo Egipto.
- El concepto de faraón.
- El templo.

Estos contenidos remiten fundamentalmente a los puntos que quedan enunciados tanto en el currículo aragonés como en la programación del departamento y que se enmarcan dentro del contexto de las primeras sociedades en Mesopotamia y Egipto, la sociedad, la economía y la cultura que engloba además todo lo relacionado con el ámbito de la espiritualidad y las creencias.

4.3.2 CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- I. Elaborar hipótesis acerca del conocimiento histórico que va adquirirse sobre la cultura de estudio a partir de las actividades propuestas.
- II. Entender el surgimiento de la civilización y la escritura a partir de una lógica vinculada a las competencias científicas que abordan la multicausalidad.
- III. Conocer y saber distinguir las diferentes manifestaciones artísticas y/o culturales de la cultura estudiada.

4.3.3 CONTENIDOS ACTITUDINALES

Despertar el interés y la pasión por el conocimiento de las culturas del pasado para poder reconocer el valor inmaterial y material del legado de sus obras de tal manera que las perciban como un bien universal y patrimonio de toda la humanidad que debe ser legada a las generaciones venideras.

5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

La metodología sobre la que se asienta esta unidad didáctica parte de algunos de los principios de la teoría del aprendizaje constructivista y la resolución de problemas en cuanto a favorecer un desarrollo del conocimiento a través del descubrimiento, la interlocución constante con el docente y la elaboración de hipótesis conjunta entre alumno y profesor.

El docente, por tanto, debe actuar constantemente como el motor de la actividad a través de interrogantes que los alumnos deben resolver a través de su pensamiento lógico e hipotético – deductivo. La manera en que esto tiene lugar es a través de una gran actividad que trata de abarcar la mayoría de los contenidos de la unidad, es decir, todos aquellos que remiten al aspecto mitológico y religioso de la cultura del antiguo Egipto.

Esta unidad didáctica no responde a una ordenación de los contenidos al uso por cuanto su estructura no asume una ordenación siguiendo el criterio cronológico. En su lugar, aboga por explotar el tema de Egipto desde el impacto visual, sensorial y emocional del alumno a fin de que su primer contacto con la materia resulte atractivo y emocionante.

Es por esto que, como veremos en el apartado de secuenciación, la unidad no comienza con el origen de la civilización, las ciudades o el funcionamiento de los ríos; en su lugar toma como punto de partida una actividad global pensada para atraer al alumnado desde el primer momento.

Los principios didácticos que han motivado tan singular ordenación de los contenidos responde a un fin último de la unidad, que no es otro que el de que, a sabiendas de que para muchos alumnos será la primera y última vez que aborden la materia histórica de Egipto, vivan una experiencia lo suficientemente atractiva como para que, años a posteriori, sigan apreciando el arte y la cultura de Egipto. No obstante, debe advertirse que no por ello se ha obviado el contenido curricular, el cual se encuentra perfectamente inmerso en la actividad.

Por otro lado, otra de las metodologías que se han aplicado es la del llamado learning cycle, es decir, el aprendizaje basado en una experiencia de manera que pueda construirse el conocimiento con cierto carácter empírico. Pero esta metodología no solo trata una experiencia práctica, sino una experiencia fundamentalmente intelectual en cuanto a las construcción del concepto clave,

que en esta unidad será el concepto de “faraón” con toda la implicación relativa al ordenamiento y funcionamiento de la sociedad del antiguo Egipto que es, a fin de cuentas, uno de los principales contenidos del currículo oficial.

Tras la realización de la actividad, el interés del alumno por el temario es mucho mayor; y a partir de este punto en el que la actividad ha mostrado una parte muy sugerente del tema de Egipto, se introduce el enigma de ¿Cómo se pudo llegar a esto? ¿Cómo comenzó todo?

Así, esta técnica a modo de flashback cinematográfico sugiere al alumno un misterio que debe ser resuelto entre todos; y siempre, la unidad brinda la oportunidad de que sea el alumno el que, con el material ofrecido por el docente y su apoyo a la hora de hilar una reflexión, extraiga conclusiones acerca de qué pudo pasar, que es al tiempo, el procedimiento a partir del cual se articula el saber histórico.

Todo este apartado, que en una primera lectura aparenta cierto grado de abstracción se clarifica con los siguientes apartados de temporalización, secuenciación y actividades.

5.1 TEMPORALIZACIÓN

Esta unidad didáctica está programada para cinco sesiones de unos cincuenta minutos aproximadamente, y a su vez estas sesiones se dividen en cuatro bloques. Los bloques se distribuyen de la siguiente manera:

Bloque 1: Actividad de la caja de misterio o “mystery box” a la que se dedican dos sesiones. Este bloque sirve para trabajar el aspecto de la religión y las creencias del antiguo Egipto.

Bloque 2: Los ríos y las primeras civilizaciones y la invención de la escritura. Una sesión.

Bloque 3: El concepto de Faraón; la sociedad y el templo. Una sesión

Bloque 4: Evaluación. Quinta y última sesión.

5.2 SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES

BLOQUE 1

Sesión 1:

- ¿Qué es la arqueología? ¿Para qué la necesitamos? (explicación acerca de la arqueología y su uso para la construcción de los hechos y fenómenos de la Historia)
- Presentación de la actividad de la caja misteriosa: “Tenemos que descubrir el significado de esta caja” “Hacer inventario, poner en relación los objetos encontrados y buscar una explicación para los mismos”
- Tratamiento del exterior de la caja, que está llena de imágenes de la tumba de Nefertari. Aparecen representados varios dioses y se aprovecha para explicar quiénes son y cuál es su mitología e iconografía (¿por qué se representan así? Se explica el mito de Osiris fundamental para entender más tarde el rito de la momificación y el concepto del más allá de los antiguos egipcios.
- Inicio de la excavación: Se procede a la extracción de objetos de acuerdo al procedimiento que se comentará más adelante.

Sesión 2:

- Se hace inventario de los objetos extraídos.
- Se ponen en relación los objetos y los alumnos exponen sus hipótesis.
- Explicación de los objetos. La explicación del conjunto de objetos encontrados conducen al siguiente punto.
- La momificación, donde también se trata “El juicio de Osiris”
- Los distintos tipos de enterramientos en el Egipto antiguo: la mastaba, la pirámide y los hipogeos. Explicación de su evolución.

Sesión 3:

Ahora que hemos visto parte del esplendor de Egipto, ¿Cómo pudieron llegar a este punto de civilización? ¿Cómo comenzó todo?

- ¿Cómo comenzó?
- Explicación de la línea temporal y ubicación en la misma.
- Ejercicio de imaginación: ¿Si tuvierais que fundar una población, dónde la ubicaríais? ¿Qué recursos necesitaríamos?
- Explicación de cómo funcionan los ríos Tigris, Éufrates y Nilo.
- Ejercicio deductivo para el descubrimiento de la escritura.
- Escritura cuneiforme y escritura jeroglífica.

Sesión 4:

- Proyecto de innovación: el concepto del faraón a través del learning cycle.
- Explicación del antiguo Egipto como territorio político.
- Explicación de la estratificación social.
- El faraón: concepto y diferentes dimensiones a través de la propia actividad de la caja y de otras imágenes.
- El templo egipcio como instrumento de cohesión del poder y la sociedad.

Sesión 5:

- Evaluación mediante prueba escrita.

5.3 ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Esta unidad didáctica se apoya fundamentalmente en una gran actividad general que abarca todo el contenido relativo a la religión y las creencias del antiguo Egipto, y que también sirve para posteriormente introducir el concepto de “faraón” a través de una experiencia visual a partir de la iconografía.

La actividad consiste en la disposición de una caja recubierta con las imágenes pictóricas que decoran la tumba de la reina Nefertari, esposa de Ramsés II. En estas imágenes se muestra a Nefertari en su viaje al más allá; es por esto que aparecerán representados los dioses más importantes de esta cultura.

El objetivo de los alumnos es desentrañar el significado de la caja ya que a priori, desconocen que tanto las imágenes como el contenido de la caja son de carácter funerario, en otras palabras, la caja emula en cuanto a su contenido y significado, una tumba egipcia.

Las imágenes del exterior de la caja sirven de pretexto para explicar quiénes eran esos dioses y cuáles eran sus funciones dentro de la corte divina. A partir de estas imágenes podemos hablar de la iconografía, es decir, de cómo se representan y por qué se representan de esa manera.

La presencia y actividad de determinados personajes de la caja, ya pueden hablar de un posible carácter funerario, pero habrá que esperar a abrir la caja para poner en relación las imágenes del exterior con los objetos encontrados.

Los objetos del interior de la caja se encuentran enterrados con la finalidad de que la actividad sea de carácter participativo y sean los alumnos los que vivan la experiencia de extraer algún objeto para formular las hipótesis.

El inventario de objetos dispuestos es el siguiente:

- Cuatro vasos canopos que se corresponden con los cuatro hijos de Horus.
- El libro de los muertos dividido en varios pergaminos con imágenes del mismo.
- Un escarabajo de lapislázuli que simboliza el renacimiento.

- Una pequeña cajita de cartón a modo de sarcófago en cuyo interior se halla una simpática momia.
- Otra imagen de un escarabajo del renacimiento.
- Al fondo, una imagen de Nefertari.

La relación entre los objetos se soluciona de la siguiente manera: Los cuatro vasos canopos aparecen tanto en las imágenes de la tumba de Nefertari (exterior de la caja) como en el Libro de los Muertos cuando trata la momificación. De esta manera, el alumno podrá asociar las imágenes de tal manera que sepa que el carácter de los vasos es funerario, como lo es también, el conjunto de elementos que allí se encuentran dispuestos. Por otro lado, las imágenes del Libro de los Muertos nos abren el camino para explicar el rito de momificación y la creencia en el más allá, cuya explicación culmina con la famosa escena del Juicio de Osiris.

Por otro lado, la imagen del escarabajo y la figura de lapislázuli permiten hablar del concepto de eternidad de los antiguos egipcios y contribuye a entender la idea de dios.

Al término de la actividad, el alumno no solo habrá aprendido el uso y significado de los objetos, sino que también habrá dado los primeros pasos para abordar una de las dimensiones más importantes del concepto “Faraón” el concepto de “dios” y de búsqueda de la eternidad.

La segunda actividad se corresponde con el segundo bloque y con la tercera sesión de la unidad. En este caso consiste en formular preguntas de manera que el alumno vaya deduciendo cuál es la mejor solución y qué solución se adoptó finalmente.

Dentro de este caso tenemos las siguientes cuestiones planteadas:

- ¿Dónde ubicarías un poblamiento? ¿Qué recursos necesitaríamos?
- Si tuvieras que conocer cuántas cosas produces, ¿Cómo lo sabrías? ¿Cómo lo recordarías?
- ¿Por qué necesitan construir algo tan grande? (referido al Bloque 4).

Las preguntas, que siempre permiten una interlocución dialogada entre el docente y los discentes, son utilizadas para conducir el razonamiento de manera que se logre un aprendizaje significativo en cuanto a los conceptos más importantes del temario.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

De acuerdo a la LOMCE la evaluación debe ser formativa, continua, individual e integral, teniendo en cuenta la evolución y el progreso del alumnado.

A partir de aquí se establecen los siguientes criterios:

- Saber explicar cómo surge la escritura en el contexto de las primeras civilizaciones.
- Entender la importancia de los ríos entorno a los cuales se generan las primeras civilizaciones.
- Identificar correctamente los atributos de los dioses egipcios en la iconografía de las imágenes mostradas a fin de reconocer la identidad de los personajes.
- Reconocer y saber diferenciar los distintos tipos de enterramientos mostrados en la unidad.
- Saber interpretar un eje cronológico y reconocer el fenómeno de cambio y continuidad.
- Utilizar el lenguaje de forma adecuada de manera que se dé una correcta expresión de las ideas.
- Reconocer la importancia del descubrimiento de la escritura.
- Entender cómo se estructura la sociedad en el antiguo Egipto y reconocer la importancia del faraón a partir de las dimensiones que tiene como concepto.

7. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

De acuerdo a la programación del departamento, los procedimientos e instrumentos de evaluación contemplan el uso de la prueba objetiva de manera que tendrán lugar dos pruebas objetivas cada trimestre y, a su vez, cada prueba se configura de acuerdo a tres características que son:

- Prueba de desarrollo
- Preguntas breves, de enumerar, de vocabulario, completar frases...
- Localizar en un mapa o algún ejercicio práctico.

En las pruebas objetivas se incluirán las cuestiones trabajadas en clase desde la prueba anterior, pero al tiempo también pueden recoger preguntas y ejercicios de contenidos vistos anteriormente. Y cuando así suceda, su ponderación no excederá del 20%.

En esta prueba se valorará la exposición ordenada de las ideas, el uso del vocabulario propio de la materia y las faltas de ortografía.

8. CRITERIO DE CALIFICACIÓN

De acuerdo con las condiciones que se incluyen en la programación del departamento, queda asignado un valor del 60% de la evaluación general a las pruebas evaluativas de carácter objetivo en las que se incluye la prueba oral.

Por lo que respecta al conjunto de la asignatura, además, se asigna un valor del 10% a la actitud, participación del alumno en la clase y asistencia. Se dedica un 10% del valor de la nota final al cuaderno, otro 10% a la realización de pequeños proyectos o trabajos que, según el departamento, se evaluarán con rúbrica y, por último, el restante 10% se corresponderá al trabajo, la resolución de ejercicios y la participación en clase.

ANEXO II: PROYECTO DE INNOVACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo proyecto de innovación se ha propuesto transmitir al alumnado una idea del concepto de faraón entendido a partir de su poder en la sociedad en la que regía, así como la naturaleza de ese poder. Para ello se ha propuesto un ejercicio de empatía que pretende situar al alumno en el papel del campesino a fin de comprender la relevancia del faraón, es decir, el por qué un estrato de la sociedad del campesinado necesitaba a los dioses y , desde el punto de vista del faraón, fuera entendible la conveniencia de que el campesinado asociara su figura a la de los dioses y no solo con la finalidad de que estos supusieran el elemento legitimador de su poder.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Este apartado supone, a efectos de este proyecto de innovación, un primer capítulo sin el cual el objetivo que persigue quedaría sin fundamento. Y este objetivo particular, que más tarde será tratado en este mismo trabajo, se enmarca a su vez en una búsqueda colectiva que aun no ha sido del todo resulta y cuyo principio remite a un problema de carácter educativo y formativo, esto es, relativo al objetivo de lograr un aprendizaje significativo y profundo de la materia impartida por parte del estudiante.

Los múltiples estudios que se realizaron con anterioridad se planteaban si, de verdad, el estudio de las materias de ciencias sociales como la Historia calaba en el alumnado y en qué medida lo hacía. Tomaron como punto de partida estudios y teorías que debían ser revisados como los de Piaget o Bruner.

Autores como Jon Nichol y Jacqi Dean hablaban de una educación y aprendizaje basado en el tratamiento de conceptos, pues para ellos el concepto era la unidad sobre la que se levantaba el entendimiento, comprensión e interpretación del mundo y de la vida. Para ellos el conocimiento surge de la interconexión de conceptos. Hablaban del concepto como un sistema de andamiaje, una estructura intelectual que se construía para edificar la vida a partir de una mejor interpretación de sus avatares.

Estas ideas, a su vez, sirven para conectar con otras como las de Marton, Runesson y Tsui, las cuales profundizan en la capacidad interpretativa que genera el concepto. Una de las afirmaciones que mejor ilustra acerca de esto es aquella que dice *“Las personas no actúan en relación a las situaciones en sí mismas, sino en relación a las situaciones tal y como las perciben, experimentan y comprenden.”*¹

Y de alguna manera, este enunciado refuerza la importancia del concepto como célula de construcción, ya no solo del pensamiento, sino de los mecanismos de funcionamiento y movimiento del pensamiento, de su capacidad de interpretación y argumentación; en suma, de su estructuración. Porque el fin último del aprendizaje no es el dato en sí, sino la lectura coherente del significado de la información que se procesa.

De otra manera podemos decir que la disciplina de la Historia o de otras del campo de las Ciencias Sociales, no tiene por objetivo, en el contexto curricular de la enseñanza, que los alumnos alcancen un saber enciclopédico de los datos históricos, sino el desarrollo de la capacidad de interpretación de los fenómenos y agentes de la Historia.

¹ Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), Classroom Discourse and the Space of Learning. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Por otra parte, el problema que surgió era que, de acuerdo con las teorías del aprendizaje como el cognitismo de Piaget, quizás este objetivo por el cual se pretendía que el alumno fuera capaz de interpretar y comprender los fenómenos históricos no era un reto asumible debido al desarrollo cognitivo de los estudiantes en el momento en que, curricularmente, deben enfrentarse a estas materias.

Y a partir de aquí se vuelve a una larga discusión sobre si el desarrollo precede o no al aprendizaje o si es el aprendizaje lo que encabeza el desarrollo cognitivo.

Martin Booth² se planteó la posibilidad de que un alumno no pudiera pensar históricamente durante las etapas que preceden al bachillerato, algo que suponía un problema y un reto verdadero por cuanto podía poner en jaque el currículo y la misma enseñanza de la Historia en ciertas edades cuyo nivel de desarrollo cognitivo no fuera el adecuado para afrontar esa forma de pensamiento; ya que, según la teoría de Piaget, la adquisición de un cierto mecanismo de pensamiento o de procesamiento de la información solo tiene cabida cuando el individuo ha alcanzado el estadio de desarrollo cognitivo suficiente como para asimilar dicho mecanismo. En otras palabras, la disciplina de Historia se enfrentaría a un problema de corte determinista; físico, cognitivo y de desarrollo. No obstante, esa brecha que señalaba el determinismo cognitivista entre el estadio cognitivo y la complejidad por asimilar un contenido que exigía un procesamiento intelectual por encima del desarrollo alcanzado, podía resultar no ser tan determinista como se creía ya que el desarrollo intelectual podía ser acelerado, potenciado a través de un entrenamiento de los mecanismos de razonamiento.

Mario Carretero³ parecía haber dado con la clave del fracaso del aprendizaje de los contenidos de las Ciencias Sociales percatándose de que la dificultad del alumno estaba principalmente en que desconocía las realidades a las que se refería la información que procesaba, pero además, esto llevaba a una dificultad para relacionar los conceptos.

El alumno acude a clase, no solo con un “conocimiento ingenuo”, como se denomina en la obra de Michelene T.H. Chi y Rod. D. Roscoe, de la materia que va a tratarse, sino que acude con una serie de sistemas de pensamiento, que no solamente atienden a un nivel determinado de desarrollo cognitivo, sino también a una costumbre y a un aprendizaje de razonamiento previo. Todo aquel contenido que el alumno debe aprehender y hacer suyo no solo está constituido por la célula del concepto; esta célula

² Booth, M. B. (1983). *Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking*. History and Theory,

³ Carretero, M. (2011). *Comprensión y aprendizaje de la historia*. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

se halla imbricada en una red compleja de relaciones de manera que no solamente debe entender y ver claramente la naturaleza del concepto, sino que debe interpretar correctamente la relación entre los diferentes conceptos que articulan un conocimiento determinado. Y esta relación es comprensible en la medida en que al alumno la percibe como lógica. Todo aquello que se percibe como algo lógico es más susceptible de ser asimilado con facilidad por el alumno porque se muestra de una forma evidente.

¿Se trata entonces de reducir el contenido o simplificar las dimensiones de un concepto?
¿O de conocer cómo funciona el pensamiento lógico de nuestro alumnado a fin de intentar salvar los vacíos lógicos de nuestra materia?

El proyecto de innovación que se desarrolla en las siguientes páginas trata de afrontar el mismo problema de hacer comprensible un contenido a partir del tratamiento y profundización de un concepto clave para introducirlo en una unidad temática mayor de manera que ésta sea más cercana al entendimiento del estudiante. Asume y entiende que los procesos memorísticos tradicionales no han servido para el aprendizaje real de los contenidos de Historia ya que no han capacitado al alumno, en la medida que sería posible, para razonar históricamente. Por ello, la propuesta de este proyecto de innovación se apoya en el sistema del learning cycle para ofrecer una experiencia al alumno que sirva como punto de partida para el logro de un aprendizaje significativo.

3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

Este proyecto de innovación se enmarca dentro de una unidad didáctica pensada para el curso de primero de la ESO cuyo contenido versa sobre el antiguo Egipto. Esta unidad está dividida en varios bloques en función de la orientación temática de su contenido. De esta manera, un bloque se dedica a las creencias religiosas, otro al surgimiento de la escritura y la civilización, y otro al aspecto de la organización social.

Aunque a priori parece una unidad fragmentada existe un elemento que cohesiona el conjunto de la unidad; este es el concepto de “faraón”.

La elección de este concepto se debe a varias razones; en primer lugar el faraón es la figura más representativa de la sociedad del antiguo Egipto y se relaciona con uno de los contenidos más complejos del currículo escolar de la secundaria, que es el entendimiento de las relaciones de poder a lo largo de las épocas. En segundo lugar, el concepto de faraón está estrechamente vinculado con toda la temática relativa a los aspectos religiosos de tal manera que no supone sino un elemento clave, entendiendo clave en su connotación más literal y estructural, de toda la unidad en el que convergen los dos vectores que más importancia reciben dentro esta unidad; la religión y la estructuración social.

El concepto “faraón” es el elemento que sostiene la coherencia de toda la unidad y en torno al cual giran todos los apartados de la misma y sus correspondientes actividades.

La dificultad de este concepto radica en la relación entre sus dimensiones y en cómo éstas explican el poder del faraón en la sociedad en la que impera.

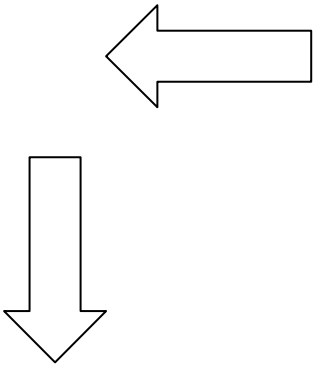
Para abordar este concepto el proceso ha exigido la extracción de diferentes dimensiones que expliquen la naturaleza de su poder y cómo este poder es aceptado, respetado y entendido en la sociedad.

El primer elemento que se ha tenido en cuenta para desgranar el concepto ha sido el de la idea de faraón como un poder absoluto. A partir de aquí arranca el ideograma del concepto buscando cuáles son aquellos elementos que hacen de su figura un poder absoluto; es decir, qué fenómenos sociales o religiosos hacen de su figura el elemento de poder máximo. Pero sobretudo pretende explicar la necesidad social de este poder, que es, a fin de cuentas, lo que realmente sustenta su valor.

El faraón está rodeado de un aparato, un andamiaje que sostiene su poder, y la clave de su conservación es el logro de un sistema de creencias que se autoalimenta generando una inercia que le confiere autonomía.

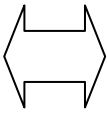
Para exponer el concepto de faraón nos serviremos de dos esquemas; uno para sus dimensiones, y otro para ver cómo se relaciona con la sociedad en función de esas dimensiones.

FARAÓN: Es la figura que encarna el poder absoluto en la sociedad del antiguo Egipto; es un líder religioso, civil/ "político" y militar, una figura clave para sostener el sistema de vida tal y como lo conciben los habitantes de esa época. Tiene la categoría de elemento imprescindible dentro de la sociedad; tanto para su organización como para su sustento.

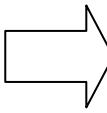


REY (rex) y LEY: Poder legislativo La ley viene de los dioses, no de los hombres; solo una figura divina puede legislar. La ley comunica a los hombres con los dioses, y el faraón es su intermediario. Pero la ley debe tener un respaldo.

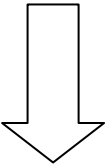
DIOS: poder religioso
Solo alguien en contacto directo con los dioses puede gobernar. El pueblo **necesita** el contacto con los dioses porque son los benefactores de los factores que permiten la vida. (Sin dioses la vida no es posible).

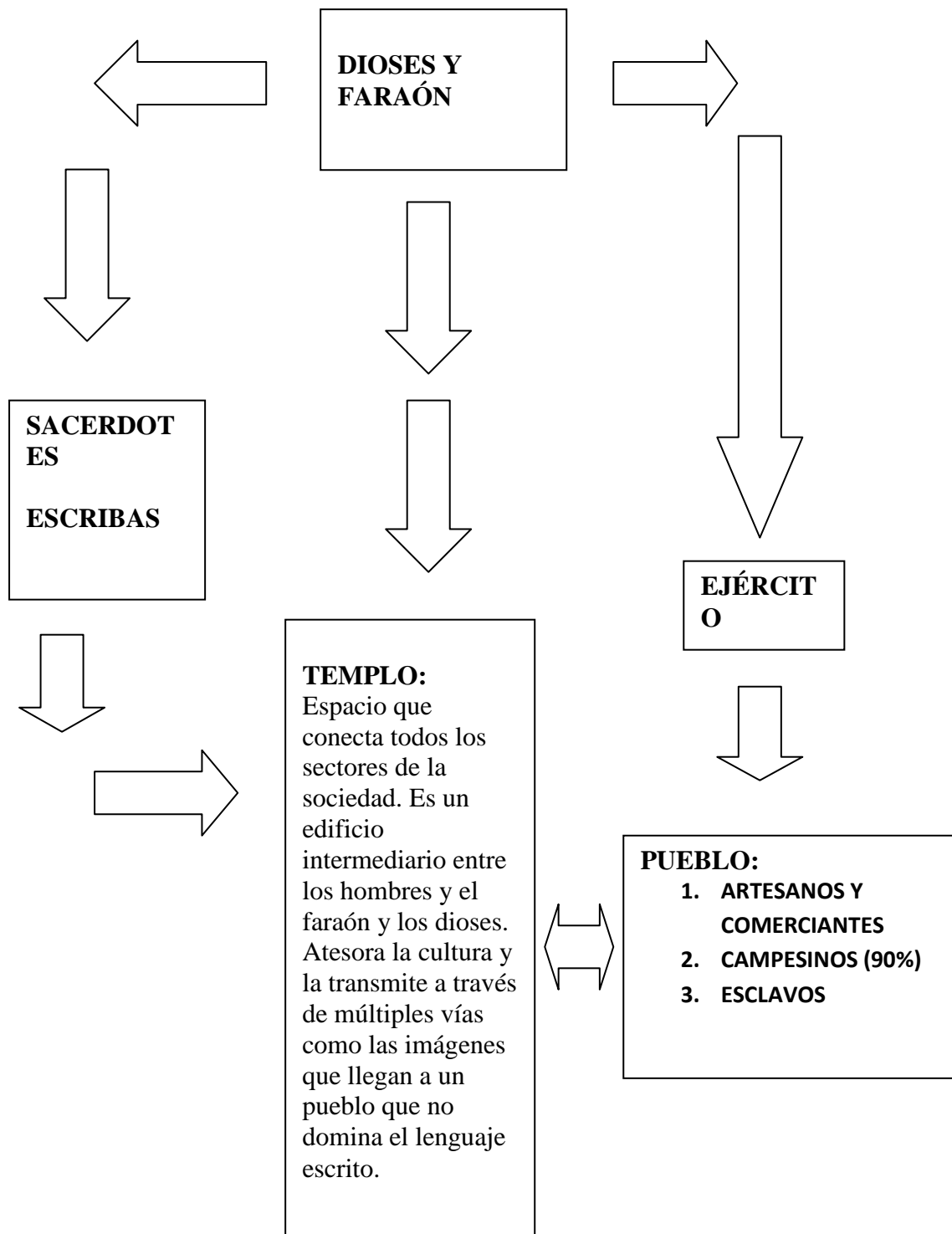


LÍDER CIVIL: El faraón es líder en la media que está en contacto con los dioses y éstos son entendidos por la población como un elemento imprescindible para favorecer la vida. La idea de que el campesinado necesita a los dioses para obtener las mejores condiciones de producción y, por tanto, de vida. (El principio último es la supervivencia).



LÍDER MILITAR: El ejército.
La fuerza militar asegura el poder del faraón y lo respalda. Hace prevalecer la ley y defiende sus dominios territoriales.





El primer esquema pretende ilustrar el modo en que se ha dimensionado el concepto y la manera en que se ha establecido la relación entre las diferentes categorías. De esta manera, el planteamiento ofrece el concepto de faraón como un gobernante de poder absoluto cuyas características de poder pueden dividirse en la acumulación de poderes distintos pero estrechamente relacionados unos con otros.

Reiterando algo que ya se ha mencionado antes, se propone una idea de faraón, no solo como cúspide del poder de una sociedad, sino como el elemento que unifica y da sentido a la estructuración social. Por esto se incluye un segundo esquema que trata de sintetizar visualmente cómo se organiza la sociedad a través del faraón, es decir, cómo el faraón queda relacionado con los otros componentes de la sociedad. Se le concede especial importancia al templo como un elemento que sirve para cohesionar el aparato social. Si el faraón es el elemento rector del sistema, el templo es el espacio a través del cual el gobernante absoluto se comunica como figura divina. El templo no se incluye directamente como una dimensión del concepto principal, sino que se trata de otro concepto que sirve de apoyo al concepto principal.

En la dimensión de faraón – dios tenemos una identificación de la figura del gobernante como un ser humano de categoría divina y un ser divino de apariencia humana. Su existencia es indispensable para que la sociedad funcione correctamente, no solo en cuanto a las cuestiones de ley, también para que la sociedad pueda sobrevivir. Una de las ideas más importantes que giran alrededor de este concepto es la de “faraón como elemento indispensable para la sociedad”, como elemento necesario para que un sistema se perpetúe.

Además entraña diferentes dificultades como ha demostrado la experiencia, tales como la comprensión de la dimensión divina del faraón y el por qué podía, un campesino que trabaja la tierra, identificar al faraón como un dios necesario para su supervivencia. El campesino necesitaba de la convergencia de varios factores para su producción agraria como la disposición de semillas o la crecida anual del río Nilo; pero sin el favor de los dioses no podría darse ni una cosa ni la otra. La creencia de que el ser humano necesita de la mano de los dioses para controlar los aspectos naturales es indispensable para entender la idea de necesidad. Sin el favor de los dioses no hay buenas cosechas, y sin buenas cosechas se desata la hambruna y el caos.

La mayor dificultad del concepto reside en comprender la naturaleza del poder del faraón y esto se debe, como se ha demostrado, a una dificultad por entender la necesidad de la sociedad, del campesinado, por ejemplo, de tener un dios viviente en la

tierra. De identificar esta necesidad como una necesidad real y no como un elemento conveniente. Para entender este enunciado hay que prestar especial atención al matiz semántico por el cual se dice que “para un campesino; no es que **crea** o **piense** que el favor de los dioses es necesario, sino que **sabe** que es necesario”.

La segunda dimensión del faraón como cabeza legislativa responde a la idea de que la capacidad de legislar no puede recaer sino en una autoridad que se halle por encima de los seres terrenales. Y esto responde a un principio de autoridad jerarquizado por el cual se necesita de una autoridad máxima cuya voz no responda a ningún otro nivel superior. Esa autoridad límite no se encuentra en el mundo terrenal por lo que, solo alguien en contacto directo con lo divino tiene potestad de ejercer el poder legislativo. Esta dimensión encierra la dificultad de hacer entender a qué responde el criterio de lo legítimo, que es algo que remite otra vez al valor que se le concede a lo divino, que es, a fin de cuentas, el elemento indispensable para sobrevivir.

La dimensión divina del faraón es el elemento que relaciona todos los poderes, pues es el elemento que legitima la concentración de los poderes.

La tercera dimensión como mandatario civil es una hibridación justificada mediante la mezcla de su dimensión divina y su dimensión legislativa. Es decir, el faraón tiene autoridad sobre la estructura social porque su autoridad no mana de los hombres, no es un igual, es un ser superior que algún día regresará para vivir eternamente en el panteón de dioses. La dificultad de esta dimensión no difiere de las anteriores; se trata de hacer entender al alumnado que el pueblo no responde ante el faraón solamente porque es un dios, sino porque necesita a ese dios. El concepto último que ordena el discurso es la necesidad, aquello que una sociedad considera imprescindible para su supervivencia, que en este caso es un dios. Porque “dios” es una categoría que legitima un cargo en la medida en que es imprescindible para el desarrollo normal y saludable de una sociedad.

La cuarta dimensión es la relativa al liderazgo militar, pero esta dimensión ha recibido un tratamiento menor debido a que se ha considerado que la autoridad sobre el ejército se entiende por el mismo principio de autoridad que en el resto de dimensiones y además, se considera el ejército como un instrumento de dominación o de garantía del poder; es decir, se encuentra para defender y respaldar con un poder “real”, con peso directo sobre la sociedad.

En realidad, como veremos más adelante en el momento de tratar las dimensiones con el alumnado, la primera dimensión es clave para el entendimiento de las restantes.

Este proyecto pretende responder a una serie de cuestiones de cara al aprendizaje de los contenidos de Historia en el alumnado del primer curso de secundaria:

En primer lugar y de forma más general, si el tratamiento y presentación de un concepto a partir de dimensiones facilita la comprensión del sentido profundo de la unidad.

En segundo lugar; contemplando y reconociendo que constituye una dificultad seria para el alumnado la comprensión y el pensar históricamente, tratar de conocer la lógica con la que el alumno entiende el concepto a priori y luego si es posible organizar una lógica alternativa que resuelva ese conflicto que Michelene T. H. Chi y Rod. D. Roscoe denominan “concepto de revisión”.

Por último saber si es posible que el alumno comprenda la necesidad de una sociedad por tener una figura como el faraón, saber si la relación de poder puede ser entendida a partir del tratamiento de sus diferentes dimensiones y si, por otra parte, el alumnado es capaz de entender la relación entre estas dimensiones.

4. METODOLOGÍA

Antes de entrar en la cuestión metodológica es necesario poner toda la actividad en contexto, pues todo se enmarca dentro de una unidad didáctica de primero de la ESO para la que finalmente fue impartida en cuatro sesiones por diferentes motivos que vienen expuestos en el dossier del Prácticum II. Esta unidad fue explicada en inglés de acuerdo al programa bilingüe que seguía el centro y la necesidad de ajustar las sesiones al tiempo concedido llevó a reformar el planteamiento de la actividad.

El concepto de faraón fue tratado en tres sesiones, de las cuales solo la última tenía una dedicación monográfica de tratamiento de sus dimensiones. No obstante, la dimensión de faraón – dios estuvo presente desde el principio de la unidad.

Se trataba de generar una experiencia a partir de la cual el alumno pudiera comprender una o varias dimensiones del concepto principal.

La actividad principal de la unidad didáctica consistía en una experiencia de excavación de diferentes objetos relacionados con el culto funerario del antiguo Egipto. A priori no trataba de una forma directa ninguna dimensión del concepto principal, sin embargo, resultó que muchas de las experiencias por las que pasaron los alumnos hicieron que dedujeran o que posteriormente entendieran estas dimensiones.

La caja se encontraba decorada en sus caras exteriores por el conjunto de pinturas de la tumba de Nefertari, esposa de Ramsés II. Estas pinturas hablaban del tránsito del difunto, en este caso, la reina hacia el más allá. En su interior se hallaban enterrados una serie de objetos relacionados con el culto funerario. Estos objetos eran un conjunto de vasos canopos, fragmentos enrollados del libro de los muertos con representaciones tales como escenas de momificación o el juicio de Osiris y un escarabajo de lapislázuli entre otros elementos de menor importancia.

La relación entre la actividad de la caja y el concepto se dio de la siguiente manera; la caja pretendía abordar la dimensión del faraón como dios, pero a través de un aprendizaje indirecto. Algunos podrían decir que se trató de un aprendizaje por descubrimiento, pero ciertamente fue una experiencia visual posterior la que ligaría definitivamente el concepto de dios al de faraón en el entendimiento del alumnado.

Los alumnos debían desentrañar el significado de la caja y sus objetos a través de la puesta en relación de estos objetos entre sí y con las imágenes pictóricas del exterior de la caja. ¿Cómo afectó esto al concepto y a la primera de sus dimensiones?

Los alumnos hubieron de aprender con la ayuda del profesor la iconografía de los dioses, cómo se representaban y con qué atributos. Sin embargo aun no se les había presentado ninguna imagen de un faraón.

Uno de los aspectos sobre el que se puso mucho énfasis fue en hacer que los alumnos prestaran atención a los elementos de representación para diferenciar las representaciones de dioses de las de los mortales. La observación les llevó, en primer lugar a observar la animalización de las cabezas y a deducir que “sabíamos que eran dioses por las cabezas de animales”. No obstante, con ese argumento no podían explicar la divinidad de todos los seres, de manera que les fue presentada la historia del mito de Osiris.

Para presentar esta historia, cada vez que se nombraba un personaje se mostraba a los alumnos una imagen con toda su iconografía y pronto advirtieron que había un objeto que todos llevaban; la llave de la vida eterna.

Los alumnos grabaron que los dioses llevaban esa llave de manera que cuando en la sesión dedicada propiamente al faraón les fue presentada la imagen de un faraón portando esa llave, lo identificaron con un dios sin dificultad. El problema a partir de aquí resultaría que, la identificación del faraón con un su dimensión divina no necesariamente les hacía entender en qué consistía esa dimensión divina ni qué connotaciones guardaba de acuerdo a la organización social.

Este sería el objetivo de la sesión dedicada propiamente al proyecto de innovación, y la experiencia debía conducir al alumnado a comprender la dimensión divina más allá de su identificación.

El objetivo de la experiencia es que los alumnos entiendan qué se entiende por poder absoluto, por qué el faraón tenía este poder y cómo se legitimaba. A partir de aquí se utilizan distintas herramientas en función de la dimensión del concepto que se aborda.

Las experiencias propuestas se basan en dos prácticas; una de tipo visual y de observación a partir de la cual deben responder preguntas y una segunda de desarrollado a partir del recurso del ejercicio de empatía.

La primera práctica propuesta consiste en la imagen de la Paleta de Narmer. Se trata de ofrecer una explicación a los alumnos acerca de los reinos de Egipto y su unificación. En esta explicación se pide observación en el detalle de las coronas que se han mostrado previamente en proyección digital.

A continuación los alumnos deben responder varias preguntas lanzadas a voz y dialogadas posteriormente:

- I. ¿Qué creen que significa la presencia del hombre de la corona? (responden que son dos reyes). A raíz de las respuestas se anexa otra pregunta; ¿Qué quiere decir que unifica los dos reinos?
- II. ¿Cómo conseguía el faraón controlar un territorio tan extenso con tanta gente?
- III. ¿Cómo podía controlar a la gente en un territorio tan amplio?

Estas preguntas intentan dirigir al alumnado a una lluvia de ideas acerca de cómo podía hacerse con el control.

Las cuestiones son la llave que abre el razonamiento a las distintas dimensiones del concepto; a lo que sería en una respuesta simplificada “el poder absoluto del faraón”.

La primera pregunta queda resuelta en el diálogo y para los alumnos, la idea de que unificar el territorio es “disponer las mismas leyes y el mismo culto” en todo el territorio facilita que entiendan las cuatro dimensiones del concepto.

Las respuestas que los alumnos dan a las dos preguntas sobre las formas de controlar el territorio son variadas y se comentarán en siguientes apartados, pero lo destacado es que la idea de un poder absoluto está presente en la concepción del alumno aunque sea algo poco concreto o vago. Reluce, sin embargo, la categoría del faraón – dios; aunque se advierte que no hay una comprensión interna que vaya más allá de la asociación de términos “faraón” y “dios” tal y como ha producido la experiencia de las imágenes.

(Esta asociación, como veremos, ha resultado ser más fuerte de lo que esperaba y va a suponer una dificultad para desentrañar el significado de “faraón – dios”).

El diseño de la actividad para abordar la dimensión de “faraón – dios” consiste en unas preguntas y en un ejercicio de empatía histórica. La idea es disponer al alumno, no en clave de faraón, sino de pueblo, de campesino. Esta idea parte de la creencia de que la dimensión y naturaleza del poder del faraón es más fácilmente comprensible desde la posición del campesinado. ¿Por qué?

El campesinado en la sociedad del antiguo Egipto supone aproximadamente el 90% de la población y constituye el elemento productor, es la maquinaria de recursos de la sociedad, pero el combustible que lo alienta es la cultura, el conjunto de creencias, y a su vez, esas creencias son alimentadas por los sectores elevados de la sociedad, la casta sacerdotal y el faraón. La hipótesis de partida de esta experiencia es suponer que conocer el por qué el campesinado responde ante el faraón y por qué lo necesita es un elemento fundamental para entender la dimensión divina del faraón. Es decir, ¿qué significa para el campesinado la figura del faraón? ¿Por qué necesita al faraón?

Una figura de poder puede estar legitimada de formas muy diversas, pero la clave real de su permanencia es la creencia del pueblo de que esa figura cumple un papel necesario e indispensable. Si el alumnado comprende por qué el campesinado entiende la figura del faraón como un elemento indispensable y necesario se encontrará más cerca de entender la importancia de los dioses en su cosmogonía.

Por otra parte, la idea de “dios”, aunque es fácil asociarla a faraón por la ostentación de poder, es más difícil de ser comprendida en sí misma que la idea de “necesidad” por parte del campesinado, pues esta última idea atiende a el factor de la supervivencia y la

prosperidad que, vinculada a la producción u obtención de alimento, constituye una idea de fácil asimilación para el alumnado de 1º de ESO.

La clave de este sistema teológico está en la creencia de que los dioses son necesarios para poder vivir, y esta es la idea fundamental que trataba de introducir en los alumnos. “El campesinado necesita a los dioses, estar en contacto con ellos para poder vivir, por ello necesita la figura del faraón como primer intermediario”.

La actividad consiste en “Imagina que eres un campesino” ¿por qué necesitamos dioses? ¿Por qué trabajamos para el faraón?

El desarrollo y forma en que discurrió la actividad se incluye en próximos capítulos, sin embargo, pese a que parece una actividad sencilla, el reto intelectual que supone es considerable ya que el docente se embarca en una actividad dialogada en la que el presente y el pasado colisionan por cuanto el alumno asigna u otorga al término de dios la connotación de autoridad máxima; algo que en realidad no entiende, sino que es fruto de una asimilación conceptual anterior a la unidad, de manera que aceptará que “dios” es una categoría que lleva implícita en su condición la autoridad máxima e incuestionable, pero no entiende que la autoridad no es una condición inherente al concepto dios, sino que viene reforzada por una necesidad que le confiere, gracias al gran aparato que desarrolla el Estado, la categoría máxima de autoridad.

Por otra parte, para entender esto es necesario saber cómo se transmite la asociación divina del faraón a la sociedad; y en ese momento hay que introducir toda la serie de construcciones monumentales y, sobretodo, el templo tal y como figura en el segundo esquema. Para que los alumnos entiendan cómo la figura del faraón y la casta sacerdotal comunican aspectos inmateriales de la cultura tales como los mitos o la historia de sus reyes, además de la parte de transmisión oral, es muy importante que exista un espacio escenográfico con imágenes para los iletrados.

En cuanto a la segunda dimensión de faraón – legislador, parte de la consideración de que, en este caso, un ejercicio de empatía resultaría más complicado puesto que intervendrían factores más cercanos al discurso filosófico difícilmente abordable dados las condiciones de tiempo y del ritmo de aprendizaje y razonamiento del alumnado.

Por esto, esta dimensión es una de las más difíciles de comprender; parte de lo que en este trabajo se ha denominado “concepto dogma” o “idea dogma” que responde a una afirmación que es aceptada por el alumnado como cierta e incuestionable a partir de la cual se desarrolla el entramado lógico que explica la dimensión del concepto.

En este caso, la idea dogma es una afirmación; “Las leyes son puestas por los dioses, no por los hombres”. Como el alumno tiene asociada la idea de faraón a dios entiende rápidamente que el poder legislativo recaiga sobre su figura, aunque no entienda la naturaleza intrínseca del fenómeno.

Sucede de forma similar con el mando sobre el ejército; al final, todas las dimensiones se explican a partir de la primera.

La evaluación acerca del aprendizaje del concepto consiste en la entrega de un folio con tres preguntas, estas preguntas son:

- I. What does it mean that Pharaoh had absolute power?
- II. Why was it necessary to build a temple?
- III. Why was it important for Egyptian society to believe that Pharaoh was in contact with the gods?

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1. CUADERNO DE OBSERVACIONES:

Este apartado pretende recoger de un modo prácticamente narrativo lo acontecido durante las sesiones en las que impartí la parte de la unidad relativa al concepto de faraón; no obstante, como ya quedaba afirmado en capítulos anteriores hay una parte importante de la unidad didáctica que va referida a la actividad de excavación que me parece necesario comentar. En primer lugar porque a lo largo de la actividad el alumnado, por lo general, estableció una asociación de términos que ha traído consecuencias en el resultado, no porque dicha asociación fuera incorrecta, sino porque, debido tal vez a su simpleza y siendo una asociación superficial, quedó grabada más profundamente de lo esperado y dificultó el siguiente nivel de profundidad que quería adquirirse.

La actividad a la que se hace referencia es la de la caja que contenía imágenes de la tumba de Nefertari y en cuyo interior se hallaban enterrados una serie de objetos dispuestos a ser desenterrados por los estudiantes. Esta actividad ya ha sido explicada tanto en el diseño de la unidad didáctica como en apartados anteriores de este mismo trabajo y no es objeto de este capítulo volver a explicarla. Sin embargo, sí resulta interesante, a nivel didáctico, mencionar que el hecho de comenzar las clases del tema de Egipto con una actividad tan atractiva aportó un componente crucial a la hora de desarrollar las siguientes clases; la actitud e implicación del alumnado en las clases.

Desentrañar el significado de la caja y sus objetos fue planteado como un reto de clase en el que se incluía al docente. Pero además de la caja y la actividad de excavación se incluyó un objeto más que, a pesar de su apariencia caprichosa, constituía una potente forma de captar la atención del alumnado una vez hubo finalizado la actividad principal de la caja, ya en la segunda sesión. Este objeto era un sombrero de “Indiana Jones”. Su función fue estar presente y ocupar la cabeza de aquel alumno voluntario que se dedicaba a la excavación. Desde el primer momento, el sombrero fue asociado con algo positivo, algo que potenciaba la participación. ¿En qué medida influyeron estos factores en el desarrollo de nuestra clase del concepto? – sin duda a propiciar una actitud óptima en cualquier cosa que me proponía con el alumnado.

La asociación de términos y conceptos que se produjo entre “faraón” y “dios” en las primeras sesiones responde a aspectos que ya han sido comentados por lo que este apartado se centrará en tratar lo acontecido durante la sesión del concepto “faraón”.

Lo primero que hay que decir es que el tratamiento de faraón como aspecto monográfico solo se dio en una sesión dentro del marco de la unidad y esta fue, además, la última sesión. Por otra parte hay que decir que algunos aspectos como los iconográficos ya habían sido introducidos anteriormente, y evidentemente, no era la primera vez que se trataba algo relativo al faraón.

Esta sesión aconteció un viernes a sexta hora, la última hora del horario escolar de mi grupo de alumnos. Debo decir que aunque a priori podrían parecer unas condiciones desfavorables, la atención de los alumnos durante la explicación fue generosa.

Al comienzo de la clase extraje el sombrero de la bolsa y lo dejé sobre la mesa. En realidad, la función del sombrero para esa clase era, simplemente, generar una expectación que ya latía inconscientemente en el alumnado gracias al uso conductista que había hecho del sombrero.

Inicié la clase con una imagen proyectada a partir de un power point en el que, tan solo, había depositado algunas imágenes clave para la comprensión del concepto.

Esa primera imagen proyectada era un mapa de Egipto del que me convenía destacar la división territorial del Bajo y el Alto Egipto con sus respectivas coronas. Para desarrollar el concepto de un gobernante absoluto debía mostrar sobre qué territorio se dio este gobierno contando con que las condiciones geográficas de ese territorio ya habían sido explicadas en el capítulo correspondiente al inicio de las civilizaciones y el comportamiento de los ríos.

A partir de aquí, y la muestra de las coronas, el siguiente paso fue mostrar la imagen de la Paleta de Narmer acompañado de preguntas. La primera de ellas fue lanzada a viva voz y pretendía que los estudiantes reflexionaran sobre uno de los detalles de esta paleta; la presencia de un hombre o dos, portando coronas distintas y correspondientes con las del Bajo y Alto Egipto.

Las respuestas de los alumnos fueron variadas aunque en su mayoría coincidían en una apreciación: “probablemente se trate de los dos reyes de Egipto, cada uno con su corona”.

Ante las respuestas dadas continué el diálogo revelando el nombre de la pieza “Paleta de Narmer” y mencionando el uso que tuvo para maquillaje facial, aspecto éste último que sorprendió a un alumno que tras un ligero gesto de extrañeza se aventuró a preguntar inocentemente ¿Why?

Le hablé de Egipto y la incidencia agresiva de los rayos del sol sobre una tierra de arena que se reflejan, e introduje la función protectora del maquillaje además de afirmar muy tenuemente la cuestión estética.

Cuando los alumnos comprendieron que se traba del mismo hombre representado dedujeron que era rey de los dos territorios y que cuando estaba en un territorio llevaba una corona y cuando estaba en otro, la otra.

Entonces hablé de la unión territorial de Egipto y volví a preguntar abiertamente ¿qué significa que es rey de los dos territorios? – Sonaron algunas risas como si la pregunta fuera demasiado evidente o estúpida-

- ¡Que manda en todo el territorio que ahora es solo uno! – exclamó una voz entre la multitud que no lograba identificar en un primero momento.
- ¿Qué quiere decir que manda? – respondí-
- Pues que todos le hacen caso – continuó mi interlocutor-
- ¿por qué le hace caso todo el mundo? – vuelvo interrogante- el alumno se encoje de hombros.

Ese fue el primer paso para tratar la pregunta que abriría la clase a las dimensiones del concepto.

En este punto de la clase, aunque debo reconocer que fue una imprudencia mencionarlo de cara a la actividad, comuniqué a la clase que el faraón tenía poder absoluto.

Entonces volví sobre la cuestión anterior y reproduje la pregunta como si tratara de regresar a mi guión: ¿qué hace el faraón para controlar todo el territorio?

Y en esa ocasión adelanté la respuesta con una afirmación similar a: “dispone la misma ley y la misma religión; ordena la cultura de forma unitaria”.

Hablé a los alumnos de los poderes que acumulaba el faraón para considerar que tenía poder absoluto; enumeré en el siguiente orden: religioso, legislativo y mando militar.

Los alumnos asociaron los términos en una ecuación cuyo resultado sumaba el poder absoluto; pero no por ello podían conocer la naturaleza que, en este caso, impulsaba ese poder. Es decir, podían aceptar la idea de que el faraón era el líder religioso porque se consideraba un dios viviente, que legislaba porque las leyes eran un asunto dispuesto por lo divino y que controlaba el ejército porque le correspondía, pero no podían entender de dónde manaba verdaderamente el poder.

El poder era sostenido gracias al aparato social y cultural que se había organizado y solo cuando advertí cómo iban asociando los conceptos que iba abarcando comencé a sospechar que tal vez, no lograría transmitir una idea tan compleja como la

naturaleza del poder del faraón. En cualquier caso, continué con el plan previsto y proyecté una imagen de Tutankamón y algunas otras imágenes en las que se representaba a distintos faraones. Continué con imágenes de otras estratos de la sociedad y llegué a proyectar la imagen del campesinado que abría la actividad de empatía.

- Imaginad que somos campesinos; ¿por qué necesitamos dioses? ¿por qué necesitamos un faraón? ¿por qué trabajamos para él?

La serie de preguntas causó extrañeza pero los primeros razonamientos pronto emergieron del murmullo inicial.

- Porque él es el que manda... - contestó una alumna –
- ¿Pero por qué manda?
- Porque es un dios...

Era como entrar en un bucle conceptual en el que los dioses eran necesarios porque sí, porque debía haber una autoridad máxima, un último escalón pero no porque entendieran que en aquella sociedad latiera una necesidad, aunque creada, real; necesitaba lograr introducir la idea de necesidad de manera que encajara en una ecuación sencilla lo suficientemente potente como para competir con aquella asociación primaria por la cual los estudiantes habían vinculado la categoría de faraón a la de dios confiriendo de forma implícita todos los cargos de poder como si éstos no se debieran sino a su propia naturaleza de mando.

La idea de “necesidad” debía ser simplificada a un ejemplo razonable, de modo que volví al mapa de Egipto del principio de la clase y traté de regresar al ejercicio de empatía.

“Imaginemos que somos campesinos”, ¿qué es lo que queremos? ¿qué necesitamos?

Tras un coloquio relativamente breve y algunas respuestas como “llegar al más allá” demandé que simplificaran, que pensaran en cuál era la actividad del campesino y que esperaba conseguir con ello. Finalmente dijeron “comer”.

Habían llegado casi al punto que deseaba, a la necesidad primaria del campesinado, ahora solo tenía que relacionar su necesidad con el requisito imprescindible sin el cual su necesidad más primaria no se vería cubierta; el culto a los dioses.

¿qué necesita el campesino para poder comer?

- Cultivar alimentos- respondieron
- ¿Y qué necesitan para que haya alimento?
- Agua, semillas, buen tiempo...

Había llegado el momento de introducir la idea de que el culto a los dioses era un requisito imprescindible para que se dieran buenas cosechas, para que el Nilo continuara su curso y para que se dieran las condiciones requeridas para pagar los impuestos y alimentar a la familia.

Y así traté de hacerlo al afirmar “Sin dioses no hay buenas cosechas y sin cosechas no podemos sobrevivir” “tampoco podremos hacer las ofrendas necesarias a los dioses y reinará el caos”.

Inseguro de haber logrado continué con el próximo paso, repetir un ejercicio similar pero desde el punto de vista del faraón.

“Imaginad que sois el faraón, ¿cómo podéis enseñar al pueblo que los dioses son necesarios? Debemos pensar que los estratos sociales por debajo de los escribas no pueden leer y habitualmente se encuentran en sus labores diarias.”

El tiempo que quedaba de clase comenzaba a asfixiarme y supe que no llegaría a completar mis objetivos, de modo que continué para terminar.

“En algún momento los campesinos tendrán que realizar sus ofrendas, necesitan un espacio para comunicarse con el faraón y los dioses, de ahí que necesitemos el templo.” Entonces proyecté la imagen esquema del arquetipo de un templo a imagen del templo de Luxor.

Les hice fijarse en el lugar donde se encontraban las pinturas y dónde no, para que comprendieran cuál era la importancia de hacer algo tan sumamente monumental. “Ninguna cultura hace algo tan grande si no lo necesita realmente”. “El templo permite a los faraones comunicar e inmortalizar su historia y la de la cultura que desarrollan y a través de la cual se legitima su poder.

Al final de la clase, utilicé los últimos quince minutos para que respondieran a las preguntas sobre el concepto tal y como las había programado.

5.2. ANÁLISIS DEL NIVEL Y TIPO DE COMPRENSIÓN LOGRADA

La estructura que se ha seguido para obtener los datos relativos a los resultados de la comprensión alcanzada por los estudiantes se ha articulado en torno a una jerarquía de las cuestiones. Se han dispuesto dos preguntas generales que se relacionan con el objetivo de estudio.

La primera de ellas está orientada a saber si el alumnado ha entendido en qué consiste el poder absoluto del faraón; es decir, qué factores o poderes lo forman.

La segunda se dirige a saber si el alumnado ha entendido la naturaleza de ese poder absoluto, es decir, si reconocen sobre qué elementos se sustenta internamente.

A partir de estas dos preguntas, el concepto se ha dividido en dos grandes dimensiones; una primera referida al faraón como concentración de poderes (poder absoluto) en la que se han incluido las dimensiones menores como el faraón como poder legislativo, militar, religioso y civil. Y una segunda referida a la dimensión del faraón en su dimensión de divinidad.

I. Dimensión del poder absoluto del faraón:

- Pregunta de investigación: ¿Entienden que el poder absoluto del faraón se constituye a partir de la concentración de todos los poderes religioso, legislativo y militar?
- Afirmación categórica: El poder absoluto del faraón supone, principalmente, la concentración de los tres poderes mencionados (religioso, legislativo y militar).
- Pregunta realizada a los alumnos: ¿Qué significa que el faraón tenía poder absoluto?

Respuestas de los estudiantes:

Estudiante 1: Es el más grande y el rey. Tiene todo lo que necesita y hace todo lo que quiere.

Estudiante 2: Nadie puede ser mejor que el faraón y nadie es más poderoso que él.

Estudiante 3: Él tiene poder sobre todas las cosas porque era un dios que vivía en la tierra y estaba en contacto con los dioses.

Estudiante 4: Significa que es la cabeza de la religión, la ley y el ejército.

Estudiante 5: Él manda sobre la religión, la ley y el ejército.

Estudiante 6: Significa que él es el rey, el líder religioso y de la ley y el ejército. Además tiene vida eterna.

Estudiante 7: No tenía a nadie que le dijera lo que tenía que hacer así que era libre pero tenía que decir al resto de la gente lo que tenían que hacer.

Alumno 8: Que controlaba la tierra, el cultivo, el trabajo y el comercio.

Alumno 9: Significa que dirigía la religión, las leyes y el ejército.

Alumno 10: Que gobernaba todo Egipto, controlaba la tierra, el cultivo, el trabajo y el comercio. Sus súbditos lo consideraban un símbolo de la unión del Estado y un dios.

Alumno 11: El faraón está en el mismo nivel que los dioses.

Alumno 12: Él era el jefe en todo, la cabeza del ejército y tomaba todas las decisiones.

Alumno 13: Mandaba sobre la religión, la ley y los soldados.

Alumno 14: Que era el rey y controlaba todas las cosas.

Alumno 15: Es el rey de todas las cosas y de todo el mundo.

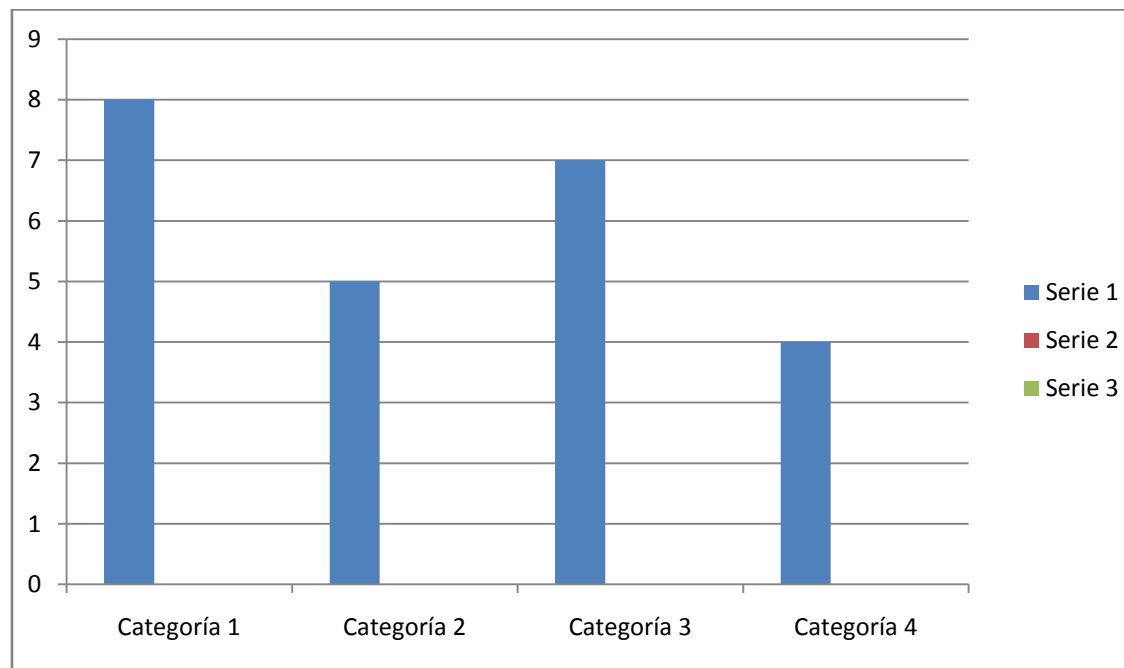
Alumno 16: Significa que la gente pensaba que el faraón era un dios, así que tenía poder en muchas cosas como la religión, la ley y el ejército.

Alumnos 17: Mandaba en todos los lugares, nadie mandaba más que él. Es el rey de Egipto. Controla la tierra, el cultivo y el comercio.

Alumno 18: Manda en nombre de los dioses y controla la tierra.

Categorías:

1. Entienden que el faraón tiene poder absoluto porque es una figura de autoridad máxima, un agente que ordena a los demás porque es rey.
2. Entienden que el faraón tiene poder absoluto porque es un dios o está en contacto con los dioses.
3. Entienden que el faraón tiene poder absoluto debido a la concentración de poderes religioso, legislativo y militar.
4. Entienden que el faraón tiene poder absoluto porque controla (o influye en) la producción.



La suma de los valores de la gráfica suman más que el número total de alumnos de la clase porque algunas de las respuestas encajaban en varias categorías simultáneamente.

CAT 1: 1, 2, 6, 7, 10, 14, 15, 17

CAT 2: 3, 6, 10, 11, 16

CAT 3: 4, 5, 6, 9, 12, 13, 16

CAT 4: 8, 10, 17, 18

II. Dimensión del faraón como dios:

- Pregunta de investigación: ¿Entienden la naturaleza del poder del faraón? ¿Entienden que el poder del faraón viene de la necesidad de los dioses y su contacto?
- Afirmación categórica: El poder del faraón viene de la necesidad de la sociedad por los dioses y no por los dioses en sí mismos.
- Pregunta realizada a los alumnos: ¿Por qué crees que los campesinos necesitan creer que el faraón estaba en contacto con los dioses?

Respuestas de los estudiantes:

Estudiante 1: Porque sin dioses no se puede sobrevivir.

Estudiante 2: No responde.

Estudiante 3: Porque necesitaban creer que estaban protegidos. Los campesinos trabajan duramente y en su proceso necesitaban agua y pensaban que los dioses controlaban la lluvia y las inundaciones.

Alumno 4: Porque sin faraón no había vida eterna.

Alumno 5: Porque pensaban que el faraón era el camino hacia el mundo de los dioses.

Alumno 6: Porque los dioses y el faraón tenían vida eterna.

Alumno 7: Para hacer creer a la gente que estaban protegidos y a salvo, también para convencer a la gente de que el faraón decía lo correcto y tenían que obedecerle.

Alumno 8: No responde

Alumno 9: Porque si los faraones y los dioses muertos podían disfrutar de la sociedad egipcia después de la vida eterna.

Alumno 10: Porque la gente tenía que saber qué pasó con las tierras y la lluvia.

Alumno 11: Porque querían saber cómo llegar a la vida eterna.

Alumno 12: Eran importantes así que debían obedecerle al faraón en cualquier...

Alumno 13: Para estar más seguros.

Alumno 14: Porque como ellos creían y respetaban a los dioses ellos respetarían al faraón, así que tenía el control.

Alumno 15: Porque ellos querían saber cómo alcanzar la vida eterna.

Alumno 16: Porque la gente pensaba que así estaba a salvo (o serían salvados).

Alumno 17: Porque sin dioses la sociedad se viene abajo.

Alumno 18: No responde.

CAT 1: 1, 3, 10?, 17

CAT 2: 4, 5, 6, 9, 11, 15

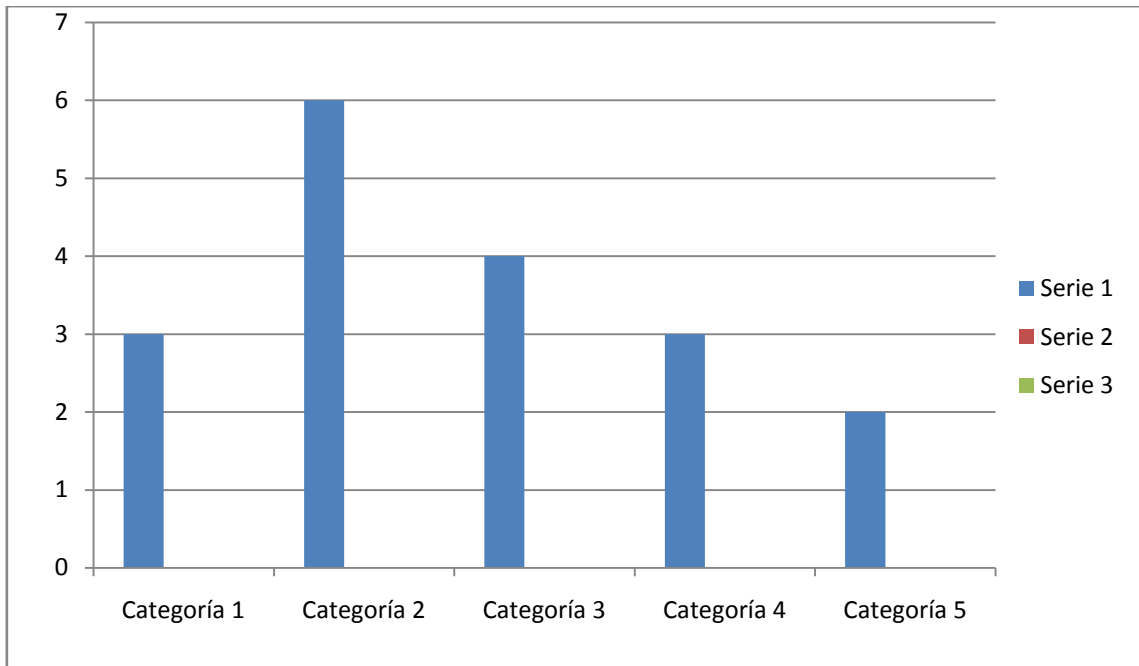
CAT 3: 3, 7, 13, 16

CAT 4: 2, 8, 18

CAT 5: 12, 14

Categorías:

1. Los dioses son un elemento necesario para la vida y por tanto para todos los sectores de la sociedad. Tienen una categoría de “imprescindible”. Sin dioses, la vida no puede desarrollarse con prosperidad.
2. Los dioses como una vía que permite a la sociedad alcanzar el más allá.
3. Los dioses como protectores de aquellos que los adoran.
4. Sin respuesta
5. Los dioses como elementos que legitiman el poder del faraón.



6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El concepto de “faraón” era el que, con más acierto, podía utilizarse para analizar el problema de las Ciencias Sociales en cuanto a los niveles de comprensión y pensamiento histórico que pueden admitir los alumnos de 1º de ESO con unas edades que comprenden desde los 11 hasta, posiblemente en caso de haber repetido, los 13 años.

El primer condicionante que presenta este concepto es que, en mayor medida, todos los alumnos pueden identificar la figura del faraón en respuesta a la identificación estética y parten de un concepto previo que lo establece de forma análoga a la figura de un rey; entendiendo, a su vez, la figura de “rey” como una figura de mando. Sin embargo, en su idea de “mando” estriba verdaderamente la dificultad. El alumnado entiende que la autoridad es intrínseca e inherente al propio cargo de rey o faraón, es decir, no entienden que exista una razón o motivo de ese poder más allá del que le concede su propia jerarquía. “El rey manda porque es el rey”.

La autoridad no se identifica con una relación entre diferentes poderes en distintas escalas. Y esta idea previa ha resultado ser altamente condicionante a la hora de tratar de explicar la naturaleza del poder del faraón o, en otras palabras, a qué se debe su poder explicado desde un punto de vista más social.

El concepto principal ha sido dimensionado en base a su significado como figura de poder partiendo de la consideración del poder absoluto y su fragmentación en otros poderes que lo forman de tal forma que el estudio se centraba en hacer entender el poder del faraón y como este poder le permite relacionarse con su entorno, cómo se legitima y por qué se sostiene.

Las condiciones en las que se impartió la sesión aparecen reflejadas en el cuaderno de observación pero conviene reiterar que se trataba de un viernes durante la última hora del horario lectivo de los alumnos. No obstante, aunque puede considerarse un factor altamente condicionante, sus repercusiones fueron menores de lo esperado. De esta manera podemos afirmar que la participación en la evaluación de la experiencia ha sido del 100% de los alumnos de la clase.

La evaluación ha dado como resultado la obtención de cuatro categorías por cada dimensión de concepto trabajado. Estas categorías responden a ideas diferentes aunque, en gran medida, no son excluyentes unas de otras.

La prueba planteaba dos preguntas distintas de las cuales una atendía a un nivel más “superficial” acerca del poder absoluto del faraón y una segunda más profunda relacionada con el entendimiento de la naturaleza de ese poder absoluto. Pues bien, la conclusión más inmediata que se puede extraer al analizar las respuestas y su categorización es que hay una mayor número de alumnos que han entendido en qué consiste el poder absoluto; esto es, qué lo forma, que alumnos que hayan identificado la naturaleza profunda de ese poder, qué lo motiva internamente desde el ámbito social.

Esto quiere decir que, al menos, el alumnado con el que he trabajado ha podido asociar con una lógica matemática un conjunto de factores que sumados dan el poder absoluto del faraón. Sin embargo, al profundizar en la naturaleza del poder ha resultado más difícil hacer entendible la relación entre la religión y la sociedad a pesar de haber realizado un ejercicio de empatía; habiendo sido elegido, este ejercicio, bajo el juicio de que, disponer al alumno en una situación hipotética e imaginaria de los intereses del campesinado haría que entendieran la necesidad que sentían por los dioses de tal manera que vislumbraran la necesidad de tener, socialmente, una figura que estuviera en contacto con estos dioses.

I. Faraón como poder absoluto:

Dentro de esta dimensión se han extraído cuatro categorías; y cada categoría atiende a un nivel de comprensión diferente.

La primera categoría que se ha establecido (1) es aquella que entiende por faraón un principio de autoridad insuperable. Es la autoridad designada como algo inamovible y que corresponde a una propiedad inherente al cargo que desempeña. Es una categoría que no entiende el poder absoluto como una concentración de poderes, se construye más bien por una asociación que hunde sus raíces en una idea más antigua por la cual la fuente de autoridad no se cuestiona. La autoridad es una propiedad que define el cargo. La máxima es que el faraón tiene poder absoluto porque manda a todo el mundo y nadie le manda a él. Responde a un principio de autoridad de carácter infantil en cuanto a que se equipara de forma análoga al concepto de autoridad que más ha marcado la experiencia del estudiante durante la infancia, la autoridad incuestionable y que no ha sido puesta en cuestión razonada del adulto. En el ejercicio evaluación de la dimensión del concepto ésta ha sido la categoría que más alumnos ha registrado con un total de 8/18.

Esta categoría supone una demostración de la dificultad que entraña superar un concepto que se ha establecido a través de una analogía vinculada a una experiencia

vital que ha perdurado durante tantos años. Introducir un nuevo concepto de autoridad basado en un sistema que atienda a una estructura requiere, tal vez, de cierta maduración intelectual que el alumnado de primer curso de ESO está desarrollando en un proceso progresivo. Por otra parte, se ha buscado una explicación a la diferencia de madurez comprobando las edades de los alumnos cuya respuesta se encontraba en esta categoría y no se ha encontrado una relación directa entre la edad y la madurez del estudiante.

La segunda categoría es aquella que identificaba el poder absoluto con la condición divina del faraón. Este caso es algo más complejo porque sí es cierto que existe una mayor relación con lo dicho durante las sesiones, además los propios alumnos tuvieron la experiencia de deducir, a través de imágenes de faraones y dioses que la categoría divina le era concedida al faraón. A nivel de madurez, este principio es el más cercano al anterior ya que supone igualmente una alusión a la autoridad máxima, en este caso dada por la condición divina. Es decir, esta condición divina es la que le confiere la autoridad máxima incuestionable y por ello se dice que tiene poder absoluto. Se ha considerado una categoría diferente porque el alumnado de esta categoría sí ha establecido relación, al menos a nivel semántico, entre el poder religioso y el civil. En el caso anterior, no había un motivo declarado que explicara por qué el faraón tenía poder absoluto. En la primera categoría el faraón tiene poder absoluto porque es el faraón, el rey; mientras que en la segunda categoría este poder está explicado a través de su condición divina, es decir, el faraón tiene poder absoluto porque es considerado un dios o está en contacto con los dioses.

Esta categoría engloba las respuestas de cinco alumnos 5/18.

No obstante, las dos primeras categorías que se han tratado podrían constituir una tipología de categoría conjunta en la que la máxima sea identificar el poder absoluto del faraón con el principio de autoridad, una idea que podría quedar reforzada por la coincidencia de al menos dos alumnos en esta categoría; esta categoría difiere de las dos siguientes. La suma de los alumnos de estas dos categorías que he decidido agrupar dentro del concepto de autoridad ofrece una cifra de 13/18 alumnos, y constituye una mayoría dentro del conjunto de la clase.

La tercera categoría es aquella que entiende el poder absoluto como la concentración en una sola persona de los distintos poderes. Los alumnos cuyas respuestas se enmarcan en esta categoría han afirmado que el faraón tenía un poder absoluto porque era la cabeza religiosa, legislativa y militar. Esta categoría contempla el poder absoluto como la suma de factores y resulta la categoría más interesante del estudio porque es la categoría que conecta con la categoría principal de la siguiente dimensión y, sin embargo, los resultados parecen entrar en

contradicción. Es decir, encontramos que los alumnos que han respondido dentro de esta categoría entienden que el liderazgo del faraón se compone de tres poderes clave y que es por la acumulación de estos poderes que podemos afirmar que tiene poder absoluto. Aun así, nuestro alumno 6, incluye en su respuesta las categorías 1 y 2 también. Esto quiere decir que su relación trata de casar su experiencia con el nuevo concepto. Podría dar lugar a diferentes interpretaciones como que se encuentra en esa fase de “revisión” de sus conocimientos o que considere que la acumulación de poderes es solo un aditivo, una condición que viene dada porque es faraón, rey, y que es faraón porque es un dios o está en contacto con los dioses. En esta categoría han coincidido 7/18 alumnos haciendo de esta categoría la segunda más numerosa. Esta categoría engloba en grado de comprensión al que quería conducir a la mayoría de la clase y se corresponde con la inclusión del nuevo concepto de poder absoluto y autoridad que ha entrado en pugna con la experiencia y los conceptos previos que traía el alumnado.

La última categoría trata sobre el poder absoluto como el control de la producción. Esta categoría ha resultado minoritaria por cuanto solo 4/18 alumnos han respondido de esta manera. Es quizás la categoría más confusa por cuanto he encontrado dificultad en interpretar cuál era verdaderamente el enfoque de la respuesta. Estas respuestas hablan del control de la producción, pero podrían estar cercanas a un nivel más profundo de entendimiento que pasara ya a aquello que quería saberse mediante la segunda pregunta y dimensión del concepto faraón como un dios. Sin embargo, tras comparar con la categoría más próxima a la dimensión de faraón como dios no se encuentra una relación lógica y que solo un alumno es coincidente con los resultados de la pregunta siguiente.

Es por esto, que se ha procedido a comparar con las otras categorías de esta misma dimensión donde sí hay una coincidencia. Resulta que, de manera sorprendente, dos de los alumnos que habían respondido dentro de la primera categoría lo habían hecho también dentro de ésta, de manera que sus respuestas eran más completas y podrían ser interpretadas de manera que, al menos, los alumnos 10 y 17 podrían encontrarse en una categoría intermedia entre la primera categoría y la 3 en la que sí se expresa claramente que el poder absoluto engloba la unificación de poderes.

La conclusión del análisis de esta dimensión es que el alumnado que ha alcanzado la categoría objetivo es minoritario en relación a aquellos en cuyas respuestas ha podido pesar más su experiencia y el conocimiento adquirido previamente.

II. Faraón como divinidad: la naturaleza del poder.

Dentro de esta dimensión se han incluido cinco categorías de las cuales una queda descartada como tal por tratarse de un registro del número de alumnos que no han respondido a la pregunta. Esta dimensión pretendía atender a un nivel más profundo por el cual el alumnado habría de entender la naturaleza del poder del faraón. Hay que decir que se han dado dos indicadores de que, efectivamente, esta pregunta exigía una profundidad mayor, y estos indicadores son el número menor de alumnos cuyas respuestas se han aproximado al arquetipo de respuesta que se quería alcanzar, y la presencia de algunos alumnos, hasta tres, que han optado por no responder; bien porque encontraban dificultad por entender la referencia del enunciado o porque la ordenación de la pregunta, dispuesta en último lugar, coincidía desafortunadamente con el final de la clase y una menor concentración y entrega del alumnado. El resultado parece indicar más bien lo primero aunque no puede negarse una posible influencia de lo segundo.

La idea de esta categoría era que el poder del faraón estaba sostenido por las creencias religiosas y necesidades del pueblo. Con esta pregunta quería saber si el alumnado, tras la experiencia del ejercicio de empatía podía entender esta necesidad ligada a las creencias religiosas.

El resultado ha sido menos exitoso que en el caso anterior, y se han dado pocos casos de alumnos que, a partir de sus respuestas, hayan demostrado que podían aproximarse a este nivel de entendimiento.

La primera categoría es aquella que entiende a los dioses como el elemento necesario e imprescindible para que la sociedad prospere. Esta categoría era la que más se aproximaba al propósito de la actividad y han coincidido en ella cuatro alumnos de los cuales existen dudas sobre el estudiante 10. Este estudiante parece poner en relación las lluvias y la tierra con el concepto de los dioses como algo indispensable para el campesinado al que se ha podido referir con el término "gente". Se trata de una interpretación que no logra cambiar la idea acerca del éxito de la actividad. Solo 3/18 alumnos habrían alcanzado el objetivo propuesto. Y esto reforzaría la idea de que el alumnado que comprende las edades propias del curso referido encuentra muchas más dificultades para razonar históricamente o para comprender el significado del poder y qué elementos alimentan verdaderamente su naturaleza. Los motivos por los que esta categoría de respuesta ha resultado tan minoritaria puede deberse a que muchos de los alumnos que respondieron entendieron que los dioses eran necesarios para alcanzar el más allá y para proteger a su sociedad.

Estas dos categorías mayoritarias podrían explicarse a partir de la dedicación dentro de la unidad al contenido relacionado con el apartado del tema versado en la

religión del antiguo Egipto. La unidad se había iniciado con una actividad de excavación cuyos objetos y finalidad era que los alumnos entendieran qué concepción tenían los egipcios sobre la otra vida. Al parecer, el grado de atractivo de la actividad y su vinculación en la misma pudo conducir a que, de todos los aspectos tratados en relación al tema de Egipto, fueran los relativos a la vida de ultratumba los que más impresionaran al alumno. Capítulos como la dedicación de la unidad al juicio de Osiris pudo fijar un concepto de los dioses que, aunque no entraba en contradicción con las referencias en la parte del concepto de faraón, sí había grabado una idea que por tener mayor dedicación se habría superpuesto a la última idea tratada, la de los dioses como elemento necesario para hacer posible la vida.

Esto concuerda con el resultado, la mayoría de las respuestas han coincidido en la segunda categoría; aquella que trata a los dioses diciendo que era importante que se viera la relación entre el faraón y los dioses porque éstos concedían el paso al más allá. Son 6/18 los que han respondido de acuerdo a esta consideración.

La otra categoría, la referida a los dioses como protectores, se ha constituido a partir de las respuestas de 4/18 alumnos. Albergaba la duda de que esta categoría fuera una referencia peor expresada en relación a la primera aunque compartiera la vocación comunicativa, sin embargo, en algunos casos los términos utilizados parecen referirse a un sentido más literal y no pueden atribuirse a una intención más profunda, sería así el caso de nuestro alumno 7 *“para hacer creer a la gente que estaban protegidos y a salvo, también para convencer a la gente de que decía lo correcto y tenían que obedecerle”*.

La última categoría es aquella que trata habla de la importancia de creer que el faraón está en contacto con los dioses como medio de legitimar su poder. Se trata de una respuesta muy acertada aunque en base a este estudio se encontraría subordinada a la primera categoría porque aunque reconoce, ciertamente, que los dioses legitiman el cargo y poder absoluto del faraón, no ofrece una explicación que hable sobre la relación intrínseca de este poder para con la sociedad. Ha resultado ser la categoría minoritaria por cuanto tan solo se ha visto integrada por dos alumnos.

Como conclusión de esta dimensión queda reiterar la confirmación, al menos en este estudio, de que aquellas dimensiones que exigen de un razonamiento que trasciende de la asociación simple de ideas como sucedía con el poder absoluto (la suma de tres poderes) entrañan una dificultad mayor para ser comprendidos. Además, las ideas que se han asociado tempranamente y arraigado a través de una experiencia duradera son más difíciles de transformar o reconducir; y no se trata

tanto de que la explicación o la experiencia sea del todo ineficaz en estos alumnos, sino de que no ha sido lo bastante duradera o profunda como para producir un giro copernicano en la concepción ideal del alumnado.

El ejercicio de la empatía puede no haber tenido el resultado esperado ya que, aunque los alumnos entendieron la que los campesinos “necesitaban” el favor de los dioses, no encontraban en esto una razón de fuerza como para generar esa dependencia. El modo de vida del presente influye considerablemente en la manera en la que los alumnos se enfrentan a concepciones y cosmogonías del pasado. Aplican una lógica presentista y no llegan a entender que los habitantes del antiguo Egipto pudieran pensar de acuerdo a otros principios organizativos y de concesión del valor a aquellas cosas que, por su cultura, eran entendidas como necesarias.

En suma, podemos afirmar como conclusión que el grupo de alumnos con el que se ha trabajado ha demostrado que puede asociar ideas de manera que tenga un entendimiento medio de las mismas, pero dichas ideas no son entendidas en toda su dimensión. El ejercicio de empatía, aunque ofrece ventajas, presenta limitaciones si no se ve reforzado con alguna otra actividad o experiencia. Algunos alumnos han logrado entender pero no comprender muchos de los aspectos que este proyecto pretendía enseñar.

Respondiendo a las cuestiones de estudio planteadas puede decirse que el trabajo a partir de conceptos sí facilita el entendimiento de la unidad además de evidenciar que la metodología memorística que ha predominado en la disciplina no demuestra que el alumnado desarrolle una mayor capacidad de razonamiento sobre el contenido. Con el tratamiento del concepto, la consideración del aparato memorístico queda relegado en favor del intento de proporcionar la habilidad de cuestionar aquello que se estudia; a fin de obtener un aprendizaje significativo.

El problema de cambiar aquellas ideas arraigadas a través de una lógica alternativa queda como un apartado pendiente que no ha podido resolverse a través de este estudio, pues solo apunta que constituye un factor añadido de dificultad. Una lógica alternativa tal vez no baste para arraigar en el alumnado si carece de una experiencia que la refuerce, una experiencia que trascienda el ejercicio de imaginación.

Por último, sobre si el alumnado ha podido comprender la necesidad del faraón dentro de la sociedad del antiguo Egipto y la naturaleza de su poder puede decirse que no al nivel que se pretendía. Han prevalecido muchas de las ideas anteriores y otras que se fijaron más profundamente con la actividad de la caja con la que comenzó la unidad, ideas que eran más asequibles porque se trataba de una

asociación simple de conceptos y términos como los de dios y faraón o la idea de los dioses como intermediarios entre dos mundos, vivos y muertos.

En otras palabras, parece ser que el alumno ha asociado correctamente las ideas pero no ha alcanzado un conocimiento profundo basado en el entendimiento de la naturaleza del concepto en relación con su tiempo histórico.