

VIEJOS CONTENIDOS, NUEVAS PERSPECTIVAS. LA VIDA DE CADA DÍA EN LA HISPANIA ROMANA, DE LA MANO DE IBÉRIX Y CELTÉRIX

PARTE I. UNA REFLEXIÓN TEÓRICA¹

Henar Herrero Suárez
Universidad de Valladolid

Preámbulo

En esta ocasión acudimos a nuestra cita con el ya tradicional simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales, con el fin de conformar un *Curriculum* en sintonía con las características, peculiaridades y cosmovisiones propias del siglo XXI, que se nos avecina. Para ello, resulta inexcusable hacer primero una reflexión en profundidad y aportar nuevas propuestas y alternativas al tema candente y vital de los contenidos: su selección y su finalidad.

Sociedad y educación. Un binomio indisociable

No cabe duda alguna de que corren tiempos de cambio, así como de que nuestra sociedad está experimentando vertiginosas transformaciones.

La que ha venido en llamarse Revolución Digital se hace cada día más inminente y se abre camino con más fuerza, y desde determinados sectores de nuestra sociedad se resucita el temor ancestral a lo nuevo, ante la

posibilidad de que la información y las tecnologías se conviertan en precipitantes del histórico camino hacia la deshumanización.

Es cierto que tanto la ciencia como la técnica pueden llegar a convertirse en factores de destrucción, de alienación e incluso de esclavitud, pero ello no quiere decir, de ningún modo, que el progreso científico-técnico sea deshumanizador en sí mismo, todo depende de cómo organicemos nuestro universo social².

Del mismo modo, esta nueva sociedad de la información, o, si se quiere, la aldea global, debe afrontar el reto de la transculturalidad, pues no sólo es la información la que se mueve, sino que son las propias personas las que han rebasado las fronteras, llevando consigo su acervo cultural y sus peculiares modos de entender y vivir la vida.

En este orden de cosas, el caso concreto de España resulta significativo, dado que, en un breve espacio de tiempo, ha pasado de ser un país emisor de "emigrantes" a convertirse en receptor de "emigración". A ello hay que añadir la convivencia de las diferentes tradiciones culturales asociadas a las distintas comunidades autónomas o el

1 Esta comunicación surge como resultado de las orientaciones y propuestas del Doctor González Gallego, en el marco de su Proyecto de Investigación para acceder a una Cátedra de Facultad de la Universidad de Valladolid. De este modo, cuantas aportaciones podamos hacer se deben, en buena medida, a su constante vocación de abrir nuevos horizontes en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y a su infatigable tarea como "maestro" de un, ya, nutrido grupo de jóvenes profesores, entre los cuales me cuento.

2 A este respecto véase J. REESE, H. KUBICEK, B.P. LANGE, B. LUTTERBECK y U. REESE. *El impacto social de las modernas tecnologías de la información*. Madrid, Tecnos, 1982.

problema, aún por resolver, de la cultura gitana o de cualquier otra minoría étnica.

Todo ello ha de tener una traducción y unas repercusiones inmediatas en el ámbito de la educación, ya que se ha repetido, sin cesar, y desde el consenso, que la sociedad es la fuente de inspiración básica del currículum, y que uno de los objetivos prioritarios de nuestro sistema educativo es el de contribuir al desarrollo integral y armónico de la personalidad del individuo. Ello presupone la necesidad de estimular no sólo las capacidades cognitivo-intelectuales, sino también, y al unísono, el potencial crítico, responsable y solidario hacia la sociedad en que se vive.

Pero hay otra cuestión: ¿qué plataforma es la que utiliza más decisivamente estos objetivos? Desde siempre han sido las Ciencias Sociales a las que se les ha atribuido la misión de preparar a los ciudadanos para su inserción social en un sistema de valores y para comprender los mecanismos que articulan el funcionamiento de la sociedad en que viven, y, quizás, para ayudar a configurar un universo social más humano en la sociedad de la tecnología.

En nuestra opinión, la solución no llegará nunca si se perpetúa la fractura, que tantas veces aparece, entre la sociedad y la escuela o, dicho de otra manera, si se dejan los "conflictos" fuera de las aulas; muy por el contrario, la escuela debe servir de motor de cambio y de mejora social. De tal manera que, en vez de actuar a la zaga, y con no poco retraso, respecto a las innovaciones de todo tipo que acontecen a nuestro alrededor, debiera erigirse en la punta de lanza del "por-venir".

Así pues, ¡seamos consecuentes!, ¡asumamos el reto! y ¡ofrezcamos respuestas!. Tratemos de conciliar el *currículum* con la sociedad, como si de un matrimonio bien

avenido se tratara³, para evitar lo que Marshall McLuhan calificó, en 1967, de "niños absurdos":

"Hay un mundo de diferencia entre el aula y el ambiente de información eléctrica del hogar moderno. Al niño televidente de hoy se lo afina con el diapasón de las noticias adultas al minuto: inflación, disturbios, impuestos, delincuencia, beldades en traje de baño, y queda perplejo cuando ingresa en el ambiente del siglo XIX que caracteriza todavía el sistema educacional, con información escasa pero ordenada y estructurada por patrones, temas y programas fragmentados y clasificados. Se trata naturalmente de un ambiente muy semejante al de cualquier fábrica, con sus inventarios y líneas de montaje (...). El niño de hoy está creciendo absurdo, porque vive en dos mundos y ninguno de ellos le impulsa a crecer. Crecer, ésta es nuestra tarea, y ella es total. La mera instrucción no basta⁴".

Afortunadamente, las cosas han cambiado mucho desde que estas palabras fueron escritas, mas ello no las invalida, dado que nos pueden servir de llamada de atención ante el riesgo que entrañan las desarmonías entre el discurso social y el discurso educativo.

Contenidos e ideología

Ciertamente, la tarea de seleccionar, secuenciar y organizar funcionalmente los contenidos es ardua y compleja, pues la decisión de *¿qué es conveniente enseñar?*, lleva implícitas otras muchas tomas de postura de profundo calado y singular trascendencia.

La elección de un contenido u otro, o de un tipo de contenidos u otros, no es en absoluto gratuita, sino que depende o, en su

³ Véase J. LESOURNE. *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Gedisa, 1993.

⁴ M. McLUHAN. *El Medio es el mensaje*. Paidós, Barcelona, 1987, p. 14.

caso, revela, nuestras propias concepciones sobre ¿qué es educar y para qué hacerlo?, ¿cuál es el peso específico que atribuimos a la disciplina?, ¿optamos por propuestas basadas en la singularidad de las disciplinas que constituyen las Ciencias Sociales o, por el contrario, apostamos claramente por la transdisciplinariedad?, ¿qué cambios están experimentando nuestras ciencias y cómo los trasponemos a las aulas?...

En fin, cuando reflexionamos sobre todas estas cuestiones, salen a la luz, necesariamente y sin ambages, nuestras concepciones más íntimas al respecto de la educación y, más concretamente, de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Así las cosas, establecer qué contenidos y para qué, requiere del docente un intenso ejercicio de autorreflexión, de esclarecimiento de la escala de valores conforme a la que se actúa, de su propia concepción de la ciencia y de las funciones a las que está llamada la escuela. Se trata de sacar a la luz, de hacer aflorar de forma consciente y meditada el curriculum oculto que todos, de una manera u otra, hemos acuñado a lo largo de nuestras vidas, tanto académicas como personales.

En nuestra opinión, y desde la plataforma decisonal que constituyen los contenidos, entendemos que deben ser preferenciales aquellos que posibiliten aprendizajes autónomos en dos campos: el de la resolución de problemas y el de la toma de decisiones responsable, es decir, en aquellos que favorezcan el *"aprender a aprender"*,

todo ello sin menoscabo, como es obvio, de los contenidos que facilitan información o de los que proporcionan modelos conductuales, puesto que sólo desde la armonía entre todos ellos puede brotar un saber acorde con los tiempos que corren.

En definitiva, creemos que la Educación Primaria Obligatoria debe apostar por la conformación y el desarrollo de las potencialidades y capacidades de todos y cada uno de los alumnos.

Mas esta declaración de intenciones no basta, pues su puesta en práctica, -a partir de las líneas de la ciencia didáctica específica en la que nos movemos-, comporta inexorablemente el hecho de que la importancia del *cómo* sea parangonable a la del *qué*, dado que, aunque una determinada selección de contenidos en absoluto resulta inocua, es más puede llegar, incluso, a convertirse en un instrumento de combate, en un *"arma cargada de futuro"*, no es menos cierto que una adecuada elección tampoco es *"la piedra filosofal"* o *"el vellocino de oro"*.

Por este motivo, y desde la premisa de que la metodología elegida, para trasponer el *"saber científico"* a las múltiples circunstancias que configuran la realidad escolar, es tan esencial como la correcta selección de contenidos, en las páginas que siguen presentaremos una propuesta en la que la *"selección de contenidos"* corre en paralelo con la elaboración de materiales didácticos en consonancia y, por supuesto, con la técnica didáctica que se debe aplicar⁵.

5 Las reflexiones y aportaciones que aquí presentamos no son más que una parte de un todo indisoluble compuesto por el presente artículo *"Viejos contenidos, nuevas perspectivas"*. *La vida de cada día en la Hispania Romana, de la mano de Ibérix y Celtérix. I. Una reflexión teórica* y el que le sucede inmediatamente: *II. Una reflexión práctica*, así pues, ambos deben entenderse como una totalidad, como una unidad, aunque como es obvio, cuestiones de administración del espacio, establecidas por la organización del congreso, nos han llevado a presentar los resultados de forma fragmentada. De este modo los aspectos más relacionados con la vertiente práctica y las cuestiones de técnicas, estrategias y metodología aparecen consignados de forma más detenida en la segunda parte de este trabajo.

La vida de cada día en la Hispania romana

En esta ocasión, retomamos contenidos que podrían considerarse clásicos o de larga tradición académica, si bien, intentamos plantearlos a la luz de su potencial contribución a la comprensión de la sociedad de comienzos de un nuevo milenio.

Por no remontarnos más lejos, el actual D.C.B. del Área de Conocimiento del Medio, de Educación Primaria establece en su bloque 10 de contenidos: "Cambios y Paisajes Históricos" el estudio de formas de vida cotidiana en las grandes épocas históricas o el análisis de los vestigios del pasado en nuestro medio, como testimonio de la vida de otras épocas, restos materiales: monumentos, edificios, objetos, instrumentos...

Así, proponemos el estudio del contenido conceptual: "*La vida de cada día en la Hispania Romana*", desde el observatorio de una villa Romana (en nuestro caso, la villa romana de la Olmeda, situada en Pozal de Gallinas, Palencia).

Resultaría redundante, volver a insistir en la imprescindible de conocer el mundo romano para conocernos a nosotros mismos (¿no continúa, con permanencia, la cultura romana entre nosotros?, ¿no seguimos siendo la Europa que Roma concibió?...), pero quizás sea más interesante abundar en las ideas recientemente esbozadas por Juan Pablo Fusi, ahora ya en términos generales, sobre la virtualidad del conocimiento histórico, desde determinados enfoques, para educar en la pluralidad, la diversidad, la aceptación del otro, la relatividad cultural, la versatilidad de los usos y costumbres..., en definitiva, para desenvolvernos en un mundo intercultural y dinámico en el que las distancias no constituyen barreras.

De esta misma manera, o en la búsqueda de estos mismos objetivos, entendemos que el razonamiento hipotético-deductivo sobre

otros mundos, los mundos pretéritos, se puede estimular a través de la interacción con los vestigios del pasado. Los edificios o los objetos con los que el alumno entra en contacto, pueden llegar a convertirse en seres dinámicos, capaces de "hablar" sobre un grupo de hombres y mujeres que vivieron y sintieron en un pasado ya muy lejano: sus actividades cotidianas, su ocio, sus creencias religiosas, su ocupación del espacio... Sólo es cuestión de aprender a preguntar y de seguir la pista. Para ello consideramos que las estrategias preconizadas por el descubrimiento guiado son las idóneas.

Por otro lado, partimos de que el contacto directo con el pasado remoto facilita al alumno la construcción del espíritu histórico y, sobre todo, le permite acercarse a la idea de que el pasado no es algo inerte o estático sino que puede llegar a ser enormemente expresivo y "decidor", que todos y cada uno de nosotros somos seres históricos y que el pasado vive en el presente, sigiloso pero interpenetrándolo todo. Se trata de sentir, de vivir, de experimentar el pasado. Ya decía Gramsci: "*Todo el pasado se encuentra dentro de nuestro presente, de nosotros mismos*".

Pretendemos, de igual modo, aproximarnos al saber histórico desde dos vías, a nuestro juicio absolutamente complementarias, o lo que es más, inseparables. Nos referimos a la vía lógica, analítica y abstracta y a la vía de la intuición, la sensibilidad y la emotividad.

Tradicionalmente, cuando se habla de inteligencia nos referimos a la inteligencia lógico-verbal, ya que nuestra cultura y nuestra tradición educativa se han encargado de convertirla en hegemónica. Sin embargo, los niños de este fin de siglo parecen más predispuestos hacia las habilidades visuales y espaciales y a la coordinación de informaciones a partir de múltiples perspectivas visuales. Algunos especialistas como McGuire, M. Winn, P.M. Greenfield y J. Ferrés atribuyen este viraje a la coloniza-

ción de la civilización de la imagen y al tiempo que nuestros escolares se hallan en contacto con este tipo de mensajes a través de la televisión, los vídeo-juegos, los CD-ROM, e incluso la Red Internet⁶.

Así pues, parece llegada la hora de que en la enseñanza-aprendizaje se conceda un papel destacado al "*hemisferio derecho de nuestro córtex cerebral*"⁷, y, más aún, de adjudicarle un lugar preferente en el campo de las Ciencias Sociales y, por supuesto, de la Historia, para que esta ciencia deje de verse, definitivamente, como un fósil inexpresivo que no sirve para nada, ni se relaciona de modo alguno con nuestras vidas y nuestro tiempo.

Esta constatación nos parece fundamental para el futuro de la educación, ya que, de no tenerla en cuenta, la fractura escuela-sociedad, de la que hablábamos al comienzo de este trabajo, se haría más y más grande, tanto en el seno del universo social humano (la escuela que está presente en la sociedad), como en el del universo tecnológico (la sociedad que necesita entrar en la escuela).

Junto a las leves pinceladas, esbozadas hasta ahora, al respecto de la metodología por la que apostamos, convendría añadir que sería deseable recurrir con mayor frecuencia a la metodología lúdica y al aprendizaje cooperativo. Ambas cuestiones, entendidas como los métodos educativos correspondientes a esta reflexión teórica, serán abordadas por otros compañeros en el siguiente artículo "*II. Un reflexión práctica*".

Ibéricos y Celtéricos, unos excelentes cicerones

La Motivación

Si apostamos por una metodología didáctica, con técnicas muy definidas, y vinculada a la tecnología de la imagen, hay que prestar especial atención a la MOTIVACIÓN, no tanto para suscitarla, pues los productos de esta tecnología la llevan implícita, sino más bien para encauzarla didácticamente.

Los alumnos necesitan motivos para desear aprender. En ocasiones la motivación es intrínseca, por eso aprenden tan rápidamente, aunque se trate de aprendizajes tan arduos, en nuestra opinión, como las alineaciones deportivas, las marcas de los coches o las razas de los perros, aprendizajes absolutamente memorísticos que en esencia poco difieren de la famosa lista de los reyes godos, y con esto no queremos decir que hiciera ninguna falta conocer tan penoso listado.

Se trata más bien de reflexionar sobre por qué se aprenden sin dificultad determinados saberes y otros de características muy similares, al contrario, no gozan de ninguna popularidad entre nuestro alumnado.

Como no creemos en la unicausalidad, estamos seguros de que serán muchas y variadas las razones que confluyan en este complejo proceso; mas consideramos que al menos un lugar de preferencia lo ocupa la capacidad de seducir, de encandilar, de concitar el interés de los alumnos. Del mismo modo, facilitaría bastante las cosas el poner de ma-

6 J. FERRÉS. *La publicidad modelo para la enseñanza*. Akal. Madrid. 1994, p. 18 y ss.

7 Se sabe que el córtex cerebral está dividido en dos hemisferios, el hemisferio izquierdo controla los movimientos físicos del lado derecho del cuerpo, le corresponden funciones de carácter analítico, racional, matemático, abstracto y temporal. El hemisferio izquierdo procesa informaciones seriadas, consecutivas en el tiempo. Le corresponden, en definitiva, procesos mentales de carácter verbal y lógico. En cambio, al hemisferio derecho, que controla los movimientos físicos del lado izquierdo del cuerpo, le corresponden funciones de carácter sintético, global, sensitivo, tal vez afectivo. Procesa estímulos de carácter espacial y simultáneo. J. FERRÉS. *Op.cit.* pp. 16-17.

nifiesto la utilidad, la funcionalidad y la necesidad de ciertos saberes, al igual que el explicar el proceso que hay que seguir para dominarlos. En definitiva, creemos que es imprescindible dotar a los alumnos de un método, *una brújula*, que evite la, tan frecuente, desorientación en el camino de la aprehensión del conocimiento y del saber, -entendidos ambos en su sentido más amplio⁸.

En este deseo de estimular al alumno desde la vía de la motivación, de la sensibilidad y de la diversión concedemos una importancia capital a los recursos y materiales didácticos relacionados con el mundo de la imagen, por ello, en nuestro proyecto de investigación optamos por proponer una salida a una villa romana, articulada en torno a un cómic, confeccionado expresamente para la ocasión.

¿Por qué el cómic?

Antes de nada hay que decir que no podemos hablar de un cómic en su acepción más pura, pues el material que presentamos viene acompañado de una información adicional de carácter tanto cartográfico como narrativo. Ello obedece básicamente a que el cómic,

aunque cumple muchas funciones didáctico-pedagógicas no es la panacea universal, y existe cierta información que es preciso suministrar con otros lenguajes, para no diluir la función educativa esencial de la historieta⁹.

Cabe añadir que, al igual que sucede con otros recursos o materiales didácticos, el trabajo con el cómic requiere una dinámica de trabajo, reforzada con la práctica asidua. No basta con intervenciones de carácter esporádico o aislado.

Entre los motivos que nos han llevado a elaborar y trabajar con un cómic se cuentan: la necesidad de diversificar los recursos empleados; la voluntad de acercar al alumno al mundo del cómic y de forma subsidiaria desarrollar o intensificar su afición a la lectura; el deseo de estimular las facetas más creativas e imaginativas de la inteligencia y, cómo no, el propósito de ofrecer un material si no fascinante, por lo menos atractivo. Aunque la razón principal estriba en que buena parte de la información que pretendemos transmitir, precisa los lenguajes visuales. A ello se suma el que no consideramos oportuno ofrecer imágenes estáticas, y una buena forma de dinamizarlas, de impregnarlas de vida, a

8 Aprender entendido como asimilar, concebir, imaginar, percibir, distinguir... F.C. SANZ DE ROBLES. *Diccionario Español de Sinónimos*. Madrid, Aguilar, 1989. P. 100.

9 Al respecto de las diferentes funciones didácticas del cómic se puede consultar: R. APARICI. *El Cómic y la Fotonovela en el aula*. Madrid. CAM. 1989. E. BAUR. *La historieta como experiencia didáctica*. México. Nueva Imagen. 1978. GRUPO EDICIÓN GRÁFICA. *El Cómic reflejo del panorama histórico*. Madrid. Ediciones de la Torre. 1996. *El Cómic como reflejo del panorama histórico del siglo XX*. Madrid. Ediciones de la Torre. 1994. H. HERRERO. "Reflexiones en torno al cómic como material didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia" en *Actas del 5º Congreso del Libro de Texto y Materiales Didácticos*. Madrid. Universidad Complutense. 1997. Tomo II, pp. 191-201. "El Cómic de ambientación medieval al servicio del franquismo" en *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. nº 17, pp. 109-121. "El Semanario Infantil Flechas y Pelayos". Un recurso para la enseñanza-aprendizaje de la ideología del Franquismo en la Primera Postguerra" en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. nº 12, pp. 95-108. (La misma autora está realizando su tesis doctoral sobre las virtualidades didáctico-educativas del citado Semanario Infantil). J.L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ. *El Cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona. Gustavo Gili. 1988. *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Semántica y Didáctica. Barcelona. Gustavo Gili. 2ª ed. 1978. M. ROLLÁN MÉNDEZ y E. SASTRE ZARZUELA. *El Cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid. Universidad de Valladolid. 1986.

nuestro juicio, es asociarlas a una historia y dotarlas de acción. Tanto los edificios como los monumentos o los diferentes restos materiales tienen que estar vivos, que contar algo, que hablar de las gentes que los habitaron.

Como la elaboración de un cómic "ex novo" no se encuentra a nuestro alcance, optamos por recurrir a un clásico "Astérix¹⁰", aunque en nuestro caso hallamos adaptado los nombres de los protagonistas llamándolos "Ibérrix y Celtérix", en una clara alusión a Iberos y Celtas, por tratarse de la Hispania Romana. A priori suponíamos que el empleo de un cómic conocido por el alumnado resultaría más sugestivo e incitante.

En definitiva, y como ya venimos diciendo, pretendíamos llevar a la escuela el mundo de la imagen, ese mundo en el que nuestros niños navegan, y permítasenos el juego de palabras, "como pez en pantalla".

¡Manos a la obra!

El hilo argumental del guión -(la elección de los contenidos conceptuales)- obedece a la siguiente secuencia:

1. Presentación de diferentes formas de ocupación del espacio por parte de los romanos: calzadas, puentes, campamentos, ciudades.

2. Presentación de los principales edificios de una ciudad romana: senado, palacios, arcos de triunfo, termas, teatros, circos, anfiteatros y, sobre todo, descripción de su función.

3. La vida en el campo, las villas romanas, aspecto externo.

4. El interior de las villas romanas: sus piezas y su función, asociadas a la vida cotidiana de la clase dirigente romana.

Como veremos más adelante, es una elección que pretende adecuarse al método que vamos a utilizar para su aprendizaje. Así, descendemos de lo más genérico a lo más concreto, a fin de ofrecer una contextualización de la villa entre las diferentes tipologías constructivas. Del mismo modo, se presenta tanto el mundo rural como el urbano con la intención de mostrar los contrastes existentes entre ambos.

Por otra parte, la filosofía que subyace en el argumento de la historia es la de transmitir una imagen de buena convivencia y de aceptación mutua entre pueblos distintos que coexistían en un mismo territorio, al igual que evidenciar la bondad de compartir los saberes y los modos de vida, significando la necesidad de cooperar "con el otro", aprender "del otro" y respetar "al otro".

Igualmente, consideramos que el tono más adecuado es el lúdico e incluso, en la medida de lo posible, el humorístico, en primer lugar para respetar la línea discursiva de los cómics de Astérix y, sobre todo, para tratar de enseñar-aprender divirtiendo.

En este sentido se trata de emplear el mismo lenguaje que usan nuestros alumnos, con sus giros, frases hechas, expresiones coloquiales..., así mismo, todas las referencias a topónimos o antropónimos aluden a los lugares que se recorren durante la salida y a los alumnos y profesores que participan en la actividad, lo que, como mínimo, capta la atención de los alumnos y despierta su curiosidad.

Por último, y como ya indicábamos con anterioridad, el cómic se halla salpicado de breves informaciones de carácter adicional, (lo que más adelante llamaremos

10 Sobre este cómic ya se han realizado otras experiencias como la de O. GARCÍA SANZ. *¡Están Locos estos Romanos!. Lecturas de Astérix para el aula + otras experiencias y materiales.* Madrid. CSIC. 1993.

“cajas informativas”), que sirven de guía al alumno, glosando, aclarando o explicando lo que pueden ver en imágenes. Esta información pretende cumplir la función de evitar que los alumnos atiendan tan sólo a lo meramente anecdótico, así como proporcionarles un referente o soporte teórico que les permita extraer el mayor y mejor aprendizaje posible de la lectura del cómic.

Los conceptos que se presentan en estas “cajas informativas” son:

1. Marco temporal y espacial
2. Romanización
3. El papel y la organización del ejército en Roma.
4. La esclavitud.
5. La ciudadanía.
6. Principales edificios de la ciudad Romana y su función:

senado	calles
viviendas	arcos del triunfo
termas	teatros
circos	anfiteatros

7. Origen y función de las villas romanas.

8. Descripción de la villa romana.

Una vez más, seguimos buscando la articulación y vinculación de los contenidos y el método, al igual que sucederá con el guión que presentamos seguidamente.

5.4. El guión

Por lo que se refiere al guión gráfico, las viñetas, debidamente adaptadas, proceden de los diferentes ejemplares de la colección “Astérix”, en tanto que el guión literario y las cajas informativas son obra nuestra.

PORTADA

Ilustración. Perfil del mapa de España, con la ubicación de “La Olmeda” y las figuras de nuestros protagonistas.

Procedencia. Portada de Astérix en Hispania.

Texto. Ibérix y Celtérix en la villa romana de la Olmeda.

PÁGINA 1. LOS ROMANOS Y SU IMPERIO

VIÑETA 1. Mapa del Imperio Romano. Ubicación de La Olmeda.

Procedencia. Libro de texto de Conocimiento del Medio de 6º de la editorial Anaya, p. 163.

CAJA INFORMATIVA.

El Imperio Romano. Los romanos habitaban en la península Itálica, en las tierras de lo que hoy es Italia. Fueron grandes conquistadores y llegaron a dominar todo el Mediterráneo, creando un inmenso Imperio entre los siglos V a.C. y V d.C.. Dentro del Imperio estaba Hispania, y dentro de Hispania la región de los Celtíberos que ocupaba más o menos lo que hoy es Castilla y León.

VIÑETA 2. Un puente romano.

Procedencia. La Hoz de Oro. p. 10.

Texto. *Ibérrix*: ¡Estos Romanos están locos, pero hacen cosas que no están nada mal!.

CAJA INFORMATIVA.

La Romanización. Los romanos además de conquistar Hispania, la romanizaron, es decir, la hicieron romana, llevando su lengua, sus leyes, su forma de vida y sus creencias, y construyendo puentes, calzadas, ciudades, villas...

VIÑETA 3. Una calzada romana.

Procedencia. *La Hoz de Oro*, p. 23.

Texto. *Ibérrix*: ¡Qué circulación!.

Celtérix: ¡Y ya nos llenaremos los zapatos de barro!

PÁGINA 2. EL EJÉRCITO ROMANO DOMINABA TODO EL IMPERIO

VIÑETA 1. Un campamento romano.

Procedencia. *Astérix Legionario*, p. 36.

Texto. *Centurión*: ¡Alto el paso!.

Ibérrix y *Celtérix*: Somos Ibérrix y Celtérix y venimos a visitar al jefe del campamento.

VIÑETA 2. El campamento fortificado de "*Pallantiarhum*".

Procedencia. *Astérix en Córcega*, p. 7.

Texto. *Centurión*: ¡Hagamos una demostración a nuestros amigos Hispanos!.

VIÑETA 3. Una catapulta.

Procedencia. *El regalo del César*, p. 43.

Texto. *Centurión*: ¡Qué te apuestas a que Aquilinus (nombre de un alumno) llega más lejos que Robertus (nombre de un alumno).

CAJA INFORMATIVA.

Los ejércitos romanos vencían la resistencia de los hispanos atacando sus ciudades y aldeas. Su unidad militar más conocida era la legión. Las legiones romanas se establecían en campamentos.

PÁGINA 3. LAS ALDEAS Y CIUDADES HISPANAS FUERON TRANSFORMADAS EN CIUDADES ROMANAS

VIÑETA 1. Una ciudad romana.

Procedencia. *La Residencia de los Dioses*, p. 5.

Texto. *General romano*: ¡Voto a Marte que cuando acabemos con las obras, la pequeña aldea Celtíbera será casi tan hermosa como nuestra querida Roma!.

VIÑETA 2. El César recorre una ciudad hispanoromana llevando tras de sí un esclavo.

Procedencia. *Astérix en Hispania*, p. 22.

Texto. *Voz en off* (recuadro): El César recorrerá feliz las calles de nuestra ciudad y los celtíberos lo recibirán entre gritos de alegría.

Celtíbero 1: ¿Es ese el emperador?/ *Celtíbero 2*: ¡Claro, no ves que lleva la corona de laurel!

CAJA INFORMATIVA.

Muchos Hispanos vencidos eran llevados a Roma y convertidos en esclavos. La mayoría de los Hispanos aceptaron el dominio romano, se romanizaron, formaron parte del imperio como ciudadanos romanos.

VIÑETA 3. Interior del senado romano.

Texto. *Voz en off* (recuadro): Mientras tanto en Roma durante una sesión del Senado.

Senador 1: El senador Gonzalus (nombre del profesor) tiene la palabra.

Senador 2: Queridos colegas, en la lejana provincia de Hispania, los revoltosos Celtíberos están entusiasmados con las obras que estamos realizando.

CAJA INFORMATIVA.

El Senado de Roma concedió a los Hispanos la ciudadanía y sus ciudades se organizaron como cualquier otra ciudad del Imperio.

PÁGINA 4. UNA CIUDAD ROMANA EN HISPANIA

VIÑETA 1. Un palacio.

Procedencia. Los laureles del César, p. 12.

Texto. *Ibérix*: ¡Qué choza tan grande!

VIÑETA 2. Una calle de una ciudad hispanorromana.

Procedencia. Astérix Gladiador, p. 18.

Texto. *Celtérix*: ¡Cuánta animación!

CAJA DE TEXTO.

Calles llenas de vida, con casas de cuatro y cinco pisos.

VIÑETA 3. Un arco del triunfo (junto a él una inscripción en la que sustituimos Masalia por Saldaña).

Procedencia. Astérix Legionario, p. 32.

Texto. *Voz en off* (recuadro): Ibérix y Celtérix continúan su recorrido.

Celtérix: ¡Legionario! ¿Cómo os las arregláis para ganar todas las guerras?

CAJA INFORMATIVA.

Arcos de triunfo en recuerdo de las victorias de los generales romanos.

VIÑETA 4. Unas termas.

Procedencia. Astérix Gladiador, p. 20.

Texto. *Ibérix*: ¡Unos baños! ¡He oído hablar mucho de los baños romanos! ¡Vamos a tomar uno!

CAJA INFORMATIVA.

Baños públicos. Las llamadas Termas.

PÁGINA 5. (SIGUE UNA CIUDAD....)**CAJA DE TEXTO.**

En las ciudades romanas había grandes edificios para espectáculos públicos.

VIÑETA 1. Un teatro.

Procedencia. Astérix y el Caldero, p. 29.

Texto. *Actor*: ¡Pon un poco más de sentimiento!

VIÑETA 2. Un circo.

Procedencia. La Residencia de los Dioses, p. 27.

Texto. *Voz en off* (recuadro): En el circo todo está preparado para una carrera de cuadrigas.

CAJA INFORMATIVA.

Circos para carreras de carros.

VIÑETA 3. Un anfiteatro.

Procedencia. La Residencia de los Dioses, p. 6.

Texto. *Celtérix*: ¡Cómo me gustaría bajar a dar algún *mamporro* a esos gladiadores!

CAJA INFORMATIVA.

Anfiteatros para luchas de gladiadores y espectáculos deportivos.

**PÁGINA 6. HISPANIA SE ROMANIZÓ, SE HIZO ROMANA,
Y APARECIERON LAS VILLAS EN EL CAMPO****VIÑETA 1.** Exterior de una villa romana.

Procedencia. Libro de texto de Conocimiento del Medio de 5º curso de editorial Anaya, p. 199

Texto. *Voz en off* (recuadro): Ibérix y Celtérix abandonan el campamento romano y se dirigen a la villa de su buen amigo Aurelius Agudus.

VIÑETA 2. Exterior de una villa romana.

Procedencia. El Combate de los jefes, p. 8.

Texto. *Aurelius*: ¡Entrad. pues! ¡Mi villa! ¡La Olmeda! Se honra con vuestra presencia.

Celtérix: ¡Qué buena pinta!

CAJA INFORMATIVA.

Hispania se romanizó, se hizo romana, y no sólo surgieron ciudades sino que por todo el campo se levantaron villas romanas, es decir, fincas de personas poderosas que construían en ellas edificios para los trabajadores de la finca y un palacete que era su residencia.

VIÑETA 3. Exterior de una villa romana.

Procedencia. La Cizaña, p. 5.

Texto. *Voz en off* (recuadro): Ibérix y Celtérix nunca habían estado en una villa romana y alucinaban a colores.

Cartela 1: Mi reposo.

Cartela 2: Cuidado con el perro.

PÁGINA 7. EL INTERIOR DE UNA VILLA ROMANA

VIÑETA 1. Salón de la villa.

Procedencia. Los Laureles del César, p. 18.

Texto. *Aurelius*: ¡Estos son unos amigos Celtíberos que han venido a conocernos mejor!.

Mujer adulta: ¡Por Júpiter! ¡Qué aspecto tan raro tienen!.

Mujer joven: ¡Uhm, el alto está un poco gordito pero el pequeño no está nada mal!.

Criado: ¡Tanto griterío para esto!.

VIÑETA 2. Patio interior.

Procedencia. Astérix Gladiador, p. 26.

Texto. *Voz en off* (recuadro): En la Olmeda se preparaban para una fiesta estupenda.

Aurelius: ¡Marco Antonio! ¡qué no les falte de nada a Ibérix y Celtérix!.

CAJA INFORMATIVA.

El interior de un villa romana disponía de multitud de habitaciones, un gran vestíbulo, salones y un comedor en el que los romanos comían y se divertían recostados en divanes.

VIÑETA 3. Un salón comedor.

Procedencia. La Cizaña, p. 7.

Texto. *Ibérix y Celtérix*: ¡Voto por TUTATIX! ¡Estos romanos están locos! ¡Pero qué bien se lo pasan!.

Fin¹¹

A modo de conclusión

Hasta aquí ha llegado nuestra reflexión sobre el papel que atribuimos a las Ciencias Sociales y su Didáctica en la educación de los alumnos del siglo que viene, así como nuestra propuesta en torno al *qué*, el *para qué* y el *con qué recursos didácticos*. Indudablemente, se trata de un enfoque teórico, mas, como todas las teorías que se apoyan en la práctica, no ha perdido de perspectiva los imprescindibles *Para quién* y *cómo*, ni mucho menos ha

olvidado el horizonte de *la acción* (¿diríamos la "investigación-acción"?).

Como ya indicábamos al comienzo de este trabajo, nuestras aportaciones, desde la reflexión, son el resultado de una investigación aplicada y cooperativa. Así pues, los aspectos pendientes de este todo indisoluble, es decir, la práctica que ha suscitado la reflexión teórica, serán tratadas a continuación por los protagonistas de este proyecto, los profesores: Isidoro González, Mercedes de la Calle y José María Martínez.

11 Los habituales problemas con los derechos de autor y la propiedad intelectual nos han impedido publicar el cómic, mas esto no quita para que aprovechemos la ocasión para agradecer a Luis Carlos Rodríguez, profesor de Expresión Plástica, (comunicación audiovisual), de la Facultad de Educación de Valladolid, todo el trabajo realizado en la adaptación y adecuación de las diferentes viñetas para construir un todo orgánico y armónico.