



editorial

C
I
E
N
C
I
A

Y

DIDÁCTICA

Número 61

1 de ENERO de 2012

ISSN: 1989-2462 Depósito Legal: J 1407 - 2010

REVISTA DIGITAL CIENCIA Y DIDÁCTICA

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Juan José Díaz Rodríguez. Diplomado en E.G.B. Licenciado en Psicología. Licenciado en Pedagogía. Profesor de Enseñanza Secundaria.

SECRETARÍA

Paloma Santos Sánchez. Licenciada en Filología Inglesa.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Francisco Hervas Planet. Licenciado en Ciencias de la Educación. Maestro.

Miguel Ángel Quesada Béjar. Licenciado en Psicopedagogía. Maestro.

José Marcos Resola Moral. Licenciado en Psicología. Profesor de Enseñanza Secundaria. Orientador.

José Santaella López. Ingeniero Técnico Industrial. Profesor Técnico de Formación Profesional. Profesor de Enseñanza Secundaria.

CONSEJO CIENTIFICO ASESOR

José Antonio Torres González. Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Jaén.

María del Rosario Anguita Herrador. Profesora Titular de Universidad. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.

Cristóbal Villanueva Roa. Diplomado en Magisterio, Licenciado en Pedagogía, Doctor en Psicopedagogía. Profesor de Enseñanza Secundaria. Orientador.

Carolina Zelarayán Ibáñez. Doctora en Lengua y Literatura. Profesora de Enseñanza Secundaria.

© EDITORIAL ENFOQUES EDUCATIVOS, S. L.

C/ Pintor Nogué, 12 - 23009 JAÉN

Telf. 953 25 20 62

Web: www.enfoqueseducativos.es E-mail: editorial@enfoqueseducativos.es

La Revista no se hace responsable del contenido y opiniones de los artículos publicados. Dicha responsabilidad recae exclusivamente en los autores de los mismos.

SUMARIO**PÁG.****A PEDAGOGICAL APPROACH TO THE ARTHURIAN REVIVAL FROM THE VICTORIAN ERA ONWARDS: A BRIEF APPROXIMATION FROM HISTORY, LITERATURE AND CULTURE**

(Castillo Montijano, Montserrat).....4

ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE FUERZA COMO UN FLUJO DE MOMENTUM

(Malagón Montaña, Edgar Josué).....25

¿DE QUÉ LE SIRVE MI HIJO ESTUDIAR HISTORIA? UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA A LA HISTORIA DESDE LA PRÁCTICA

(Perrupato, Sebastián Domingo)35

**A PEDAGOGICAL APPROACH TO THE ARTHURIAN REVIVAL FROM
THE VICTORIAN ERA ONWARDS: A BRIEF APPROXIMATION FROM
HISTORY, LITERATURE AND CULTURE**

Castillo Montijano, Montserrat

75020362C

Licenciada Filología Inglesa y Diplomada en Turismo

ABSTRACT

This research is entitled “A pedagogical approach to the Arthurian revival from the Victorian era onwards: A brief approximation from history, literature and culture”. In it a brief reflection of King Arthur’s origins and nature will be mentioned. Moreover, the Arthurian revival from 19th century Britain, his condition of national identity hero will be explained. Furthermore, a brief approximation from culture to King Arthur nowadays will be offered. Then, the role of women in *Idylls* will be considered. In addition, an outline with the reasons for King Arthur’s everlasting popularity will be developed. Last but not least, some of the previous theoretical ideas will be materialized in a practical way.

Keywords: King Arthur, historical figure, cultural product, literary character, Victorian period, national identity.

RESUMEN

Esta investigación se titula “Un enfoque pedagógico al resurgimiento arturiano desde la era victoriana en adelante: Una breve aproximación desde la historia, literatura y cultura”. En él, se mencionará una breve reflexión de los orígenes y naturaleza del rey Arturo. Además, se explicará su resurgimiento en la Gran Bretaña del siglo XIX y su condición de héroe nacional. También, se ofrecerá una breve aproximación desde la cultura al Rey Arturo hasta hoy día. Después, se considerará el papel de las mujeres en *Idylls*. Asimismo, se desarrollará un esquema con las razones de la popularidad duradera

del Rey Arturo. Finalmente y no por ello menos relevante, se materializarán algunas de las ideas teóricas previas de una manera práctica.

Palabras clave: rey Arturo, personaje histórico, producto cultural, personaje literario, periodo victoriano, identidad nacional.

1. INTRODUCTION

To begin with, the contents are developed following the order of the research fields in which the research is divided, so Arthur's origin and nature and his revival from 19th century Britain onwards will be introduced firstly. Then, Arthur in the arts, the reasons for King Arthur's universal and everlasting popularity will be worth mentioning.

Finally, it is expected to engage readers with the original and atypical topic through exciting exercises adapted to the students' age and interests.

1.1. Justification

First of all, the title itself could pose the following question to the readers: Does the word order (history, literature and culture) obey to any specific purpose?

The answer is negative. The order is not according to the importance of the fields. It is just the order that the author has chosen for this research. Moreover, it could have chosen a different order and other fields to cover this research but history, literature and culture are considered the most suitable issues for this topic and therefore relevant for the successful application in theory and practice within this specific research.

Concerning the theoretical part of the research, most of the historians and researchers question King Arthur's origin (Roman or Celtic), and they also doubt about King Arthur's nature (either a historical or a mythological hero). So, the purpose of this research is to clarify King Arthur's origin and nature, taking into account historical, cultural and literary works.

Moreover, King Arthur will be placed in 19th century Britain, that is to say, the Victorian period, and it will be explained that his revival and national identity flourished in this period.

Furthermore, the absence in conventional books of a pedagogical approach to King Arthur hero and his projection in nowadays culture is relevant. In this research, the

previous idea is developed in the form of exercises and above all the main aim is to engage students with the topic.

As far as the limitations are concerned, it will be mentioned firstly that the Victorian Arthurian revival was the work of few authors, together with taking into account some subjective research from Arthurian authors and other authors from other periods. Finally, the excerpts taken from Tennyson's *Idylls of the King* may be a challenge for our students but they will be provided with the material to cope with them.

1.2. Relevance of the research

This research is just an effort to put some order into the diversity of opinions and perspectives about King Arthur. It is expected to present King Arthur as one of the most important heroes in ancient historical Britain, from a Victorian perspective. Lastly, the author of this research has attempted to be succinct but clearly exposing her opinions and contributing to the implementation of this fascinating topic in the classroom.

2. STATE OF THE ART

2.1. Related literature review

This literature review attempts to summarize research on King Arthur and its implementation in the classroom. The material surveyed directly in this review was gathered and selected along the current year (2011), trying to reflect King Arthur's timeline progression concerning history (King Arthur's origin and nature), literature, culture, and King Arthur's projection beyond British frontiers. We have started with some chronological overview studies, including Nennius (800), Monmouth (1138), Wace (1155), Layamon (1190), Gisbert (1875), Arana (1883), Sainero (1988), Coghlan (1991), Barber (1994), Lacy, Ashe and Mancoff, (1997), Barczewski (2000), Bryden (2005), among others, and the opinions about implementation of the topic in the classroom from myself.

To begin with and regarding King Arthur's origin, *The Historia Brittonum* or *The History of the Britons* is assigned to Nennius, a Welsh author. This work is considered to be the starting point in connection with King Arthur; however, some people prefer to avoid taking this book into account as the beginning.

Nevertheless, the publication of *History of the Kings of Britain*, written by Geoffrey of Monmouth in the 12th century is considered a turning point. In connection with this

book, it is considered that King Arthur's origin is located as a product from Celtic oral tradition and he is considered the hero and warrior king that defeated Roman armies. Anyway, the information provided is not enough for me, and I doubt about King Arthur's clear origin (Roman, Celtic or Welsh) and nature. Concerning the last aspect, nature, some people recreate the story considering King Arthur a historical warrior king, others build the story just considering him a mythological creature and finally some, in which the author includes herself, build the story as a mixture of history and mythology. Barber (1994), a British historian specialised in Arthurian legends, relates the stories about Arthur from the 8th century writers until nowadays. Some of the ideas about King Arthur's history that appear in this book have been quoted in this research because they are relevant and illustrative in order to clarify some aspects about the topic.

Barber (1994) also states that Ronan Coghlan (1991) was an acknowledged authority on the Celtic tradition because Coghlan was able to build the Arthurian hero together with the characters that appear around him from different sources such as Geoffrey of Monmouth, Malory, Chretien de Troyes, and the English Gawain cycles.

Concerning literature, certain materials about King Arthur could be mentioned such as Thomas Malory's *Le Morte d'Arthur* in the 15th century or T.H.White's works in the 20th century but we will focus mainly on *Idylls of the King*, by a Victorian poet, Alfred Tennyson.

Regarding King Arthur in the Victorian period, apart from Tennyson's literary work, Bryden (2005) states that King Arthur is portrayed in the 19th century as a cultural revelation basing her research on debates from the Victorian period.

Nowadays, besides works that ascribe King Arthur to one particular era, Victorianism, the majority of research tends to be comparative, specially contrasting King Arthur and Robin Hood. Barczewski (2000) examines different opinions of King Arthur and Robin Hood legends.

In order to mention Tennyson's projection beyond British frontiers, in 1875, when Tennyson was still alive, a Spanish writer and politician, Lope Gisbert, translated into Spanish verse and published in Spain two of the Arthurian *Idylls* by Tennyson: *Elaine and Enid: Idilios de Tennyson puestos en verso castellano*.

Another 19th century Spaniard, Vicente de Arana, was a devoted admirer of Tennyson and he was the most important prose translator of his verse *Idylls* into Spanish. Moreover, Ramón Sainero also translated *The Idylls of the King*.

Once we have mentioned some of the most relevant books in connection with King Arthur's history and literature, in the cultural sphere, a work by Lacy, Ashe and Mancoff (1997) is worth mentioning due to the fact that King Arthur is brilliantly reflected in the arts.

Finally, as far as King Arthur's projection in the classroom is concerned, it could be a challenge in a Spanish high school. First of all, the lack of evidence material with guidelines to implement this topic in the classroom is a fact.

However, the author of this research will try to fulfill the students' expectations through communicative and interactive activities, some of them quite difficult but interesting according to the students' age and interests. Furthermore, the purpose with the material suggested for the teachers and students is to grasp the concepts of the topic.

In short, King Arthur's projection has been a matter of fact in all historical and literary periods, countries and cultural spheres.

2.2. A brief theoretical approximation from history to Arthur's origins and nature

In this sub-section, a brief reflection on King Arthur's origins (Roman, Celtic or Welsh) and nature will be made, that is to say, if he was only a historical hero or a mythological hero or a mixture of both.

To begin with, as far as King Arthur's name is concerned, it may be (and according to Jackson (1979) certainly is) a form of Artorius, a Roman gens name, but Bruce (1928) believes that this Celtic origin comes from artos viros (bear man). Moreover, a specialist in Arthur matters, Monmouth, also reflected on Arthur's origin.

The first written proof in connection with King Arthur's origin is *The Historia Brittonum* or *The History of the Britons*, which is assigned to Nennius, a Welsh author. In *the Historia Brittonum* we can find two Arthurian entries dated from the late 8th century, called *Annales Cambriae* or *the Annals of Wales*.

Concerning the first written proof, an unknown poet lists heroes' battles, in which Arthur is being assigned nine. However, it is consider that in the case of *the History of the Britons* this is reflected as if we were dealing with a poet's list of a hero's battles. An excerpt taken from Barber's *King Arthur: Hero and Legend* reflects King Arthur's battles:

In those days the Saxons increased in numbers and grew stronger in Britain. But at Hengist's death, Otha his son went from the northern part of Britain to the kingdom of Kent and from him arose the kings of Kent.

Then in those days Arthur fought against them with the kings of the Britons, but he was a commander in the battles. The first battle was at the mouth of the river which is called Glein; the second, third, fourth and fifth on another river which is called Dubglas and is in the region of Linnuis; the sixth battle on the river Bassas. The seventh battle was in the forest of Celyddon, that is the battle of Coed Celyddon. The eighth battle was at Castellum Gunnion, where Arthur carried the portrait of Saint Mary, ever Virgin, on his shoulders; and the pagans were routed on that day, and there was a great slaughter of them through the power of our Lord Jesus Christ and the strength of the holy Virgin Mary, his mother. The ninth battle was fought in the Urbs Legionis. The tenth battle was fought on the shore of the river called Tribruit.

The eleventh battle was fought on the mountain called Agned. The twelfth battle was on Mons Badonis, where in one day nine hundred and sixty men were killed by one attack of Arthur's, and no- one but himself laid them low. And he appeared as victor in all the battles. And while they [the Saxons] were being overthrown in all the battles, they were seeking help from Germany; and they were being reinforced many times over without interruption. And they brought kings from Germany to rule over them in Britain, up to the time when Ida ruled who was son of Eoppa; he was the first king in Bernicia, that is Berneich. (Barber, 1986: 4-5).

At the end of the original version of *The History of Britons*, there are two entries that refer to Arthur:

In the district which is called Buellt there is another marvel. There is a pile of stones there, and one stone with the footprint of a dog on it placed on top of the heap. When he hunted the boar Trwyd, Cafall-who was the dog of the warrior Arthur- imprinted the mark of his foot on it; and Arthur afterwards assembled a heap of stones under the stone on which was the footprint of his dog, and it is called Carn Gafall. [...]

In the district which is called Archenfield there is another marvel. There is a tomb there, next to a spring which is called Llygad Amr [the fountain of Arm]. And the name of the man who was buried in the tomb was called thus, Amr; he was the son of the warrior Arthur, and the latter killed him in that place and buried him. (Barber, 1986: 5).

As far as the second proof is concerned, once we have mentioned the references to King Arthur as a warrior in *The Historia Brittonum* and in order to clarify King Arthur's origin, the entries called *Annales Cambriae* or *the Annals of Wales* are noticeable. These were compiled from the late eight century onwards at St David's, in the extreme south-west of Wales. Furthermore, *the Annals of Wales* have additional information which helps to corroborate it. What *the Annals* say is as follows:

Year 72: The battle of Badon in which Arthur bore the cross of our Lord Jesus Christ on his shoulders for three days and three nights, and the Britons were the victors.

Year 93: Gueith [battle of] Camlann in which Arthur and Medraut perished; and there was a plague in Britain and Ireland. (Barber, 1986: 6).

In my opinion, as a warrior Arthur fought with the kings of the Britons. However, in the year 72, in *the Annals of Wales* it is reflected that he also suffered. Thus, it seems to be a contradiction. He was the commander of the Britons, as is reflected in *The History of the Britons*. Despite they were the victors, all the blood shed in the battles turned King Arthur into a guilty Christian, so he must have his cross to bear.

Barber (1994) says that neither Nennius nor Gildas were the author of *The History of Britons*. Barber also believes that the book was a record of the Welsh with no clear chronology and that there was not a critical review from the sources. Thus, we totally agree with him. An examination of *The Historia Brittonum* text on Arthur which supports the previous ideas is as follows:

The chronology of *The Annals of Wales* is a difficult subject, even if there is a measure of agreement that year 1 equals AD 445, giving us AD 516 for the battle of Badon and AD 537 for the battle of Camlann. The doubt is who worked out this chronology and when [...]

Due to the absence of a study of the early chronology of this text, we have to accept that there is no evidence for the dating being other than guesswork. But the events themselves, and the concept of Arthur as leader of

the resistance to the Saxon invaders at some time in the fifth or sixth centuries, were part of current historical tradition when *The History of the Britons* was written, and it is to this tradition that we must now turn. (Barber, 1986: 6-7).

From now onwards, some publications about Arthur from different periods and authors will be mentioned, some of them taken from information contained in the book written by Bryden (2005) and by Abrams et al (2006).

Within the Welsh literature, *The Triads* and *The Mabinogion*, recorded from the ninth to eleventh centuries, came to forge the image of Arthur's court.

Moreover, in the eleventh and twelfth centuries, *The Lives of the Welsh Saints* reveal varying portraits of Arthur in relation to his sphere of influence. Stories in *The Life of Cadoc* portray Arthur as a local tyrant. *The Life of Saint Gildas*, written around 1130, is also the first source to connect Arthur with Glastonbury and to establish Glastonbury's mystical, supernatural nature (Bryden, 2005: 10).

Geoffrey of Monmouth wrote the main Arthurian medieval source entitled *Historia Regum Britanniae* or *The History of the Kings of Britain*, which appeared around 1136. Later on, in 1155 Wace wrote *Le Roman de Brut* in French verse. Then, Wace wrote that Layamon's *Brut* (1189-99) was the first English vernacular version of the legend of King Arthur.

The previous authors do not believe in the saviour, King Arthur, who will come to save their people. "Indeed, Geoffrey of Monmouth, Wace and Layamon, and subsequent writers about Arthur, including Malory allude to it with varying degrees of scepticism". (Abrams et al, 2006: 127).

If we move towards the current century, Bryden (2005: 24) writes that "Giles adopts a middle position between the extremes of regarding Arthur as completely mythological or as purely historical".

In short, I totally agree with the information provided by Bryden about Giles. Lastly, the only thing clear from all the information explained through this sub-section is that Arthur existed. The clear origin (Roman, Celtic or Welsh) is controversial as well as if he was only a historical hero or a mythological hero or a mixture of both. However, I think that King Arthur is a mixture of historical and mythological hero.

2.3. The Arthurian revival from 19th century Britain: A national identity hero and his projection in Tennyson's *Idylls of the King*

This sub-section aims at reflecting King Arthur mainly in the work *Idylls of the King*, written by the Victorian author, Alfred Tennyson. The order of development of this sub-section will be progressive, that is to say, from the earliest book to the latest book written, with the exception of the inclusion of an excerpt taken from the epic *Morte d' Arthur* written in 1842 by Tennyson, which will be worth mentioning. Apart from the quotations taken from the excerpts provided to support my explanations, some relevant ideas from other specialists in the matter can be used.

Tennyson, a Victorian poet, wrote four books related to Arthur: *The Coming of Arthur*, *Pelleas and Ettarre*, *The Holy Grail* and *The Passing of Arthur*. The last one, *The Passing of Arthur*, was based on *Morte d' Arthur*. The four books mentioned were part of *Idylls of the King*.

In one of the most relevant book of English literature, *The Norton Anthology of English Literature*, *The Idylls* are considered as:

a large-scale epic where the body of Arthurian legend was used in order to build a vision of civilization's rise and fall. Moreover, *The Idylls* provides Tennyson's most extensive social vision, one that typifies much social thought of the age in its concern with medieval ideals of social community, heroism, and courtly love. (Abrams et al, 2006: 1110).

The first book, *The Coming of Arthur*, introduces the hero King Arthur who inspires positive values such as faith among the knights of his Round Table.

The following excerpt taken from *The Coming of Arthur* is full of symbolism. The first idea that it is introduced is how Arthur receives his sword Excalibur, quite useful for future battles:

There likewise I beheld Excalibur
Before him at his crowning borne, the sword
That rose from out the bosom of the lake,
And Arthur row'd across and took it-rich
With jewels, elfin Urim, on the hilt,
Bewildering heart and eye-the blade so bright
That men are blinded by it-on one side,
Graven in the oldest tongue of all this world,

‘Take me’, but turn the blade and ye shall see,
And written in the speech ye speak yourself,
‘Cast me away!’ And sad was Arthur’s face
Taking it, but old Merlin⁴ counsell’d him,
‘Take thou and strike! The time to cast away
Is yet far-off.’ So this great brand the king
Took, and by this will beat his foemen down.

(Abrams et al, 2006: 1196)

In the previous excerpt the beginning of the scenes of Arthur’s battles in which he will use the magical sword to protect his people is reflected, that is to say, we can see King Arthur as a warrior and his national identity condition of hero.

Regarding *Arthur’s Passing*, in the following excerpt taken from Tennyson’s *Morte d’Arthur*, the mysterious nature of Arthur’s death is worth mentioning:

There came a bark that, blowing forward, bore
King Arthur, like a modern gentleman
Of stateliest port; and all the people cried,
Arthur is come again: he cannot die.
Then those that stood upon the hills behind
Repeated-Come again, and thrice as fair;
And, further island, voices echoed-Come
With all good things, and war shall be no more.

(Abrams et al, 2006: 1129)

From these lines, Barber (1994) appreciates that Tennyson portrayed characters who are indeed modern gentlemen, but he does it because he knows how to idealise a modern hero. A clear stanza to exemplify this idea is “like a modern gentleman”. In my humble opinion, Tennyson portrayed brilliantly an ancient or medieval hero from a Victorian perspective, that is to say, the era and period in which the author lived.

Barber (1994) also thinks that the lines contain an echo of the dangers of such attempt. However, in my opinion, the danger is not to face and create the modern time and modern people, but the hope to relieve all the pain suffered during the intrinsic and extrinsic battles related to lands and characters.

Furthermore, at the end of Tennyson's *Morte d' Arthur*, readers can observe a faithful knight's conviction that the Golden Age is gone forever. A clear quotation that reflects the fear of inevitable decline is when Sir Bedivere says: "For now I see the true old times are dead, / When every morning brought a noble chance, / And every chance brought out a noble knight." (Abrams et al, 2006: 1210).

Following the line of decline, Alfred Tennyson, basing himself on the society of Victorian England, wrote about the disintegration and decay of Camelot in *The Passing of Arthur*.

Finally, as far as the role of King Arthur and his projection in *Idylls of the King* are concerned, Bryden (2005: 34) considers that

the figure of Arthur came to typify in the first half of the nineteenth century the components of manliness, honour, heroic leadership and liberty which comprised the Teutonic notion of Englishness. In the view of early nineteenth-century scholars and antiquarians who consulted the Welsh chronicles Arthur was a Celtic hero victorious over the Saxons.

Nevertheless, Bryden (2005: 35) mentions that:

Barczewski has discussed that in the second half of the nineteenth century, emerged an increased antipathy towards Celtic peoples, which had developed partly from the immigration of Irish labourers due to the Potato Famine of the mid-1840s.

Thus, to recapitulate the ideas of the previous quotations, in the first half on the 19th century, writers tried to achieve the purity of the race, the unity and calm between both people, Celts and Saxons, in their works. However, in the second half, authors were not worried about these problems. Anyway, Arthur was considered to be a Saxon by Tennyson (see Bryden, 2005: 35).

To sum up, the Arthurian revival combines chivalry, heroism, decline and loss of faith in Arthur's role as hero. In addition, the stories in the books of *The Idylls* between Arthur's coming and passing are mainly military and spiritual.

2.4. The role of women in Tennyson's *Idylls of the King*

In Tennyson's *Idylls of the King*, the role of women seems to be a controversial topic, first of all because women were considered passive sexual humans. Moreover, the

spiritual and the tension between purely and morally ambiguous nature were also features of nineteenth-century women together with the repression as far as the political and economic matters are concerned and the progressive growing of female authority.

However, for a 21st century reader, some of these previous ideas should be unthinkable. Bryden (2005) and Gilbert (1989) try to put forward some ideas mentioned in the previous paragraph. The first author considers “nineteenth-century courtly love as varied as its medieval model (the constant element was the assumption that the spiritual aspect was more important than the sexual one)”. (Bryden, 2005: 98).

Showalter (1989: 166) referring to Gilbert, says that:

the Idylls can alternatively be read as an exploration of the advantages and dangers of sexual role reversal ‘with King Arthur himself playing, in a number of significant ways, the part usually assigned by culture to the woman’.

And Bryden (2005:115-116) adds:

Christian and ‘passionless’ Arthur figures the cultural construction of ‘woman’s sexual passivity’.

Nevertheless, I totally agree with Gilbert in considering King Arthur’s as reversing the role of women in some ways, for example, King Arthur takes a passive attitude when he realizes that his wife has an affair with Launcelot, he finally prefers to forgive the betrayal and resign himself for two reasons. Firstly, he will die soon and he needs the continuation of his reign in order to protect Camelot by trusting in his most loyal knight and, above all, the happiness of his sweetheart.

In this respect, Bryden (2005: 116) writes:

The growing assertion of female authority in the nineteenth century is closely linked with ambivalent attitudes towards history; both trends were perceived as rooted in the French Revolution.

In my opinion, Gilbert’s argument (in Bryden, 2005: 115) establishes a step forward in the sense that Arthur is portrayed as a woman in some aspects and he also articulates tensions: sexual vs. spiritual, and repression of women vs. the growing assertion of female authority.

Finally, in connection with the ideas mentioned throughout this sub-section, one question arises in my mind: was superiority of men over women represented in Tennyson's Idylls?

The answer may be affirmative. It seems to be a contradiction between this and the references to God in Tennyson's *Idylls*, because God considered and created women equal to men. Nevertheless, the author followed the Victorian dominant thoughts that men were superior to women. In fact, until 1800s, the period in which the Married Women's Act was introduced, women could not own properties.

So, the construction of female identity was articulated towards the end of the 19th century onwards.

2.5. Brief approximation from culture to King Arthur from 19th century until nowadays

King Arthur's relevance in culture and specifically in the arts from the 19th century onwards is noticeable. To begin with, in painting, William Dyce (1806-64) was famous because he was the creator "of seven frescoes with Arthurian themes in the Robin Room in the House of Lords at the new Westminster Palace". (Lacy, Ashe, and Mancoff, 1997: 219).

Dyce's frescoes set important precedents: he tried to merge classic and medieval periods in his characters.

In the mid-1800s came into stage the Pre-Raphaelite Brotherhood, whose works were based on Tennyson's works. So, in painting there were two tendencies: Dyce and the Pre-Raphaelite Brotherhood.

Regarding Arthurian literature of the 1800s, it is worth mentioning Mark Twain's 1889 *A Connecticut Yankee in King Arthur's court*. Twain (pseudonym of the American Samuel Clemens, 1835-1910) set his Arthurian story in A.D. 528. The author creates his main character, the nineteenth-century Yankee Hank Morgan (see Lacy, Ashe, and Mancoff, 1997: 164).

Twain's novel lesson combines comedy, tragedy and criticism.

After World War I, Harold Foster created a comic book entitled *Prince Valiant*, which was quite famous and due to this fact, it was recreated into an animated television series.

Furthermore, Mike W. Barr and Brian Bolland were able to create *the Camelot 3000 series*, in which the Round Table knights are transformed into strange creatures.

In 1985, Yvonne Gilbert designed four stamps in connection with King Arthur.

Concerning picture books for youngest readers, the most dramatic current entry into the Arthurian scene is *Harry Potter*, in which the Arthurian romance world is in some way reflected.

In Arthurian opera, the great name is Richard Wagner (1813-83).

Three of Wagner's works are of interest. According to *The Arthurian Handbook*, *Lohengrin*, the last of his true operas in the conventional Romantic sense of the word. (Lacy, Ashe, and Mancoff, 19972: 252).

Moreover, in *The Arthurian Handbook*, it is said that:

Tristan und Isolde (three acts; first presented 1865) is one of Wagner's greatest operas. Wagner illustrates the destructive power of passion. (Lacy, Ashe, and Mancoff, 19972: 252).

Parsifal is the culmination of all Wagner's work. However, it "has often been criticized for pretention and excessive sentimentality". (Lacy, Ashe, and Mancoff, 19972: 254).

Arthurian subjects have provided material for movies. In *Excalibur* (1981), the author John Boorman tried to tell the full Arthurian story, from Uther's reign to Arthur's death. In the last century (XX) the *First Knight*, a 1995 romantic fantasy-adventure film based on Arthurian legend, portrays all the elements and characters that surround the legend. Most people considered it of poor quality. In my opinion, it was created mainly to entertain and with a high quality of starring characters that represent their roles very well in connection with the real history and mixing perfectly some fantastic details.

If we move towards the current century, movies in the same line followed, such as *King Arthur* in 2004. This controversial movie received a lot of reviews due to the fact that King Arthur is portrayed as a Roman warrior instead of a British king and warrior.

Nowadays, despite the success of *Camelot* in the United States television, a Spanish channel, "Antena 3", is going to broadcast this series.

2.6. Reasons for King Arthur's everlasting popularity

The stories of King Arthur and his fantastic court encompass one of the best known and worldwide recognized cycles: songs, films, comics, novels, cartoons... using and

constantly recycling the elements that form them. It is also a legend that in spite of the fact that some people consider it to be born at a concrete moment and situation, it has been changing and improving to adapt itself to the changing tastes of society and to go beyond the limited national frontiers of its origin. Like a mirror, Arthur's myth is able to reflect the interests and values of the different periods in which it has been formed, absorbing diverse independent materials in the beginning like the Tristram cycle or Merlin himself. It is this capacity to adapt, to transform into something new but deeply rooted in the ancient material what, in my opinion, has given it an everlasting and universal value. Arthur's history can be read not only as a mental history of the Medieval period, but also further on.

3. DIDACTIC IMPLICATIONS

We encourage students for the education for the equality of opportunities of women and men breaking clichés that heroes can only be men while introducing heroines in debates. In order to achieve this goal, we present the following activity taken from <http://www.mythologyteacher.com/documents/ActionFigure.pdf> in which students have to create two cartoons similar to the model provided, one about a male character and the other about a female character of Tennyson's Idylls of the King. The teacher will provide students together with the model, a draft and a list of characters with their features. Then, we will discuss all together about the cartoons and the intrinsic characteristics paying special attention to equality among women and men.

Through the exploitation (speaking and listening) of King Arthur's film poster, taken from <http://moviehaku.com/pelicula/King-Arthur/> we try to encourage the following aspects:

Moral and Civic education: Talking about values that are important to become and recognise a heroic person. Moreover we also expect to encourage consumers' education: Being critical with super-production, over-exposure and massive consumerism of people concerning computer games and films that deal with heroes and superheroes.

In order to achieve the aims of the activities proposed, the methodology used in the teaching-learning process is active, taking into account the communicative approach and the structural method. Concerning the students' interaction patterns, they will work individually, in pairs and in groups. Harmer (2007: 130) establishes that both working

with smaller groups or with individuals, we should respond to our students, being inclusive and grouping them flexibly.

As far as language is concerned, it is a tool to use when talking and writing to and about others. The English language is expected to be mainly the meta-language, but if it is required, Spanish can be used. However, a foreign language is best learnt if used in class and in the largest variety of circumstances, situations and contexts possible.

The contents of the chosen activities tend to be close to the students, and varied, motivating, graded in difficulty and accessible to the students. We will foster the rational and critical sense of students as a strategy for learning to learn.

Regarding teachers, they must pay attention to all the four skills and they should be granted the same importance. The teacher's role is to propose activities, vary the activities, encourage entertaining learning, be a source of information and provide the students with autonomy and responsibility throughout the learning process.

Furthermore, in connection with the previous paragraph, Harmer (2007) considers the teachers as language models and providers of comprehensible input.

CONCLUSIONS

To sum up, we will comment on the main conclusions reached as a result of this research.

Concerning the theoretical part, King Arthur's projection was a matter of fact not only in all historical and literary periods, but also in Britain, and Spain mainly, as we previously mentioned.

Indeed, Arthur existed, what we do not know certainly is his clear origin (Roman, Celtic or Welsh). It is perhaps for this reason that some people recreate the story considering him a historical warrior king, others build the story just considering him a mythological creature and finally some, in which I include myself, build the story as a mixture of history and mythology.

Moreover, the loss of faith in Arthur's role as hero as well as the decline of Camelot fascinated 20th century writers onwards.

Nowadays, some writers and readers may be fascinated for the decline, and others do not consider this decline, but despite this, the legends are so integral to our heritage that

Arthur's figure will always emerge again, mysterious, heroic and probably yet human. It is this integral aspect together with the capacity to adapt, to transform into something new but deeply rooted in the ancient material, which, in my opinion, has given an everlasting and universal value to Arthur's figure.

As far as the practical part is concerned, on the one hand, we find that one of the main pros is the students' motivation. Moreover, it is an unexpected topic different from conventional teaching in which the four skills can be practised in a balanced way.

Furthermore, a detailed and well-designed evaluation is compulsory in order to control if students achieve the contents of these activities proposed. In connection with evaluation, indirectly it is applied what Nunan calls action research, that is to say classroom observation will be applied in all the activities presented.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Nunan, D. (2001). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (2007). *Task-based Language Teaching*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arana, V. de (trans.) (1883). *Poemas de Alfredo Tennyson. Enoch Arden. Gareth y Linette. Merlín y Bibiana. La Reina Ginebra. Dora. La Maya, ilustrados con dibujos originales de José Riudavets, D., Barcelona: C. Verdaquer.*
- Barber, R. (1994). *King Arthur: Hero and Legend*. Woodbridge: The Boydell Press.
- Barczewski, S.L. (2000). *Myth and National Identity in Nineteenth Century Britain: The Legends of King Arthur and Robin Hood*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryden, I. (2005). *Reinventing King Arthur: The Arthurian Legends in Victorian Culture*. Aldershot: Ashgate.
- Coghlan, R. (1991). *The Encyclopaedia of Arthurian Legends*. Shaftesbury (Dorset): Element.
- Dryden, J. (1994). *King Arthur, or, The British Worthy* [Recurso electrónico]. Cambridge: Chadwyck-Healey.

- Gilbert, E., (1989). "The Female King: Tennyson's Arthurian Apocalypse" in E. Showalter (ed.), *Speaking of Gender*. London: Routledge.
- Gisbert, L. (trans.) (1875). *Idilios de Tennyson puestos en verso castellano*. Elena, Enid, Madrid: Medina y Navarro.
- Hill, R.W. (1992). *Tennyson's Poetry: A Norton Critical Edition*. New York and London: W.W. Norton & Company, Inc.
- Lacy, N.J., G., Ashe and D.N. Mancoff (1997). *The Arthurian Handbook*. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Lambdin, L.C., and R.T. Lambdin (2008). *Arthurian Writers: A Biographical Encyclopedia*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Layamon. Brut in Abrams, M.H. et al (eds.) (2006). *The Norton Anthology of English Literature*. New York and London: W.W. Norton & Company, pp. 124-127.
- Mancoff, D.N. (1998). *King Arthur's Modern Return*. New York: Garland Pub.
- Malory, Sir Thomas. Morte Darthur in Abrams, M.H. et al (eds.) (2006). *The Norton Anthology of English Literature*. New York and London: W.W. Norton & Company, pp. 439-456.
- Monmouth, G. of. History of the Kings of Britain in Abrams, M.H. et al (eds.) (2006). *The Norton Anthology of English Literature*. New York and London: W.W. Norton & Company, pp. 118-120.
- Nennius. *Historia Brittonum* in Ward & Trent, et al. *The Cambridge History of English and American Literature*. New York: G.P. Putnam's Sons, 1907-1921; New York: Bartleby.com, 2000 [1st July 2011].
- Palmgren, J. and L.M. Holloway. (2005). *Beyond Arthurian Romances: The Reach of Victorian Medievalism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rhys, J. (2004). *Studies in the Arthurian Legend*. Montana: Kessinger Publishing.
- Sainero, R. (trans.) (1988). *Los grandes mitos celtas y su influencia en la literatura*. Barcelona: Edicomunicación.
- Shichtman, M.B. and J. Carley. (1994). *Culture and the King: The Social Implications of the Arthurian Legend*. Albany: State University of New York Press.

- Tennyson, A. Idylls of the King in Abrams, M.H et al (eds.) (20068). The Norton Anthology of English Literature. New York and London: W.W. Norton & Company, pp. 1189- 1211.
- Tennyson, A. Pelleas and Etarre in Hill, R. W. (19992). Tennyson's Poetry: A Norton Critical Edition. New York and London: W.W. Norton & Company, Inc. pp. 465-478.
- Tennyson, A. The Coming of Arthur in Hill, R. W. (19992). Tennyson's Poetry: A Norton Critical Edition. New York and London: W.W. Norton & Company, Inc. pp. 379-391.
- Tennyson, A. The Holy Grail in Hill, R. W. (19992). Tennyson's Poetry: A Norton Critical Edition. New York and London: W.W. Norton & Company, Inc. pp. 444-464.
- Tennyson, A. The Passing of Arthur in Hill, R. W. (19992). Tennyson's Poetry: A Norton Critical Edition. New York and London: W.W. Norton & Company, Inc. pp. 510-521.
- Tepa Lupack, B. (2004). Adapting the Arthurian Legends for Children [Recurso electrónico]: essays on Arthurian juvenalia. New York: Palgrave Macmillan.
- Wace. (1155). Le Roman de Brut in Abrams, M.H. et al (eds.) (20068). The Norton Anthology of English Literature. New York and London: W.W. Norton & Company, pp. 120-124.
- Wynne-Davis, M. (1996). Women and Arthurian Literature: Seizing the Sword. London: MacMillan Press Ltd.

WEBPAGES:

<http://www.avalon.co.uk/map.html>

<http://www.rcwalton.com/Idylls%20of%20the%20King.pdf>

<http://www.xtec.cat/~iboluna/swim/Upper-Intermediate/ex5/ex5-1.htm>

<http://moviehaku.com/pelicula/King-Arthur/>

http://www.bbc.co.uk/history/ancient/anglo_saxons/arthur_01.shtml

<http://www.britannia.com/history/h12.html>

<http://www.kingarthursknights.com/>

<http://www.lib.rochester.edu/camelot/arthmenu.htm>

<http://www.legendofkingarthur.co.uk/>

<http://www.webenglishteacher.com/kingarthur.html>

<http://www.primaryresources.co.uk/english/kingarthur.htm>

<http://issuu.com/inkandfairydust/docs/february2011> 68

http://issuu.com/activemindsnow/docs/king_arthur_expectations_and_art_activiities_an_swe

<http://issuu.com/brankomedic/docs/king-arthur---myth-making-and-history>

<http://www.educa.madrid.org/web/cp.luisvives.alcala/revista/english.html>

<http://www.arthuriana.org/teaching/textbooks.html>

<http://victorianweb.org/authors/tennyson/idylls/iotkov.html>

<http://www.mythologyteacher.com/documents/ActionFigure.pdf>

<http://www.xtec.cat/~iboluna/swim/Upper-Intermediate/ex5/ex5-1.htm>

http://www.bbc.co.uk/history/ancient/anglo_saxons/arthur_01.shtml

<http://www.coreknowledge.org>

EDUCATIONAL LEGISLATION:

Organic Law of Education 2/2006, May 3rd 2006, BOE nº 106, 4th May 2006.

Royal Decree 1467/2007, November 2nd 2007, BOE nº 266, by which the structure of Bachillerato is established, as well as its minimum levels of requirements.

“School, a place for peace” Project. Order 21st July 2006, BOJA nº 149, 3rd August 2006.

“Co-education” Project. Order 21st July 2006, BOJA nº 149, 3rd August 2006.

Plan for the encouragement of reading habits, as established in the Agreement 23/01/2007 by the Autonomous Government in Andalusia, BOJA nº 29, 8th February 2007.

Decree 416/2008 for the Implementation of Bachillerato in Andalusia, BOJA nº 149, 28th July 2008.

Order of August 5th 2008 for the curriculum of Bachillerato in Andalusia, BOJA nº 169, 26th August 2008.

Order of March 17th 2011 for the assessment of Bachillerato in Andalusia, BOJA nº 66, 4th April 2011.

ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE FUERZA COMO UN FLUJO DE MOMENTUM

Malagón Montaña, Edgar Josué¹

Licenciado en Física²

Resumen

Se presentan los resultados y el método utilizado por un estudiante de Licenciatura en Física de la Universidad Distrital quien realizó sus prácticas docentes en el primer semestre del 2010 en el IAM (Instituto Alberto Merani). Siguiendo los lineamientos propuestos por el IAM se lleva a cabo una prueba del “modelo de sustancia” planteado por el CFK (Curso de Física de Karlsruhe); realizando una analogía entre el modelo de enseñanza propuesto en el CFK y el planteado por los docentes del Área de Ciencias Naturales del IAM, el tema elegido fue: Fuerza. Haciendo uso de las semejanzas entre los modelos propuestos se buscó que los estudiantes construyeran modelos mentales de las leyes de Newton, para realizar un análisis de la pertinencia del modelo planteado por el CFK en el IAM para la enseñanza de la física adaptándolo frente a los lineamientos curriculares de la institución, con miras a determinar la coyuntura de la posterior implementación del “modelo de sustancia” en la enseñanza de la física en el IAM o en otras instituciones educativas.

Palabras Clave.

Momentum, flujo, fuerza, Ciencias Naturales, Física, Karlsruhe, Instituto Alberto Merani, modelo de sustancia, Leyes de Newton, enseñanza, estudiantes, profesor, pedagogía dialogante, energía, implementación didáctica.

1. Introducción

¹ Profesor de Física Colegio Cooperativo de los Álamos 2011; Profesor de Física y Matemáticas IDIPRON 2011. Correo electrónico. ejmalagon@gmail.com ejmalagonm@correo.udistrital.edu.co

² Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá Colombia

*“Los conceptos y principios fundamentales de la ciencia son invenciones libres del espíritu humano”
Albert Einstein (1879 – 1955)*

“Los científicos producen continuamente más conocimientos: hacen observaciones, acumulan resultados de mediciones, imaginan nuevas teorías. Entonces, el saber científico aumenta inconteniblemente” [1], lo cual afecta directamente su enseñanza; en el IAM la educación en Ciencias reconoce la construcción cultural de los conceptos, el papel activo del estudiante y el rol del profesor en un proceso dialogante, ya que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa a partir de la mediación pedagógica entre el estudiante, el saber y el docente.

En el IAM no se sigue la estrategia tradicional enseñando simplemente la mayor cantidad de temas en la educación media, comprimiendo cada día el tiempo para la enseñanza de cada tema; por el contrario en el IAM se plantea un objetivo claro para la enseñanza de las Ciencias Naturales, que son las transformaciones energéticas, esto ha permitido a la institución reorganizar los temas o conceptos a enseñar, posibilitando la descripción simplificada de algunos temas; pero, la importancia de esta reorganización de temas radica en que se puede tener una visión distinta del estudio de la fenomenología en ciencias naturales y de las teorías necesarias para ello.

Este cambio de visión de la fenomenología no se ha practicado suficientemente en la enseñanza de la física, aunque algunas instituciones o profesionales lo han intentado sus conclusiones no son muy difundidas o son tenidas como de poca importancia, en el IAM y el CFK se considera de importancia como una labor ligada a la investigación y la didáctica, aun así, en el IAM se observa una reorganización del currículo, ideas, temas y conceptos con una articulación en el área de ciencias naturales, pero sin un verdadero cambio de visión, ya sea como una educación por competencias con fines éticos o laborales, los estudiantes abordan los conceptos de física con el mismo punto de vista.

2. Marco de Referencia

2.1. Objeto de estudio de la Física en el IAM y el CFK

Es erróneo afirmar que el desarrollo de las formas del pensamiento, bajo el aspecto de estructuras formales puras, es independiente del contenido. Esta afirmación arranca de la falsa tesis de que el desarrollo de la mente infantil transcurre espontáneamente, como consecuencia de la maduración biológica que viene con la edad, y que, debido a ello, la enseñanza no hace más que “amoldarse” a las leyes variables, biológicamente predeterminadas por el pensamiento.

Shardakov (1963, edición, 1977)

El currículo básico de Ciencias del IAM tiene como concepto fundamental de las ciencias naturales y la tecnología: las transformaciones energéticas en los sistemas, de esta forma el objeto de estudio común y esencial a todas las Ciencias Naturales son las transformaciones que permiten las interacciones entre sistemas. Desde este punto se visualiza que el cambio como modificación de estados previos es el eje central en la Física, un ejemplo de esto es la diferencia de posiciones respecto a un marco de referencia que es la idea del movimiento, así que las transformaciones esenciales en sistemas físicos dependen del MOVIMIENTO, esta concepción del IAM tiene implicaciones en sus características y enseñanza; pues debido al carácter falible de la ciencia y la incertidumbre que la caracterizan dada su complejidad, van en contra de las concepciones dogmáticas anacrónicas tanto de la ciencia, como de su enseñanza. En este sentido, las transformaciones en sistemas físicos no se deben presentar a los estudiantes como un conjunto de contenidos cerrados o definitivos, por el contrario el IAM busca presentarle a los estudiantes la ciencia como un área en continuo proceso de reelaboración, que se genera en la medida que trata de dar respuesta a los problemas científicos que la humanidad sucesivamente se plantea, por ello se da especial énfasis al concepto de movimiento con respecto a un marco de referencia, analizando el cambio con respecto a un estado previo del sistema, y sus posibles transformaciones energéticas.

En el CFK la mecánica estudia el movimiento de los objetos o cuerpos, y para llegar a la descripción física del movimiento se hace uso de dos magnitudes físicas que

caracterizan el estado de movimiento de un cuerpo: la *velocidad* y el *momento*, siendo el momento la representación de algo que está contenido en el cuerpo u objeto en movimiento, y que no posee cuando el cuerpo u objeto está en reposo. El CFK además plantea la enseñanza de la física basado en la extensividad de las magnitudes físicas que son denominadas cantidades como sustancia (Falk 19689, Falk 1977); cada cantidad extensiva X obedece la siguiente ecuación:

$$\frac{dX}{dt} = I_X + \sum x \quad (1)$$

Siendo X una cantidad de sustancia o un flujo, I_X una intensidad de flujo de X, y $\sum x$ como la producción básica de X. En la ecuación (1) se está interpretando X con un modelo, que es el de sustancia, de acuerdo a este modelo se parte de la interpretación de fuerza como intensidad de momento o flujo de momento:

$$\text{Intensidad de flujo de momento} = \frac{\text{cantidad de movimiento}}{\text{tiempo}} \rightarrow \vec{F} = \frac{d\vec{p}}{dt} \quad (2)$$

2.2. Estrategia metodológica del IAM

"La ignorancia afirma o niega rotundamente; la Ciencia duda."

Voltaire (1694 – 1778)

En “La resolución de problemas escolares como metodología para el aprendizaje significativo” del IAM, se presenta la metodología en la cual se buscan estrategias metodológicas mediante las cuales el profesor no comunica los conocimientos como algo que el estudiante deba aceptar y memorizar, sino se debe plantear a los estudiantes situaciones problemáticas de aprendizaje que les interesen y que los lleven a cuestionarse y buscar soluciones ya sea en la escuela o en la propia sociedad.

La estrategia metodológica en el IAM parte de una consideración del proceso enseñanza-aprendizaje integrado por etapas a través de las cuales sucede el aprendizaje. Aclarando que no debe ser una sucesión estricta, simplemente se debe tener claridad de

las etapas del aprendizaje para saber cuál de las etapas debe prevalecer en cierto momento.

2.3. Metodología

“La mayoría de las ideas fundamentales de la ciencia son esencialmente sencillas y, por regla general pueden ser expresadas en un lenguaje comprensible para todos.”
Albert Einstein (1879 – 1955)

Al aplicar el modelo de sustancia del CFK, se está cambiando la visión de la física, y, por ende su forma de enseñar se debe ver modificada, tanto el IAM como el CFK plantean dejar de lado la enseñanza ubicada desde la parte histórica. Por una parte se plantea a partir de las magnitudes extensivas, las propiedades de las magnitudes como flujos, y agregado a esto esta tener como concepto fundamental las transformaciones energéticas de los sistemas, teniendo el movimiento como el cambio o modificación de estados previos.

A partir de esto se realiza una implementación didáctica, analizando solo dos magnitudes físicas del movimiento: la velocidad y el momento, utilizando el modelo de flujo de sustancia y teniendo en cuenta las transformaciones energéticas de los sistemas, esto utilizando el modelo de sustancia planteado por el CFK y por ende la forma de presentarle al estudiante el concepto de fuerza como flujo de momentum; por otra parte la implementación didáctica tendrá como base la estrategia metodológica del IAM.



Ilustración 1. Estructura de los conceptos a trabajar en la implementación didáctica.

3. Resultados

3.1. Implementación Didáctica

El movimiento de un sistema se puede describir empleando diversas cantidades físicas, que “dan diferentes informaciones” del movimiento; en este caso se utilizan las funciones de posición y velocidad como cantidades físicas respecto a un sistema de referencia, a pesar de que la posición y velocidad no son cantidades independientes; por ello es prudente iniciar sólo con estas cantidades, pero al avanzar se hará necesario introducir la cantidad de movimiento y la rapidez del cambio de la misma para conocer el estado de movimiento de un cuerpo, en este punto no es necesario explicar lo que se entiende por velocidad y por velocidad constante. Simplemente se muestra la relación entre la velocidad, el desplazamiento y el tiempo necesario para ello, cuando la

velocidad es constante, permitiendo que el estudiante pueda construir mediante “la pedagogía dialogante” el concepto de velocidad.

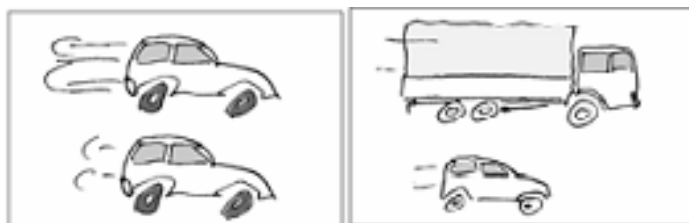


Ilustración 2. Balance entre masa y velocidad³.

Posterior al balance entre masa y velocidad, los estudiantes cuestionan que es necesario para que cambie la cantidad de movimiento, en esta fase la implementación didáctica propuesta hace necesario que el docente le pregunte a los estudiantes ¿porqué cambia el estado de movimiento de un cuerpo? y construir mentalmente hechos con ayuda de los estudiantes; el profesor en este punto aclara que esta magnitud se utiliza para diferenciar a simple vista si un cuerpo está en reposo o en movimiento, representando algo que está contenido en el cuerpo en movimiento y no cuando está en reposo, es decir que como muestra la ilustración 1 un camión con mayor masa que un coche necesitará mayor “fuerza” para moverse a la misma velocidad que el coche, teniendo una transformación de energía pero sin desaparecer, el camión poseerá mayor “impulso” que el coche pues es necesario hacer un mayor esfuerzo para moverlo o para que deje de moverse, viendo así la fuerza como flujo de momento del sistema.

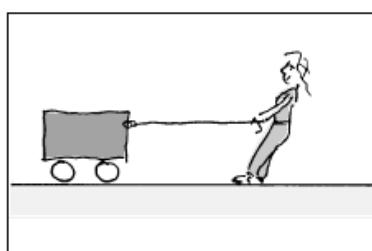


Ilustración 3. La persona aplica una fuerza al carrito⁴.

³ Hermmann, F and Job G; Curso de Física de Karlsruhe; Edición en Castellano del Libro de Texto para Educación Secundaria; Edición de 2005; Pág. 39.

⁴ Hermmann, F and Job G; Curso de Física de Karlsruhe; Edición en Castellano del Libro de Texto para Educación Secundaria; Edición de 2005; Pág. 52.

En el aula de clases colocamos dos estudiantes de espaldas para que posteriormente se empujen el uno al otro, así los estudiantes pueden construir el concepto de que hay una corriente de sustancia, en el CFK se le llama corriente de momento, de esta forma sin necesidad de presentarles conceptos extraños o ambiguos a los estudiantes, ellos pueden ir construyendo el concepto de fuerza teniendo en mente el “concepto de sustancia”, siendo la fuerza la intensidad de corriente de momentum.

De esta forma los estudiantes comprenden algunas propiedades de la materia, en primer lugar que dos cuerpos no pueden ocupar el mismo lugar; posteriormente se realiza el ejercicio de que cada estudiante intente levantarse a sí mismo, los estudiantes comprenden que para que haya un movimiento debe haber un flujo o intercambio de momentum, a pesar de que en ningún momento se les menciona a los estudiantes palabras como corriente, flujo o momentum, ellos pueden ir construyendo los conceptos necesarios alrededor de la fuerza.

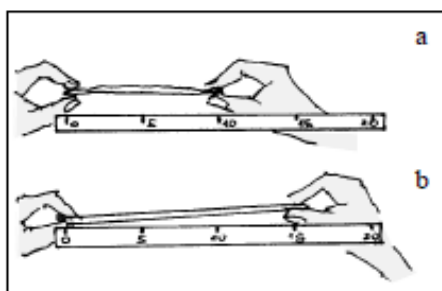


Ilustración 4. Medida de la fuerza⁵.

Con unas cintas elásticas realizamos diferentes medidas de la fuerza, permitiendo que ellos puedan elegir sus escalas de fuerza.

4. Conclusiones

Como una primera aproximación a la enseñanza de la cinemática se puede prescindir por completo la enseñanza de la magnitud “aceleración”, se pueden presentar los conceptos de fuerza, velocidad y posición como los fundamentales y los necesarios para

⁵ *Herrmann, F and Job G; Curso de Física de Karlsruhe; Edición en Castellano del Libro de Texto para Educación Secundaria; Edición de 2005; Pág. 52.*

que los estudiantes puedan construir modelos mentales más simples y claros.

Si introducimos el momentum al comienzo de la enseñanza de la mecánica como magnitud autónoma: como medida de la cantidad de movimiento, los estudiantes pueden llegar a comprender con más facilidad las transformaciones energéticas, y posteriormente la relación entre masa y energía.

Las leyes de Newton se pueden formular de manera mucho más sencilla: el momento lineal no se puede producir ni destruir. Esto se ve al analizar que una fuerza no es otra cosa que una corriente de momento lineal; entonces las leyes de Newton se podrían formular de la siguiente manera:

1. Todo cuerpo conserva su momento a menos que otro cuerpo o cuerpos le suministren momento (estudiantes empujándose).
2. La corriente de momento que entra en un cuerpo es directamente proporcional al cambio del momento de este.
3. Cuando una corriente de momento fluye de un cuerpo A a otro cuerpo B, la intensidad de la corriente que sale de A es igual a la intensidad que entra en B (estudiantes empujando la pared).

Es necesario identificar los conceptos que no son necesarios para la construcción de un nuevo currículo, se puede mejorar el modelo de sustancia del CFK, pero es necesario realizar más investigaciones para determinar sus falencias, y ante todo se debe justificar el momentum como magnitud fundamental para que los docentes puedan pensar en aplicarlo en sus respectivas clases.

BIBLIOGRAFÍA.

- *F. Herrmann*; Fósiles en la enseñanza de las ciencias y objetivos de la investigación en la enseñanza de las ciencias; Conferencia dictada en la Academia de Ciencias de Córdoba.
- *F. Herrmann*; The Karlsruhe Physics Course; *Abteilung für Didaktik der Physik, Institut für Theoretische Festkörperphysik, Universität, 76128 Karlsruhe, Germany*

- Hermmann, F and Job G; Der Karlsruher Physikkurs; A Physics Text Book for the Lower Secondary School; The Teacher`s Manual; December 2006.
- Hermmann, F and Job G; Curso de Física de Karlsruhe; Edición en Castellano del Libro de Texto para Educación Secundaria; Edición de 2005; Pág. 39.
- Hermmann, F and Job G; Curso de Física de Karlsruhe; Edición en Castellano del Libro de Texto para Educación Secundaria; Edición de 2005; Pág. 52.
- [www:redacademica.edu.co=redacad=export=REDACADEMICA=ddirectivos=carteleraciencias=conceptosobsoletos=LeyesdeNewton:htm](http://www.redacademica.edu.co/redacad/export=REDACADEMICA=ddirectivos=carteleraciencias=conceptosobsoletos=LeyesdeNewton:htm).

**¿DE QUÉ LE SIRVE MI HIJO ESTUDIAR HISTORIA? UNA
APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA A LA HISTORIA DESDE LA
PRÁCTICA**

Perrupato, Sebastián Domingo

30.979.055

Licenciado en Historia

Resumen:

El presente artículo se plantea como disparador una pregunta tan amplia como debatida por el ámbito académico, esto es, la justificación epistémica de la Historia como disciplina dentro de la curricula escolar.

Así, el objeto del trabajo indagar no sobre la utilidad o la no utilidad de la Historia como disciplina científica. Lo que pretendemos es el análisis de la utilidad de la Historia dentro del currículo escolar vigente, para una formación integral tanto de niños como de adolescentes.

Palabras claves: Historia – Curriculum – Epistemología - Enseñanza

Introducción:

“Que es lo que en el presente tiene sentido para una reflexión epistemológica, si no es el plantearse una línea de fuga como la única posibilidad de afrontar los desafíos de lo que somos en este momento de la historia” (Guyot y Becerra; 1996: 54)

La Historia ha sido tradicionalmente una herramienta utilizada no solo para la homogeneización cultural, sino también para la imposición de doctrinas políticas que se encargaron de perpetuar un modelo escolar positivo que había surgido de la mano de

los intereses nacionales que la burguesía encarnó durante el siglo XIX (Hobsbawm, 1981). Sin embargo, esta disciplina, tiene para nuestras generaciones un valor mucho mayor del que le habrían otorgado aquellas, pese a ello la conciencia positiva habría sido incorporada de tal manera en el inconsciente colectivo, que perdura aun hoy en la conciencia social.

Hace algunos años mientras transitaba mis primeros pasos como docente secundario una madre me preguntó: *¿de qué le sirve a mi hijo saber sobre el peronismo y “todo eso” si yo lo que quiero es que termine la secundaria para que empiece a trabajar en el pescado?* Frente a esa realidad uno se encuentra muchas veces sin herramientas para defender aquello que cree se debe dar desde la historia.

Desde entonces la preocupación sobre los fines de la historia no deja de inquietarme. Podemos decir como ha afirmado Joaquín Prats Cuevas que la historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio (2007), sin embargo, esta explicación no alcanza para dar cuenta plenamente de la compleja realidad práctica.

La presente ponencia tiene por objeto indagar no sobre la utilidad o la no utilidad de la Historia como disciplina científica, ya que advertimos ésta utilidad en el estudio del pasado de las sociedades occidentales. Lo que pretendemos es un análisis sobre la utilidad de la Historia dentro del currículo escolar vigente, para una formación integral tanto de niños como de adolescentes.

Por otro lado, la perspectiva del presente trabajo no parte solo desde la teoría, sino también desde el análisis de la práctica concreta, para ello veremos y observaremos diferentes situaciones educativas donde la realidad de la historia ha sido cambiante entorno al contexto social que rodea al adolescente.

Epistemología y práctica de la enseñanza

“El problema de la práctica docente (...) no puede ser resuelto solamente desde la perspectiva pedagógica; requiere para su abordaje la construcción de un modelo intermedio ente la pedagogía, las Cs. Sociales y la epistemología, puesto que de lo que se trata es de la relación intersubjetiva

planteada por la enseñanza en la que la enseñanza adquiere un estatuto epistemológico particular” (Guyot; 2000)

Si bien es cierto que el objeto del trabajo no es el análisis de la práctica docente, ni mucho menos su carácter epistémico, realizaremos un breve repaso sobre la forma en que teoría y práctica se articulan en un universo epistémico, a fin de poder detenernos después en la utilidad de la historia abordando esta perspectiva desde la práctica.

La relación teoría-práctica ha desvelado a muchos investigadores que durante siglos han intentado responder a la pregunta por el origen del conocimiento desde un lugar o desde otro. Las discusiones son varias, y no las desarrollaremos aquí dado que no es el objeto de este trabajo, sin embargo, debemos decir que entendemos junto con Foucault:

“La práctica como un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y la teoría un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (Foucault; 1992: 8)

De este modo, como afirman las tesis de Violeta Guyot las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e inciden en las prácticas investigativas, profesionales y docentes (2000), en este sentido, cabe hacer la distinción entre la práctica científica y la docente ya que son diferentes en tanto que el posicionamiento de los sujetos es diferente.

Por otro lado

“los saberes que el docente instrumenta como soportes de su saber hacer constituyen una red solidaria de conceptos representaciones y certezas que van desde lo atesorado en la experiencia de sus prácticas y los modos existenciales de plantear su proyecto docente sus opciones teórico-pedagógicas. A su vez los alumnos son portadores de conocimiento que continuamente se reformulan, se corrigen y se confrontan con los introducidos por la nueva enseñanza de las diversas disciplinas y los textos que se codifican un nuevo saber.” (Guyot; 2000: 25).

La educación es entendida fundamentalmente como un hecho social, y es en este sentido en el que debemos pensar nuestra escolaridad como una experiencia históricamente singular lo que plantea la cuestión de los

“instrumentos susceptibles de analizar, según su carácter propio y según sus correlaciones, los tres ejes que las constituyen: la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa escolaridad” (Guyot; 2004: 28).

Aquí quizás se encuentra uno de los puntos de inflexión para nuestro trabajo pensar la práctica de manera aislada no sirve, debemos tener en cuenta que como afirmaba Foucault, la misma se interrelaciona con la teoría, pero que además se ven ambas traspasadas por el contexto socio histórico en el que el individuo vive, entonces la formación de un sentido crítico acerca de la verdad y de la utilidad de determinado conocimiento (en nuestro caso la Historia) no sirve de nada si no va acompañada de una exigencia de pensar y actuar cotidianamente en vistas al logro de la comunidad capas de crear un universo basado en el respeto, la justicia y la solidaridad (Guyot; 2000)

Es frecuente escuchar cierta protesta o descontento por las formas que adquiere la experiencia en los espacios escolares, particularmente en el ámbito de la Historia. En ellos la reiteración y sistematicidad de las prácticas, el control de los tiempos, el establecimiento de objetivos predefinidos en relación a contenidos preseleccionados, otorgan a la experiencia escolar cierto estatuto de artificialidad, que no ayuda muchas veces a la comprensión del tema y mucho menos del por qué. A la manera de un experimento la escuela se obstina en replicar más que en producir una experiencia (Larrosa, 2003). Lo escolar suele presentarse a veces como un dispositivo que se esfuerza más por controlar y producir resultados homogéneos que por producir sentidos significativos para los sujetos. Los efectos de las prácticas educativas, los aprendizajes esperados, o incluso el desarrollo general del niño, se tornan deseablemente predecibles y lo predecible aparece como atentatorio de lo deseable. (Baquero; 2002)

En lo que antecede, hemos esbozado distintos aspectos de lo que Larrosa llama “principio de la subjetividad” de la experiencia. Pero en su análisis incluye también un “principio de transformación”, es decir, la formación o transformación que se da en el

sujeto a partir de la experiencia. El autor señala la necesidad de separar: “experiencia” y “práctica”. Esto implica dejar de considerar a la experiencia desde el punto de vista de la acción, de la práctica y hacerlo, en cambio, desde el punto de vista de la pasión. Si bien el sujeto moderno se relaciona con un acontecimiento desde la acción, desde la actividad, desde su permanente voluntad de cambiar el estado de las cosas, esto resulta en sí mismo un obstáculo para la experiencia, que demanda un sujeto abierto y receptivo. Este sujeto que se arriesga y se expone a que algo le pase, le suceda, lo afecte, es el sujeto que se forma y se transforma en ese pasaje del acontecimiento, en ese padecer “algo me pasa”, que es la experiencia. (Larrosa; 2003)

Hasta aquí pretendimos comprender la relación entre la teoría y la práctica, a fin de allanar el camino a la enseñanza de la Historia como relación dialógica en la que el fundamento de su práctica se encuentra en la comprensión de un universo más amplio que incluye distintos ejes: la articulación del contenido, el docente y el alumno pero también el contexto histórico, la relación teoría-práctica, la relación poder-saber y la vida cotidiana. (Guyot; 1995)

Enseñar historia ¿para qué?

“La historia debe servir para comprender críticamente la propia identidad y poder contextualizarla en un mundo más amplio” (Prats Cuevas; 2007: 1)

El lector que siguió de cerca los planteos anteriores se preguntara en este sentido que relación existe entre la pregunta que da origen al trabajo y los planteos epistemológicos que anteceden, sin embargo, advertirá prontamente que la relación es muy estrecha.

Desarrollamos en la introducción la pregunta que se hacen algunos padres y también adolescentes, acerca de la importancia de la enseñanza de la historia desde la práctica. Si analizamos el criterio de aplicación de la misma advertimos prontamente que la utilidad es nula, es decir, un adolescente que aprende historia no le sirve para trabajar en una empresa, manejar maquinaria, o desarrollar alguna actividad extractiva.

Marx hablaba de dos fines de la educación por un lado una educación se adquieren que en sistema educativo conocimientos, destrezas, aptitudes, etc. generales y específicas que luego son de aplicación directa a la actividad productiva; por otro lado, las actitudes, las disposiciones, formas de comportamiento, etc. que permiten integrarse sin demasiado roces a la estructura social (Enguita; 1999). En este sentido podríamos decir que la enseñanza de la historia se corresponde más con los segundos criterios de Marx que con los primeros.

La utilidad es entonces otra, no vamos a discutir si es más o menos importante que otras ciencias dado que caeríamos inevitablemente en la subjetividad que nos da el hecho de ser esta nuestra disciplina de estudio. Sin embargo, reconoceremos que la Historia es totalmente útil en el desarrollo de la educación del niño y adolescente, esto quizás no es algo que se advierta a simple vista por ellos que se preguntan una y otra vez sobre la utilidad de esta, pero si por las mentes pensantes y los políticos que muchas veces transforman esta disciplina en una herramienta para la construcción de identidades sociales y culturales colectivas.

La Historia, así como la Geografía nacieron como ciencias sociales en el XIX, el siglo de la formación de los Estados-Nación. En este contexto, la historia se convirtió en una asignatura para todos los ciudadanos, porque sirvieron para construir la identidad nacional de cada estado, siendo útil a la construcción de un modelo político burgués propio de esta época.

En las materias blanda-puras tales como la historia, el trabajo académico muchas veces recorre terrenos que ya han sido explorados por otros. Los asuntos básicos recurren de una generación a la siguiente: los investigadores independientes investigan los mismos fenómenos y cada uno presenta hallazgos individuales. Así lo Plantea Weber:

“Posiblemente el estudio de la historia consiste en, por así decirlo, releer el pasado, en un principio, porque se quiere descubrirlo y asimilarlo por uno mismo, y posteriormente porque lo que se busca en un territorio conocido puede ser bastante diferente de lo que se ha discernido anteriormente o del o que se ha aprendido de otros” (Weber; 1976)

Esta realidad da más argumentos a quienes sostienen, erróneamente, que la enseñanza de la historia no tiene ningún tipo de justificativo fuera de los marcos de construcción nacional que imperaban en el siglo XIX.

En el sentido que venimos desarrollando, no discutimos la utilización de la historia como criterio práctico, sino que planteamos la utilidad de la Historia para la formación integral (intelectual, social y efectiva) de los niños y adolescentes. La enseñanza de la historia en los distintos niveles de enseñanza tiene muchas justificaciones, sin embargo, quizás la más extendida y la que podríamos estudiar en la mayoría de las universidades, es la que la Historia, como otras disciplinas de las ciencias sociales, nos ayudan a generar en los adolescentes pensamiento crítico. Pero, explicarles a los padres y educandos esta realidad no les sirve para comprender la importancia de la misma.

Joaquín Prats Cuevas dice al respecto:

“La Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos, y de los procesos. Tiene un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, aunque no les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero sí les muestra las claves del funcionamiento social en el pasado. Es por lo tanto un inmejorable laboratorio de análisis social. La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social político..., y de cualquier proceso histórico analizando causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas.” (Prats Cuevas; 2007: 2)

En relación a la práctica, para que los alumnos no se encuentren ante estos interrogantes en necesarios que la Historia no se presente para ellos como una verdad acabada, o una serie de datos o interpretaciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó y cómo lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado. Este principio debe iluminar la didáctica

Histórica, a fin de poder relacionar la teoría con la práctica y establecer relaciones dialógicas entre ellas. Joaquín Prats Cuevas dice que

“la enseñanza de la Historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar de fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.” (Prats Cuevas; 2007: 2)

Dicho en palabras del gran historiador Pierre Vilar: “enseñar a pensar históricamente”, es en este sentido que lo escolar deja de presentarse como un dispositivo que tiende a controlar en base a los propios objetivos, para generar en los individuos verdadero significado a la práctica.

Prats junto con Joan Santacana ha elaborado una serie de argumentos según los cuales es útil la enseñanza de la historia en la educación, entre ellos se destacan, Facilitar la comprensión del presente; Preparar a los alumnos para la vida adulta; despertar el interés del pasado; Potenciar el sentido de identidad; Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia en común; Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy; Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado; Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores y enriquecer otras áreas del curriculum (Prats Cuevas y Santacana; 1998)

Así, la utilidad de la Historia lejos de tener un criterio utilitarista, en el sentido que Marx le otorgaba al termino, tiene sentido en la construcción de sujetos pensantes que generen conciencia crítica y aprendan a pensar históricamente.

Conclusión

De que le sirve a mi hijo estudiar historia es una pregunta que va mas allá de la cuestión epistemológica acerca de la Historia, es una preocupación práctica que solo adquiere verdadera significancia si analizamos el contexto en el que se encuentra

inmersa, esto es, una sociedad en la que el criterio práctico, la formación para el trabajo que afirmaba Marx tiene más peso que la formación integral del individuo, lo instantáneo, lo próximo, lo que tiene efectos inmediatos es aquello que representa a una sociedad que se preocupa más por su presente que por su futuro.

Es en este sentido, que el cambio que se opera en la sociedad atraviesa la relación teoría-práctica y la triada didáctica se ve complejizada por la situación socio cultural que vive el alumno. Estas aulas sujetas a tantos cambios requieren de una redefinición del rol del docente como mediador social, un facilitador del aprendizaje y un profesional reflexivo (Larrivee, 2000). Pero fundamentalmente requiere de un Profesor en Historia que enseñe el oficio de Historiador que enseñe a pensara críticamente a preguntarse por las causas y a no quedarse en la superficialidad de lo que me es dado.

Aún con la ambigüedad y dificultades que tal enunciación pueda portar, es necesario dar nombre a un intento por no renunciar al potencial que la experiencia porte para resistir a lo “inexorable”, al decir de Frigerio. Una experiencia que sitúe a docentes y alumnos en posiciones nuevas, no resignadas, profundamente definidas por una identidad no atontada.

Si tuviéramos que responder entonces a la pregunta con un criterio práctico, deberíamos responder que la historia no te enseña a trabajar pero te da las herramientas para que ese trabajo no se transforme en la repetición de mecanismos sociales que tienen como objetivo la cultura del “consumismo” inmediato, del “ya fue”, del “lo importante es aprovechar el momento”, es necesario estudiar historia porque es necesario construir sujetos críticos que tengan un ideal de Nación que piensen en un futuro, que intenten construir un modelo de sociedad distinto, donde el hombre aprende de sus errores y construye identidades colectivas que lo llevan a la superación.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1973) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Baquero, Ricardo. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa, La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*. Año/Numero XXIV. Número 97-98. México: Redalyc. Pp. 57-75.
- Fernandez Enguita; M. (1999) *Sociología de la educación*, Madrid: Ariel.
- Foucault, M. (1981) *Hermenéutica del sujeto*, Barcelona: La piqueta.
- Foucault, M. (1991) *Tecnologías del Yo*, Barcelona, Paidós.
- Guyot, V. Marincevic, J. y Luppi, A. (1992) *Poder saber la educación*, Buenos Aires: Lugar.
- Guyot, V. (2000). La enseñanza de las ciencias. *Alternativas* No. 17, San Luis: LAE. UNSL.
- Guyot, V. (2002) Educación y Complejidad. *Alternativas*, No. 26, San Luis: LAE UNSL
- Hobsbawm, E. (1981). *Las revoluciones burguesas 1789-1848*. Madrid. Alianza.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, Routledge. 1(3), Pp. 293-307.
- Larrosa, Jorge. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes S.A.
- Prats Cuevas, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela* • Núm. 3.753 (914).
- Prats Cuevas, J. (2008). Memoria Histórica “versus” historia enseñada. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 55. Barcelona.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998) Didáctica de las Ciencias Sociales. En: AAVV. *Enciclopedia General de la Educación*. Vol. 3. Barcelona: Océano.