



IV Sección: Didáctica

Utilización de medios no convencionales en la enseñanza

La Historieta Mafalda como medio didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media costarricense

José Rafael Calderón Méndez

Universidad de Costa Rica

joserca03@gmail.com

Recibido: 24 de agosto de 2016

Aceptado: 20 de setiembre de 2016

Resumen

La historieta Mafalda como parte del humor conceptual del autor argentino Joaquín Salvador Lavado “Quino” presenta una serie de características socio comunicativas que la definen como un recurso educativo potencial para la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. El presente trabajo busca establecer un esbozo de esas características propias de la historieta y colocarlas en un marco de reflexión que permita determinar su viabilidad como medio didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media costarricense. El abordaje de dicha viabilidad didáctica parte en un primer momento de la definición y análisis de la relación emisor-receptor presente en la historieta desde sus condiciones socio-comunicativas particulares, para posteriormente analizar la composición discursiva de la historieta y sus posibilidades didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales. De esta manera, se busca realizar un abordaje de las características socio-comunicativas específicas de la historieta desde el debate propio de la didáctica.

Palabras claves:

Mafalda; características socio comunicativas; Medio Didáctico; Estudios Sociales; Educación Cívica



The Cartoon Mafalda as a didactic means for the teaching of the Social Sciences in Costa Rican middle education

Abstract

The comic strip “Mafalda”, which is part of the conceptual humor of the Argentinian author Joaquín Salvador Lavado “Quino”, presents a series of socio communicative characteristics that define them and at the same time become them potential didactic tools for the Social Studies and Civics teaching. This paper seeks to establish an outline of these characteristics inherent of comic strips and place them in a framework of didactic analysis, pondering on the feasibility of using Mafalda as a teaching tool for the teaching of social sciences in Costa Rica’s secondary education. The approximation for such didactic feasibility starts, at first, from the definition and the analysis of the transmitter-receiver relationship present in the comic strip which comes from its particular socio communicative conditions. It is intended to later analyze the discursive composition of the comic strip and its didactic possibilities for the teaching of social sciences. By doing this, the author aims to approach the specific socio communicative characteristics of the comic strip in terms of the discussions generated around the topic of didactics.

Keywords:

Mafalda; Socio communicative characteristics; didactical means; Social Studies; Civics

I. INTRODUCCIÓN

El creciente interés de la comunidad educativa por los estudios sobre el cómic como recurso didáctico (Fernández, 2005, p. 148), viene a incorporar en los últimos años, al humor gráfico como parte de las diferentes aristas de análisis de la didáctica en áreas como la enseñanza de las Ciencias Sociales. Así, una revisión general conduce a una serie de propuestas de uso del comic o historieta en el campo educativo: Baudet, (2001) en Venezuela; Marina (2012), García (2013), y Fernández (2015) en España. Por su parte, en Costa Rica, a pesar de que este tipo de propuestas no son tan prolíferas, es posible encontrar trabajos donde el comic se vuelve central para el abordaje de temas de contenido social: Carmona et al. (2004) e Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2002).



Al abordar estas propuestas desde un ejercicio comparativo, surgen una serie de características que develan condiciones similares en el planteamiento del comic como medio didáctico¹. Dentro de estas condiciones aparece la constante de la incorporación de la obra gráfica conceptual del autor argentino Joaquín Salvador Lavado “Quino”, --especialmente su historieta Mafalda--, dentro del planteamiento discursivo. Se puede señalar entonces como la presencia constante de la historieta Mafalda en el discurso de las propuestas didácticas, evidencia un reconocimiento de la importancia de la obra en la mediación didáctica. Sin embargo, también es posible establecer cómo la colocación de Mafalda en un plano general dentro del análisis académico del comic, puede llevar a un abordaje no diferenciado de la historieta, generalizando y difuminando las características socio-comunicativas particulares que presenta esta obra gráfica en relación a otras.

La carencia de un análisis diferenciado de la historieta Mafalda de Quino dentro de la didáctica y especialmente de la didáctica de las Ciencias Sociales, contrasta con la fructífera profundidad que --según Cosse (2014) -- ha ocupado dicha obra en campos como la Historia, Comunicación Social, Arte, Semiótica, Lingüística, y Antropología. (p. 25). Ante dicha diversidad de abordajes, surge entonces la necesidad de analizar a la historieta Mafalda como un medio didáctico pero desde sus condiciones socio-comunicativas particulares². En el presente trabajo se plantea como objetivo general analizar la viabilidad de esas condiciones socio-comunicativas propias de la historieta, dentro de la didáctica de las ciencias sociales. Se parte entonces de una pregunta central que guiará el trabajo: ¿Cómo las características socio-comunicativas de la historieta Mafalda de Quino, permiten presentarla como un medio didáctico viable para la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en la educación media costarricense? El desarrollo de la respuesta a la pregunta anterior se plantea en dos momentos. En el primer apartado se busca definir la relación entre los actores del proceso socio-comunicativo de la historieta Mafalda desde sus características propias y



establecidas en el juego emisor-receptor. En una segunda parte se busca analizar la composición discursiva de la historieta Mafalda y sus posibilidades didácticas.

En ambos momentos del análisis se realiza una revisión bibliográfica que busca poner en diálogo los planteamientos de la Didáctica General y de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con los análisis desarrollados sobre la obra gráfica “Mafalda” específicamente desde dos campos,: desde la historia con los trabajos de Caballero (1996), Walger, Colombo & Colombo (2013), y principalmente Cosse (2014); y desde la Comunicación Social con los trabajos de Dell’Isola (2014) y primordialmente de la costarricense María Pérez Yglesias (1983). Además, se realiza un abordaje de fuentes primarias que incluyen documentos oficiales como los Programas de Estudio de educación media para los Estudios Sociales y Educación Cívica (en adelante ES y EC respectivamente), y la obra gráfica “Mafalda”, analizada en las ediciones de la Editorial La Flor publicadas entre 1969 a 1973 en diez tomos.

Por otra parte, cabe señalar que el análisis desarrollado no pretende responder a la pregunta ¿Cómo usar a “Mafalda” en un proceso de enseñanza-aprendizaje? y más bien se inclina a responder ¿Por qué considerar a “Mafalda” como un recurso didáctico viable? La búsqueda de esta respuesta se realiza desde el enfoque didáctico socio comunicativo. La conceptualización socio comunicativa del proceso didáctico deriva de la condición dialógica del fenómeno educativo en donde “la enseñanza y el aprendizaje, en última instancia, son procesos de diálogo entre educador y educando. (Dengo, 1998, p. 12). Por otra parte y como plantea Titone (citado en Tejada, 2005) “todo proceso comunicativo con finalidad perfectiva y realizado en situación controlada e institucional [...], será un acto didáctico. (p. 27). Partiendo de estos dos planteamientos es posible afirmar entonces que todo acto educativo en tanto dialógico es comunicativo, y todo acto comunicativo intencional es didáctico, por lo que todo acto didáctico es inherentemente comunicativo. De ahí que el presente trabajo se enmarque en el enfoque socio comunicativo de la didáctica.



II. ¿A QUIÉN LE HABLA MAFALDA?: LA RELACIÓN EMISOR- RECEPTOR DESDE LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA.

a la humanidad, aunque no a toda

(Quino, 1972)

El epígrafe anterior corresponde a la dedicatoria que hace Quino en el segundo tomo del libro Mafalda, y en donde aparece el personaje Miguelito que angustiado pregunta “¿y a mí?”. De esta dedicatoria es posible extraer que Quino plantea un juego comunicativo entre el emisor –quien emite la dedicatoria–y el receptor, –a quien va dirigida–. De esta manera, el autor coloca este juego emisor-receptor en un plano sumamente general incluso difuso que se ve remarcado con la inquietud del personaje, que a su vez dialoga y cuestiona al emisor en un juego comunicativo por lo tanto bidireccional.

El presente capítulo busca abordar la relación entre los actores del proceso socio-comunicativo de la historieta Mafalda desde sus características propias y establecidas en el juego emisor-receptor. Dicho abordaje parte del planteamiento de las siguientes preguntas específicas: ¿Cuál es la relación establecida entre los actores del proceso socio comunicativo de la historieta Mafalda? y ¿Cómo estas relaciones y sus condiciones particulares pueden ser utilizadas dentro de la didáctica para los Estudios Sociales y la Educación Cívica?

El intento de delinear la figura del emisor y del receptor para establecer sus roles en un proceso socio comunicativo y en el marco de una mediación didáctica, pudiera resultar a primera vista redundante e innecesario. Esto si se toma como punto de partida la idea de que el emisor es quien emite y el receptor es quien recibe. Sin embargo, estas “diferencias entre el papel del emisor y del receptor [pueden ser analizadas]–plantea Galera &Galera (2000), –según el modelo didáctico escogido (tradicional o renovado) para la comunicación” (p. 211). Por



ejemplo, desde una perspectiva tecnológica tradicional los actores del proceso de mediación didáctico asumen roles que se encuentran definidos en un proceso comunicativo lineal, en donde el emisor informa clara y explícitamente y el receptor asimila de forma pasiva. En esta misma línea y refiriéndose al humor gráfico, Pérez (2002) señala que “El contador de chistes (emisor, narrador, actor...) en general se limita a repetir lo que escucha” (p. 187). Por lo que se evidencia entonces un rol definido, simple, y unidireccional.

Por su parte, dentro de la relación emisor-receptor, la historieta Mafalda presenta tres principales características a las que se prestará especial atención. Primero la condición dual del emisor; segundo, el juego circular de la información en la relación emisor-receptor, y tercero la condición activa y simultánea del receptor. En cuanto al emisor, y desde una perspectiva tradicional se podría establecer que basta con una revisión biográfica de Quino para señalarlo como quien emite el mensaje. Sin embargo, desde una visión más compleja se encuentran posiciones como la de Goldstein (2005) que señala que “Mafalda, en diálogo con el mundo, pasó a ser una suerte de portavoz y alter ego de las dudas de su creador” (p. 39). Desde esta idea se puede recalcar la existencia de una dualidad en el emisor de la obra.

En este sentido, el mensaje es emitido por su creador Quino; sin embargo, la emisión del mensaje no se desliga de un diálogo inherente entre el autor y las condiciones sociales que le dieron y le dan sentido al mensaje³. “Mafalda no solo dialogó con el mundo en el que surgió—Quino no solo fue un buen observador---, sino que la historieta operó sobre esa realidad”. (Cosse, 2014, p. 34). La emisión del mensaje de Mafalda debe comprenderse entonces no únicamente desde la genialidad del autor, sino también desde la incorporación de cargas simbólicas impregnadas desde condiciones sociales particulares, por lo que existe una doble fuente de emisión del mensaje. En esta línea, desde la Comunicación Social, cobra sentido “El juego circular de la información” como un medio para plantear la relación emisor-receptor en Mafalda. Pérez (1983) lo explica de la siguiente forma:





La información sale de la realidad (cifras, acontecimientos personales etc.) se maneja de una determinada manera en el texto, y vuelve a la realidad. Se da un recorrido circular donde lo que se obtiene de más es la perspectiva del sujeto a la enunciación (p. 48)

Por su parte al colocar el proceso socio comunicativo de Mafalda en la dinámica del juego circular de la información, y al delimitar al emisor como la suma de la individualidad del autor y las condiciones socio culturales que le dan sentido a la obra, surge la interrogante sobre qué roles asume el receptor en el proceso comunicativo. Dentro de las implicaciones del juego circular de la información aparece que el receptor ya no presenta un rol definido y limitado. Por el contrario, en el juego circular de la información, “son los mismos destinatarios de la información los que asumen los roles de destinador y destinatario dentro del mensaje” (Pérez, 1983, p. 48). De esta manera, el receptor asume un rol activo y simultaneo. Es decir, se convierte en receptor al asimilar el mensaje, pero se vuelve emisor activo al otorgar sentido y dialogar con el emisor.

Cuando se reconoce la relación circular entre el emisor y el receptor en Mafalda, y se retoma la constante del uso de esta historieta como medio didáctico, se vuelve preciso el intento de comprender esta relación entre actores en un marco de mediación didáctica. Al establecer relaciones entre las condiciones comunicativas propias de los actores de “Mafalda” y los planteamientos de la didáctica, se buscará fundamentar la viabilidad del planteamiento de Mafalda como medio didáctico para los ES y la EC.

Si se sitúan las características socio comunicativas analizadas en un plano de reflexión didáctica en relación a la enseñanza de los ES y la EC, se puede establecer como la incorporación de condiciones socio culturales tanto en el dualismo del emisor como en el juego circular de la información es un aspecto que coincide con los objetivos oficiales de ambas asignaturas. Por un lado se entiende a los ES como “la asignatura del programa de estudios que ayuda a conocer y estudiar, de una forma ordenada, y con un abordaje diacrónico, los fenómenos sociales y físico-



geográficos”. (MEP, 2000, p.14). Por otra parte el programa de EC plantea como “el fin primordial de esta asignatura es preparar al alumnado para la solución de los problemas que enfrenta en su entorno social y natural”. (MEP, 2000, p.14). En ambos casos se está ante la idea de una relación entre el estudiante y la sociedad. En “Mafalda” al evidenciar una relación entre el receptor y las condiciones socio-culturales, no solo se presenta una coincidencia, sino que se hace viable en términos de “material social” su utilización como medio didáctico para dichas asignaturas.

Al reconocer la simultaneidad y el papel activo del receptor en el proceso comunicativo de “Mafalda”, dentro de un proceso de mediación didáctica para la enseñanza de los ES y la EC, surge la interrogante, sobre quién sería el receptor en un proceso de enseñanza aprendizaje. Desde la didáctica y el enfoque socio comunicativo la relación entre los actores en la mediación didáctica decanta en el docente, el estudiante y el contexto. En este sentido “La amplitud de la comunicación se hace realidad en el modelo de clima e interacción/observación socio-comunicativa que acontece entre docente-estudiantes y en la comunidad educativa en su globalidad”. (Medina & Salvador, 2009, p. 29). En esta línea, y dentro del sistema educativo formal, los estudiantes serían los virtuales receptores. Sin embargo, ¿Está Mafalda creada y dirigida para un público adolescente e infantil?

Al tratar de delimitar al destinatario de Mafalda, existen posturas que parten de una generalización y amplitud del público meta. Se tiene por ejemplo la posición de Caballero (1996) que indica que “la obra de Quino es muy peculiar, ya que se vale de las tiras cómicas llegando así a todo el público: ricos, pobres, o sin educación superior.”(p. 3). Por otra parte, y de manera antagónica, existen posturas que tienden a limitar el público meta de Mafalda. Así por ejemplo es posible rastrear esta posición en Baudet (2001) cuando un profesional de educación entrevistado⁴ se refiere a Mafalda como “un estereotipo que intelectualmente hay que superar, porque para un niño Mafalda no dice mucho. Mafalda está dirigido a un público estrictamente intelectual...” (p. 226). Una tercera posición, es la de la historiadora





uruguaya Isabela Cosse. Desde esta última, se desmienten las posiciones anteriores, ya que Cosse (2014) mediante un análisis histórico demuestra como Mafalda no fue difundida de forma generalizada, pero tampoco se limitó a un público estrictamente intelectual, ya que el público meta de Mafalda ha variado a lo largo del tiempo.

Desde sus planteamientos, la historiadora logra demostrar que dentro del espectro de los sectores que han hecho recepción de la historieta se encuentra la población joven, adolescente e incluso infantil (Cosse, 2014, p. 124). Sin embargo, en el marco de una mediación didáctica para ES y EC, al relacionar a la historieta de Mafalda con los estudiantes, surgen una serie de aspectos a considerar. Primero, el público joven que devela Cosse situado en la Argentina de los 60's y 70's, no es el mismo público joven que se encuentra actualmente en las aulas del sistema educativo formal costarricense, este aspecto relacionado al contexto de la obra será analizado en el siguiente capítulo.

Por otra parte, existen cuestionamientos de que la obra de Mafalda presenta un grado tal de complejidad que podría entorpecer el proceso comunicativo del acto didáctico como se señala en Baudet (2001) específicamente para la población infantil “para un niño Mafalda no dice mucho [...] Si el público es el niño, entonces el personaje debe ser un niño. Un personaje que hable con los códigos y los sentidos del niño” (p. 226). Esta última idea nos remite de manera indirecta a una manipulación del contenido en un proceso de adaptación para el estudiante. Esto a su vez se acerca al concepto de “transposición didáctica” entendida como “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, [y que] sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1998, p. 16); es decir, una transformación del mensaje a un código “digerible” y directo.

De esta manera cabe reconocer la importancia que ocupa en la reflexión de la mediación didáctica el grado de complejidad del mensaje en Mafalda que a través de la ironía deja el mensaje incompleto y libre a la interpretación del receptor



(Cosse, 2014, p. 54), lo que lo convierte de manera simultánea en emisor. Por su parte, la idea de adaptar el contenido de Mafalda para los estudiantes en una especie de traducción, elimina tanto la simultaneidad del receptor-emisor en el juego circular de la información, así como el papel activo del destinatario, acercándose más a una perspectiva tecnológica en donde se da un trato meramente informativo del mensaje. Por el contrario, en Mafalda es posible evidenciar desde sus inicios una revalorización del niño y joven como agente crítico (Cosse, 2014, p. 45).

Este papel activo del estudiante como destinatario de Mafalda en un proceso de mediación didáctica reside en su posibilidad de interpretar y cargar de significado a la tira, no solo consumirla como información. Este planteamiento coincide con lo señalado por Medina (2009) cuando dice que “la teoría de la comunicación ha caracterizado los emisores y receptores de tal interactividad, requerida de actitudes de apertura y de la toma de conciencia de los diferentes modos de percibir el mundo” (p. 57). En este sentido, la complejidad de Mafalda vendría a ser en términos didácticos una oportunidad de colocar al estudiante en un papel activo sobre la recepción del mensaje. Ahora bien, si desde Mafalda el estudiante como virtual receptor asume un papel simultáneo y activo, ¿Qué papel juega el docente en un proceso de mediación didáctica? Aquí es posible establecer que desde autores como Fedelman (2010), el docente asume una labor de mediador de los actos comunicativos del aula. (p. 39).

Así desde el uso de Mafalda como medio didáctico el docente por un lado asume al igual que el estudiante el rol simultáneo de emisor-receptor al trabajar con los mensajes de la obra, es decir al recibir el mensaje e interpretarlo. Por otra parte y desde la idea de que “la mediación didáctica se concreta en la aplicación de métodos, uso de diferentes técnicas y recursos” (Montenegro, 2009, p. 135), el docente es el que plantea la intencionalidad del proceso comunicativo, brinda los sentidos, los objetivos, y los medios de abordaje. Es decir, desde la intencionalidad no se trata de leer a Mafalda por leerla, se trata de establecer las relaciones,



estudiante, contexto social, contenidos etc. y este es uno de los posibles papeles del docente en el proceso comunicativo.

Se puede señalar entonces, que la relación entre los actores del proceso socio comunicativo de Mafalda es compleja en el tanto el emisor no se encuentra únicamente en Quino, sino también en condiciones socio-culturales particulares. Además, dentro del juego circular de la información, el receptor cumple una doble función de receptor y emisor, recibiendo el mensaje, pero dialogando a la vez con el emisor convirtiéndose así en un agente activo del proceso. Por otra parte, al enmarcar estas condiciones en un plano de mediación didáctico encontramos que la inclusión de las realidades socioculturales como aspecto central en la dualidad del emisor y el juego circular de la información es un factor que se relaciona con los objetivos de los ES y EC. Además, la condición activa que se imprime en el rol del receptor en Mafalda es un aspecto que puede ser aprovechado en una mediación didáctica que reconozca la condición activa y crítica en los estudiantes. Por último, estas condiciones didácticas son posibles únicamente en un proceso intencional característico de la didáctica, en donde el docente juega un papel de mediador del mensaje, mensaje que se analizará a continuación.

II. ¿DE QUÉ HABLA MAFALDA? LA COMPOSICIÓN DISCURSIVA Y SUS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS.

El lunes 3 de enero de 1972 en la primera edición semanal y anual del diario costarricense La Nación, junto a Carlitos (Charly Brown), Benitin y Eneas, y Pepita, entra en escena Mafalda. Aparece escuchando en la radio el panorama mundial que anuncia “Bombas de gran poder arrojó hoy la aviación de...” en seguida Mafalda apagando la radio señala “¡No se les puede dar un año nuevo, que enseguida lo rompen!” (La Nación, 1972, p. 54). Es interesante ver como la aparición de Mafalda en la prensa nacional cuenta con un cierto anacronismo, ya que esta tira en particular a pesar de coincidir con la publicación de la edición de 1972 de “Mafalda



2”, es un script creado en los años 60’s. Desde un entendimiento cronológico lineal, se podría considerar que el desfase de esta tira sería mucho mayor en la actualidad, al haber transcurrido más de cuarenta años desde su publicación.

Por otra parte, al retomar la idea central del uso de Mafalda como medio didáctico y al considerar el contexto como un factor central en la mediación didáctica, surge la pregunta de ¿Cómo esta historieta de los años 60’s y 70’s puede ser usada como medio didáctico en la actualidad y aplicada al contexto costarricense? Para responder esta pregunta es preciso centrarse en el mensaje transmitido por Mafalda, entendido como la composición discursiva que presenta la obra. Ante esto y en un encuadre de la didáctica para los ES y la EC, la pregunta se puede reformular a: ¿Qué posibilidades de mediación didáctica presenta la composición discursiva de la historieta Mafalda como medio didáctico para los ES y la EC? Esta composición discursiva se abordará en el presente capítulo en dos momentos: en una primera parte se buscará determinar cuál es, precisamente, la composición discursiva de la obra y su relación con la composición discursiva del currículum oficial (contenidos) de ES y EC. En una segunda parte de manera breve se analizará la transcendencia temporal y espacial de la obra y su vigencia en la actualidad esto desde los aportes de los trabajos historiográficos y de comunicación social, para posteriormente considerar la potencialidad de las condiciones contextuales de Mafalda como posibilidades didácticas.

El ejercicio de definir la composición discursiva de Mafalda no es una novedad, así por ejemplo Caballero (1996), la establece desde los personajes, en donde cada uno representa una realidad social dentro de la coyuntura en que surge la historieta. En esta misma línea Dell’Isolla (2014), al igual que Caballero, parte de los personajes para el análisis temático, sin embargo, lo hace de una forma más completa e incorporando más personajes como Libertad y Burocracia (la tortuga). Aparecen también los trabajos de Goldstein (2005), y Walger, Colombo & Colombo (2013), en un trabajo historiográfico para “Mafalda Inédita”. Por otra parte, quizás el



análisis más completo y profundo sobre la composición temática de Mafalda se encuentra en el trabajo de Cosse (2014).

Esta autora pone sobre la mesa contenidos como los estereotipos y roles de género (Cosse, 2014, p. 42) haciendo énfasis en el rol femenino asignado a personajes como Susanita o a la madre de Mafalda, esto en el marco de una serie de tensiones de género y generación entre madre e hija (Cosse, 2014, p. 49). Por otra parte, Cosse, le da un fuerte énfasis al contenido político de Mafalda planteando como Quino coloca en Mafalda desde sus inicios a la política como columna vertebral, siempre articulada con la cotidianidad, e intensificada con la aparición de los personajes de Guille y Libertad (Cosse, 2014, p. 53). La autora analiza también como dentro de Mafalda se evidencian temas como movimientos y luchas sociales, la política internacional, la Democracia y el simbolismo anti-dictatorial o anti-autoritario, la represión y autoritarismo (representados de manera simbólica por el plato de sopa) y los derechos humanos, entre otros.

Para el presente capítulo y desde un intento de generar una visión general y panorámica de la composición temática de Mafalda, se realizó una revisión de los libros “Mafalda” en sus diez tomos publicados por Ediciones La Flor entre 1969 y 1974. Se eligieron estos libros para la revisión porque compilan las tiras de Mafalda publicadas entre 1964 a 1973 en los periódicos El Mundo, Córdoba, Noticias de Tucumán, El Litoral y Siete Días Ilustrados. Tras la revisión de las obras, es posible evidenciar de primera mano cómo existe en Mafalda una diversidad temática que se enmarca en diferentes lugares temáticos generales, como la cultura, sociedad, economía y política. Se puede señalar también como la recurrencia de lugares temáticos por parte del emisor es variada. Así, por ejemplo, las primeras obras compiladas en Mafalda 1, presentan una fuerte carga de política internacional, mientras que en la composición temática de Mafalda 2 se desenvuelve en situaciones más cotidianas e individuales.

Otro ejemplo se puede encontrar en la temática de la carrera armamentista y el desarme nuclear, ya que aparece de manera más marcada en las primeras tiras



hasta el libro 4, en donde la temática del desarme nuclear disminuye en mención⁵. Por otra parte, el trasfondo cultural ocupa de manera transversal la historieta de Mafalda. En las primeras tiras aparecen recurrentemente temas como la introducción de la TV a los hogares de clase media. Aparecen otros temas como la idea de la aculturación y la tensión de la sustitución de relevancia de lo económico por lo cultural. Es posible encontrar incluso aunque de manera escasa, menciones a temas socioculturales como la homofobia relacionada a las tensiones generacionales (Quino, 1972, p. 87).

En cuanto a los temas sociales aparecen tres grandes temas: la reivindicación de la posición sociocultural de la mujer, la desigualdad social y división de clases y el racismo. Así mismo a partir de Mafalda 6 aparecen breves menciones de situaciones relacionadas a la demografía y el control de natalidad. A partir de Mafalda 4 con la aparición del personaje Guille se incrementa la alusión al tema de la protesta y los movimientos sociales, tema que vuelve a tomar intensidad con la aparición del personaje Libertad.

En cuanto a los temas de carácter económico aparecen dos grandes ejes temáticos en la obra de Mafalda, la lógica de mercado y de consumo por un lado, y las crisis económicas y el coste de la vida por otro. Estos dos últimos temas son quizás los más recurrentes en toda la obra, donde la confrontación de Mafalda y posteriormente Libertad con Manolito quien representa la lógica de mercado capitalista es un aspecto central. Por otra parte, dentro de los temas de corte político aparece la gestión gubernamental donde se da prioridad a la crítica de la burocracia por medio del simbolismo de la tortuga. En cuanto a la aparición de lugares temáticos relacionados a la política internacional o Geopolítica, la composición temática se centra en ejes como la ocupación militar, el comunismo vs. capitalismo, la Revolución Cubana, el conflicto de Vietnam, China como una potencial amenaza a occidente, la carrera armamentista y el desarme nuclear, la paz mundial, y el conflicto árabe-israelí



En esta misma línea política el tema de la democracia es un aspecto sumamente importante en la historieta, tema que se enlaza con el tema de los Derechos Humanos como la libertad asociado constantemente a la libertad de expresión, o la represión y el autoritarismo. Otros temas aparecen de manera escasa como la trata de personas (Quino, 1973, p.63), o como el maltrato y trabajo infantil a partir de la figura de Manolito. Otro aspecto a señalar es que la composición temática en Mafalda parte de una interrelación entre los ejes temáticos, por lo que una misma situación se pueden ver representados diversos temas. Un ejemplo es la tira en donde Mafalda discute con su madre por una tarea asignada (Ilustración 1), en la discusión el emisor utiliza una confrontación de argumentos en donde se evidencian temas tanto económicos desde la dependencia económica, como políticos principalmente en relación a la soberanía:



ILUSTRACION 1. Quino. 1972. Mafalda 1. pág. 18. Ediciones la Flor. Argentina.

Ante este esbozo general de la composición discursiva de la historieta Mafalda caracterizada por una importante variedad de ejes temáticos con diferentes niveles de recurrencia y una interrelación temática, surge la interrogante de cómo acercar esta condición socio comunicativa particular de Mafalda a un proceso didáctico enmarcado en los ES y la EC. Se plantea en este apartado, la posibilidad de establecer un primer acercamiento a través de los contenidos de las asignaturas⁶, mediante lo que se plantea aquí como la coincidencia temática. Se entiende entonces como coincidencia temática al grado de relación entre los diferentes ejes temáticos que componen los discursos tanto del elemento



comunicativo planteado como medio didáctico, como del currículum oficial de las asignaturas, en este caso ES y EC. En esta línea, es importante anotar que la coincidencia temática no implica necesariamente una similitud en el abordaje del eje temático entre un elemento y el otro, Por lo tanto, puede existir un mismo eje temático, pero formas diferentes e incluso antagónicas en el abordaje discursivo.

Al partir de una revisión del programa de EC, se puede evidenciar una coincidencia de diversos ejes temáticos entre Mafalda y los contenidos de sétimo a décimo. Por ejemplo, para sétimo aparece el tema de la inequidad social y la seguridad vial. MEP (2009). Para octavo en la segunda unidad se aborda el tema de ciudadanía y sexismo desde la participación juvenil y adulta, según el género MEP (2009). Para noveno año se plantea el tema de Derechos Humanos, además del tema de democracia y dictadura que incorpora el tema de la libertad de expresión. Por otra parte, el tema de la democracia y la dictadura aparece nuevamente en décimo año desde la primera unidad relacionada a regímenes políticos. Por último, los contenidos de undécimo no presentan una coincidencia directa con la composición temática de Mafalda.

La situación es diferente para el caso de ES, ya que para sétimo y undécimo año no existe una coincidencia directa entre la composición discursiva del programa con la de la historieta. Para octavo año aparece el tema “Procesos de dominación europea en América”. (MEP, 2003. p. 40), sin embargo, cabe recordar cómo este tema apenas si es abordado en Mafalda. Lo mismo ocurre en noveno año con el tema “La población en el mundo: Tipos y Características de Distribución” (MEP, 2003, p. 49), tema que puede ser asociado con la demografía, también de escasa mención en la historieta. Existe, sin embargo, una particularidad con los contenidos de décimo año, ya que en estos se presenta una rica coincidencia entre la composición discursiva del programa con la historieta, dando la impresión de acumulación de la composición discursiva de Mafalda a lo largo de todos los contenidos. La Guerra Fría, la amenaza nuclear y el armamentismo, los años sesentas: expresiones ideológicas y culturales, conflictos en Corea, Vietnam y



China, son solo algunos de los tantos ejes temáticos que coinciden en la composición temática de Mafalda y los contenidos de décimo año.

Ante la coincidencia temática entre Mafalda y los programas de estudio de ES y EC, se hace necesario poner sobre la mesa no únicamente la coincidencia de la historieta en la estructura curricular de ambas asignaturas, es decir la vigencia del discurso de Mafalda en los contenidos del currículum oficial, sino que, dentro de un análisis didáctico, se vuelve central la vigencia de la estructura discursiva en la dinámica social y contextual en que se inscribe el acto didáctico. Al respecto Gallego y Salvador (2009) señalan que “el contexto social y cultural determina el contenido de aprendizaje, pero, además, plantea determinadas exigencias a la configuración del espacio didáctico” (p.178). En la misma línea Hernández (2009) subraya que: “la enseñanza ocurre en un espacio y en un tiempo determinados, en condiciones particulares de carácter social, económico y cultural, que le dan un sentido específico a cada acto de enseña. (p. 40). Es posible evidenciar como el planteamiento de diferentes autoras que analizan a Mafalda, Goldstein (2005), Dell’Isola (2014) y Cosse (2014), demuestra un consenso en la existencia de una clara vigencia del discurso de Mafalda en la dinámica social del siglo XXI⁷.

Ante esta doble vigencia de la composición temática de Mafalda, surge la pregunta ¿por qué la estructura discursiva de Mafalda sigue vigente en la actualidad? La posible respuesta que aquí se plantea, siempre bajo el riesgo de la simplificación, es el carácter humanista y universal que está implícito en la historieta. Desde la posición de Quino, su humor humanista siempre buscó “Escaparle a la coyuntura y buscar la esencia del hombre”. (Cosse, 2014, p. 69). En este sentido, Quino, desde el humanismo llega a un sentido universal del discurso, ya que como plantea la misma autora “Mafalda contenía una interpelación que trascendía lo coyuntural y apuntaba a los problemas de la humanidad”. (Cosse, 2014, p. 76). En la misma línea Goldstein (2005) señala que Quino “combinó dosis precisas de aspectos cuyo interés era transnacional, con alusiones al universo político–social



local, reconocibles, aunque no totalmente explícitas” (p. 60), siendo esta la clave de la perdurabilidad de Mafalda.

Este carácter humanista y universal, explica en gran medida la coincidencia discursiva de la historieta en los contenidos de EC, ya que esta última asignatura versa sobre conceptos universales como ciudadano, Democracia o Derechos Humanos. Por otra parte, explica la poca coincidencia con los contenidos de séptimo y undécimo año para ES, al estar fundamentados en temas meramente contextualizados a la realidad costarricense, al contrario de décimo año donde los contenidos son sumamente globales. Ante esta condición socio comunicativa particular, la historieta plantea dos posibilidades didácticas generales en su abordaje; por un lado, el abordaje de la historieta en el marco de los modelos glocalizadores y; por otro, el uso de la historieta como una fuente primaria, dentro de una conceptualización particular de la didáctica de las ciencias sociales.

La condición humanista y universal de Mafalda, no solo permite plantear una viabilidad contextual⁸, sino que demanda a la vez una reflexión sobre la relación entre lo local y lo global, entre lo general o abstracto y la concreta cercanía. Estas reflexiones son evidenciadas desde el pragmatismo de Dewey cuando señalaba que “al ser [la educación] tan general y universal se puede estar ante el problema de alejamiento entre el contexto real de los estudiantes (vida cotidiana) y el mensaje y contenidos” (Dewey, 1967, p. 58), hasta el análisis de la educación en la posmodernidad en donde se plantea que “es necesario combinar lo universal con lo particular; lo común con lo particular”. (Ruiz, 2010, p. 185). Es aquí donde entran en juego los modelos glocalizadores como una posibilidad didáctica. “El modelo glocalizador se caracteriza por integrar lo más representativo y singular de lo local-comarcal con la visión global de la colaboración entre los seres humanos para encontrar las soluciones más adecuadas a los múltiples problemas” (Medina & Salvador, 2009, p. 11). En este sentido, estos modelos son entonces, planteamientos didácticos que buscan en gran medida establecer conexiones coherentes entre lo global y lo local.



Por otra parte, la condición de la historieta como un producto cultural concebido en condiciones sociales particulares, permite plantear la posibilidad de la utilización de la historieta como una fuente primaria. Esto en el marco de una re-conceptualización de la didáctica de las Ciencias Sociales, específicamente la enseñanza de la historia, re-conceptualización que implica superar la percepción reduccionista de la historia escolar en donde se enseña el dato por el dato (Lombardi, 2000, p. 13), a la vez que se propone “Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores” (Prats, 2001, p. 15). Dentro de una nueva intencionalidad de la enseñanza de la historia se parte de los planteamientos de Borghi (2010) y Mattozzi (2010) que proponen la puesta en contacto del estudiante con fuentes primarias. Es desde este planteamiento, que las condiciones particulares de Mafalda como un producto humanista y universal, pero con un mensaje creado desde condiciones socioculturales particulares se presentan más que una limitante una posibilidad didáctica para el abordaje de aquellos contenidos enmarcados dentro de la coincidencia discursiva.

Se puede plantear entonces que es posible evidenciar en la composición temática de Mafalda presenta diversas coincidencias discursivas con los contenidos de ES y EC, y que la condición humanista y universal de la historieta no solo permite una contextualización con la dinámica social actual, sino que establece posibilidades didácticas desde los modelos glocalizadores y el uso de la tira como fuente primaria.

III. CONCLUSIONES

Al partir de una delimitación de las características socio comunicativas de la historieta Mafalda centradas en la relación de los actores comunicativos por un lado y el mensaje de la historieta por otro, es posible establecer una serie de escenarios



que permiten presentar a Mafalda como un medio didáctico para la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, no sin dejar de reflexionar sobre algunas condiciones que las mismas características presentan y que a continuación se plantearan a modo de conclusiones.

Desde la pregunta ¿Cuál es la relación establecida entre los actores del proceso socio comunicativo de la historieta Mafalda?, y ¿Cómo estas relaciones y sus condiciones particulares pueden ser utilizadas dentro de la didáctica para los Estudios Sociales y la Educación Cívica? Es posible establecer como la historieta Mafalda se caracteriza por presentar una compleja relación entre el emisor y el receptor, esto al considerar tres condiciones particulares: la condición dual del emisor, el juego circular de la información en la relación emisor-receptor, y la condición activa y simultanea del receptor. Estas tres condiciones propias de “Mafalda”, implican un acercamiento de la dinámica comunicativa característica de la historieta con las condiciones socioculturales particulares que le dieron y le dan sentido al comic. Este aspecto es coincidente con la naturaleza de las asignaturas de Estudios Sociales y Educación Cívica, que centran sus objetivos en la comprensión de la dinámica socio-cultural que las enmarca. Se puede concluir entonces que dicha coincidencia plantea un escenario de viabilidad didáctica de la historieta en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que ambos presentan como aspecto central las condiciones sociales de la coyuntura a la que pertenecen.

En esta línea de ideas es posible señalar como Mafalda se presenta como un medio de conexión viable entre la realidad social y los objetivos de las asignaturas ya que ambas trabajan sobre la dinámica socio-cultural. Es importante señalar, como la condición activa que se imprime en el rol del receptor en la historieta, es una característica central que puede ser aprovechada en una mediación didáctica que parta del reconocimiento de la condición activa y crítica en los estudiantes, esto sin olvidar que estas condiciones didácticas son posibles únicamente en un proceso intencional característico de la didáctica, en donde el docente juega un papel de mediador del mensaje.



Al plantear la pregunta ¿Cómo esta historieta de los años 60's y 70's puede ser usada como medio didáctico en la actualidad y aplicada al contexto costarricense?, Fue necesario hacer una revisión del público meta que fue establecido desde los inicios de la historieta. En este sentido, los estudios históricos de Cosse (2014) señalan como Mafalda dentro de su diverso espectro de público meta, incluye a sectores jóvenes e infantiles. Esta condición permite establecer a dicha historieta como un producto cultural que puede ser relacionado a la población estudiantil de educación media, no sin antes reflexionar sobre las diferencias contextuales de la población a la que va dirigida Mafalda en sus inicios con la población joven costarricense actual. Al analizar al público meta surgen cuestionamientos específicamente en la claridad del mensaje de la historieta, en donde se llega a la conclusión de que es necesario la carga de significado por parte del lector (estudiantes) sobre la historieta. Esta posición activa del lector, coincide con las posturas didácticas que buscan otorgar al estudiante un rol de agente activo y crítico, aspectos centrales en la enseñanza de las ciencias sociales, y que permite plantear a Mafalda dentro de las posibilidades didácticas de un recurso desmarcado de los enfoques tradicionalistas.

Por otra parte, al considerar el contexto como un aspecto central en la didáctica, queda en evidencia la importancia de los contenidos del mensaje plasmado en la historieta a través de la composición discursiva. Del abordaje de esta última se pudo evidenciar como dicha composición está caracterizada por una importante variedad de ejes temáticos con diferentes niveles de recurrencia e interrelación. Al establecer una comparación entre la composición discursiva de Mafalda y los contenidos del currículum oficial de ES y EC se puede plantear un cierto nivel de coincidencia temática entre ambas, encontrando una rica coincidencia en los contenidos de décimo año para ES. Así al existir una coincidencia temática se presenta una mayor posibilidad de establecer relaciones, explícitas o implícitas, directas o indirectas entre la composición discursiva del medio didáctico y los contenidos.



De la coincidencia temática entre Mafalda y los programas de ES y EC, se presenta una doble vigencia de la obra gráfica. Por un lado, la vigencia en la estructura curricular y por otro la en la dinámica social actual. Desde esta última surgió la pregunta del porqué de la vigencia de los temas de Mafalda en la dinámica social presente, lo cual se responde desde la esencia humanista y el carácter universal de la historieta. Así bien, desde estos aspectos se presentan dos posibilidades de abordaje didáctico, por un lado, los modelos glocalizadores como una opción de conexión entre los planteamientos generales de Mafalda y el contexto nacional y local del proceso de enseñanza aprendizaje, y por otro, el uso de Mafalda como fuente primaria desde una visión de la didáctica de las ciencias sociales que busca el acercamiento del estudiante a una historia desde una visión activa.

En términos generales, se puede concluir que es necesario en el planteamiento de la historieta Mafalda como un recurso didáctico, la reflexión sobre el contexto de los estudiantes, el grado de complejidad del mensaje de la historieta y la necesaria mediación del docente. Pero se puede señalar que la coincidente importancia de la dinámica socio-cultural tanto en el contenido de la historieta como en la naturaleza de las asignatura de Estudios Sociales y Educación Cívica, el papel activo que demanda “Mafalda” de los receptores y que coincide con los enfoques didácticos no tradicionales, la coincidencia temática entre la composición discursiva y los programas de las asignaturas analizadas, y el carácter humanista y universal del mensaje de Mafalda, convierten a esta historieta en un medio didáctico viable, que dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje intencional y reflexionado puede generar aportes a la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media costarricense.

NOTAS



1. Se parte de la conceptualización de medio didáctico desde el enfoque socio comunicativo como “cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum –por su parte o la de los alumnos– para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones” (Blázquez & Fustes, 2009, p. 201)
2. Las condiciones socio comunicativas se entienden como el conjunto de códigos, contenidos y estilos de transmisión de mensajes que caracterizan a un medio comunicativo, en el marco de un proceso social de emisión y recepción de corpus simbólicos.
3. (Pérez, 1985, p. 160) señala de manera clara como “una práctica no surge por generación espontánea, no es producto de un genio-padre- creador iluminado. Toda producción significante distinta de las existentes se consolida en un punto determinado de un proceso, de unas condiciones histórico-culturales específicas.
4. Entrevista a Alexis Romero en (Baudet, 2001, p. 226)
5. Otros temas como Vietnam, y la idea de China como la amenaza a Occidente y la Revolución cubana disminuye también a partir del libro 4.
6. Se entiende aquí como contenido “al conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para la formación integral de las personas y el desarrollo de las competencias básicas” (Gallego & Salvador, 2009, p. 143)
7. Al partir del hecho ya mencionado de cómo ambas asignaturas buscan trabajar sobre realidades sociales, se podría establecer como la composición temática de Mafalda también encuentra vigencia en la dinámica social actual. Sin embargo, esta última aseveración podría resultar engañosa en el tanto se considere que los programas de estudio de una asignatura podrían no responder de manera fiel a las realidades sociales en las que se desarrolla.



8. Algunas de las tiras de Mafalda representan condiciones sumamente contextualizadas a la Argentina de los 60's y 70's, por lo que no todas las tiras presentan la condición global.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. (1994). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, 03, 1-28. Obtenido desde [http://www.e-historia.cl/cursosudla/12-EDU609/textos/03%20%E2%80%93Beatriz%20Aisenberg%20%E2%80%93Did%C3%A1ctica%20de%20las%20ciencias%20sociales%20\(136-160\).pdf](http://www.e-historia.cl/cursosudla/12-EDU609/textos/03%20%E2%80%93Beatriz%20Aisenberg%20%E2%80%93Did%C3%A1ctica%20de%20las%20ciencias%20sociales%20(136-160).pdf)
- Baudet, J. (2001). *La Historieta Como Medio para la Enseñanza*. (Trabajo de Grado, Escuela de Comunicación Social, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas Venezuela). Obtenido de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAP4190.pdf>
- Blázquez, F., & Fustes, M. (2009). Los Medios o recursos en el proceso didáctico. En Medina, F, *Didáctica General*. UNED. Pearson Educación.
- Borghi, Beatrice. (2010). Las Fuentes de la Historia Entre Investigación y Didáctica. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(75–85), Institución Fernando el católico.
- Caballero. D. (1996). *Temas Sociales y Políticos de Historieta “Mafalda” de Quino*. Puerto Rico: Language Babel, Inc.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- Cosse, Isabella. (2014). *Mafalda: Historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Dell'Isola S. (2014, abril 6). Mafalda, la grande. *Diario La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1677806-mafalda-la-grande>.
- Dengo, M. (1998). *Educación costarricense*. Costa Rica: EUNED.
- Dewey John (1967). *El Hombre y sus Problemas*. Buenos Aires Argentina: Editorial Paidós.
- Fernández L. (2005). Clío Entre Encinas: Visibilizando Etapas Históricas en el Aula de Primaria a Través del Cómic. En Hernández. Una Enseñanza de las



- Ciencias Sociales para el Futuro. Recuperado de https://lepeg.iesa.ufg.br/up/8/o/AUPDCS_abierto.pdf
- Galera, F., & Galera, M. (2000). El Enfoque Comunicativo Interactivo de la Didáctica de la Lengua. *Revista TABANQUE*, 15, 209-222. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127617.pdf>
- Gallego J., & Salvador, F. (2009). Contenidos y competencias básicas en el proceso didáctico. En Medina, F, *Didáctica General*. UNED. Pearson Educación.
- García, I. (2013). El Comic como Recurso Didáctico en el Aula de Lenguas Extranjeras. (Trabajo Final de Master de Formación del Profesorado de Secundaria, Universidad de Cantabria España). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-15-02migarciamartinez.pdf?documentId=0901e72b818c6aa0>
- Goldstein, M. (2005). Mafalda: ¿Entre lo Popular y la Popularidad? *Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte*, 3, 37-60. Recuperado de http://cienciashumanasyeconomicas.medellin.unal.edu.co/images/revista-estetica-pdf/tercera_edicion/2_MAFALDA.pdf
- Hernández A. (2009). Estrategias Didácticas y Curriculum. En Hernández et al. *Estrategias didácticas en la formación de docentes*. (37-125). San José. Costa Rica Editorial Universidad de Costa Rica.
- La Nación. (1972, enero 3) *La Nación* 8265. Recuperado de <http://www.nacion.com/archivoimpreso.html>
- Lombardi, A. (2000). La enseñanza de la historia consideraciones generales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 5, 9-23.
- Marina, A. (2012). El Comic en la Clase de ELE: Una Propuesta Didáctica. *Revista Suplementos*. n. 14. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid España
- Mattozzi, I. (2010). La Investigación Sobre Didáctica de la Historia Como Diálogo Entre Investigación Teórica e Investigación Aplicada. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(75–85), Institución Fernando el católico.
- Medina., A & Salvador F. (2009). La Didáctica: Disciplina Pedagógica Aplicada. En Medina, F, *Didáctica General*. UNED. Pearson Educación.
- Medina, A. (2009). Enfoques, Teorías y Modelos de la Didáctica. En Medina, F, *Didáctica General*. UNED. Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Pública. (2003). Programa de Estudios Sociales IV ciclo Educación Diversificada. San José Costa Rica



- Ministerio de Educación Pública. (2003). Programa de Estudios Sociales III ciclo de la Educación General Básica. San José Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). Proyecto de Ética Estética y Ciudadanía: Programas de Estudio Educación Cívica. San José Costa Rica.
- Montenegro, M. (2009). Estrategias Didácticas para la Formación de Docentes En Hernández et al. *Estrategias didácticas en la formación de docentes*. (127-174). San José. Costa Rica Editorial Universidad de Costa Rica.
- Pérez M. (1983). Censura/ autocensura y Juego Circular de Información. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*. 26, 43-54. Recuperado de <http://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/censura-autocensura-y-juego-circular-de-informacion/>
- Pérez, M. (2002). La Sociocrítica del Sociohumor: La Ironía en la Risa Popular. *Revista Filología y lingüística*. 2, 185-200. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/viewFile/4497/4314>
- Prats J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. España: Consejería de Educación, Ciencia y Consejería. Mérida. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KyArSURpdVI>
- Quino. (1969). *Mafalda 5*. Buenos Aires Argentina: Ediciones La Flor. Recuperado de <https://hectorucsar.files.wordpress.com/2014/08/mafalda-05.pdf>
- Quino. (1970). *Mafalda 6*. Buenos Aires Argentina: Ediciones La Flor. Recuperado de <https://hectorucsar.files.wordpress.com/2014/08/mafalda-06.pdf>
- Quino. (1971). *Mafalda 4*. Buenos Aires Argentina: Ediciones La Flor. Recuperado de <https://hectorucsar.files.wordpress.com/2014/08/mafalda-04.pdf>
- Quino. (1971). *Mafalda 7*. Buenos Aires Argentina: Ediciones La Flor. Recuperado de <https://hectorucsar.files.wordpress.com/2014/08/mafalda-07.pdf>
- Quino. (1972). *Mafalda 1*. Buenos Aires Argentina: Ediciones La Flor. Recuperado de <https://hectorucsar.files.wordpress.com/2014/08/mafalda-01.pdf>
- Quino. (1972). *Mafalda 2*. Buenos Aires Argentina: Ediciones La Flor. Recuperado de <https://hectorucsar.files.wordpress.com/2014/08/mafalda-022.pdf>
- Quino. (1972). *Mafalda 3*. Buenos Aires Argentina: Ediciones La Flor. Recuperado de <https://hectorucsar.files.wordpress.com/2014/08/mafalda-03.pdf>
- Quino. (1972). *Mafalda 8*. Buenos Aires Argentina: Ediciones La Flor. Recuperado de http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/mundo_articulos/120_sp.pdf
- Quino. (1973). *Mafalda 9*. Buenos Aires Argentina: Ediciones La Flor. Recuperado de <https://hectorucsar.files.wordpress.com/2014/08/mafalda-09.pdf>



- Quino. (1974). *Mafalda 10*. Buenos Aires Argentina: Ediciones La Flor.
Recuperado de <https://hectorucsar.files.wordpress.com/2014/08/mafalda-10.pdf>
- Ruiz C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*. 21, 173- 188. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED1010120173A/15238>
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Editorial Davinci.

