

HISTORIA E IDENTIDADES CULTURALES

JOAQUÍN PRATS, ISABEL BARCA & RAMÓN LÓPEZ FACAL (Eds.)

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO (CIED)
UNIVERSIDADE DO MINHO

HISTORIA E IDENTIDADES CULTURALES

Joaquín Prats, Isabel Barca & Ramón López Facal

(EDS.)

CIED, Universidade do Minho

2015

HISTORIA E IDENTIDADES CULTURALES

OS TEXTOS RESULTAM DE TRABALHOS APRESENTADOS EM: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO &

CONGRESSO INTERNACIONAL DAS XIII JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Evento realizado em 29, 30, 31 de maio e 1 de junho de 2013, Universidade de Barcelona, Espanha.





Centro de Investigação em Educação

Universidade do Minho





FICHA TÉCNICA

TÍTULO: HISTORIA E IDENTIDADES CULTURALES

ORGANIZAÇÃO: Joaquín Prats, Isabel Barca & Ramón López Facal

ARRANJO GRÁFICO: Pedro Pereira

CAPA: Daniela Barca

FORMATAÇÃO DE EBOOK: Celso Pinto

CIED (Centro de Investigação em Educação), Universidade do Minho

ISBN: 978-989-8525-41-3

ANO: 2015

*Financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projecto "*PEst-OE/CED/UI1661/2011".

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 14

CONFERÊNCIAS E MESAS REDONDAS 17

DEVELOPING HISTORICAL AND METAHISTORICAL THINKING IN HISTORY CLASSROOMS: REFLECTIONS ON RESEARCH AND PRACTICE IN ENGLAND 18

Arthur Chapman

PATRIMONIO, EDUCACIÓN E HISTORIA: EL PODER INVISIBLE DEL PASADO 41

Joan Santacana Mestre

FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA OU DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS? CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA PARA JOVENS BRASILEIROS 51

Maria Auxiliadora M.Santos Schmidt

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE AMÉRICA LATINA EN LA ESCUELA GENERAL BÁSICA: NUEVOS SENTIDOS Y LIMITACIONES DE LOS CAMBIOS INTRODUCIDOS DURANTE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS 68

Gonzalo de Amézola

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: IDEIAS DE ALUNOS EM RELAÇÃO AO CONCEITO *ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL* 85

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd

A COMPREENSÃO DO TEMPO E DO TEMPO HISTÓRICO PELAS CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 1.º CEB 95

Glória Solé

IDEIAS DE ALUNOS SOBRE O "SEU" PASSADO DOLOROSO - A GUERRA COLONIAL PORTUGUESA 113

Luís Alberto Marques Alves& Cláudia Pinto Ribeiro

HISTORIA: SU ENSEÑANZA EN EL CURRÍCULUM DE SECUNDARIA EN MÉXICO 135

Laura H. Lima Muñiz

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUTOS PARA UM DIÁLOGO INTERIDENTITÁRIO NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO SOBRE O PASSADO 150

Helena Pinto

TRAS LA HUELLA DE IBEROAMERICA EN LOS TEXTOS DE HISTORIA DEL BACHILLERATO ECUATORIANO 167

Rosemarie Terán Najas

FILOSOFÍA HERMENÉUTICA Y CONSTRUCTIVISMO: HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL ROL DOCENTE 191

Josué Molina Neira

EL PANTEÓN REAL DE SANTA MARÍA DE POBLET: ¿UN PATRIMONIO IDENTITARIO? 200

Tània Martínez Gil

MEMORIA E IDENTIDAD EN LOS MUSEOS DE HISTORIA 213

Agustí Alcoberro

UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DESDE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS ... 220

Isidora Sáez

LOS CURRÍCULOS EN LOS PAÍSES DEL ÁMBITO IBEROAMERICANOS: UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA DE LA DISTRIBUCIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA 229

Ilaria Bellatti & Virginia Gámez Ceruelo

LOS CURRÍCULOS ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA (LATINOAMÉRICA, ESPAÑA Y PORTUGAL) 242

ANÁLISE DO DISCURSO DE FUTUROS PROFESSORES RELATIVO À IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NO PRIMÁRIO 243

Anderson Araújo-Oliveira

LO FEMENINO IN-VISIBLE EN EL CURRÍCULO ESCOLAR: *UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA* 253

Ángela Mª Velasco Beltrán

CAMBIO ECONÓMICO Y CURRÍCULO ESCOLAR EN GUINEA ECUATORIAL 266

Juan José Díaz Matarranz

LA ALTERIDAD EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA (FLE) EN COLOMBIA: UN PAÍS MAYORITARIAMENTE MONO-PARLANTE 277

Julia Esperanza Bacca Rozo

LA ADQUISICIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL ALUMNADO DE LA UNAM Y UJA. 286

Mª Consuelo Díez Bedmar

EL TERRITORIO Y LA IDENTIDAD EN LOS CURRÍCULOS EUROPEOS DE GEOGRAFÍA 299

Rafael de Miguel González

LA INTRODUCCIÓN DE TEMAS CONTROVERTIDOS EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA 310

Antoni Santisteban, Neus González-Monfort; Joan Pagès& Montserrat Oller

EDUCACIÓN HISTÓRICA, UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA. 323

Belinda Arteaga&Maestro Siddharta Camargo

LA PERSONALIDAD EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL. PROPUESTAS DE INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ARGENTINA 337

Alberto J. Farías, Tomás Izquierdo Rus&Eva Ortiz Cermeño

ANÁLISIS CRÍTICO DEL CURRÍCULUM DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES PARA LA ENSEÑANZA MEDIA EN CHILE : UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ANALIZAREL CURRÍCULUM SU VISIÓN DE LA IDENTIDAD CHILENA, SU ENFOQUE HISTÓRICO Y SU SENTIDO SOCIAL. 344

Beatriz Román Parada

PAULO FREIRE, ENSINO, HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE 354

Cristiano Biazzo Simon

EL CURRÍCULO ESCOLAR EN URUGUAY; EL ÁREA DE HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA A LA LUZ DE LOS CAMBIOS POLÍTICOS 364

Daniela Baridon&Garikoitz Gamarra Quintanilla

ESTRUCTURA Y DISEÑO CURRICULAR DE GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CÓRDOBA (ARGENTINA). ANÁLISIS DE CARGA HORARIA, APRENDIZAJES Y CONTENIDOS. 378

Héctor Bazán

LAS CELEBRACIONES DEL BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA MEXICANA. UNA HISTORIA INVISIBLE..... 388

Lizeth Borrás Escorza

AMÉRICA EN LAS PAU DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS.DEL CURRÍCULO AL AULA. 400

Lorenzo Mur Sangrá

LA ENSEÑANZA DE UNAS CIENCIAS SOCIALES INTEGRADAS Y SIGNIFICATIVAS ¿UN RETO POSIBLE EN COLOMBIA?..... 408

Sonia Helena Castellanos Galindo

A HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL NO ÚLTIMO QUARTEL: PERSPECTIVA CURRICULAR. 421

Luís Grosso Correia

LOS LIBROS DE TEXTO EN IBEROAMÉRICA (LATINOAMÉRICA, ESPAÑA Y PORTUGAL)

HISTORIA E IDENTIDAD: ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE "PUEBLO" EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CUARTO DE LA ESO 434

Aurora Rivière Gómez

LA EDAD MEDIA EN LAS CLASES DE HISTORIA EN ESO. UN ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO 445

Cosme Jesús Gómez Carrasco; Jorge Ortuño Molina&Estefanía Gandía Cutillas

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE IBEROAMÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EGB: CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES..... 458

Delfín Ortega Sánchez

IDENTIDADES MEDIEVALES: CONCEPTOS Y TÓPICOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 468

José Ignacio Ortega Cervigón

LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA Y NIVEL COGNITIVO: MODELO CONCEPTUAL E HIPÓTESIS SOBRE ACTUALES MANUALES ESPAÑOLES 477
Jorge Sáiz Serrano&Rafael Valls Montés
ANÁLISIS Y EVOLUCIÓN DEL DESCUBRIMIENTO Y COLONIZACIÓN DE AMÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA EGB Y LA ESO 489
Juan Esteban Rodríguez Garrido
EL IMPERIALISMO SEGÚN CUATRO PROPUESTAS EDITORIALES CATALANAS PARA CUARTO DE LA ESO. 506
Rafael Sans Castro
A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS MANUAIS DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES 520
Ana Claudia Urban
FORMACIÓN CIUDADANA EN HISTORIA DE CHILE. ANÁLISIS HERMENÉUTICO DE TEXTOS ESCOLARES 532
Andrea Minte Münzenmayer; Cristian Orellana Fonseca&Daniel Tello Silva
LA REVISIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL PASADO COMO EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA HOY. LOS LIBROS ESCOLARES EN LA ARGENTINA, 1870-1930 542
Marta Mercedes Poggi&Bernardino Pacciani
LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL EN LOS MANUALES ESCOLARES DEL PARAGUAY CONTEMPORÁNEO: LA GUERRA GRANDE 555
Carolina Alegre Benítez
O MANUAL ESCOLAR EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPETIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES PORTUGUESES DO ENSINO SECUNDÁRIO 567
Isabel Afonso & Isabel Barca
RETOMAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA: LOS TEXTOS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA FORMACIÓN CONCEPTUAL. 578
Mario Fernando Hurtado
LA HISTORIA ENSEÑADA: LA MAL LLAMADA "CONQUISTA DEL DESIERTO" EN LOS LIBROS ESCOLARES EN LA ARGENTINA, DESDE 1880 A LA ACTUALIDAD 590
Bernardino Pacciani& Marta Mercedes Poggi

CONOCIMIENTOS, IDENTIDAD Y SABERES ESCOLARES 600

SAFARI FOTOGRÁFICO INTERCULTURAL: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SECUNDARIA 601
César López Pérez
CIUDADANÍA E IDENTIDAD EN EL TERRITORIO. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN UN BARRIO DE SEVILLA 611
José A. Pineda-Alfonso&Francisco F. García Pérez
JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS A PARTIR DO TRABALHO COM A CANÇÃO POPULAR 621
Luciano de Azambuja

ENSEÑANDO WORLD HISTORY A TRAVÉS DEL IMPERIALISMO: DE LO NACIONAL A LO TRANSNACIONAL 631

Manuel Pousa Castelo & Luis Velasco Martínez

DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA: UN ESTUDIO DE CASO 645

María Puig Gutiérrez

QUÉ SABEN Y QUÉ RECUERDAN DE HISTORIA DE CATALUÑA UN GRUPO DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 657

Neus González-Monfort; Antoni Santisteban; Montserrat Oller&Joan Pagès

MUJERES RARÁMURI UNIVERSITARIAS: BUSCAR Y REFLEXIONAR DE FORMA DISTINTA 668

Norma Luz González Rodríguez

QUE HISTÓRIAS CONTAM NOSSOS ALUNOS? EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA ESCOLA 678

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

ENSINO DE HISTÓRIA E INTERNET: SÍTIOS ELETRÔNICOS DE PESQUISA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES BRASILEIROS 688

Nucia Alexandra Silva de Oliveira

REFLEXIÓN SOBRE EL CONCEPTO IDENTIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UNA REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN 700

Antonio Alejandro Martínez Nieto; Pedro Miralles Martínez&Raquel Sánchez Ibáñez

COMPRENDER "NUESTRO" PASADO O EL AJENO: DIFERENCIAS COGNITIVAS E IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE HISTÓRICO DE LAS NARRATIVAS NACIONALES 714

César López Rodríguez

CONOCIMIENTOS Y SABERES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES EN TERCER CICLO DE DE PRIMARIA . 726

Cosme Jesús Gómez Carrasco; Raimundo A. Rodríguez Pérez&María del Mar Simón García

¿QUÉ QUEDA DE LOS SABERES ESCOLARES? RECUERDO Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA HISTORIA DE ESPAÑA EN ANTIGUOS ALUMNOS DE TERCERO DE BUP 740

David Parra Monserrat

LOS FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA DE CIENCIAS SOCIALES Y SU IDENTIDAD 750

José Díaz Serrano; María Begoña Alfageme González&Francisca José Serrano Pastor

CONOCIMIENTOS, IDENTIDAD PROFESIONAL SOCIOEDUCATIVA Y COMPETENCIAS CIUDADANAS SOCIALES 765

Eva Ortiz Cermeño&Juan Benito Martínez

EL GRUPO ICSVO: PROMOVER LA CONCIENCIA HISTÓRICA DESARROLLANDO LA COMPETENCIA SOCIAL Y LA COMPETENCIA DIGITAL 776

J. Miquel Albert; Susana León&Ferran Mur

LOS ESTEREOTIPOS DE LA HISTORIA EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO 787

Laura Arias Ferrer; Raquel Sánchez Ibáñez&Antonio Alejandro Martínez Nieto

LA FAMILIA ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: SU VALORACIÓN DESDE EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 799

Rita María Matencio López; Pedro Miralles Martínez&Francisca José Serrano Pastor

RELAÇÕESDEPROFESSORESEALUNOSCOMAHISTÓRIACONTIDANA*WEB* 812

CláudiaSenraCaramez&MariaAuxiliadoraSchmidt

RELIGIÃO E IDENTIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ALUNOS BRASILEIROS E PORTUGUESES 822

Maria da Conceição Silva

EDUCAÇÃO E IMAGEM: DESVELANDO CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL 834

Cristine Pires&Ubirajara Gomes de Sá

OS CONCEITOS SUBSTANTIVOS COMO NORTEADORES DA ORIENTAÇÃO TEMPORAL DOS JOVENS: ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL 846

Leslie Luiza Pereira Gusmão

HISTÓRIA PARA OS MAIS NOVOS? 857

Olga Magalhães

LOS PREJUICIOS EN UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. LA IMPORTANCIA DE LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN 865

Jorge Ortuño Molina; David Verdú González; Pedro Miralles Martínez&Sebastián Molina Puche

LA CONQUISTA ESPAÑOLA DE AMÉRICA: CONOCIMIENTOS Y PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. 877

Sheila Erika Coral Aguilar

LOS SAQUEOS DE ROSARIO, ARGENTINA: EDUCACIÓN Y MEMORIA 888

Gabriela Dalla-Corte Caballero

CIUDAD, IDENTIDAD Y NUEVAS TECNOLOGÍASBARCELONA: LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD URBANA MEDIANTE EL USO DE TELEFONÍA MÓVIL 900

Irina Grevtsova

EL PATRIMONIO COMO HERRAMIENTA IDENTITARIA: identidades que unen, identidades que separan 914

BELLUM EX SYLVIS. LA PUESTA EN VALOR DEL MONUMENTO CIENTÍFICO MOISÉS BERTONI EN ALTO PARANÁ (PARAGUAY) COMO CONFLICTO HETEROGÉNEO DE IDENTIDADES 915

Antonio Tudela Sancho

LA DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA DE REVALORIZACIÓN E IDENTIFICACIÓN PATRIMONIAL: EL PARQUE ARQUEOLÓGICO DE COCHASQUÍ, ECUADOR. 927

Begoña Carrascosa Moliner; Olga Mª Medina Lorente&Cristina Nieto Pérez

EL LOGO DEL MUSEO ETNOGRÁFICO DE CASTILLA Y LEÓN: UNA HERRAMIENTA DE IDENTIDAD Y DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL 938

Blanca Flor Herrero Morán

CANDOMBLÉ – ESPACIO DE CONOCIMIENTO AFRO-BRASILEÑO 947
Maria Consuelo Oliveira Santos

EL TRATAMIENTO ESCOLAR DEL PATRIMONIO "PROPIO": LA IDENTIDAD VALENCIANA COMO ESTUDIO DE CASO 959
Josep Ramon Segarra Estarelles&David Parra Monserrat

EL TRABAJO DE LA IDENTIDAD CULTURAL A TRAVÉS DEL TEMARIO DE HISTORIA DEL ARTE DE 2º DE BACHILLERATO 969
Mª del Mar Bernabé Villodre

LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: UN ITINERARIO DIDÁCTICO EN LA CIUDAD DE ELDA 982
Patricia S. Martínez

EL PATRIMONIO FERROVIARIO, UN RECURSO DE IDENTIDAD. 995
Ramón Méndez Andrés

EL MUSEO DO POBO GALEGO COMO EJEMPLO DE UNA MUSEOLOGÍA Y ACCIÓN DIDÁCTICA INTEGRADORAS. MÁS ALLÁ DE LAS INTERPRETACIONES COLONIAL, PATRIÓTICA Y COMUNAL DE LA IDENTIDAD. 1007
Roser Calaf Masachs&Miguel Ángel Suárez Suárez

LA DEMOCRATIZACIÓN DEL MUSEO: PERTENENCIA, INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN DE SUS VISITANTES POTENCIALES 1019
Rosa Mª Hervás Avilés; Elena Tiburcio Sánchez&Eloísa Pérez Santos

PROPUESTA DE EMPLEO DE LOS RECURSOS FOTOGRÁFICOS DEL ARCHIVO DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE NAVARRA, PARA CONSTRUIR LA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL. 1029
Ana Mª Mendioroz Lacambra

LOS ESTUDIOS VISUALES COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DE LA ICONOCLASIA DURANTE LA REFORMA PROTESTANTE EN ALEMANIA: REAFIRMACIÓN Y PÉRDIDA DE IDENTIDADES RELIGIOSAS..... 1039
Ariadna Sotorra

PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA..... 1051
Evandro Cardoso do Nascimento

EL VALOR SIMBÓLICO-IDENTITARIO DEL PATRIMONIO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO ELEMENTO DE CONEXIÓN INTERCULTURAL. 1062
Inmaculada López Cruz

UNA EPISTEMOLOGÍA Y UNA METODOLOGÍA DE LA HISTORIA PARA LA DIDÁCTICA 1073
Ivo Mattozzi

EL PATRIMONIO DE NUESTRAS CIUDADES: ELEMENTOS CLAVE PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y LA COHESIÓN SOCIAL 1083
Laia Coma Quintana&Carolina Martin Piñol

EDUCACIÓN, PATRIMONIO CULTURAL E IDENTIDAD. NOTAS PARA UNA REFLEXIÓN CRÍTICA..... 1094

Santiago Ruiz de Temiño Íñigo

PROPUESTA DE UN PROGRAMA INTERPRETATIVO EN ARQUEOLOGÍA PARA EL USO DIDÁCTICO EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE SANTIAGO DE CHILE. 1104

Rodrigo Cid Cifuentes

INTERSECCIONES ENTRE EL IMAGINARIO, LUGARES, TERRITORIOS Y TEMPORALIDAD EN SOCIEDADES MULTICULTURALES Y PLURILINGÜES. 1114

Concepción Francos Maldonado

INVESTIGACIÓN EN EL AULA: CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE LA PROVINCIA DE ÑUBLE: HISTORIA, CULTURA Y GLOBALIZACIÓN. 1123

Rodrigo Arturo Salazar Jiménez&Elvira Barriga Ubed

CONCIENCIA HISTÓRICA Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS 1137

LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD Y EL CONTROL DEL APRENDIZAJE DE HISTORIA. 1138

Carlos Fuster García

FONTES COM MÚLTIPLAS PERSPETIVAS INTERPRETADAS POR ALUNOS EM PROVAS DE EXAME FINAL DE HISTÓRIA 1150

Helena Veríssimo& Isabel Barca

ES POSIBLE EVALUAR LA "CONCIENCIA HISTÓRICA" EN UN POSIBLE MARCO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS HISTÓRICAS INSPIRADO EN PISA CIENCIAS 1170

Jesús Domínguez Castillo

CONCIENCIA HISTÓRICA E IDENTIDAD NACIONAL EN NARRATIVAS DE ALUMNADO ESPAÑOL DE BACHILLERATO 1187

Jorge Sáiz Serrano&Ramón López Facal

O QUE PENSAM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA APRESENTADO NO "GUIA POLITICAMENTE INCORRETO DA HISTÓRIA DO BRASIL" DE LEANDRO NARLOCH 1199

Márcia Elisa Teté Ramos

A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS ESTUDANTES NO BRASIL E PORTUGAL: A CONSTRUÇÃO DE EXPLICAÇÕES SOBRE O PASSADO A PARTIR DA TOMADA DE DECISÕES SOBRE QUESTÕES HISTÓRICAS 1210

Marlene Cainelli&Isabel Barca

DESENVOLVER A APRENDIZAGEM HISTÓRICA PARA DAR SENTIDO AO PASSADO: UM TRABALHO COM ALUNOS ADOLESCENTES PORTUGUESES 1222

Paula Dias

A SIGNIFICÂNCIA DO CONCEITO DE PASSADO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO 1233

Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A AULA CONSTRUTIVISTA 1244

Angelina Aguiares& Isabel Barca

O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS ANOS INICIAIS: O QUE SABEM E O QUE APRENDEM AS CRIANÇAS SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL. 1257

Luciana Fernandes de Aquino&Sandra Regina Ferreira de Oliveira

A UTILIZAÇÃO DA WEBQUEST NA AULA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 1267

Álvaro Martins

A BANDA DESENHADA COM PERSPETIVAS DIVERSAS:INFERÊNCIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DO 8.º ANO 1276

António Carlos Bordalo Coelho

O CONCEITO DE DITADURA NA PERCEPÇÃO DOS JOVENS DO LICEU DE MESSEJANA 1286

Jorge William Falcão Junior

"APRENDI A LER FONTES E A FAZER PERGUNTAS" PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE HISTÓRIA DO 7º ANO 1296

Mariana Lagarto&Isabel Barca

A BAIXA POMBALINA, EM LISBOA, COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA 1306

Miguel Angel Silva

TALLER Y COMPAÑERISMO COGNITIVO. EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA Y CS. SOCIALES EN LA UVM-CHILE 1322

Nelson Castro Flores&Ricardo Muñoz Román

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE RELATOS HISTÓRICOS A PARTIR DE PROBLEMAS RELEVANTES: EL EXILIO REPUBLICANO 1332

Neus González-Monfort; Joan Pagès & Antoni Santisteban

FONTES HISTÓRICAS E ARGUMENTAÇÃO: UM ESTUDO NO 9.ºANO DE ESCOLARIDADE 1343

Paula Mangerico

O CINEMA NA AULA DE HISTÓRIA: UMA EXPLORAÇÃO COM ALUNOS DO 8º ANO 1353

Pedro Pereira & Isabel Barca

JOVENS BRASILEIROS E PORTUGUESES E SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO SUBSTANTIVO ÁFRICA 1364

Adriane de Quadros Sobanski &Maria Auxiliadora M. S. Schmidt

REPENSANDO A EVIDÊNCIA HISTÓRICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO 1378

Ana Catarina Simão

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1391

Flávio Batista dos Santos&Marlene Rosa Cainelli

NOMES PRÓPRIOS: AS NARRATIVAS HISTÓRICAS GRÁFICAS E A MOBILIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES MENTAIS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DE CONCEITOS SUBSTANTIVOS 1405

Marcelo Fronza

TEMPO E *MUDANÇA* NA AULA DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO 7º ANO DE ESCOLARIDADE 1416

Alice Costa&Olinda Alves

POR UMENSINO DE HISTÓRIACOM SENTIDO PARA A VIDA..... 1426

Ronaldo Cardoso Alves

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS COMO CONTRAPOSIÇÃO AO DEBATE DAS COMPETÊNCIAS..... 1438

Thiago Augusto Divardim de Oliveira

ARGUMENTACIÓN Y COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 1449

Laura CarpenteTielas

ESTES POVOS FORAM COMO QUE DOMESTICADOS – A INTERPRETAÇÃO DE FONTES EM HISTÓRIA EM PAÍSES EUROPEUS: ISLÂNDIA, ITÁLIA E PORTUGAL..... 1461

Manuela Carvalho

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR – PERSPECTIVAS E DESAFIOS 1476

Gonçalo Maia Marques; Diana Ramos da Silva; Ana Beatriz Veiga; Cátia Maciel; Cecília Marinho; & Lília Diana Silva

Introducción[1]

La publicación en formato electrónico [ebook] Historia e Identidad Culturales[2] marca una etapa notable de la cooperación entre investigadores de América Latina y Europa en el campo de la enseñanza de la historia. De hecho, dentro de esta comunidad en particular, y especialmente durante la presente década, se ha producido un importante acercamiento entre académicos de España y Portugal con los correspondientes de diversos países latinoamericanos. Esta colaboración se viene traduciendo en proyectos conjuntos, participación en eventos científicos, publicaciones e intercambios de profesorado a través de estancias o visitas.

Un ejemplo muy significativo de esta creciente colaboración se produjo en la Universidad de Barcelona (Junio de 2013) a través de un evento conjunto que reunió el V Simposio Internacional sobre la Enseñanza de la de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano[3] y el XIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. A este evento asistieron 205 académicos procedentes de 12 países europeos y americanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, Italia, Israel, México, Portugal y Reino Unido.

El *Simposio Internacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano: «Historia e identidades culturales»*se enmarca en una trayectoria de trabajo iniciada en 2004en la que vienen colaborando con la Universidad de Barcelona diversas universidades del ámbito iberoamericano (México, Argentina, Chile, Brasil, Nicaragua, Ecuador y Venezuela), así como otras españolas como la Universidad de Murcia, Santiago de Compostela, Zaragoza, etc. Durante los diez últimos años se ha celebrado una reunión científica (Simposium) conperiodicidad bianual que ha reunido académicos de estas universidades.

O *Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica* pretende dar continuidad a los encuentros que se han realizadoen Portugal y Brasil consolidando, cada vez más, el campo de la investigación de la Educación Histórica. En este año 2013 se presentaron, una vez más, un gran cúmulo de trabajos, evidenciando la maduración de teorías y metodologías de

---

[1] Joaquim Prats Cuevas (Universidad de Barcelona); Isabel Barca (Universidade do Minyo); Ramón López Facal (Universidad de Santiago de Compostela)

[2]Este libro expone los resultados de la investigación: La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles. Investigador principal: Joaquim Prats. Programa Nacional de Investigación Fundamental no-orientada (I+D+i). Ministerio de Ciencia e Innovación. Código: EDU2009-09425.

[3]El evento fue financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad a través de la convocatoria de Acciones Complementarias de investigación: EDU2011-14878-E (subprograma EDUC).

investigación que se han visto contrastadas en los distintos encuentros que se han venido realizando desde el año 2000.

Los responsables directos de la organización del evento han sido los miembros del grupo de investigación e innovación DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales) del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Han participado también en la organización académicos de la Universidad de Murcia, de la de Santiago de Compostela y de las universidades portuguesas de Minyo y Oporto. Las universidades de Minyo y de Barcelona se han encargado de la edición de las actas que presentamos en esta introducción.

Este libro, que corresponde a las Actas de los dos eventos mencionados (*V Simposio Internacional sobre la Enseñanza de la de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano y el Congreso Internacional de las Jornadas Históricas de Educación XIII*) está organizado en dos partes. En la primera se los textos relativos a las conferencias y debates en mesas redondas de expertos invitados. El resto de libro contiene cinco secciones que corresponden a las líneas temáticas tratadas en el Simposium y el Congresso. Estas líneas son las siguientes:

1. «Los currículos escolares en Iberoamérica (Latinoamérica, España y Portugal)».

El currículum o plan de estudio, se ha convertido en la concreción de los saberes prescriptos para la enseñanza en el que se plasman las disposiciones de las leyes educativas que deberían orientar, organizar y garantizar la educación básica obligatoria. Este tema recoge aquellas comunicaciones que tienen como principal tema de estudio el currículum de las distintas etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato, Universidad) tanto a nivel nacional como regional. Se han priorizado los trabajos que ofrecen un enfoque didáctico y comparativo y que propusieron una perspectiva analítica o crítica, que superó la mera descripción de los contenidos establecidos legalmente para las áreas de ciencias sociales. Los enfoques estuvieron vinculados al análisis del tratamiento de la identidad y de la alteridad en las disposiciones oficiales.

2. «Los libros de texto en Iberoamérica (Latinoamérica, España y Portugal)».

La línea sobre libros de texto priorizó aquellas comunicaciones que pretendían debatir y reflexionar acerca de los libros de texto en Iberoamérica desde diversas entradas que van desde su uso didáctico en el aula, hasta su utilización como fuente para el análisis de ciertos conceptos. Fueron desarrollados temas relativos a la función identitaria que se denota en la organización y selección de los contenidos, su papel como mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su uso en la práctica y profesionalidad docente, el tratamiento de procesos históricos, geográficos y socio/políticos, su evaluación y el análisis de imágenes entre otros.

3. «Conocimientos, identidad y saberes escolares».

Las comunicaciones fueron relacionadas con experiencias en el aula, innovaciones didácticas e investigaciones científicas que versaron sobre los conocimientos que tiene el alumnado en Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales en ámbito el iberoamericano, así como de otros lugares del mundo. También se abordaron temas vinculados al multiculturalismo, la conciencia histórica, así como movimientos sociales y políticos desde al ámbito de la educación y su práctica activa desde el aula. Se dio importancia a trabajos empíricos dirigidos a alumnado y profesorado, así como experiencias didácticas que favorecedoras de un despertar de la conciencia histórica, como uno de los objetivos principales de las competencias ciudadanas.

4. «El patrimonio como herramienta identitaria: identidades que unen, identidades que separan».

El patrimonio histórico es, sin duda, la huella de la historia y como tal es el testigo de los acontecimientos, personalidades y hechos que ocurrieron en el pasado. Por lo tanto, puede ser un elemento que ayude en la construcción de identidades, al ser un reflejo de todo aquello que nos une y nos hace participar de una identidad compartida. Sin embargo, como testigo de la historia, también puede ser el símbolo de todo aquello que nos diferencia e incluso, nos separa. En esta línea se aceptó todas aquellas comunicaciones que estaban dirigidas al análisis crítico y la evaluación de propuestas patrimoniales tanto del territorio nacional como internacional que trataron el concepto de identidad de unión o de separación.

5. «Conciencia histórica y desarrollo de competencias».

Esta línea de comunicación apunta hacia trabajos que versaron sobre la articulación que se construye entre las competencias y la conciencia histórica. La línea temática estuvo orientada a buscar representaciones y competencias que promueven la conciencia histórica construida y transmitida a través de la enseñanza de la historia en el ámbito iberoamericano. Se incluyen en esta línea temática todas aquellas investigaciones, reflexiones, y análisis de prácticas educativas e innovaciones didácticas que tratan de relacionar el despertar de la conciencia histórica en conexión con el desarrollo de competencias sociales que habilitarán a la convivencia y la cohesión social.

El conjunto de la obra que presentamos pretende ser una contribución científica en el ámbito de la investigación en la Didáctica de la Historia y más concretamente en los campos de investigación que son comunes en nuestros países iberoamericanos: el tema de currículos, recursos didácticos, identidad e historia, patrimonio cultural y conciencia histórica. Estos temas tratados en las actas son de gran interés i convienen que seanconocidos por la comunidad científica. Confiamos que la lectura de estas actas incentive la discusión y la clarificación de estos temas.

CONFERÊNCIAS E MESAS REDONDAS

Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Reflections on research and practice in England

Arthur Chapman[1]

Abstract

The history of history education, past and present, often resembles a history of contestation, in which rival and polarized understandings of the meanings of 'history' and 'history education' vie for dominance (Nakou and Barca, 2010). A common polarity in debates on history curricula is the opposition between 'knowledge' and 'skill', an opposition that has had considerable currency in recent curriculum reform processes in England which have emphasised 'core knowledge' (DfE, 2013).

Drawing on examples of classroom practice (Chapman, 2003; Woodcock, 2005; Buxton, 2010) and on systematic research and theorizing (Shemilt, 1983; Lee and Shemilt, 2009) this paper aims to destabilize such binary talk and to explore the ways in which 'first order' knowledge and understanding about the past and 'second order' or metahistorical knowledge and understanding of how the discipline of history works are both logically inter-related and inseparable in practical terms. The notion of historical 'enquiry' (Counsell, 2011) is explored as a pedagogic tool for the simultaneous development of these inter-related dimensions of historical thinking.

Keywords: Historical and metahistorical thinking; Historical enquiry; First and second order understandings.

1. Introduction

As has often been the case around the world (Carretero, 2011; Nakou and Barca, eds., 2010; Taylor and Guyver, eds., 2011), recent public discussions of history curriculum and pedagogy in England have tended to be structured through overdrawn dichotomies - between

[1] Institution / Position:Institute of Education, University of London, Senior Lecturer in History Education. Academic Qualifications: MA, MPhil, EdD. E-mail: a.chapman@ioe.ac.uk

'content' and 'skills', between 'traditional' and 'progressive' and between 'child-centred' and 'subject-centred' pedagogies (Lee, 2011, pp.132-134). This paper aims to demonstrate the emptiness of these oppositions through discussion of a key aspect of historical understanding - historical explanation. It will argue that these oppositionspresent us with fallacious choices that restrict options to 'either / or' where, in reality,more complex choices, including 'both / and', are possible and desirable and, very probably, inevitable.

I make my case partly by discursive argument but largely by presentingand reflecting on a pedagogic strategy of precisely the kind that is frequently lampooned by advocates of traditional curriculum and pedagogy(Fergusson, 2011; Gove, 2013(b)). I will seek to show, first, that we have to start from where children are likely to be if we are to move them forward, second, that any attempt to reform history curriculum that does not attend to the nature and complexity of conceptual learning in history will be self-defeating and, third, that pedagogies that enable metacognition are essential if we want to progress historical learning.

2. Binary Educational Logic and Facile False Oppositions

Many critics of current educational practices in England emphasise 'tradition' and advocate a focus on 'core knowledge'when evaluating curriculum and pedagogy (DfE, 2013; Gibb, 2010 and 2012). Typically, a focus on knowledge transmission is counter-posed to a focus on cultivating 'skills'. 'Traditional' pedagogy, in which the teacher is active in exposition and knowledge transmission, is advocated as a route to excellence and high standards (Gove cited in Montgomerie, 2010; Gove, 2013(a)). These critics oppose themselves to what they perceive as 'progressive' pedagogy which theycharacterised as facile and as exhibiting low aspirations for pupils (Gove, 2013(b)).

It is the binary opposition of 'content' to 'skills' that is facile, however. As the American National Research Council has shown, we need at least three terms, rather than two, to think coherently about learning subject disciplines:

> To develop competence in an area of inquiry, students must (a) have a deep foundation of factual knowledge, (b) understand facts and ideas in the context of a conceptual framework, and (c) organize knowledge in ways that facilitate retrieval and application.(Donovanand Bransford, Eds., 2005, p.1)

'Either/or' is, then, an unhelpful way of framing pedagogic debate: simplistic binaries are incapable of capturing the knowing and thinking involved in learning. The opposition between 'knowledge' and 'skills' is also clearly inadequate: learning a subject discipline involves factual knowledge, certainly, however, the notion of 'skill' fails to capture the cognitive complexities at stake which involve understanding rather than simply doing (Lee, 2005) and this understanding

can certainly not be assumed to arise from the possession 'retrieval' of 'facts'.Whilst 'facts' are necessary they are certainly not sufficient – learning involves 'ideas' as well as 'facts' and *both* need to be organised, rather than simply accumulated, in order to be used ('application') or recalled ('retrieval'). Learning is likely to progress best when *both*substantive knowledge *and* conceptual and procedural understanding are developed together and in tandem; when, as Bruner argued, they are 'spiralled' (Bruner, 1960; Rogers, 1979).

The false dichotomy 'knowledge' / 'skill' is linked to equally false oppositions between forms of pedagogy:between teacher dominated and student dominated pedagogies, for example. Again, 'both / and' is possible and 'either / or' is both simplistic and fallacious. As Fletcher has pointed out in a discussion of research on simulations:

> Most learning involves straightforward remembering, understanding, and applying, in fairly rote fashion… This activity is most effectively and efficiently accomplished through repetitive, behavioural, positivistic [pedagogic] approaches… Much instruction is intended to go beyond these limited learning objectives and is intended to develop analytic, evaluative, and creative capabilities. Such instruction requires richer learning environments to support the learner's representation building efforts.(Fletcher, 2009, p.256)

How much history can be learned on the basis of the 'traditionalist' pedagogies advocated by English neo-liberals, such as the 'traditional education, with children sitting in rows, learning the kings and queens of England', advocated by our current education secretary(Gove cited in Montgomerie, 2010)? As Allan Megill (2007) has argued, writing history involves a number of 'tasks' that we can distinguish for analytical purposes, although they are often difficult to disentangle in practice (Figure 1).

Figure 1. The Four Tasks of Historical Writing[2]

(Chapman, 2011(a), p.102 after Megill, 2007)

Task	Explanation
1. Description	Describing an aspect of historical reality – telling what was the case
2. Explanation	Explaining why a past event or phenomenon came to be
3. Evaluation	Attributing meaning, value and / or significance to aspects of the past
4. Justification	Justifying descriptive, explanatory or evaluative claims by supplying arguments to support them

Writing history and learning history in schools are, of course, different things. However, although children sitting in rows individually learning 'king lists' and chronologies may, of course, be developing some of the knowledge that they will need to engage in Megill's tasks, as long as memorizing is all that they are doing they are unlikely to be thinking historically in any meaningful sense.AsMegill shows, even an apparently simple historical task - 'description' - involves conceptual organisation and analysis: if all that students learn are 'facts' and if the only organisation they understand is the 'list' then they can scarcely even 'describe' past persons, events or states of affairs, let alone explain or evaluate them. Rote learning has a necessary role in history education, as Fletcher shows, and without the kind of knowledge that can be built by these means there can be no meaningful analysis: all thinking, that goes beyond memorising, however, involves 'representation building' and the development of conceptual tools for the purpose. Learning to explain why historical events occur places considerable demands on 'the learner's representation building efforts': itentails both developing complex situation models of past states of affairs (Wineburg, 1994) and, perhaps more importantly, developing an understanding of the 'explanation-forming concepts' and model building involved in historical explanation (Shemilt, 2010, pp.6-8). Learning to do these things in the case of historical explanation, as in the cases of other aspects of historical learning, involves learning to develop

2 The table is based on Megill's work but adapts it: Megill uses 'interpretation' to refer to what I am calling 'evaluation' here for example.

new conceptual understandings (Lee, 2005) and unless conceptual dimensions of learning are attended to the 'learning' involved in lessons is likely to be transitory and minimal:

> Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information, or they may learn them for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom.(Donovanand Bransford, Eds., 2005, p.1)

3. Historical Explanation

The remainder of this paper presents aspects of an evolving pedagogic strategy developed by a number of history teachers in England and elsewhere over the last ten years (Chapman, 2003; Woodcock, 2005; Chapman and Woodcock, 2006; Chapman and Facey, 2009; Evans and Pate, 2007; Teachers TV, 2007(a) and 2007(b); Buxton, 2010; Waring, 2010 and 2011; Worth, 2012).

One point of focusing on this strategy is to show how the terms that are organized into unhelpful oppositions in English public debates on curriculum and pedagogy are dynamically interrelated in practice. Another point of focusing on this strategy is that it shows that teacher creativity and invention are central to progressing teaching and learning. Our politicians are keen, as we have seen, to focus on what 'cognitive science' can tell us about teaching and learning and they are also quick to mockclassroom practices that conflict with their pedagogic preconceptions (Gove, 2013(b)). Yet, as has long been understood (Stenhouse, 1975), curriculum is realized and developed by teacherswho do not simply deliver curriculum made elsewhere (Counsell, 2011). Finally, the discussion of this strategy aims to show that apparently whimsical 'gimmicks' often make clear curricular sense. A key point of history education must be to help children learn to think and understand the world in which they live(Shemilt, 2010) but we do not always have to be 'serious' to be doing serious work (Nietzsche, 1991).

3. i. Why is historical explanation important and why is historical explanation difficult?

> An historical enterprise that describes 'what' happened without attempting to explain 'how' and 'why' the past unfolded as it did is trivial; and one unable to answer a reasonable proportion of 'how' and 'why' questions is bankrupt.(Lee and Shemilt, 2009, p.42)

Lee and Shemilt's observations are driven by an assessment of the wider aims of history education. Learning to explain the past is very probably necessary if pupils are to learn:

> to make sense of theways in which the past has led to the present, to understand how and whythings happen in human affairs, and to appreciate how the consequencesof individual decisions and collective actions may propel us towards less ormore desirable futures.
> (Lee and Shemilt, 2009, p.42)

Even if we minimised the importance of such understandings, we would still have to accept that learning to explain was central to learning history. It is very probable that we cannot understand history at all without engaging with explanations and without using words like 'because' and phrases like 'as a result of'. Without them history is reduced to 'chronicle', or perhaps simply to 'annals', and is organised, in so far as it is organised at all, as pure sequence in terms of 'and then' or 'next' (White, 1987, pp.6-7). There is no learning history, then, without learning about explaining history.

3. ii. Causal Explanation and Historical Explanation

Historical explanation is multi-faceted. As Shemilt (2010) has shown, there are at least three dimensions to it: empathetic explanation, focused on how people in the past perceived and understood the world, intentional explanation, in terms of past agents' intentions and actions, and causal explanation, focused on the unintended consequences of actions, on states of affairs that shape the context for action, and on the impact of non-human 'agents', such as bacteria or volcanoes (Chapman, 2011(b), p.32). I will focus, in particular,on causal explanation in what follows and this is the aspect of historical explanationthat the teaching strategies that I will explore below are concerned with.

3. iii. Why do children find casual explanation challenging in history?

If there is no alternative but to think about explanation when thinking about history then it is important to understand the 'preconceptions about how the world works' relating to historical explanation that pupils are likely to bring with them to their history lessons. What challenges do causal explanations, in particular, present for pupils?

An initial problem, Shemilt has noted, relates to everyday and non-historical uses of the word 'cause'.

> In everyday usage the label 'cause' often refers to the 'intention behind an action' or to the 'purpose for which something was made or accomplished'. Historians, while also offering intentional explanations, strive to identify the causes of events intended by nobody. In the physical sciences, it is often possible to identify 'sufficient conditions' for the occurrence of events, i.e. the conjunction of natural laws and initial conditions sufficient to guarantee an observed outcome. Except for the most trivial of instances, this species of causal explanation is unknown in history: the historian may aspire to do no more than identify the 'necessary

> conditions' for a given phenomenon, the conditions in the absence of which the phenomenon could not have occurred.(Shemilt, 2010, pp.1-2)

Pupils find many of aspects of causal analysis very challenging. Research studies give us indications of the kinds of ideas that pupils are likely to have about causes and causal explanation in history (Carretero, et al, 1997; Shemilt, 1980 and 1983; Lee, 2005; Lee *et al.*, 1996; Lee *et al.*, 2001; Lee and Shemilt, 2009; Voss and Wiley, 1997; Voss, et al., 1994): for example, pupils tend, unless we teach them otherwise, to treat causes as discrete things rather than as relationships between things; to personalise when explaining, in the senses, first, of exhibiting preferences for personal factors in explanation, and, second, of treating both actions and events in the same way as if they were equally 'made' by intending human agents. Pupils tend also to model causes as working in a linear, mechanical and cumulative way and to treat what happened as inevitable.

Practitioners also report that, unless we help them to learn otherwise,students tend to narrate when they are asked to explain, to provide lists of causes or factors without exploring how the items in the list might interrelate and to talk about causes without demonstrating understanding of what the specific consequences of particular actions, events and states of affairs might be (Chapman and Woodcock, 2006).

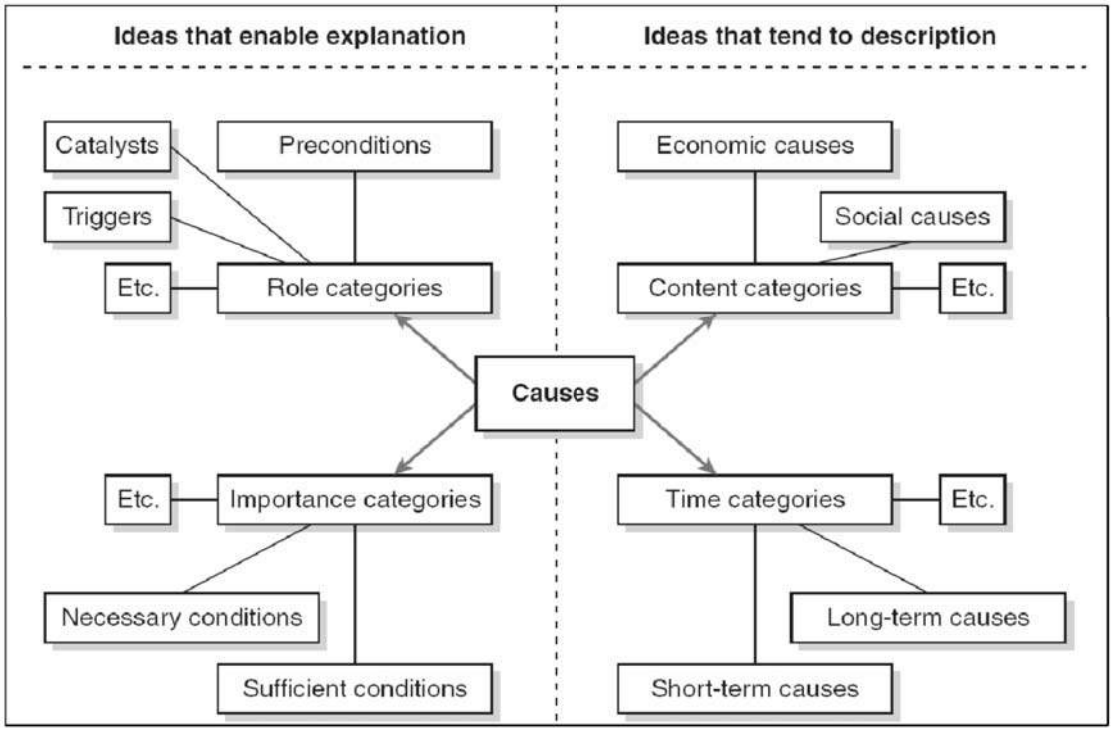
4. Developing causal understanding

Ten years ago I was teaching 16-19 year-old students and struggling to get them to construct causal explanations. This was a high stakes issue for the students, as their success in important public examinations depended on their ability to construct coherent arguments about causes, their inter-relationships and their relative importance (Chapman, 2003). It was a high stakes issue for me, as their teacher, not least because I had never really thought through what teaching these things well entailed. Like many history teachers, I had been good at history at school: I had learned how to play the history 'game' without having to think very carefully about what the 'rules' were.

I began by reading works of history and historiography by eminent historians (such as Evans, 1997) and, as a result, developed a typology for categorising causal relationships.

Figure 2. A system for categorising causal relationships

(Chapman and Facey, 2009, p.93, after Chapman, 2003, pp.47-48)



The point of the typology was to support students in their thinking about classification (organising factors into types) and to encourage them to go beyond relatively low level descriptive classifications (the right hand side of the diagram) and to move towards thinking in evaluative terms (using the categories on the left hand side of the diagram) about the role played in determining outcomes byagents, eventsand states of affairs. The problem with my system of categories, and the pedagogy that I adopted to communicate it to students,however, was that both were teacher-centred: I was explaining concepts to them, using teacher exposition to communicate abstractions without thinking about how my students already thought or about what they already knew. The teaching was not successful and it was only when one student made an analogy between the ideas I was trying to explain and a children's game (*Buckaroo*) that there was any evidence that my class were learning. In *Buckaroo*, players load up a donkey with 'sprung' legs until the donkey 'bucks' and throws off its load: the student drew analogies between the spring, the saddle and the various items loaded on the donkey and the concepts I was trying to communicate and, as a result of their intervention, dialogue and conceptual development became possible.

Figure 3. Buckaroo.



Teaching is, in large part, about learning from mistakes. In this case, I had a positive lead from a student: helping students learn means thinking about what they already understand and, often, helping them to think differently using analogies with what they already know(Donovanand Bransford, Eds., 2005). The problem was finding an analogy that was complex enough to support the kind of conceptual learning that I was interested in developing. Class discussion of*Buckaroo*put me in mind of the proverbial phrase 'the straw that broke the camel's back', commonly used in England and elsewhere to explain why a situation or person 'breaks' under pressure in response to an apparently trivial provocation. I devised a rather 'silly' story that incorporated this 'straw', called 'The Terrible Tale of Alphonse the Camel and Frank the Camel Killer', and I devised a number of tasks that I hoped would help students *use* the story to develop their grasp of causal reasoning in history. The story and the tasks accompanying it were reported in a 2003 article (Chapman, 2003). The tasks, as they are described below, reflect the way in which the activity has evolved in use since that time.

Figure 4. The Alphonse story illustration (Chapman, 2003, p.48)

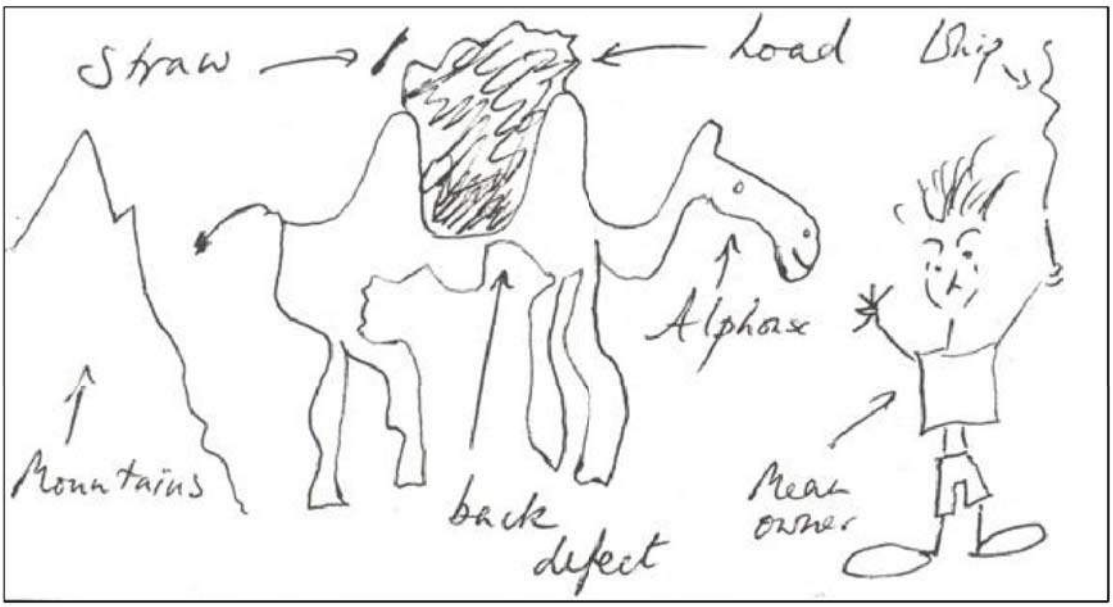


Figure 5. The Alphonse story text (Chapman, 2003, p.48)

Once upon a time there was a camel (called Alphonse). For various reasons (relating to an unfortunate accident during his birth) the camel had severe back problems. This was not the end of his misfortune, however, because he had an evil exploitative owner (called Frank the Camel Killer) who regularly overloaded his camels prior to taking them on gruelling and totally unnecessary round trips up and down mountains on his way to deliver goods to his customers. These customers, shockingly, were completely indifferent to these frequent and gross violations of the rights of camels and found Frank and his antics at least vaguely endearing.

Well, one Friday Frank had just finished loading-up Alphonse and his poor exploited fellow creatures for yet another gruelling and totally unnecessary round trip up and down the mountains. He had piled and piled and piled up the goods onto Alphonse's back and was taking a break and reflecting smugly on his handiwork, chewing a straw. On a whim he decided to add the bedraggled straw he had been chewing to Alphonse's load. Alphonse groaned obligingly. He eyed his owner with disgust. He keeled over and died of radical and irreversible back collapse.

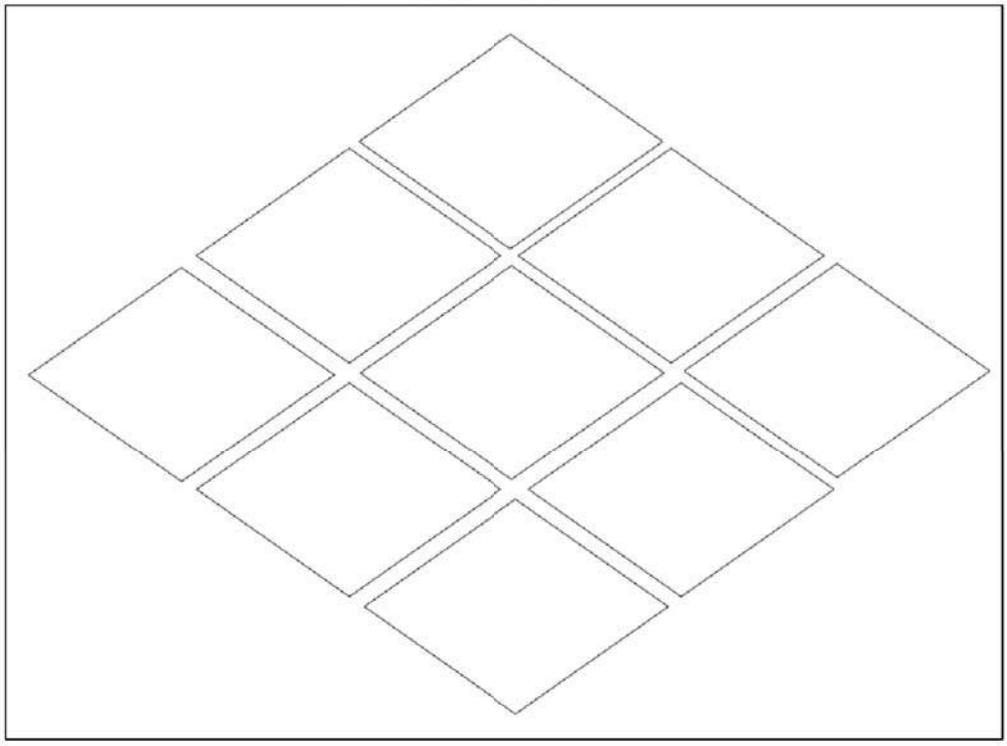
I developed a number of tasks to accompany the story that led up to the students answering the following question:

> Was it really the straw that broke the camel's back? Produce a reasoned analysis of the causes of Alphonse's death ***making use of as many cause categories as possible***.

The first task was to identify as many different reasons as possible that might contribute to explaining why the camel died. I often present this element as a competition and groups of students frequently respond by trying to outdo each other in identifying longer and longer lists of causes. My personal favourite – a reason that links this fictional story to a very wide context indeed – is the domestication of animals (*if* camels had not been domesticated *then* this camel could not have been exploited in the way that he was and would not have died in the way that he did). Students have worked onthe story in a number of contexts and I recall a Dutch student proudly asserting, in 2009, that the camel could not have died in the Netherlands 'because there are no mountains'. Once students have completed their lists of causes they are then asked to group them together into types based on similarity and difference using the typology of categories presented in Figure 4. 'Are there are any reasons that relate to the same kinds of thing?' 'Are there any reasons that had the same kind of effect on the outcome?', students are asked. Again students have demonstrated great resource, over the years, in identifying types of reason. One group I worked with some years ago, for example, announced that many of the reasons could be summed up in one word – 'capitalism': *if* there were no division of labour, no products, andnocustomers to persuade to buy them,*then* the camel would not have been exploited and would not have died as he did.

A second task is to complete a grid listing reasons in one column and their results in another, in order to encourage students to think as precisely as possible about the various consequences and about what it was that particular people, events, or states of affairs 'caused'. Would it have mattered, for example, if Frank's customers had cared about animal welfare and, if yes, what difference might this have made? Just what differencedid the trips up and down the mountains make? Finally, students are asked to model the causes of the camel's death using a 'diamond nine' card sort.

Figure 6. A blank 'diamond nine' card sort



To complete the 'diamond' students have first to identify the nine most important reasons for the camel's death from their list. In the process of preparation to teach my students about causal explanation I had read the book *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals* (Ferguson, 1997) and I was thoroughly persuaded by the argument it advanced in favour of counter-factual explanation: taking an element of an historical situation away in the imagination and then asking what would have changed as a result seemed to me to be a very good way of thinking about, and thus deepening understanding of, the situation. To reduce their list to nine, students were asked to imagine how the story would change *if* successive aspects of the situation that they had listed had *not* been the case and to ask themselves the question 'Would the camel still have died?'Frequently, students object to that formulation: camels are mortal, after all, death does not discriminate and this camel is so unfortunate also that imagining away many of its misfortunes is unlikely to save it from early death. Discussion frequently turns to the question of the *role* that various factors play in determining the fact that Alphonse died at this particular time, rather than at another, and the exercise certainly seems to have scope for enabling the kind of 'possibility thinking' that Lee and Shemilt see as key to progression in causal understanding (Lee and Shemilt, 2009, p.45). The timing and manner of Alphonse's death was no more totally determined than many important outcomes in real history: here, as elsewhere, things could certainly have turned out differently, at least in some respects.

Once they have identified the nine most important reasons students are asked to use them to label the individual diamonds in the card sort. Two tasks then follow. On the one hand, the task of categorising their nine reasons into types, using the typology of cause categories (Figure 4) and, on the other, the task of arranging the nine small diamond cards into a larger diamond. Students have reacted to this aspect of the task in a number of ways – sometimes the middle diamond is treated as the most important with the diamonds rippling out from it being treated as increasingly less important. Sometimes students treat the card at the apex of the diamond as the most important and work their way down in decreasing importance, with the three cards across the middle of the diamond being judged to be equally important. Sometimes students object to the diamond and propose another shape instead – for example, a flower with a stem. Sometimes students object to having to select nine reasons and argue for more cards or for fewer. Ultimately, of course, a diamond imposes needless constraints on student thinking and the whole point is to encourage the students to explore the possibilities and the limitations of this heuristic: whatever else it is, considering how useful one diamond made of nine diamonds is as a tool for representing a causal problem isa form of metacognition and the point of the diamond, as of the exercise as a whole, is to scaffold the development of students' metacognition. Finally, once the students have completed these exercises, they are tasked to answer the overall question in written prose, making reference to as many of the conceptual distinctions made in the typology of causal relationships as possible (Figure 4).

The story of the camel has, of course, very little to do with the serious business of real history. However, I have found that it works very well as a scaffold to develop student understandings of the analytical tasks that they are asked to complete in history and that it is useful as a tool for developing students' mastery of a vocabulary for analysing why an outcome occurred. It is also a device for deepening thinking. The tasks that accompany the story require students to read a short narrative very carefully indeed, to analyse it into elements, to group these elements into types with common features, and so on. The analysis of the story can also become a shared paradigm of what historical explanation looks like (Kuhn, 1969, pp.187-191). There are processes here that students are expected to follow when explaining real history, rather than a fictional story: reading carefully, analysing in detail, categorising, modelling relationships, and so on. It is, perhaps, easier to develop anunderstanding of these processes in a context where everyone knows as much as each other than it is to do so in a context where students know that they do not know 'all the facts' and that 'teacher knows more'. In this story, all the 'facts' are 'on the table' and the invitation is to think closely, creatively and analytically about them. The key point, of course, is not the facts but learning how to think with and about them in the context of a question or problem (Collingwood, 1994).

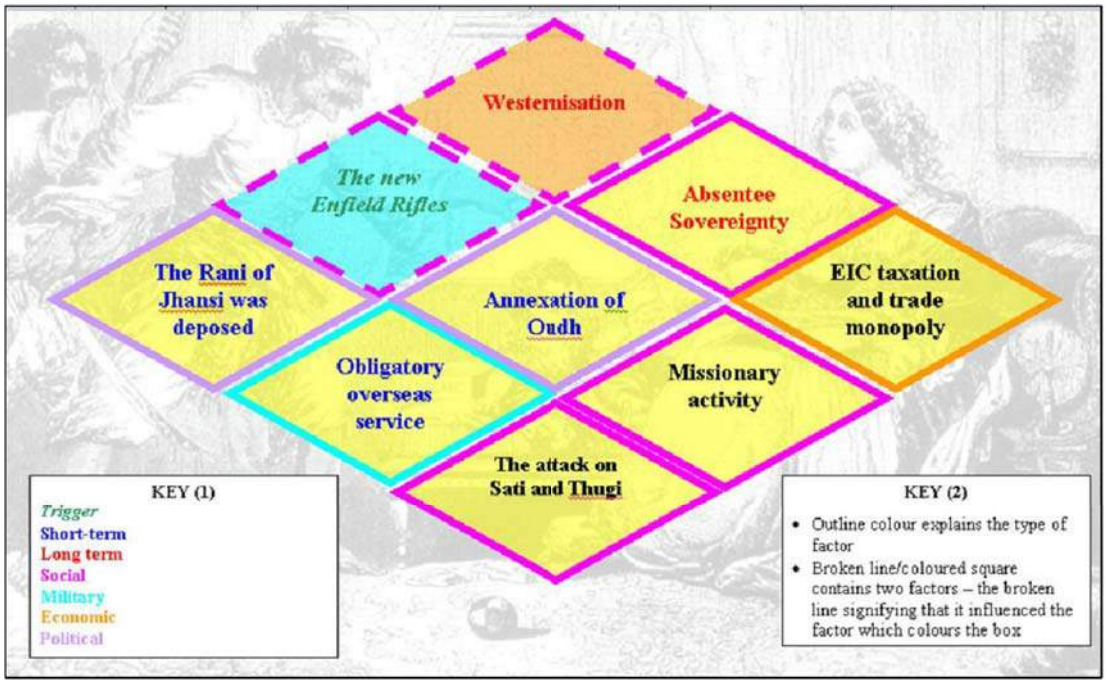
The exercises associated with the camel story aim to closely parallel and to support students' historical learning. In 2003, my students were introduced to itas a scaffold to develop their analytical abilities while they were learning about aspects of British Imperial History. The story of the camel was not a substitute for learning about the British Empire (and resistance to the British Empire) but a tool to help students deepen their understanding both of the discipline of history and of the history that they were learning. The transfer of learning to history was achieved by simply repeating the exercises that students had undertaken when analysing the camel story as they set about analysing a real historical problem – 'The Causes of the Revolt of 1857'. The figures that follow illustrate the application of the Alphonse task paradigm to British Imperial history. In this case, the students completed the task on computers and the diamond nine was constructed from text boxes that could be dragged and dropped on screen rather than from cards that could be physically moved around.

Figure 7. One student's Revolt of 1857 cause and consequence grid

The Revolt of 1857: Analysis of Causes

Cause	Consequences
In 1856, the kingdom of Oudh was annexed by Dalhousie	Anger at the land being taken – stirred population up against English – new laws – not favourable towards Indians. Anger at increasing control Enlgand was taking over India – threofre growing anger and resentment towards English in India – particularly area of Oudh.
The Rani of Jhansi was not allowed to adopt a son and her lands were taken over by the EIC (Dalhousie's 'Doctrine of Lapse').	Anger at 'Doctrine of Lapse' – ignoring power of rulers and influence they had. Anger from rulers – who had power, money and respect, and also Doctrine of Lapse allowed English to take control – could enfore laws unfavourable to main population – anger and fear at emasures to be taken.
The new Enfield Rifles were rumoured to be greased with cow's fat and lard	Offended their religious beliefs – high caste Indians and muslims — they were disbanded and punished severley and felt disgraced by English. Already anger at change in uniform – change in pay etcetera – therefore it acted as a trigger for action.
The missionary activities of the Christian Evangelicals had expanded constantly since they were legalised in 1818.	Anger – thought English wouldcompletely take over – favourable polaces to Christians. Worried about other additional action British would take. Offensive to Indians – as Evangelists criticised native Indian religions. Created further feeling that English believed themselves to b superior to Indians.
In new enlistment regulations issued in July 1856 overseas service was made obligatory on all new Sepoy recruits.	Become less holy when away from India – and therefore wanted extra pay which was denied – anger at change in regualtions. Ignorance of culture – which created further friction between sepoys and English.
The practices of Sati and Thugi were attacked under Bentinck's governor generalship	Attacking traditional Indian way of life – additional anger in areas in which Thugi and Sati were more practised – changing traditional rules related to Indinas – but also possibility that Enlgish would 'rule out other laws related to other religions – which seemed to be the situation with the Enfield rifles.
The EIC prospered by raising taxes EIC monopolised trade	Put pressure on peasants – land was seized if in debt – put peasants in an even worse situation – disliked English profiting from their misery. Monopoly in trade affected indian business and affected peasants and upper class alike.
Absentee sovereigntyship	British were seizing power without considering impact on the local populace – greatly disliked caused a broad social base to become involved. Enforced laws which ignored cultural differences between England and India. With tensions rising it was difficult for English to difuse situation – as ould nopt see subtle chanfges – could only take action when atrocity had already started.
Policy of Westernisation	Generaly underlying issue – all going towards creating a westernised state – religion- missionaries. Ignoring cultural and religious beliefs. Ignoring past rulers and their power. Made Indians feel – as if British thought they were superior – anger at action. Connects with absentee sovereingtyship – did not consider outcomes of actions – and when mutiny occurred where not there to stop it. Westernisation angered ordinary people – were made to feel inferior to Enlgish.

Figure 8. One student's Revolt of 1857 diamond 9



As I have noted above, this pedagogic strategy has evolved considerably since it was first developed. Alphonse has died at least twice (Chapman, 2003; Woodcock, 2005), as it were, and he has also acquired multiple identities – first Alphonse the Camel (Chapman, 2003; Woodcock, 2005), thenCam the Camel (Waring, 2010 and 2011) and, most recently, Louis the Camel, a member of the Bourbon dynasty (Buxton, 2010). The story has been re-functioned in a number of ways also, in the context of particular historical enquiries.

James Woodcock's use of the Alphonse strategy enhanced it in three ways. First, additional details wereadded to the story – such as efforts to establish a camel 'trade union' which failed due to the moral failings of camels, 'selfish creatures who don'ttrust each other' who 'were more worried about looking after themselves than… workingtogether' (Woodcock, 2005, p.10): these details make it a more complex story and one more susceptible to multi-causal analysis. Second, Woodcock enhanced the conceptual and analytical components of the tasks linked to the narrative, drawing on Vygotskian insights into the importance of language and explicitly setting out to build the vocabulary that students need to make the kinds of conceptual distinction that analysis requires.

> If the only words students can use to describe causation are 'cause' or 'reason' they can never incisively and accurately analyse the process as it happened in a particular context... Each type of causation requires a different form of words: economic events might be 'triggered' or 'precipitated', an individual might be 'influenced' or 'motivated'. (Woodcock, 2005, pp.7-9)

Woodcock provided students with 'word mats'that aimed to help themdevelop the precision of their expression and to encourage students to deliberate about language and to consider the extent to which the words that they were using captured the precise nature of the causal relationship that they are aiming to describe. The aim was also to help them develop new tools with which to make distinctions that they might not have been able to make previously. Students have to choose which words to use to link together cards on which key reasons for historical outcomes are identified. Figure 9, illustrates Woodcock's approach.

Figure 9. Woodcock's 'word mat'(Woodcock, 2005, p.11)

Word	Does this suggest importance?	Does this suggest timing? (e.g. long term, medium term)	Does this suggest connection with other events?	Does this suggest speed of the event itself? (e.g. happen quickly or build up over time?)	Does this suggest that you are confirming or contradicting an earlier point?
Underlying					
Contribute					
etc ...(see below for full list)					

Full list of words provided to students:					
Contribute	Nevertheless...	Subsequently...	However...	Fundamentally....	Motivate
Exacerbate	Despite...	Encourage...	This led to...	Underpin	Drive
Allow	Further...	Develop	In addition....	Discourage	Influence
Latent	Foundation	This nurtured...	Prevent...	Support	Permit
Trigger	Birth	Preceding	Deter	Origins	Reflect
Incite	Beginning	Consequently....	This was the source...	This bred...	Underlying...
Spark	Element	Impede...	Erupt	Foundation	Extinguish
Significantly...	This compelled...	The root of...	Bring about	Principally...	Central

The third way in which Woodcock, and subsequent developers of this strategy, have improved upon the original is by explicitly articulating the strategy into historical enquiries.

Enquiry is widely used in England to organise historical learning (Riley, 2000), as a tool to motivate students and organise and focus learning and as a way of modelling history as a process (the process of generating knowledge through inquiry, contained in the etymology of the word). Enquiry, of course, involves 'discovery' – the point is to find things out and to *build* knowledge. It is not 'discovery learning', however, in the sense in which this term is understood in research literature critical of constructivism (Tobias and Duffy, eds., 2009). Enquiry, as it is understood in the English history education community, is certainly intended to enable creativity and exploration but it aims to do so in the context of carefully crafted and sequenced

activities planned by teachers that aim to help students answer a precise and conceptually structured 'enquiry question' and that lead pupils towards an outcome activity that will enable them to answer the question (Riley, 2000). Enquiry questions again demonstrate the vacuity of the oppositions that structure much contemporary discussion of curriculum and pedagogy: they are neither solely about 'knowledge' nor are they about 'skills', they are neither about didactic teaching nor about open discovery learning; instead, enquiry questions aim to *structure* learning so that pupils simultaneously *build* conceptual knowledge and understanding (history as a form of knowledge) and knowledge and understanding of the past itself (history as a body of knowledge) and they aim to do so in ways that encourage carefully planned and structured pupil activity.

In my original use of the camel story, the story was usedas a 'concept gym' – a tool for developing conceptual and procedural understandings that pupils would subsequently use to develop their understanding of the causes of the Revolt of 1857. In the use and development of the story developed by Woodcock (2005), Evans and Pate (2007) and Buxton (2010), for example, the strategy is re-functioned and presented as part of clear sequences of learningthat aim to help students *build* historical knowledge and understanding*through*enquiry. In Buxton's work, for example, the camel becomes 'Louis' and the story is fully articulated into the history of eighteenth century France as a device for exploring the reasons for the fall of the Bourbon dynasty (Buxton, 2010).

5. Conclusions: Dialogue not dialysis

Dialysis – the rhetorical trope that engineers and feeds off 'disjunctive alternatives' (Leith, 2012, p.268)– is useful to politicians, not least because 'you're either with us or against us' rhetoric can make those who deploy it look determined, clear-sighted and decisive (CNN, 2001). As the last ten years have shown, however, it can also make for very bad politics. It is probable that it makes for bad education also: teaching and learning are complex processes and cannot be helpfully understood through stark and simplifying binaries.

This paper has aimed to deconstruct binary thinking about curriculum and pedagogy in history by exploring the development of a pedagogic strategy developed by a number of hands over a number of years: a strategy that aims to develop *both*knowledge *and* understanding of *both*historical concepts and processes*and* substantive knowledge and understanding of the past. The paper has also sought to illustrate one important and neglected way in which curriculum development works and to draw attention to the role that teachers and students can play in developing each other's thinking. Here, as elsewhere, dialogue is preferable to dialysis (Alexander, 2008).

5. References

Alexander, R. (2008) *Essays on Pedagogy*. London and New York: Routledge.

Ashby, R. (2011) 'Understanding historical evidence: teaching and learning'. Ian Davies (ed.) *Debates in History Teaching*. London: Routledge.

Bruner, J (1960) *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University

Buxton, E. (2003) 'Fog over channel; continent accessible? Year 8 use counterfactual reasoning to explore place and social upheaval in eighteenth-century France and Britain', *Teaching History*, 140, pp.4-15

Cable News Network (CNN) 'You are either with us or against us', *CNN*, November 6, 2001 Retrieved from: http://edition.cnn.com/2001/US/11/06/gen.attack.on.te

Carretero, M. (2011) *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*.Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

Carretero, M., López-Manjón, A., and Jacott, L. (1997). 'Explaining historical events'. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245–254.

Chapman, A. (2003) 'Camels, diamonds and counterfactuals', *Teaching History*, 112, pp.46-53

Chapman, A. (2011(a)) 'Historical Interpretations'. Ian Davies (ed.) *Debates in History Teaching*. London: Routledge.

Chapman, A. (2011(b)) 'Time's arrows? Using a dart board scaffold to understand historical action', *Teaching History*, 143, pp.32-38

Chapman, A. and Facey, J. (2009). 'Documentaries, causal linking and hyper-linking: using learner collaboration, peer and expert assessment and new media to enhance AS history students' causal reasoning', in Hilary Cooper and Arthur Chapman (Eds.) *Constructing History 11-19*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington: Sage.

Chapman, A. and Woodcock, J. (2006) 'Mussolini's missing marbles: simulating history at GCSE', *Teaching History*, 124, pp.17-27.

Collingwood, R.G. (1994) *The Idea of History. Revised edition with Lectures 1926-1928.*Edited by W.J. van der Dussen. Oxford: Oxford University Press.

Counsell, C. (2000) 'Historical Knowledge and Historical Skills: a distracting dichotomy', in J. Arthur and R. Phillips (eds.) *Issues in History Teaching*. London: Routledge.

Counsell, C. (2011) Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement, *Curriculum Journal*, 22 (2), pp.201-225

Department for Education (DfE) (2013) *The National Curriculum in England. Framework Document for Consultation*. Retrieved from: http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/n/national%20curriculum%20consultation%20-%20framework%20document.pdf

Donovan, M.S. and Bransford, J.D (Eds.) (2005) *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington DC: National Academies Press.

Evans, J. and Pate, G. (2007) 'Does scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in Years 8 and 11', *Teaching History*, 128, pp.18-29.

Evans, R.J. (1997) *In Defence of History*. Cambridge: Granta.

Ferguson, N. (ed.) (1997) *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*. London: Papermac.

Ferguson, N. (2011) 'History has never been so unpopular', *The Guardian*, 29th March 2011. Retrieved fromhttp://www.guardian.co.uk/education/2011/mar/29/history-school-crisis-disconnected-events.

Fletcher, J.D. (2009) 'From Behaviourism to Constructivism: A Philosophical Journey from Drill and Practice to Situated Learning,' in Sigmund Tobias and Thomas M. Duffy (eds.) *Constructivist Instruction: Success or failure?* New York and London: Routledge.

Gardner, H. (2000) *The Disciplined Mind*. New York: Penguin America.

Gibb, N. (2010) Speech to the Reform Conference, 1 July 2010. Retrieved from: https://www.gov.uk/government/speeches/nick-gibb-to-the-reform-conference

Gibb, N. (2012) 'Soon history will come alive again in class' *The Daily Telegraph*, 22 Oct 2012. Retrieved from: http://www.telegraph.co.uk/education/9624840/Soon-history-will-come-alive-again-in-class.html

Gove, M. (2009) 'What is Education For?' Speech to the RSA, 30 June 2009. Retrieved from:http://www.thersa.org/__data/assets/pdf_file/0009/213021/Gove-speech-to-RSA.pdf

Gove, M. (2013(a)) 'The Progressive Betrayal', Speech to the Social Market Foundation, 5th February 2013. Retrieved from: http://www.smf.co.uk/media/news/michael-gove-speaks-smf/

Gove, M. (2013(b)) 'What does it mean to be an educated person?', Speech given at Brighton College, 9th May 2013. Retrieved from: http://politics.co.uk/comment-analysis/2013/05/09/michael-gove-s-anti-mr-men-speech-in-full

Hills, G. (2004) 'In from the Cold: The rise of vocational education', *RSA Journal*, November 2004, pp.22-25.

Kuhn, T. S. (1969) *The Structure of Scientific Revolutions*. *International Encyclopaedia of Science*, 2 (2). Chicago: University of Chicago Press.

Lee, P. J. (1994) 'Historical Knowledge and the National Curriculum', in Hilary Bourdillon (ed.) *Teaching History*. London: Routledge.

Lee, P. J. (2005) 'Putting principles into practice: understanding history', in M.S. Donovan and J.D. Bransford (Eds.) *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington DC: National Academies Press.

Lee, P.J. (2011) 'Historical Literacy and Transformative History', in Perikleous, L and Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why history Education Matters*, Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research / UNDP-ACT.

Lee, P.J. and Shemilt, D. (2009). 'Is any explanation better than none?', *Teaching History*, 137, pp.42-49.

Lee, P.J., Dickinson, A. and Ashby, R., (1996) 'Project CHATA: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3: Children's understanding of "because" and the status of explanation in history', *Teaching History*, 82 pp.6-11.

Lee, P.J., Dickinson, A. and Ashby, R., (2001) 'Children's ideas about historical explanation' in Dickinson, A., Gordon, P. and Lee, P. (eds), *Raising standards in history education, International Review of History Education, Volume 3*. London: The Woburn Press.

Leith, S. (2012) *"You Talking' To Me?": Rhetoric from Aristotle to Obama*. London: Profile Books.

Megill, A. (2007). *Historical Knowledge / Historical Error: A contemporary guide to practice*. Chicago: University of Chicago Press.

Montgomerie, T. (2010) 'Gove will invite best minds to draw up a traditionalist core curriculum for Britain's schools'. Blogpost. Retrieved from: http://conservativehome.blogs.com/thetorydiary/2010/03/gove-will-invite-best-minds-to-draw-up-a-traditionalist-core-curriculum-for-britains-schools.html

Nakou, I. and Barca, I. (Eds.) (2010) *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

Nietzsche, F. (1991) *The Gay Science, with a prelude in rhymes and an appendix of songs*. New York: Random House USA Inc.

Riley, M. (2000) 'Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions', *Teaching History*, 99, pp.8-13.

Rogers, P.J. (1979) *The New History: Theory into Practice*. London: The Historical Association.

Shemilt, D. (1980)*History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1983) 'The Devil's Locomotive', *History and Theory*, 22 (4), Beiheft 22, The Philosophy of History Teaching, pp. 1-18.

Shemilt, D. (2010) 'What are Second-Order Concepts? And Why Do They Hurt?' Unpublished paper.

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Taylor, T. and Guyver, R. (Eds.) (2011) *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*.Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

Teachers TV (2007(a)) *Gifted and Talented - History - Causal Reasoning: A Model*. Retrieved from: http://www.teachersmedia.co.uk/videos/gifted-and-talented-history-causal-reasoning-a-model

Teachers TV (2007(b)) *Gifted and Talented - History - Causal Reasoning: WW1*. Retrieved from:http://www.teachersmedia.co.uk/videos/gifted-and-talented-history-causal-reasoning-ww1

Tobias, S. and Duffy, T.M. (eds.) *Constructivist Instruction: Success or failure?* New York and London: Routledge.

Voss, J.F. and Wiley, J. (1997) 'Conceptual understanding in history', *European Journal of Psychology of Education*, 12 (2), pp.147-158

Voss, J.F., Carretero, M. Kennet, J. and Silfies, L.N. (1994) 'The Collapse of the Soviet Union: A Case Study in Causal Reasoning', in Mario Carretero and James .F. Voss (Eds.) *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Waring, S. M. (2010) 'Escaping Myopia: Teaching Students about Historical Causality', *The History Teacher*, 43 (2), pp.283-288

Waring, S. M. (2010) *Preserving History: The Construction of History in the K-16 Classroom*.Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

White, H. (1987) *The Content of the Form: Narrative discourse and historical representation*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

Wineburg, S. (1994) 'The Cognitive Representation of Historical Texts',in G. Leinhardt, I.L. Beck and C. Stainton (Eds.) *Teaching and Learning in History*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Woodcock, J. (2005) 'Does the linguistic release the conceptual? Helping Year 10 to improve their causal reasoning', *Teaching History*, 119, pp.5-14

Worth, P. (2012) 'Competition and counterfactuals without confusion: Year 10 play a game about the fall of the tsarist empire to improve their causal reasoning', *Teaching History*, 149, pp.28-35.

Patrimonio, Educación e Historia: el poder invisible del pasado

Joan Santacana Mestre[1]

Resumen

El texto es un ensayo que plantea la relación entre el patrimonio, la Historia y la Educación. Establece los vínculos entre el patrimonio y la identidad y señala el poder de la Historia y del patrimonio en la educación y en la construcción del presente.

Palabras clave: património; museos; educación; historia; identidad.

Abstract

The text is an essay that explores the relationship between Heritage, History and Education. It Establishes links between Heritage and identity and points out the power of History and Heritage in Education and in the construction of the present.

Keywords: heritage; museums; education; history; identity.

El patrimonio cultura es algo más que los museos

Visitamos un campo de concentración; el lugar impresiona. Las huellas de cuanto allí ocurrió todavía no han sido borradas por el tiempo. La secuencia de imágenes grabadas en nuestra mente operará siempre como una especie de *inclusores* de nuestra mente que enlazaran las imágenes vividas con las historias narradas.

Igual ocurre si nos desplazamos al Museo de la Resistencia de Varsovia, instalado en el centro del *gheto*, al Yad Vashem de Jerusalén (Gutterman y Shalev, 2008: 22-25) o en El espacio de memoria berlinés denominado *Topografia del Terror* (Nachama, 2012: 6-9) las imágenes, las producciones cinematográficas, las reliquias del pasado expuestas de forma magistral impactan en nuestro sistema emotivo y se enlazan con muchos conceptos de aquel pasado.

---

[1] Universidad de Barcelona. E-mail:jsantacana@ub.edu.

El patrimonio cultural de Europa, hasta la mitad del siglo XX estaba formado por bellas catedrales, magnificas colecciones de obras de arte, ciudades museo por doquier: Viena, Budapest, Berlín, Nurenberg… Hoy hay que sumar a todo esto, este otro patrimonio del horror y de la guerra. Todo esto es lo que nos ha legado el pasado. Constituye nuestro patrimonio cultural, es decir lo que nos ha legado nuestra cultura.

Sin embargo, la cultura no es lo que hay en los museos. Tampoco es lo que se escucha en los conciertos, ni las producciones operísticas, ni la cinematografía, ni la televisión, ni la prensa. Todo esto son productos culturales. El concepto de "cultura" lo definió, entre otros desde hace más de un siglo Tylor, quien expuso que el comportamiento humano, la forma como vivimos y como pensamos no es aleatoria ya que obedecen a unas leyes… por esto dejó dicho y escribió que "*la cultura es este complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por los hombres como miembro de una sociedad*" (Tylor, 1871: 1). Es decir, la cultura se *adquiere*. Se aprende y, además, es un atributo que poseemos las personas como miembros de un grupo, ya que se transmite en la medida que se es miembro de una sociedad.

Por esto la cultura nos hace humanos, pero también nos diferencia como grupo. Somos como somos gracias a que tenemos unas fórmulas culturales concretas, precisas y diferentes. La cultura nos proporciona la "identidad".

La destrucción de la identidad pasa por la destrucción del patrimonio y de los símbolos.

Destruid lo que engloba este concepto de cultura y destruiréis al pueblo que hay debajo de él. Y en nuestras sociedades, la cultura se adquiere de muchas formas; naturalmente los museos constituyen potentes referentes de las identidades culturales, como también lo son el resto de elementos patrimoniales.

Cuando se quiere destruir una determinada forma cultural, cuando se quiere aplastar a los pueblos, es necesario, casi imprescindible destruir su base cultural, y por consiguiente su patrimonio; es decir todo aquello que recuerda al pueblo quien es. Los nazis, el 10 de mayo 1933, organizaron su famosa quema de libros frente a la Universidad Humbold de Berlín; querían destruir las obras de Tomas Mann, Zweig, Plevier, Freud, Brech, Engels, Marx, Einstein, y centenares de autores que eran lo mejor de la ciencia, la filosofía y la literatura germánicas ardieron en aquella noche; también en Chile la soldadesca quemó libros durante la última dictadura de Pinochet. Destruid pues el patrimonio, cerrad los museos, sepultad sus obras en el olvido, dejad que el polvo lo corroa todo y habréis conseguido lo que ni la más violenta de las guerras puede conseguir: destruir sus referentes culturales.

Sin embargo, lo que constituye el patrimonio cultural, la parte visible de la cultura, su valor reside en su significado; no en balde sabemos que una de las características de la cultura es que es simbólica.(Hernández y Santacana, 2009:8-20) Al ser simbólica, representa cosas intangibles. Cuando en 1945, Alemania fue vencida en una guerra terrible y su territorio dividido entre las cuatro potencias vencedoras, no se sabía exactamente qué hacer con la cultura alemana y los ocupantes soviéticos, en su sector, ordenaron la destrucción de centenares de esculturas de finales del siglo XIX que estaban situadas una gran avenida de la arrasada capital; se trataba de imágenes de los grandes hombres de Alemania, de sus guerreros, de sus reyes, de sus filósofos, sus músicos, sus escritores, sus grandes creadores, todos aquellos que habían contribuido al orgullo del pueblo alemán. Y las estatuas fueron destruidas y sepultados sus pedazos de mármol en una zanja profunda. Al cabo de 67 años, se ha excavado la zanja… se han recuperado los fragmentos, se han reconstruido y hoy esperan pacientemente su nuevo destino en el castillo de Spandau, protegidas por una verja… ¡Han resucitado! Y ello es así porque la cultura es simbólica, y cuando desapareció el ocupante, cuando ya nada impidió "restablecer" la pauta cultural, las estatuas han recuperado su valor simbólico.

La cultura es también histórica.

La cultura es el resultado de la Historia, del presente y también del pasado. Y lo que sabemos del pasado, de la Historia, lo sabemos por los relatos de aquellos que lo vivieron – la crónica- y sobre todo por los restos abandonados e insepultos de este pasado. En cierto modo, hay una relación muy directa entre la Historia y el *Happening* (Santacana y Hernández, 2011: 171-181)*;* una sucesión de acontecimientos, la mayoría imprevisto, en los que participan multitudes, que sufren o gozan de los mismos y de los cuales solo queda los restos, los objetos inservibles del pasado. Ciertamente a algunos hechos históricos les ocurre como a los eventos de tipo *happening* que hace Spencer Tunik, es decir, quedan las imágenes fotográficas. ¡Pero ello no transmite la sensación de la gente que participó en el evento!

¿Qué otra cosa es un yacimiento arqueológico sino el escenario disecado de un *happenig* del pasado más remoto?

Para reconstruir el pasado necesitamos de todos estos elementos; pero también necesita de los escenarios naturales, los lugares de la memoria, en donde sucedieron los hechos. Bien es cierto que estos lugares despiertan reacciones diversas de destrucción y de conservación. ¿Cómo pedirle a un ex preso de un campo de exterminio que, una vez liberado, no arrase y destruya las instalaciones? ¿Cómo pedirles a los berlineses que vivieron las históricas jornadas de diciembre de 1989, cuando el muro que dividía la ciudad en dos cayó, que mantengan la tranquilidad y no destruyan la pared hasta los cimientos? Campos de concentración, trincheras, bunkers, campos de batalla, catedrales, castillos, iglesias y palacios han sido a menudo, objeto de ira de los

pueblos; fue durante la Revolución francesa que se saquearon y destruyeron las tumbas de los reyes de Francia que reposaban en Saint Denís y se profanó la Catedral de Notre Dame; sin embargo, no había transcurrido ni veinte años cuando, en 1810 un ministro de Francia ordenaba el censo de los "venerables monumentos de Francia" y aprobaba el correspondiente presupuesto para su conservación; todo ello fue seguido de la creación de una Comisión para los Monumentos Nacionales; algo parecido ocurriría cinco años después en Prusia, en donde Schinkel, el gran arquitecto de Neuropin, redactaba un memorial para el Rey con idénticos objetivos. Muy pronto, hacia 1818, la catedral de Colonia era objeto de las primeras medidas para "conservarla como monumento". Y a pesar de todas las destrucciones, de las revoluciones y guerras, de la acción vandálica de arquitectos, urbanistas, restauradores y gobernantes, los grandes conjuntos monumentales constituyen los auténticos hitos del patrimonio de los pueblos, los lugares de peregrinación de todo tipo de viajeros, turistas y curiosos.

El patrimonio como resultado del pasado

Este impulso es tan fuerte que, incluso cuando algunos de estos monumentos han sido derribados por el odio, la ignorancia o la codicia, a veces se impone la idea de reconstruirlos totalmente. Un caso singular es el del *Bank Stock*, denominado *Bank of England Stock* de Londres, diseñado por el gran arquitecto británico Soane y terminado de construir en 1793. Este edificio fue definido como "el edificio clave de toda su carrera" y uno de los más notables de Londres. Sin embargo, los administradores y directivos del Banco de Inglaterra decidieron derribar el edificio entre los años 1925 y 1939. El antiguo Banco fue sustituido por otro según diseño de Sir Herbert Baker, que resultó ser una mala copia del edificio de su predecesor. Pues, bien, ¡en noviembre de 1988, la reina Isabel II inauguraba con todos los honores la reconstrucción académica del *Bank Stock Office*, tal como era en 1793! ¿Qué impulsó a este extraordinario acto de filantropía de los gobernadores del Banco de Inglaterra? Pretendían enmendar la destrucción ordenada por sus antecesores.

La razón de este interés de la gente por la contemplación de estos grandes monumentos es que son puntos de referencia de la historia colectiva; de hecho son la consecuencia de esta historia común. Son los escenarios por donde pasaron los grandes linajes; son lugares simbólicos y a la vez míticos de la cultura. Tan importantes han sido, que la aniquilación de los pueblos a menuda pasa por la destrucción sistemática de estos monumentos. Pero para la Historia, son fuentes primarias de gran interés.

Si tomamos como ejemplo los extraordinarios complejos palaciegos de Topkapi , Versalles, los palacios Vaticanos, El Escorial, La Granja de San Ildefonso, Caserta, Hampton Court o la Torre de Londres, es evidente que su goce se vincula a al conocimiento de las

personas que los habitaron; ¿Quién no recuerda a las esposas de Enrique VIII decapitadas en la Torre de Londres?¿Quién no imagina el famoso harén de los sultanes turcos?¿Quién no revive la vida de tantos reyes y reinas en cada uno de estos palacios? Igual ocurre con los castillos o determinadas catedrales o iglesias. ¿Qué es lo que pone de moda las rutas de los cátaros? ¿Quién no deja libre la imaginación en los castillos e iglesias del Temple? El poder evocador de los grandes conjuntos patrimoniales es evidente e indiscutible para un buen número de personas.

Escenarios de evocación del pasado, islas de la memoria.

Sin embargo, frecuentemente, las visitas a estos impresionantes escenarios de la Historia, a pesar de su poder de evocación, no llenan las expectativas de los visitantes. Pasear por las largas galerías de un palacio del siglo XVIII puede ser terriblemente aburrido y pesado. El visitante, agotado de ver tanto mármol o escayola dorada, empieza a notar el peso de sus pies. Busca con afán la excusa o el motivo que le permita dejar el grupo que diligentemente sigue a la persona que hace de guía. ¿Qué está ocurriendo? ¿Cuál es la causa de este fracaso? ¿Se ha transformado el poder evocador en el poder agotador? La razón de ello es que, fuera de contexto, sin elementos descodificadores, sin conocer a los personajes que se agitaron en el interior de sus muros, los grandes conjuntos son historia muerta, disecada. Pero esto es un problema museográfico, no histórico. Lo cierto es que, de la misma forma que los escenarios del crimen son fundamentales para reconstruir lo que paso, los escenarios de la Historia tienen un interés capital para quien quiera realmente reconstruir el pasado, ya que constituyen también sus fuentes primarias. El museo de Historia actúa como un archivo ya que custodia fuentes del pasado; la diferencia fundamental entre el archivo el museo es la naturaleza de las fuentes; así, mientras el archivo sólo custodia fuentes de tipo textual, el museo de Historia custodia todo tipo de fuentes y, en especial, fuentes materiales objetuales.

En el Museo de Historia de Chile, en Santiago, poco tiempo después de la lenta caída del dictador Augusto Pinochet, había una exposición sobre la historia reciente del país; era una mala exposición en términos museísticos; abigarrados paneles con muchísimo texto, fotos de pequeño tamaño, y una infinidad de conceptos. Parecía como si los autores hubieran querido hacer una especie de libro de historia a base de murales. Obviamente pocos visitantes se atrevían a acercarse a estos densos textos sobre la historia reciente del país. Sin embargo, en una peana había unas gruesas gafas con montura de concha, negras; tenían un cristal roto. ¡Se trataba de las gafas del último presidente constitucional de la República de Chile, Salvador Allende! Estaban rotas, sin duda a causa del tiroteo habido en el palacio presidencial de la Moneda, en las trágicas horas del golpe de estado que le costó al presidente la vida y a Chile una larga y

sangrienta dictadura. Los escasos visitantes del museo, se detenían, cómo imantados, por el poder de aquel simple objeto. Y es que aquellas gafas rotas, para los demócratas chilenos resumían la Historia del país andino. Actuaban como símbolo del pasado inmediato, cargado de emociones y de dolor. Y es que la primera constatación que hay que hacer sobre los objetos del pasado, hay que recordarlo, es su valor simbólico.

Este valor, indiscutible, de determinados objetos puede transportarnos a un pasado que, a veces nos parece glorioso y otras veces doloroso. Los británicos guardan en su museo de historia naval de Plymouth, todo cuanto perteneció al almirante Nelson como el símbolo de uno de los mejores marinos que tuvo la Corona. Ni que decir que, se trata de símbolos de la gloria del país; mientras, en Varsovia, como hemos visto, un moderno museo muestra la resistencia de los polacos a la invasión nazi en 1939 y los objetos que se exponen, provocan entre una buena parte de los visitantes un estremecimiento indescriptible: ellos evocan una de las épocas más trágicas de la ciudad y del país. En este sentido constituyen auténticas islas de la memoria, lugares en donde la memoria queda anclada, fijada.

La magia del objeto patrimonial y el poder de la Historia

Por lo tanto, bien sea actuando como símbolo, como trofeo, como recuerdo, mediante la evocación o como legitimador, el objeto patrimonial adquiere un poder extraordinario. Naturalmente este poder del objeto reside en que es el soporte de una teoría, de un relato, de una ideología o de un pensamiento filosófico o religioso. El objeto es un talismán del pasado en la medida que existen teorías a su alrededor; sin ellas, sin la historia que le da soporte, se transforma en una curiosidad o en un elemento carente de todo valor. Cuando los objetos pierden los relatos en los que se apoyan, se transforman en elementos de simple entretenimiento.

Es por todo ello que los objetos patrimoniales sólo adquieren significado cuando van arropados por el relato; es este relato el que en los museos constituye el guión museológico.

La importancia del guion asignado a cada elemento del patrimonio ha de ponerse de manifiesto con la museografía, la forma de presentarlo. Mediante la museografía, los recursos audiovisuales, la escenografía, el diseño o la interactividad con el visitante es como otorgamos relevancia a los objetos de la exposición. Una exposición en donde todos los objetos expuestos tienen la misma relevancia, en donde no estén ordenados jerárquicamente en función de los conceptos que se quieran transmitir, es una exposición inútil, ya que los visitantes no siempre pueden percibir el mensaje que el objeto transmite.

Quizás de todos los mensajes que los objetos pueden emitir, hay una gama de ellos que adquieren más importancia que otros: nos referimos a los mensajes de tipo emocional. El Patrimonio más eficaz es el que posee la capacidad de emocionar. Ello nos obliga a reflexionar sobre las emociones que pueden transmitir los objetos "procedentes del pasado"

La capacidad emotiva está relacionada siempre con el recuerdo; cuando algún sentido corporal entra en contacto con un objeto, un sonido, una palabra, una imagen, un olor o un sabor, se establece una "llamada" a los recuerdos remotos del cerebro. Naturalmente la capacidad emocional está directamente relacionada con el poder de estos recuerdos. Se trata de las emociones que experimentamos cuando, de golpe, nos muestran algún elemento capaz de enlazar con persones o situaciones que han dejado alguna huella en nosotros. Sin embargo, si las emociones solo pudieran surgir mediante este tipo de enlaces cerebrales, los humanos solo tendríamos capacidad de emocionarnos ante las historias vividas por nosotros, y precisamente una de los valores del Patrimonio Histórico cultural es que permite revivir en nosotros sucesos y relatos que no vivimos en primera persona; es decir, en nosotros reviven otros. En estos casos, las emociones no enlazan con recuerdos sino con ideas previas, cosas con las que estamos de acuerdo ideológicamente, situaciones que, aun cuando no son las que nosotros hemos vivido, nos remiten a ellas por analogía, o bien porque nos sitúan en el interior de una "red" en la cual hay muchas más personas que `piensan y actúan como nosotros; en el fondo nos enlazan con una comunidad humana con la cual tenemos afinidades étnicas, religiosas, lúdicas, políticas o ideológicas.

La capacidad de los objetos del museo para provocar emociones hay que relacionarla también con lo que conozcamos de aquel objeto; cuando más conocido sea, más capacidad tendrá; muchos visitantes de la galería de los Ufficci, cuando contemplan la Venus soliendo de las aguas de Botticcelli, en realidad no siempre la relacionan con ningún recuerdo, ni con ningún mito clásico, ni tan siquiera con ninguna idea estética. Simplemente la han visto muchas veces reproducida y la repetición de visiones del icono, ha contribuido a que la obra alcance para ellos una categoría de "mito visual", que le produce una cierta emoción.

Apresurémonos a decir que todas estas emociones desencadenadas por los objetos son legítimas; los visitantes de un museo pueden experimentarlas sin que existan unas emociones superiores a las demás; en ocasiones, algunos visitantes cultos y eruditos tienen tendencia a menospreciar a quienes se emocionan ante un objeto por razones que no tienen nada que ver con el análisis estético o la historia de la "pieza". Consideran que los demás están sujetos a "emociones infantiles o primitivas"; hay que huir de estos planteamientos. No hay razones o criterios validos o no válidos para las emociones en los museos y el patrimonio cultural; en todo caso hay situaciones de desconocimiento que impiden a algunas personas emocionarse frente a

una obra de arte o frente a un objeto. Las razones por las cuales los objetos nos pueden emocionar son variadas y subjetivas, todas ellas válidas y ayudan a situarnos en una posición diferente de la cuotidiana; en el fondo nos ayudan a comprender que el pasado es un extraño país, en donde las cosas se hacen de forma diferente.(Santacana, Llonch, 2012)

Al margen de la capacidad o poder de emoción que tienen los objetos auténticos, hay otra capacidad que merece ser destacada: los objetos pueden ser desencadenante de reflexiones de tipo lógico, surgidas en cadena y que simplemente hay que relacionarlas con el poder que tienen determinados objetos de hacernos pensar, de provocar ideas.

¿Cuál es el papel de la escuela en relación con el patrimonio? Estamos convencidos que la escuela ha de educar mediante el patrimonio cultural de los pueblos; sin embargo está tarea no es una tarea fundamental y exclusiva de la escuela. Esta es una tarea de ciudadanía, de política.

Cuando a menudo se plantea el tema de educar mediante el patrimonio en la escuela, de su éxito o de su fracaso, de cómo debería ser y como no debería ser, se suele olvidar que la escuela reglada es el resultado de un proceso social complejo. La escuela refuerza y transmite los valores que la sociedad posee; aquello en lo que la mayoría de adultos cree firmemente, los subcódigos culturales reales que regulan el comportamiento de los adultos son los códigos de comportamiento que la escuela transmite y no puede ser de otra forma. Tanto los jóvenes como los niños son el producto de la socialización a que los sometemos en la sociedad adulta. La escuela se comporta como los famosos espejos cóncavos a los que Max Estrella – el personaje valleinclaniano- se refería. La realidad social, en la escuela, se exagera y se distorsiona cual si se contemplara a través de aquellos espejos cóncavos. Pero la realidad que la escuela transmite es la que se vive en el exterior. Una sociedad ordenada transmite orden, una sociedad violenta transmite violencia, una sociedad educada transmite educación. Por lo tanto, la escuela es siempre el resultado de la educación y de los valores que la sociedad posee. Por esto es preciso potenciar la ciudad educadora ya que, en el fondo es siempre la ciudad la que educa y sus ciudadanos son el resultado de su poder educador. La escuela es tan sólo un socio importante en la tarea de educar.

Cuando la ciudad, el espacio en donde los niños y niñas se sociabilizan, transmite a través de sus organizaciones políticas, económicas y sociales conceptos tales como la moral del esfuerzo, del trabajo bien hecho, de la pasión por el conocimiento, del respeto mutuo, de la solidaridad o de la austeridad. Si la ciudad no transmite estos valores y lo que difunde es la moral de lo fácil, del ocio descontrolado, del desprecio por el conocer y el saber, de la mezquindad, del derroche o del egoísmo la escuela es muy difícil que pueda inculcar lo contrario.

Se suele afirmar que una de las formas de conocer a una persona es ver cómo vive, donde vive, que objetos la rodean y que cosas consume. Esta forma de conocer a las personas es mucho más eficaz que oír lo que ellas dicen de si mismas. Y es que los humanos tenemos varios lenguajes con los cuales nos expresamos: hay un lenguaje verbal, otro corporal y otro objetual. Cuando los tres lenguajes se contradicen, el que miente es el lenguaje oral, ya que los objetos no mienten jamás.

De forma similar ocurre con el patrimonio colectivo de un grupo humano; observad lo que conservan y sabréis como son. Gracias al patrimonio que conserva cada pueblo, cada ciudad los podemos llegar a conocer y dado que no podremos hablar con todos los individuos, observaremos lo que tienen, lo que conservan y cuidan así como aquello que no guardan ni mantienen.

Por ello puede afirmarse que el patrimonio, bien sea histórico, cultural, artístico, inmaterial o de cualquier otra naturaleza, se nos presenta como un fragmento del pasado que forma parte de nuestro presente, ya que nuestra cotidianeidad está construida sobre millones de hechos y decisiones que ocurrieron en el pasado, es decir que otros decidieron por nosotros. Toda nuestra realidad (conocimientos, creencias, tradiciones, organizaciones, costumbres alimenticias, actividades económicas, tecnologías, artefactos, preferencias culturales, etc.) se configuraron hace decenas, centenares o miles de años y, prácticamente nadie lo tiene en cuenta. Y, sin embargo, la coerción que ejerce la historia sobre nuestro presente es determinante. El poder invisible del pasado lo decide casi todo en la vida. La historia es el verdadero poder del que ningún pueblo o grupo humano puede prescindir. Saber usar y aprender a conocer la historia es, en este sentido, un poder reaplicable a todas y cada una de las situaciones, - individuales y colectivas- de la vida cotidiana. Por ello es legítimo afirmar que no hay libertad sin independencia de la historia, y no hay independencia sin conocimiento. Por otra parte, si bien es cierto que nuestra historicidad es, en general, imperceptible; el *patrimonio es la historicidad evidenciada*. Son las formas del pasado que reconocemos explícitamente presentes, son pervivencias del pasado que identificamos como tales y a las cuales otorgamos valor. El patrimonio es la parte visible de la Historia.

Bibliografía

Gutterman, B & Shalev, (2008) Para que lo sepan las generaciones venideras. La recordación del Holocausto en Yad Vashem, Yad Vashem: Jerusalén.

Hernández, FX & Santacana, J (2009) "Las museografías emergentes en el espacio europeo occidental" HERMES. Revista de Museologia,1: 8-20

Nachama, A, (2012) Topography of terror. Stiftung Topographoe des terrors: Berlín.

Santacana,J.& Hernández FX (2011) Museos de historia. Entre la taxidermia y el nomadism. TREA: Gijón

Santacana, J & Llonch, N. (2012) Manual de didáctica del objeto en el museo, TREA: Gijón.

Tylor, E. (1871) Primitive Culture JP Putnam: New York

Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros

Maria Auxiliadora M.Santos Schmidt[1]

"Um país mudo, não muda"[2]

Resumo

O escopo da investigação abrange a análise de concepções de aprendizagem que têm fundamentado a organização de documentos oficiais do governo brasileiro para o Ensino Médio (faixa etária entre 15 e 17 anos), na atualidade.. O recorte proposto no presente estudo inclui a análise de documentos curriculares referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Médio e faz parte de investigação que também inclui análise do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) dos critérios para avaliação de manuais didáticos, bem como de pesquisas com professores e alunos desse nível de ensino. Adotou-se a metodologia de investigação qualitativa de estudo no caso e a perspectiva da análise de conteúdo na investigação bibliográfica e documental. As análises indicam a proposição da organização do conhecimento histórico a partir de dois eixos: a contextualização e a interdisciplinaridade, bem como a predominância de concepção de aprendizagem histórica baseada no desenvolvimento de competências. Tendo como referência a concepção de aprendizagem pautada na teoria da consciência histórica, foi tomado como foco especialmente o eixo da contextualização e sua articulação com a concepção de competências assumida nesses documentos. Observou-se que, em todos os documentos esse conceito está fundamentado na concepção de aprendizagem situada (Stein,1995) não revelando uma concepção de cognição histórica situada na ciência da História, que tem como pressuposto o princípio de que o conteúdo da História é a própria História, expressa sob a forma de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Ademais, a categoria contextualização, conforme entendido nesses documentos limita-se a orientar a proposta de ensino e aprendizagem da história para a relação com a vida cotidiana, na

---

[1] Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná-Brasil; Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH. Email: dolinha08@uol.com.br

[2] Cartaz empunhado por uma jovem em manifestação por mudanças na sociedade brasileira. Junho 2013

perspectiva do "pratiquismo", sem levar em conta a necessidade de que a aprendizagem histórica tem por pressuposto a atribuição de significados e sentidos pelos sujeitos à relação passado, presente e futuro, bem como a sua relação com a vida prática na perspectiva da praxis, tendo em vista a formação da consciência histórica, conforme entendida na perspectiva do pensamento de Paulo Freire e Jörn Rüsen.

Palavras-chave: Consciência Histórica;Propostas curriculares; Aprendizagem Histórica; Ensino Médio.

Abstract

This work analyses learning conceptions which have been the foundations of the organisation of official documents of the Brazilian Government for Ensino Médio (High school) (students aged 15 and 17 years old) , at present, called Parâmetros Curriculares Nacionais (National Curricula Parameters). The methodology of qualitative inquire of case study and the perspective of the analysis of content in the bibliographical and documental inquire were adopted. The analyses indicate the proposition of the historical knowledge organisation from two axes: the contextualization and the multidiscipline, as well as the predominance of historical learning conception based on the development of competences. Building on the conception of learning founded upon the historical consciousness theory, one has taken as the special focus the axis of contextualization and its articulation with the conception of competences understood in these documents. One has observed, in all these documents, that this concept is founded upon the conception of learning contextualised (Stein, 1995) and it is not revealing a conception of historical cognition contextualised in the History science, which has as a presupposition the principal that the content of History is the own History, expressed by means of substantive concepts and second order concepts. Moreover, the category contextualization, according to what was understood in these documents, limits itself to orient the History teaching and learning proposal for the relation with the ordinary life, in the perspective of "pratiquismo" (practice). It does not take into consideration the necessity that the historical learning has as a presupposition the attribute of meanings and senses by the subjects to the past, present and future, as well as its relationship with the practical life in the praxis perspective, aiming the historical consciousness formation, as understood in the thoughts of Paulo Freire and Jörn Rüsen.

Keywords: Historical Consciousness; Curricula Proposals; Historical Learning; Ensino Médio (High School).

Introdução

A escolarização da juventude, no Brasil, tem sido um dos principais problemas das políticas públicas de sucessivos e diferentes governos e precisa ser analisada a partir das dificuldades históricas do país, no que se refere, principalmente, aos escassos investimentos em educação e a luta pela universalização da escola básica (de 6 aos 17 anos), gratuita e com qualidade. É nesse contexto que se insere o debate sobre a dualidade que, historicamente, vem permeando a escolarização de jovens entre 15 a 17 anos, denominado, atualmente, de Ensino Médio. Essa dualidade diz respeito à existência de, basicamente, dois tipos de Ensino Médio: um para os jovens de classes privilegiadas, que prepara para o vestibular de ingresso às universidades e o ensino médio profissionalizante, para os jovens que vivem do trabalho. Na tentativa de superar essa dualidade e em observância aos preceitos constitucionais da Constituição Brasileira de 1988, bem como da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, esse nível de ensino tem estado em constante debate pela sociedade brasileira, inclusive com propostas de inovação, ainda em curso. Uma das propostas de mudança para o Ensino Médio foi a elaboração e publicização de novas diretrizes curriculares, a partir de 1999. No âmbito dessas diretrizes, estão incluídas propostas para a mudança do ensino de História para os jovens. Aspectos dessa mudança são objeto de análise nesse trabalho.

O nível de escolarização denominada Ensino Médio atende, principalmente, jovens entre 15 e 17 anos e constitui a última etapa da escola básica, que inclui o ensino fundamental de nove anos e o ensino médio de três anos. Segundo informa o próprio Ministério da Educação brasileiro, "o ensino médio é a etapa final da educação básica e prepara o jovem para a entrada na faculdade. Com duração mínima de três anos, esse estágio consolida e aprofunda o aprendizado do ensino fundamental, além de preparar o estudante para trabalhar e exercer a cidadania" (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1998).

Segundo dados do Censo Escolar 2009, um total de 8.337.160 estudantes está matriculado no ensino médio regular – 1,1% em escolas federais (90.353), 85,9% em estaduais (7.163.020), 1,33% em municipais (110.780) e 11,67% em instituições privadas (973.007). Ainda segundo o Censo Escolar 2009, o ensino médio brasileiro conta com um total de 25.923 instituições.

É significativo o fato de que, dos 52.580.452 estudantes matriculados na escola básica, conforme dados de 2009, somente 8.337.160 conseguem matricular-se no Ensino Médio. Além de evidenciar a persistência das desigualdades historicamente produzidas e reproduzidas na realidade brasileira, esse resultado é indicativo, também, da chamada dualidade que vem

acompanhando a escolarização dos jovens brasileiros. Em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9.394, indicou esse nível de ensino como "a etapa final da educação básica", constituída pela educação infantil, ensino fundamental de 9 anos e ensino médio de 3 anos. No entanto, persistiram tentativas de superação dessa dualidade, particularmente com a criação dos Institutos Tecnológicos de Nível Médio, mas, segundo Nunes (2002), *expandiu-se o ensino médio, sem identidade física no que diz respeito a prédios, nem identidade em termos de concepção e formação*. (p.17). Imediatamente após a promulgação da Lei 9.034 de 1996, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação a proposta de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, o que resultou, em 1999 na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Os princípios da Contextualização e do Desenvolvimento de Competências.

A publicação e distribuição para as escolas brasileiras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM faz parte de um conjunto de ações do governo brasileiro com vistas à reforma desse nível de ensino. Entre elas, pode ser citada a criação do Projeto Escola Jovem, em 2001, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, a expansão de vagas nas escolas, a organização de sistemas de avaliação centralizada nos resultados, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Nesse contexto e tendo como norte as considerações apresentadas, realizou-se a análise da Resolução 03/1998, do Conselho Nacional de Educação, que tem fundamentado as diretrizes curriculares para o ensino médio, inclusive as de História. Entre outras questões, esse documento, de autoria da conselheira Guiomar Namo de Mello, propõe a contextualização como princípio pedagógico que define a maneira de organização e tratamento dos conteúdos curriculares

> O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo de ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizam o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade (...) Na verdade, a contextualização pode ser entendida como um tipo particular de interdisciplinaridade na medida em que aponta para o tratamento de certos conteúdos disciplinares como contexto de outros .(BRASIL, CNE/CEB, 1998, p.37)

A adoção desse princípio, segundo a própria relatora (MELLO, 1998) deve-se à inadequação histórica dos programas e manuais didáticos do Ensino Médio à realidade dos

jovens, às suas experiências cotidianas – O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência (BRASIL,CNE/CEB, 1998:40). Opondo-se à ideia de contextualização sugerida no documento, Kuenzer (2000) aponta algumas considerações. Em primeiro lugar, segundo essa autora, o cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana; relações que são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação, em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza e, em consequência, do conhecimento (p.74). Assim, continua Kuenzer,torna-se necessário precisar de que cotidiano se fala, bem como do significado que terá, em função dos lugares sociais contraditórios ocupados pelos diferentes sujeitos. Em segundo lugar, para Kuenzer

> Da mesma forma, nem tudo o que precisa ser aprendido pode ser contextualizado, em face do caráter histórico da produção científica. Se tomarmos esse conceito com relação à realidade imediata ou à praticidade, essa formas de conceber a educação a reduziria a uma versão utilitarista.(...)O que e como ensinar de forma contextualizada, portanto, definem-se antes pelas finalidades a atingir do que pelo imediatismo ou pelas necessidades práticas postas por um contexto supostamente neutro. Essas finalidades dizem respeito a pessoas concretas que vivem em situações reais que precisam ser compreendidas em si e em suas articulações com a totalidade da vida social. (KUENZER, 2000:74-75).

O entendimento relativo ao princípio pedagógico da contextualização como a capacidade do aluno relacionar e/ou aplicar o conhecimento às situações da vida cotidiana, presente no documento orientador dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, tem como fundamento, como explicitado pela relatora do documento, a concepção de "aprendizagem situada". Segundo Lopes (2002),

> O documento oficial afirma explicitamente que esse conceito se fundamenta em David Stein e sua idéia de uma aprendizagem situada (Brasil, 1999, v. 1, p. 141-142), com base na vivência de situações do dia-a-dia, segundo os interesses dos alunos, e no desenvolvimento de atividades desvinculadas da pura transmissão de conceitos. Para Stein (1998), situar uma aprendizagem significa colocar o pensamento e a ação em um lugar específico de significado, envolver os aprendizes, o ambiente e as atividades para produzir significado. Todo conhecimento é construído de forma situada, em determinado contexto, de maneira a ser transferido para situações similares. (p.7).

Com relação a esses pressupostos, são elucidadoras as reflexões de Boron (2001) sobre o "artificial pratiquismo", caracterizado pela presença de um certo entrave antiteórico do saber

convencional, potencializado pelas exigências do mercado de trabalho e que premia atitudes pragmáticas e realistas, e castiga o espírito crítico e a inclinação teórica.

Ao marco teórico baseado na concepção de aprendizagem situada e no princípio da contextualização, presente na proposta para o Ensino Médio, agrega-se a orientação para o ensino baseado no desenvolvimento de competências. Essa perspectiva foi introduzida no Brasil na década de 1990, por meio da chamada "Pedagogia das Competências" e está bem explicitada nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, anunciada por meio de diferentes tipos de competências, como as competências cognitivas complexas (autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção); competências de tipo geral (capacidade de continuar aprendendo) e competências cognitivas básicas (raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas). Destacam-se, também, as competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, a implantação do ensino por competências, veio acompanhada da imposição da avaliação de resultados, *o que acabou por instalar uma lógica burocrática nos sistemas de ensino, voltada para tais aferições e comparações com padrões internacionais*. (ALMEIDA, 2009:88).

Um dos maiores problemas causados pela adoção da pedagogia das competências, é o fato de que o conhecimento específico deixa de ser referência para a aprendizagem e o ensino, acabando por serem valorizadas determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a priori, e *elas constituem modalidade de governo político das práticas de ensino, desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos* (ALMEIDA, 2009:97). Na mesma direção, concorda-se com Kuenzer (2002) que são essas dimensões formativas que constituem o centro do processo de escolarização o que a diferencia de outros espaços, como aqueles adstritos ao trabalho profissional e que respondem às demandas de determinadas práticas específicas. Foi isso que a autora constatou em sua pesquisa com trabalhadores de plataformas de petróleo. Nos resultados dessa investigação, Kuenzer apreendeu a importância que estes dão ao desenvolvimento de determinadas competências necessárias ao mundo do trabalho. No entanto, diz a autora

> A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias do método e de conteúdos que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social produtiva (...) Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais (...) Atribuir à escola a função de desenvolver competências é

> desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social(...).(KUENZER, 2002:8).

Ora, levando-se em conta as considerações de Kuenzer, pode-se afirmar que o tripé contextualização, cotidiano e competências, parecem soar estranho ao mundo da historiografia contemporânea, para o qual a natureza axiológica e formativa do conhecimento histórico não é novidade. Tal assertiva, somada à intensidade prescritiva pressuposta nesse tripé, torna-se ainda mais preocupante quando acoplada ao princípio da interdisciplinaridade também assumida na proposta para o Ensino Médio, o que levou a História a compor, juntamente com outras disciplinas, como a Filosofia, a Geografia e a Sociologia, uma mesma e difusa área chamada Ciências Humanas e suas Tecnologias. No entanto, tais princípios teriam pouco significado e pertinência, se a aprendizagem histórica e, portanto, o seu ensino, forem pensados no âmbito da formação da consciência histórica.

Se a aprendizagem da História for pensada como possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podem ser apontadas diferentes possibilidades. Pode-se falar em aprender a história no sentido de internalizar conhecimentos para manter e conservar determinadas situações ou falar na possibilidade de internalização como subjetivação, isto é, interiorização mais ação dos sujeitos, com vistas às intervenções e transformações na vida humana prática. Assim, seja em função da manutenção ou da mudança de uma determinada concepção de mundo, se coloca como fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, os modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, pois, a formação da consciência histórica

> não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente. (RÜSEN, 2007:101)

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e os princípios da contextualização e do desenvolvimento de competências básicas.

Foi em 1999, período da segunda fase do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira-PSDB, que o Ministério da Educação publicou e divulgou junto às escolas brasileiras, a proposta dos Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio, constando de três partes: I – Bases Legais; II – Linguagens, Códigos e Tecnologias; III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999).

Tendo como referência os documentos que expressam os princípios da reforma curricular do Ensino Médio, e as Bases Legais para esse nível de ensino, os autores da parte Ciências Humanas e suas Tecnologias chamam atenção para o fato de que

> neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. (...) O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do "economês" e do "legalês".(BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999:21)

É importante destacar como a proposta explicita o abandono do currículo por disciplinas e por conteúdos. Fica clara a opção pelo trabalho com conceitos e, a partir desses, com o desenvolvimento de competências. Como os outros conhecimentos específicos, a História é incluída dentro de uma grande área, na qual esse conhecimento corre o risco de perder a sua especificidade epistemológica e metodológica, colocando-se ao serviço de uma leitura pragmática do real, como a " decodificação do economês e do legalês".

Do ponto de vista da concepção de aprendizagem, os autores mantem-se fiéis à proposta do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, explicitando sua adesão aos princípios propostos pela Comissão Internacional para a Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser e consubstanciados nos três itens que sustentam a aprendizagem para todas as áreas do conhecimento: 1.A estética da sensibilidade – que estimula a criatividade (aprender a conhecer e aprender a fazer); 2.A política da igualdade – que valoriza o Estado de Direito e a Democracia (aprender a conviver); 3. A ética da identidade – para a construção de identidades responsáveis, solidárias e compromissadas (aprender a ser).

Há que se ressaltar o mérito da proposta no sentido da superação de um ensino de História assentado na mera transmissão e memorização de uma lista infindável de conteúdos, questão, aliás, que vem fazendo parte da pauta de reivindicações de alunos, professores e

demais envolvidos nessa problemática. No entanto, o caminho a ser trilhado, é pela via da contextualização, articulada a uma interdisciplinaridade compulsória, que se realizará por meio do desenvolvimento de competências, articuladas a um conjunto de estratégias para a apreensão de problemáticas do cotidiano do aluno. Através de processos pedagógicos, esses princípios prescritos a partir do uso de recursos metodológicos, podem ser consolidados, seja por meio de projetos que integrem conteúdos diversos ministrados por diferentes professores ou pelo tratamento integral dos diferentes conteúdos ministrados por um mesmo professor.

Considerando um conjunto de competências consideradas pertinentes para a área, o documento propõe três grandes campos de competências de caráter geral, a partir dos quais cada área explicita as suas respectivas competências. São as competências de 1. Representação e comunicação; 2. Investigação e compreensão; 3. Contextualização sócio-cultural. (BRASIL: MEC/SEMTEC, 1999:19).

Na primeira fase do governo do presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores – PT, o mesmo Ministério da Educação produziu e publicou o documento PCNs + - Orientações educacionais e complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL: MEC/SEMTEC, 2002), seguido do documento Orientações Curriculares do Ensino Médio: Conhecimentos de História. (BRASIL: MEC/SEB, 2004). O próprio título do documento de 2002 torna evidente que não há uma ruptura com as bases fundamentais da proposta de 1999, mas configura-se como "orientações complementares".

No que diz respeito ao princípio da contextualização, o documento de 2002 procura explicitá-lo com maior clareza, sem, contudo, romper com o significado atribuído nos referenciais das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio,

> Devemos deter nossa atenção em um outro aspecto: a contextualização. A tradição existente, senão em todas mas ao menos na maioria das propostas de trabalho que envolvem as disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, costuma vincular a noção de contexto à condição de conjunto de aspectos gerais, que supostamente fazem as vezes de "pano de fundo" ou "cenário" no qual se desdobram os acontecimentos sociais apresentados como relevantes por essa mesma tradição. No entanto, quando aqui nos referimos à noção de contextualização como parte necessária da prática docente comum, que alicerça um trabalho efetivamente interdisciplinar, estamos apontando para uma outra direção, qual seja, a da significação dos temas/assuntos a serem estudados pelos educandos no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos.(BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002:23).

Essa concepção do princípio de contextualização articula-se com os três grupos de competências propostos nos documentos anteriores. A novidade é a proposição dos chamados "Eixos Articuladores" que, em consonância com a proposição das competências, fazem a

relação com os conteúdos. Esses eixos são: relações sociais, identidade, dominação, poder, ética, cultura e trabalho. A partir desses princípios e da perspectiva da interdisciplinaridade, são tratados os conteúdos específicos de História.

Cabe lembrar que as investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito da teoria da consciência histórica, circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria. Tendo em vista essa perspectiva é que se coloca uma contraposição à inserção da História como um componente da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, articulada ao princípio da contextualização e do desenvolvimento de competências, o que poderia contribuir para a fragilização da aprendizagem histórica dos jovens alunos.

A proposta para o ensino de História e sua articulação com os princípios da contextualização e do desenvolvimento de competências

Constata-se uma identidade entre os documentos que tratam das diretrizes curriculares, no que se refere às abordagens historiográficas adotadas. Tal identidade também pode ser observada no que tange ao princípio da contextualização e do desenvolvimento de competências, ressaltando-se o fato de que os documentos divulgados em 2002 e 2004 explicitam com mais detalhes o que está sendo proposto. Se a diretriz de História apresentada em 1999 mostrava sua adesão a esses pressupostos, de forma mais genérica, os outros o fizeram de maneira mais explícita e, inclusive, com exemplos para os professores.

Com relação ao princípio da contextualização observa-se, de um lado, que houve uma tentativa de expandir esse eixo estruturador do currículo, para uma perspectiva diferenciada, conforme se observa – *contextualização é entendido como o trabalho de atribuir sentido e significado aos temas e aos assuntos no âmbito da vida em sociedade* (BRASIL, MEC/SEB,2004:69). Cabe ressaltar que, na perspectiva da teoria da consciência histórica, tal proposição é redutora, porque a atribuição de sentidos e significados se constrói a partir das carências do presente, sendo uma relação qualitativamente diferente com a vida em sociedade, pois *estruturam um modo de transformar a experiência do passado em uma história com sentidos e significado para o presente*. (RÜSEN, 2006:124). Isso implica em se questionar, por exemplo, como o ensino de História pode contribuir para a concretização desse princípio em relação à aprendizagem dos jovens, quando os manuais didáticos de História do Ensino Médio ainda privilegiam a organização dos conteúdos estruturados a partir da grande narrativa

eurocêntrica, na qual são integradas ou intercaladas outras histórias, como a História do Brasil e da África.

De outro lado, a perspectiva mantem-se a mesma do documento anterior, reforçando, ainda, uma organização geográfica dos conteúdos históricos, à moda dos círculos concêntricos, *Cabe, ainda lembrar que o trabalho de contextualização busca compreender a correlação entre as dimensões da realidade local, regional e global, sem o que se torna impossível compreender o real significado da vida cotidiana do aluno do ponto de vista histórico*.(MEC/SEB, 2004:69).

A adesão à noção de competências como sinônimo de habilidades revela certa ausência de clareza com relação à esses conceitos e um grande grau de positividade na crença de adotá-los como uma solução para os problemas do ensino e da aprendizagem, acabando por transformá-lo num "*slogan*" –

O conceito aparece em excesso em quase todos os textos legais das duas últimas décadas e vem constituindo um verdadeiro slogan, marcado por uma positividade que encobre os múltiplos sentidos que podem lhe ser atribuídos, e, por ser extremamente versátil, aparece ligado ao ensino, à avaliação, à gestão. (ALMEIDA, 2009:79). A propósito da relação entre competências e avaliação, nota-se que as competências relacionadas para o ensino de História no Ensino Médio têm subsidiado as questões de avaliações realizadas pelo governo, como o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, cujos resultados, cristalizados sob a forma de pontuações quantitativas, gabaritam os jovens estudantes para ingressarem em universidades públicas brasileiras.

A estrutura subjacente às orientações curriculares para o ensino de História demonstra a relação orgânica entre contextualização e competências, além do foco na interdisciplinaridade. Essa estrutura de referências utilizadas nos documentos levou à construção de encaminhamentos metodológicos nos quais foram sugeridas articulações entre conceitos históricos, habilidades para o trabalho com a história e elaboração e condução das atividades didáticas. Os conceitos históricos selecionados foram: historicidade dos conceitos, história, processo histórico, tempo, sujeito histórico, trabalho, poder, cultura, memória, cidadania. (Fonte: BRASIL/SEB:2004:83).

A ênfase no desenvolvimento de procedimentos (criticar, analisar, interpretar, comparar, relacionar, situar, posicionar, relativizar, construir), confunde-se com o que Rüsen (2012) critica na teoria de Karl-Ernest Jeismann, quando esse descreve como relevante para a aprendizagem histórica, determinadas operações mentais, tais como a análise, a avaliação e o julgamento. Segundo Rüsen, a análise, avaliação e o julgamento são as operações da consciência humana que não são específicas para o pensamento histórico (...) as ditas operações ganham seu caráter histórico e sua unidade interna, simplesmente, pelo fato de que elas se relacionam com o

assunto "história". (RÜSEN, 2012:48). Em um dos questionamentos acerca da aprendizagem histórica, esse autor afirma que uma, ou senão, a mais importante competência a ser aprendida é a capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal, com o objetivo de orientar nossas ações e sofrimentos no tempo, em suma: a capacidade de narrar, historicamente, Que competências as pessoas precisam adquirir, se elas não querem perder, mas sim ganhar com suas próprias mudanças e com seu mundo no decorrer do tempo? É a capacidade da competência narrativa, que é a capacidade de orientar-se por meio da narrativa histórica no tempo. (RÜSEN, 2012:54). Nesse processo a identidade histórica não é criada, mas apropriada. (IBID, p.105).

Para Rusen (2007), o trabalho com o conhecimento histórico na escola é fundamental na formação da consciência histórica, ou seja, no processo de interiorização como determinação de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas dos jovens alunos. E essas experiências são importantes para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino. A História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática). Esses pressupostos poderão ser os referenciais para concepções de aprendizagem que orientem propostas curriculares de história na sociedade contemporânea, incorporando, também, o pressuposto inegociável de que qualquer aprendizagem é autoeducação e inseparável da prática significativa da auto-gestão, em que os jovens e crianças sejam agentes ativos de sua própria educação.

> Os documentos propostos para o Ensino Médio, ao confundirem a aprendizagem com o desenvolvimento de competências/ habilidades selecionam algumas operações mentais da consciência não propriamente histórica, tais como "conhecer", "caracterizar", "refletir" e "utilizar fontes históricas", indicando uma delimitaçao de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas. Os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade. (RÜSEN, 2013).

Considerações

A par de concepções de aprendizagem histórica, ainda não referenciadas nos princípios da cognição propriamente histórica, há questões preocupantes com relação a esse processo de reforma pelo qual está passando, atualmente, o Ensino Médio no Brasil, e que dizem respeito, essencialmente, ao significado e lugar dos conteúdos da disciplina História no currículo. Entrevistas, debates e pronunciamentos de autoridades governamentais, principalmente nos jornais e televisões, têm culpabilizado o que consideram o excesso de disciplinas do Ensino Médio, para explicar o péssimo rendimento de alunos das escolas públicas nas avaliações externas, como o ENEM, que avalia os estudantes do Ensino Médio como uma das condições para ingresso em universidades públicas brasileiras.

Observa-se, no entanto, que essa grande preocupação governamental, mas não só, contra o excesso de disciplinas, pulveriza os reais problemas que têm afetado as condições para um Ensino Médio nas nossas escolas. Entre eles, podem ser citados a falta e também precariedade da infraestrutura das escolas e a rotatividade e falta de docentes. Agregam-se, também, as condições sociais e econômicas da sociedade brasileira, cujos respingos se fazem sentir no universo escolar, como a questão da segurança, como pode ser observada na fala de uma jovem estudante, para quem em sua escola faltavam cadeiras, mas tinha grades nas janelas. (BERNARDO, 2013). Para superar o que seria "o inchaço de disciplinas" já existem indicativos para programas públicos, como as próprias questões do exame do ENEM, de que disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia passem a constituir a área denominada de Humanidades, o que ocasionaria mudanças radicais, por exemplo, nos cursos de formação de professores. Os burburinhos, pois ainda se tratam de burburinhos, sem uma posição oficial do Ministério da Educação, têm fomentado acirradas discussões, contando, inclusive, com a participação da Associação Nacional de História – ANPUH, a partir da preocupação que essas mudanças poderiam causar uma formação aligeirada na História e nas Ciências Humanas em geral.

Os atuais Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Médio revelam, mais uma vez, a maneira pela qual foi ocorrendo, gradativamente, no Brasil, a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, contribuindo para a formação de um código disciplinar da História com características específicas em cada momento da sociedade brasileira, mas que, de modo geral, empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da cultura escolar, especialmente para as relações com determinadas teorias pedagógicas, como a pedagogia das competências. Foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva do ensino da História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto,

ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar, em que a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino, tem sido privilegiada.

Na esteira de um diálogo já realizado entre o pensamento de Jörn Rüsen e de Paulo Freire (SCHMIDT, 2011), a superação da aprendizagem histórica pautada nos princípios da contextualização e do desenvolvimento de competências pode ser pensada a partir da inserção dos sujeitos no movimento do real, quando eles têm a chance da apreensão concreta do mundo e do passado da humanidade, reconhecendo-os como algo que diz respeito a si e ao outro, não como algo abstrato, mas como um "*desafio histórico, em sua relação contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos. Isso significa que desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens (Freire, 1976:158).* Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se *dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência critica desta relação. (Freire, 1976, p.159).* Para Rüsen, (2013) isso indica que é necessário se perceber e perceber o que significa tornar-se humano em outros tempos e lugares, pois *não há sombras que não possam ser consideradas História. Mas a História não é cor de rosa, História é conflito. História é também um processo de se sobrepor à desumanidade.(p.29).* Esse processo indica a necessidade de um ensino da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo. Uma necessidade que precisa ser articulada a um sentimento de urgência de se pensar para além dos embates entre as competências e a consciência histórica.

No século XXI, temos assistido, em vários países do mundo, e também no Brasil ao movimento dinâmico da juventude em suas reivindicações pelas mudanças, pelos direitos e pela justiça. Esse movimento tem e poderá levar ainda mais, a tentativa de reconstrução do código disciplinar da História, a debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória, mantendo a luta pelo significado científico, cultural, social e político da História como disciplina escolar, na medida em que *os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados, e uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a*

correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÈSZÁROS, 2007:196).Assim, no ensino de história para o Ensino Médio, é imperativo ouvir e entender certas determinações, como pontos de vista relacionados a interesses, valores, desencantos e esperanças, como eles fazem parte do processo de formação da consciência histórica dos jovens e, portanto, permeiam as relações de suas experiências entre o passado e o presente, bem como as suas expectativas de futuro, porque, como dizia o cartaz empunhado pela jovem estudante na manifestação "Vem para a rua, vem", que ocorreu em dezenas de cidades brasileiras no outono de 2013, "Um país mudo, não muda".

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de (2009): Professores e competência – Revelando a qualidade do trabalho docente. In. ARANTES, Valéria Amorim (org.). Educação e competências. São Paulo: Summus,pp.77-122.

BERNARDO, André. O que pensam os jovens. In. Revista Nova Escola. São Paulo: Ed. Abril, jun, p.92-94.

BORON, Atílio.(2001): A coruja de Minerva. Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Vozes.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes para o Ensino Médio. Parecer n. 15, jun.1998. Disponivel em *www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15htm*. Acesso em 28/05/2013.

BRASIL, MEC/SEMTEC – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio, vol.1 Bases legais e vol.4 Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasilia: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL, MEC/SEMTEC.(2002): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasilia: MEC/SEMTEC.

BRASIL, MEC/SEB.(2004): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares do Ensino Médio. Brasilia: MEC/SEB.

KUENZER, Acácia.(2000): Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez,

KUENZER, Acácia. Conhecimento e competencia no trabalho e na escola. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.28, n.2, p.3-11, ag.2000.Disponivel em *www.senac.br/BTS/282/boltec282a*. Acesso em 12 de abril de 2013.

LEE, Meter.(2005): Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J./ DONOVAN, M.S. (Eds). How students learn: history, math and science in the classroom. Washington, DC: Nacional Academy Press.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.23, n.80, novembro/2002, p.386-400.

MÉSZÁROS, Istvan. (2007): O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo.

RUSEN, J. (2007): História Viva. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: Unb.

RÜSEN, Jörn. Que es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original em: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H.T.; RÜSEN, J. (eds). Historiche Faszination, GeschichtsKultur Heute. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, pp.3-26. Disponível em www.culturahistorica.es. Acesso em 10.09.2010.

RÜSEN, Jörn. (2010): Didática da história: passado, presente e perspectives a partir do caso alemão. In. SCHMIDT, M.A. / BARCA, I./ MARTINS, E.R. Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR.

RÜSEN, Jörn. (2012) Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W&A Editores.

RÜSEN, Jörn.(2013) : Jörn Rüsen e a Didática da História. Curitiba: UFPR-Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (2011): A cultura como referência para investigações sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. Braga: Uminho.

SCHMIDT, M.A. & BARCA, I. (2009): Aprender História. Perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí.

Enseñanza de la historia de América Latina en la Escuela General Básica: nuevos sentidos y limitaciones de los cambios introducidos durante las últimas décadas

Gonzalo de Amézola[1]

Resumen

Este trabajo describe la intención de fortalecer los contenidos de historia de América Latina en los programas de estudios escolares argentinos desde la década de 1980 y cómo esas intenciones son desarrolladas en los manuales escolares para la Escuela General Básica. Toma como ejemplo los temas referidos al tratamiento de la dictadura militar que gobernó de 1976 a 1983, la conquista de América y las guerras de la Independencia.

Palabras clave: Reforma educativa; América Latina; diseños curriculares; manuales escolares.

Abstract

This paper describes the intention to strengthen the principles of Latin American history in argentinean school programs from the 1980s and how these intentions are developed in textbooks for Basic General School. Take for example issues relating to the treatment of the military dictatorship that ruled from 1976 to 1983, the conquest of America and the Wars of Independence.

Keywords: Educational reform;Latin America;curriculum designs;textbooks.

I.- Latinoamérica en la escuela: tradición y reformas

La historia de América Latina fue un tema por mucho tiempo postergado en la escuela argentina. Si nos centramos en la educación media, los programas de estudios que se establecieron en 1884 estuvieron vigentes con unas pocas modificaciones por más de un siglo. En ese año se incorporaron al currículum el pasado nacional y la época contemporánea a partir

[1] IdHICS – CONICET / Universidad Nacional de La Plata – Argentina. E-mail: gonzalodeamezola@gmail.com

de la Revolución Francesa. Desde entonces, la historia argentina y la europea se afirmaron como las bases de la asignatura, dejando muy poco espacio para los problemas latinoamericanos que –por otra parte- no interesaban demasiado. Cuando se los atendía era sólo para considerar a los países linderos como potenciales enemigos por un acentuado nacionalismo, promovido sobre todo por los gobiernos militares que usurparon el poder reiteradas veces desde 1930. El punto más alto de esta visión xenófoba se produjo durante la dictadura que se inició en 1976, cuando un programa del Ministerio de Educación, "Marchemos a las fronteras", fomentaba verdaderas expediciones de alumnos de todo el territorio hacia las zonas limítrofes de la República, en una acción simbólica para defender la soberanía del supuesto peligro de invasiones chilenas o brasileñas.

Esa visión de nuestros vecinos comenzó a cambiar con la retirada de los militares del poder en 1983. Para entonces el clima se volvió más favorable a las ideas de "liberación nacional" y "unidad latinoamericana" presentes en las ciencias sociales en los años 60 y 70, perspectivas que intentaron incorporarse en los 80 a los programas de estudio de las escuelas medias de algunas provincias. Sin embargo, estos intentos no prosperaron.

Para algunos autores (Dicroce; Garriga, 2011) esta primavera latinoamericanista termina en los años 90, cuando el gobierno neoliberal de Carlos Menem declara su pretensión de insertar a la Argentina en el "primer mundo" –término con el que se hacía referencia a Europa y los Estados Unidos- y época en que se inicia una profunda reforma de la educación en todos sus aspectos, incluyendo la enseñanza de la historia. Pero a pesar de la inclinación ideológica gubernamental,fue paradojalmente en esta etapa, como veremos más adelante, cuando los contenidos sobre el pasado regional resultaron fortalecidos. La preocupación por América Latina no desapareció porque la creación en 1991 del MERCOSUR hizo necesarios otros cambios no directamente económicos, entre ellos una visión más integrada de la educación y, por lo tanto, también de los lazos históricos querelacionaban a los argentinos con sus nuevos socios. Más allá de las características de su incorporación, los contenidos de historia latinoamericana se incrementaron en estos años.

Una de las innovaciones de la reforma fue la ampliación a nueve años de la educación obligatoria con la creación de un nuevo ciclo, la Escuela General Básica. En este nuevo nivel, el

Ministerio promovió que la Historia se enseñara integrando un área de ciencias sociales2, donde estaría acompañada por la Geografía y otras disciplinas como Sociología, Economía, Antropología, etc. La Historia recuperaba su individualidad recién durante la Educación Polimodal, un nuevo nivel medio de tres años que era optativo y donde se profundizaría sólo la época contemporánea. En consecuencia, el centro del curriculum, que hasta entonces se ubicaba en la primera mitad del siglo XIX, se trasladó al siglo XX y aún a los años recientes, ya que los reformadores consideraban que lo cercano en el tiempo era más significativo para que los alumnos comprendieran la época que les había tocado vivir.

La etapa neoliberal comenzó a agotarse a partir de la crisis económica y social producida en Argentina en 2001 y, nuevamente por razones ideológicas, dio lugar a un mayor impulso a la inclusión de los problemas de la región, que se haría evidente a partir de 2004 con los cambios introducidos en la Educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires. Hasta ese momento, en el primer año de este nivel se estudiaba historia universal contemporánea y en segundo, el pasado nacional de la misma época, pero a partir de 2004 estos planes cambiaron y propusieron dos años –uno dedicado al siglo XIX y otro al XX- de una visión sincrónica de la "Historia Argentina y Latinoamericana en el contexto mundial". Esa tendencia alcanzó a todo el país cuando a fines de 2006 se aprobó una nueva Ley de Educación Nacional que en su artículo 92 establece que la enseñanza debe ocuparse en todas las jurisdicciones de: "El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad."3 Además, esta nueva norma retornó a los niveles educativos tradicionales: una escuela primaria de 6 o 7 años y una secundaria de 6 o 5 –según lo que eligiera cada provincia- y volvió a ampliar la escolaridad obligatoria al imponer que esos doce años de instrucción eran desde entonces de cumplimiento forzoso. Por otra parte, la historia escolar volvió a ser una asignatura independiente al menos desde el segundo año de la educación media.

Desde hace unas tres décadas, entonces, la escuela argentina intentó renovarse y procuró incrementar la participación de los temas vinculados con América Latina. La pregunta es cómo

---

2 Desde antes de la reforma las escuelas de primera y segunda enseñanza no dependen de la Nación sino de las distintas provincias. Por este motivo, cuando hablamos de los cambios curriculares nos referimos sólo a la Provincia de Buenos Aires que concentra el 40% de los alumnos y docentes de todo el país.

3 Ley de Educación Nacional (Nº 26.206). Art. 92, inc. "a", disponible en http://portal.educacion.gov.ar/centro/leyes-nacionales

y en qué medida estas intenciones modificaron las perspectivas presentes en los manuales escolares.

II.- Un contexto para los acontecimientos de Argentina en el siglo XX

Si tradicionalmente todos los acontecimientos que se habían producido en Argentina eran tratados en las aulas como sucesos absolutamente originales y sin conexión con los que se producían en otros países, a partir de los 90 el pasado nacional comenzó a enmarcarse con los hechos que se producían al mismo tiempo en las otras naciones de América Latina, especialmente en lo que correspondía a la época contemporánea. Así ocurre, por ejemplo, con los gobiernos populistas coetáneos al del Gral. Perón de los años 40-50, con los desarrollistas paralelos a los del Dr. Arturo Frondizi en los 50-60 y con las dictaduras militares de los años 60 y 70.

El caso de las dictaduras es especialmente oportuno para realizar un enfoque latinoamericano porque en toda la región se verificó en la misma época una fuerte radicalización política que se fue resolviendo con el asalto al poder por las fuerzas armadas en casi toda Sudamérica. Este ciclo golpista se explica en todos los manuales argentinos como consecuencia de la Doctrina de Seguridad Nacional promovida por los EE. UU. El siguiente es un ejemplo representativo de esa óptica:

> Esta doctrina [de Seguridad Nacional] fue impulsada desde los Estados Unidos como estrategia para **combatir el comunismo en todo el continente**. Los ejércitos nacionales se convirtieron, a partir del apoyo técnico y económico estadounidense, en garantes de la paz y el orden interno de sus respectivos países y reprimieron violentamente cualquier intento de cambio o transformación del sistema social. […] Una vez en el gobierno, los mandatarios de facto respondieron a los intereses internacionales de los Estados Unidos, al favorecer la expansión de las empresas y los bancos de ese origen y, a su vez, reprimir con dureza todo tipo de resistencia sindical o de sectores con ideologías de izquierda. (Negritas en el original) (Quintero, 2001: 226)

A pesar de las causas comunes en la instalación de los regímenes de fuerza, fueron varias las diferencias que existieron entre ellos. Pero los libros escolares eluden la riqueza de las comparaciones concretas tanto entre los gobiernos militares como entre las transiciones hacia la democracia que se produjeron en los distintos países. El tratamiento de los gobiernos militares en toda el área podría resultar más significativo si esas comparaciones se promovieran. Tomando como ejemplo el caso de las dictaduras argentina y brasileña, un estudio comparativo sencillo puede tener un resultado educativo interesante. Ambos regímenes de fuerza tuvieron una duración distinta: mientras en Brasil los militares gobernaron sin interrupciones entre 1964 y 1985, en Argentina lo hicieron entre 1966 y 1973 y –luego de un difícil interregno

democrático- entre 1976 y 1983, siendo esta última etapa la más sangrienta. Mientras en la segunda mitad de los años 70 el régimen brasileño –luego de una etapa de represión dura- comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por una derrota (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente consensuado, sin sobresaltos y negociado "desde arriba". También, en consecuencia, el tema del atropello a los derechos humanos adquirió en cada caso una diferente dimensión al regresar la democracia.

Con estos pocos elementos se podría realizar una comparación que con un sentido didáctico permitiría promover en un modesto grado el pensamiento científico, basado en la observación –que es encontrar diferencias entre cosas similares- y en la comprensión –que busca las similitudes en cosas diferentes-.

III.- El cambio de sentido en el relato de la conquista de América

Una antigua broma sobre los orígenes de la población hispanoamericana sostiene que los mexicanos descienden de los aztecas, los peruanos de los incas y los argentinos de los barcos. Esta humorada no tardó en considerarse como un síntoma expresivo de la negación del pasado aborigen de nuestro país, una percepción que puede asociarse a las políticas de Estado durante el último cuarto del siglo XIX cuando, en 1879, el Gral. Roca, terminó definitivamente con el poder de los indígenas mediante una cruel campaña sobre esas poblaciones en la Patagonia. Como consecuencia de la popularidad que consiguió de este modo Roca fue elegido presidente en 1880, año en que comenzó la etapa de masiva inmigración europea.

El desinterés por los pueblos originarios locales fue también intelectual. Raúl Mandrini sostiene que los historiadores argentinos –ya sea por razones ideológicas o historiográficas- no se ocuparon de su estudio hasta hace muy poco y delegaron esa preocupación en los arqueólogos y los antropólogos. Este desapego lo atribuye sobre todo al prejuicio acerca de que, contrariamente a lo que ocurrió en la realidad, constituían sociedades "estáticas" y que su organización económica, social y política era simple. (Mandrini, 2008: 12)

La indiferencia por el pasado indígena se complementaba con otra característica de la sociedad argentina: la alta valoración de la herencia hispánica. Esta afinidad se consagró oficialmente en 1917, cuando el Presidente Hipólito Yrigoyen instauró al 12 de octubre como

"Día de la Raza", una expresión que no aparecía en el decreto oficial pero que se impuso enseguida en la opinión pública. Con la conmemoración de esta fecha, Yrigoyen buscaba oponerse a la política panamericanista de los EE. UU., de cuyos propósitos desconfiaba desde la Guerra Hispanoamericana de 1898 y la invasión de Panamá en 1903. Un día que resaltara la hermandad de las naciones que compartían su idioma y su cultura, pretendía promover la unión entre esos países para obstaculizar las intenciones hegemónicas norteamericanas. Pero la medida tenía a la vez una finalidad interna. La comunidad española residente en la Argentina era en la época la segunda más numerosa después de la italiana y constituía el diez por ciento del total de la población del país. Por lo tanto, con esta efeméride se reconocía también su importancia social y económica.

Alrededor de 1930 el significado del hispanoamericanismo cambió al extenderse el concepto de "hispanidad". El pasado argentino fue un campo de disputa desde las guerras civiles del siglo XIX de disputa entre el liberalismo, que reivindicaba como modelos a Inglaterra, Francia y los EE. UU., por un lado, y, por el otro, una interpretación nacionalista de la historia. Pero los nacionalistas locales tenían un problema: a diferencia de sus correligionarios europeos no reconocían un pueblo ancestral al cual filiar los valores constituyentes del "ser nacional". Los aborígenes no les parecían apropiados para tal fin y por ese motivo encontraron esas características en la unidad lingüística y religiosa que rescataban de la herencia hispánica. La crisis económica de 1929 facilitó que los grupos católicos de derecha -que despreciaban a la democracia "formal" respetuosa del parlamentarismo y la división de poderes- se volvieran hegemónicos dentro del nacionalismo y a ellos se debe la identificación de la conquista de América con una misión evangelizadora.

La influencia de la Iglesia asociadacon los militares en el gobierno favoreció que la alianza entre la cruz y la espada se transformara también en un lugar común que perduró por más de cincuenta años en la escuela y en los manuales. Un texto nacionalista de los años 70 sintetiza esta visión: *"El fin primordial de la ocupación de las Indias [...] fue la evangelización de los indios, su conversión al cristianismo, su incorporación a la Iglesia mediante los sacramentos y la vida parroquial y a la sociedad mediante el trabajo y las buenas costumbres."*(Ocón, 1974: 51) Esta interpretación se instaló como natural y aún autores que no eran nacionalistas sostuvieron explicaciones similares. Pero lo más curioso es que en los textos de historia argentina de los años 60, 70 y hasta los 80, la narración histórica está monopolizada por la presencia española y los pobladores originarios resultan prácticamente omitidos. Esta indiferencia contrastaba con la antigua preocupación por el problema en otros países como México, Perú, Ecuador y Bolivia, la que adquirió relevancia a partir de 1940 con el I Congreso

Indigenista Interamericano realizado en México, un movimiento que continuó cada vez más activo en las décadas siguientes.

En 1992, el revitalizado iberoamericanismo español -que buscaba diferenciarse del hispanismo franquista aunque destacando también como consecuencia de la conquista de América el resultado de una cultura y una lengua comunes- promovió la conmemoración del Quinto Centenario del descubrimiento. En ese mismo año, el Premio Nobel de la Paz fue otorgado a la guatemalteca Rigoberta Menchú, defensora de los derechos de los aborígenes y sirvió para fortalecer los argumentos de los indigenistas contra la conmemoración. Sin embargo las consecuencias de esta querella no fueron demasiado importantes en la Argentina, donde los festejos se realizaron con módicas protestas que pasaron casi desapercibidas.

Finalmente, en 2007, las Naciones Unidas aprobaron una declaración sobre los derechos de los indígenas. En ella se reconocían sus aspiraciones sobre las tierras que ocupaban, sus bienes naturales, la preservación del medio ambiente y la participación en todos los asuntos que les concernían. Además, la declaración les aseguraba sus derechos individuales y colectivos, cultura, identidad, educación, salud, empleo e idioma.

Como consecuencia de estos setenta años de defensa de los derechos de los pueblos originarios en otros países de América, su valoración se fue modificando poco a poco también en Argentina. Continuar ignorándolos resultaba difícil a principios del siglo XXI y, como un resultado de ese nuevo sentimiento, a partir de 2011, la conmemoración del 12 de octubre invirtió diametralmente su sentido cuando un nuevo decreto presidencial transformó al "Día de la Raza" en el "Día del Respeto de la Diversidad Cultural Americana" y se pasó a exaltar a las culturas existentes antes de la llegada de los europeos, considerados ahora culpables exclusivos de su exterminio..

A pesar de estos cambios en la estimación de los nativos americanos en general, en el caso particular de los indígenas que habitaban el actual territorio argentino, el interés que les dedicaron en la escuela los nuevos textos escolares no fue mucho mayor. En algunos de ellos se los omitía, saltando de la conquista de México y Perú a la fundación de ciudades en el Río de la Plata sin referencias a los aborígenes locales. En otros casos sólo se realizan descripciones muy sumarias de estos pueblos, a pesar de que varios libros consignan la importancia numérica de su población. La desilusión por las poblaciones locales se manifiesta a veces en forma explícita, como cuando -luego de describir a los aztecas e incas- un manual comienza así el apartado que les dedica: "Las culturas aborígenes del actual territorio argentino no alcanzaron los logros culturales de las grandes civilizaciones antes descriptas." (López, 2004: 139)

El interés de los nuevos textos está centrado en las "grandes sociedades" (De Privitellio, 2001). Por ese motivo, la catástrofe demográfica del siglo XVI en México y Perú -un tema de la historiografía que estuvo ausente en los compendios anteriores a la reforma de los 90- pasa a ocupar un lugar central cuando se tratan las consecuencias de la conquista. En muchos libros la dimensión cultural del exterminio adquiere una importancia tan grande como la dimensión material:

> Al aniquilamiento físico por la violencia, los trabajos forzados y las nuevas enfermedades, se agregaba la **destrucción de la estructura social** a la que los indígenas estaban acostumbrados y consideraban propias. Además de las formas religiosas y otras prácticas culturales, esta estructura comprendía un modo complejo de concebir el tiempo y la vida.
>
> La destrucción del orden social indígena fue seguida, a su vez, por la **liquidación psicológica**. La situación de dominio completo impuesto por los blancos dejaba muy poco lugar para la práctica de aquel modo de vida propio, reprimido por los europeos, y para la esperanza de un retorno a los tiempos antiguos, con el que los indígenas soñaron, en vano, por mucho tiempo luego de la conquista (Burucúa, 2006 : 63) (Negritas en el original)

La popularización de esta perspectiva cambió drásticamente la valoración tradicional acerca de la propagación del catolicismo, que ahora pasa a considerarse como una de las causas de la crisis demográfica:

> Uno de los mayores impactos provocados por la presencia europea en suelo americano fue la demonización de las religiones indígenas. Para los evangelizadores cristianos, los antiguos dioses locales no eran sino demonios, y sus rituales, manifestación de prácticas diabólicas o **idolatría**. Estas cosmologías milenarias, que otorgaban sentido a la totalidad de los aspectos vitales de los indígenas americanos, fueron reemplazados brutalmente por nuevos parámetros religiosos. Muchos individuos no lograron adaptarse a una transformación ideológica tan repentina y perdieron el sentido de la existencia." (Souto et al., 2001: 167) (Negritas en el original)
>
> La acción de los jesuitas y sus misiones, que había sido siempre enaltecida, resulta también reinterpretada: "Una de las experiencias de aculturación más originales en América colonial fueron las misiones jesuíticas […] (López, 2004: 143)

No hay duda acerca de que esta visión sobre los aborígenes es más justa que la exaltación de los conquistadores predominante hasta la década de 1980. Sin embargo, la inversión de las interpretaciones preserva un defecto original que debería ser considerado: la ausencia de problematización. Si la escuela debe promover la reflexión y el pensamiento crítico, las nuevas perspectivas de la conquista sólo sirven para desarrollar un sentimiento de conmiseración por la dura suerte de los pueblos originarios. Se eliminan así casi todos los elementos que serían útiles para promover el debate. La conquista pasó de presentarse con un hispanismo acrítico a una

visión indigenista ingenua cada vez más enfática, especialmente en relación con la "catástrofe demográfica" del siglo XVI. Esta nueva interpretación preserva, sin embargo, la forma de la anterior, en el sentido que se trata también de una división sin matices entre "buenos" –todos los indígenas- y "malos" –todos los españoles-. Pero también, en estas explicaciones hay otra división implícita entre unos indios más importantes –los que constituyeron imperios- y otros de menor importancia –los que no organizaron estados similares-. Tal vez, estas explicaciones maniqueas que interpretan el pasado exclusivamente como resultado de las acciones intencionales de los actores podrían enriquecerse. La "catástrofe demográfica" alcanzó a los grandes imperios, que fueron vencidos por los españoles con el apoyo de pueblos indígenas dominados por aquellos o por la hábil explotación de los conquistadores de sus divisiones internas. ¿Por qué había indios que apoyaron a los blancos contra sus anteriores dominadores también indios? Además, no todos los pueblos originarios fueron vencidos. Los menos "civilizados" –aquellos que no preocupan a los manuales argentinos- resistieron en la selva, las praderas de América del Norte y la Patagonia. En estos últimos dos casos, los blancos tuvieron que organizar en la segunda mitad del siglo XIX verdaderas campañas de exterminio para terminar con su poderío. ¿Cómo se explica este fenómeno? ¿Cuándo terminó la conquista? Pero además, muchas poblaciones originarias se han extinguido y otras van en el mismo camino. Entonces, ¿la catástrofe demográfica se debió exclusivamente a la crueldad intencional de los españoles? ¿O los blancos siguen exterminando a los aborígenes, aún cuando quieren beneficiarlos con las ventajas del "progreso" como plantea, por ejemplo, Ruggiero Romano (Romano, 1978)? Estas son algunas de las inquietudes que se podrían incorporar para promover una "conciencia histórica" más compleja en los jóvenes.

IV.- Una visión latinoamericana para las Guerras de la Independencia

Los nuevos diseños curriculares promovieron el enfoque de las guerras de Independencia como un proceso que abarcó a toda América Latina, a diferencia del tradicional sesgo nacionalista que se había arraigado a través del tiempo en la cultura escolar argentina.

A finales del siglo XIX, el problema central de la historia académica y también de la que se enseñaba en la escuela era el origen, justificación y sentido del Estado-Nación. La historiografía fue la usina donde se fabricaron esos mitos fundacionales que se transmitieron enseguida a las aulas. Nicolás Shumway llama a estas creaciones "ficciones orientadoras de las naciones", porque suelen ser tan artificiales como las ficciones literarias y, como ellas, no pueden ser probadas. A pesar de ello, el autor sostiene que éstas "[…] son necesarias para darle a los individuos un sentimiento de nación, comunidad, identidad colectiva y un destino común nacional."(Shumway, 1993: 13)

Bartolomé Mitre tuvo un papel fundamental en su elaboración. Figura polifacética del siglo XIX (político, militar, periodista, poeta, traductor del Dante y presidente entre 1862 y 1868 -período donde se sentaron las bases del Estado moderno y el modelo económico agro-exportador-), es considerado también el fundador de la historia científica nacional. Para atribuirle esta última virtud se reconoce como piedra basal de la historiografía local a la *Historia de Belgrano y la independencia argentina*, un trabajo cuya primera versión apareció en 1857. En este libro, el autor estableció el origen del país en la Revolución de Mayo de 1810 iniciada en Buenos Aires. En este relato estaba implícito que si Buenos Aires había comenzado la gesta independentista era lógico que se reconociera su supremacía sobre las demás provincias, lo que Mitre se preocupó por asegurar durante su presidencia.

El mismo autor resultó importante en la construcción de la segunda gran "ficción orientadora" de la historia argentina. La década que se inicia en 1810 fue de constantes avances y retrocesos militares, hasta que el general José de San Martín realizó su campaña libertadora a Chile y luego a Perú asegurando la independencia. En la década de 1880, ya en otras circunstancias políticas, Mitre publicó la *Historia de San Martín y la emancipación americana*. En este nuevo libro atenuó la singularidad que había otorgado inicialmente al movimiento de 1810 en el Río de la Plata y le atribuyó a los procesos independentistas americanos una dimensión universal que los equiparaba en importancia con las grandes revoluciones de la época como la norteamericana y la francesa, sosteniendo además que América Latina fue durante el siglo XIX el bastión que aseguró para el mundo la supervivencia de las formas republicanas de gobierno frente al avance de las monarquías. Esta obra analiza y exalta las virtudes militares del Libertador y establece las bases de su reconocimiento como Padre de la Patria.

Con el tiempo, las representaciones de San Martín en el imaginario colectivo se fueron enriqueciendo. Desde el golpe de Estado militar de 1930, fue glorificado tanto por su genio militar como por sus dotes de gobernante, una perspectiva especialmente conveniente para justificar el privilegio que por entonces se habían adjudicado los generales del siglo XX de acceder al gobierno como una extensión natural de sus funciones castrenses. Intentando enfrentar esta manipulación, apareció una obra que hizo época y fijó definitivamente la figura del héroe como paradigma de las virtudes nacionales. Ricardo Rojas publicó en 1933 *El Santo de la Espada*, una biografía que añade a las virtudes del Libertador una profunda espiritualidad y religiosidad. Kohan subraya lo paradójico de esta caracterización: "Aunque se trata de un santo armado, Rojas viene a decir que no es con las armas que San Martín vence a sus enemigos. […] Prevalece, igual que Jesucristo, por su superioridad espiritual y no por la violencia." (Kohan, 2005: 88)Esta fue una interpretación que se trasladó con tanta rapidez como entusiasmo a la escuela.

Shumway sostiene que las "ficciones orientadoras" tienen en Argentina la particularidad de fomentar los enfrentamientos antes que una idea nacional unificadora y constituyen "[…] una receta para la división antes que un pluralismo de consenso."(Shumway, 1993:12) Sin embargo, la figura de San Martín es la única que escapa a esta lógica y, venerada en forma unánime, intenta ser apropiada por todos. Como dice Kohan: "Este esfuerzo [de apropiación] es recurrente. El peronismo lo hizo asociando a San Martín con Perón, el revisionismo lo hizo asociando a San Martín con Rosas, la izquierda lo hizo asociando a San Martín con el Che Guevara."(Kohan, 2005: 12)

Pero a esta consagración hay que agregarle un elemento más originado también en el libro de Mitre, quien determinó la existencia de dos vías diferentes en el proceso independentista. Por un lado –afirmaba- existió una vía colombiana personalista o autocrática encarnada por Simón Bolívar y, por el otro, una vía argentina que era la verdaderamente democrática, por lo tanto, éticamente superior, y que se personificaba en la figura de San Martín. Esta superioridad moral también se trasladó a la escuela.

En consecuencia, la sacralización del Libertador que se había construido por más de un siglo opacando a otras figuras, especialmente a Bolívar, permitía suponer que ese relato resultaría un obstáculo en la construcción de una visión escolar de la Independencia como un proceso que abarcaba al conjunto de la región, donde debían reconocerse también otros protagonistas, a despecho de lo que había enseñado tradicionalmente la epopeya sanmartiniana.

A pesar de todo, los nuevos manuales intentaron adaptar rápidamente su relato a las nuevas exigencias. La reforma presentaba una doble demanda a los textos: por un lado, incorporar una perspectiva continental del proceso independentista y, por otra, una explicación que continuara centrada en el Río de la Plata, dilema que los libros solucionaron en una cantidad diferente pero no muy grande de páginas. Por ejemplo, las editoriales Estrada y Santillana integraron la dimensión continental y la local en capítulos de doce a catorce páginas. (Bertoncello, 2002 y Fradkin, 1999) El espacio dedicado al tema demuestra la pérdida de su importancia relativa en el curriculum, ya que en los manuales tradicionales este período se trataba en unas doscientas carillas. (Astolfi, 1964: 115-303 y Cosmelli Ibáñez, 1972 : 117 -336) Otra diferencia es que si los textos tradicionales basaban su narración exclusivamente en los acontecimientos políticos y militares, los nuevos estaban centrados en las cuestiones económicas y sociales, tanto en lo referido a las causas como al desarrollo y las consecuencias de las guerras. Esto demuestra también la preocupación de los nuevos autores por una actualización historiográfica, dentro de la cual predomina la influencia de Tulio Halperín Donghi, como puede verse en el siguiente párrafo, que adapta argumentos de *Revolución y Guerra* (Halperín Donghi, 1994):

> Al mismo tiempo, las economías de los nuevos países latinoamericanos resultaron muy afectadas por la movilización de gran parte de la población para servir en los ejércitos. [...]. Otro grave problema fue la falta de capitales y dinero: la guerra consumió la riqueza de los grupos dirigentes hispanoamericanos. La falta de inversiones afectó, sobre todo, a la producción minera. Las antiguas zonas mineras del Imperio Español enfrentaron una profunda crisis; en cambio crecieron otras actividades económicas, como la ganadería, que requerían baja inversión en el capital y poca mano de obra. (Alonso, 2003: 149)

La presencia de historiadores contemporáneos se incrementa en las secciones dedicadas a las actividades. Allí se seleccionan fragmentos de sus obras para ser analizados e interpretados. También, en algunos casos, se presentan perspectivas de distintos autores para ser confrontadas. Aunque modesta en sus alcances, esta pluralidad de ópticas rompe con la tradición de los textos de prescribir, clasificar o dictaminar y, a la vez, evitar deliberadamente la acción de dudar, que no se consideraba como una actividad intelectual provechosa a realizar en la escuela.

A pesar de esta fuerte presencia de argumentos económicos y sociales, la simultaneidad de las revoluciones no tiene otra explicación que su proximidad geográfica. Sólo uno de los manuales arriesga una categoría explicativa para relacionarlas con el despliegue del capitalismo:

> Las revoluciones de independencia de las colonias iberoamericanas se produjeron en el más amplio escenario conformado por el ciclo de **revoluciones burguesas** (1776 – 1848). Las gestas de los colonos norteamericanos y los revolucionarios franceses impusieron en la época un clima favorable para la rebelión contra las viejas estructuras del Antiguo Régimen. A comienzos del siglo XIX, ninguna rebelión antimonárquica podía dejar de observar con atención la dinámica de procesos revolucionarios tan prestigiosos y recientes. (Souto, 2001: 208)

La perspectiva americana -y la lógica de la vecindad espacial- permite en varios casos incorporar modestas comparaciones:

> A diferencia de las revoluciones de Independencia en las colonias inglesas y españolas de América, el proceso que llevó a la Independencia de Brasil no se caracterizó por el levantamiento de los grupos locales. Por el contrario, fue gradual y pacífico, llevado a cabo por los miembros de la corona portuguesa. (De Privitellio, 2004: 199)

Pero lo que resulta más llamativo en los nuevos manuales es que la acción de los héroes y los acontecimientos políticos casi han desaparecido. Si los cambios en los diseños curriculares parecían anunciar una visión continental de la Independencia donde las ideas y actuación de Bolívar confluirían con las de San Martín –una interpretación cara a la izquierda durante los años 70-, el resultado fue la casi desaparición de ambos. En todos los manuales se los menciona pero desaparecen referencias concretas a su actuación. En el caso de San Martín, sólo en un

manual (Alonso, 2003: 153) se incluye una pequeña biografía y en el de Bolívar las sumarias referencias mantienen implícitamente la antigua reticencia hacia su figura. Por otra parte, el proyecto político de unidad latinoamericana de Bolívar no pasa de señalamientos superficiales en algunos libros y en otros no se hace a él referencia alguna.

En conclusión, el tratamiento de las guerras de la Independencia se desplazó de la épica patriótica y ha sido reemplazado por un relato que reduce al mínimo el papel de los próceres para concentrarse en cuestiones vinculadas a la historia social y económica. La eliminación de la historia heroica fue un principio de la reforma educativa de los 90 y una bandera de quienes buscaron "desmilitarizar" la educación y la cultura luego de la dictadura, pero muchas veces este propósito sólo sirvió para desembocar en una lista de nuevos prohombres o en la ridiculización de los próceres tradicionales, como ocurre en las obras de divulgación de mayor éxito de ventas en Argentina. El principal problema es que los manuales de la reforma no lograron articular una nueva narración que reemplazara con eficacia al viejo pero seductor relato de Mitre. No hay dudas acerca de que hoy la Historia es algo muy distinto a la veneración de los héroes, y que debemos incluir elementos de historia social en la escuela, pero es necesario determinar cuál debe ser el equilibrio para que las explicaciones de los libros resulten significativas para los alumnos. Los nuevos textos incluyeron algunas perspectivas historiográficas nuevas pero no alcanzaron a redefinir en los hechos un nuevo valor formativo. Es necesario reflexionar acerca de cómo conciliar las perspectivas más actualizadas de la disciplina con un relato histórico que sea atractivo y comprensible para los estudiantes y que, finalmente, promueva en alguna medida el desarrollo del pensamiento histórico.

V.- Un balance final: luces y sombras del latinoamericanismo

Puede afirmarse que la historia nacionalista escolar que predominó hasta hace treinta años se debilitó desde entonces en los diseños curriculares y que los manuales dieron en sus páginas un espacio relativamente mayor a un enfoque latinoamericano. Esta preocupación se manifestó en una contextualización de la historia argentina con los sucesos que paralelamente se producían en el resto de América –sobre todo en el siglo XX- , aunque continuó centrándose en los temas ya tradicionales: conquista e Independencia, en los cuales hubo un notable cambio de perspectiva. Una pregunta difícil de responder es cómo repercutieron en las prácticas docentes estos cambios. En el caso del indigenismo, el triunfo parece asegurado por el arraigo social que logró con el tiempo la visión de los aborígenes como víctimas y el poderoso refuerzo que significa desde 2011 el cambio de sentido de la conmemoración del 12 de octubre, pero para el tema de la Independencia las tradiciones escolares resultan más resistentes. La percepción de este fenómeno impulsó a las autoridades de la Provincia de Buenos Aires a realizar

modificaciones en el calendario escolar para las conmemoraciones del Bicentenario en 2010, incorporando fechas para evocar a héroes como Martín Güemes y Simón Bolívar. El ministro de educación provincial declaraba en esa ocasión: "La primera definición para la escuela de la Provincia es que el Bicentenario es un hecho de la emancipación americana, por lo tanto el sistema educativo fue instruido para que todo lo relacionado con el Bicentenario sea visto con una mirada de unidad americana, de emancipación del continente y que sirva para que la cultura del continente pueda llegar a la escuela."4 Sobre esta medida podríamos hacer, al menos, dos observaciones. La primera es subrayar que para determinar el enfoque de la enseñanza de la Historia en la escuela, las necesidades gubernamentales priman sobre las razones historiográficas pero, a su vez, que esos propósitos cuando chocan con tradiciones escolares fuertemente establecidas se transforman usualmente en cambios de bajo impacto. La segunda es que, más allá de la conveniencia de la renovación historiográfica en el cambio de contenidos –siempre invocada por los reformadores-, los funcionarios consideran que –hoy como ayer- en la enseñanza de la historia, la épica y los héroes son los vehículos apropiados para los "usos del pasado" que pretenden impulsar.

En consecuencia, los nuevos enfoques no responden tanto a una actualización disciplinar como a los cambios en el clima social y las necesidades político-ideológicas de los distintos gobiernos. Esta particularidad no puede sorprendernos. Como sostiene Audigier, la enseñanza de las ciencias sociales no depende sólo de las disciplinas referentes sino que, además, "[…] entran muchas otras cosas, muchos saberes sociales, mucho sentido común […] debemos pensar nuestras enseñanzas, considerando también los usos sociales […]."(Audigier, 2001: 128-129)

Sin embargo, esta escasa presencia relativa de una Historia renovada en la escuela puede relacionarse también con debilidades en la formación en este campo, tanto de los docentes como de los redactores de los diseños curriculares y de los autores de manuales. Josefina Pérez y Viviana Vega estudiaron cómo se enseña el pasado latinoamericano en la educación superior de Sudamérica mediante el relevamiento de los planes de estudio de las carreras de Historia de las universidades y los profesorados terciarios. Estas autoras subrayan que, aún hoy, los estudios de historia americana juegan un papel marginal en la articulación de las carreras: "La

4 Diario *El Día* de La Plata, 8/12/2009

historiografía de los países que integran el MERCOSUR ha estado determinada por el contexto historiográfico nacional y las corrientes europeas."(Pérez; Vega, 2007: 70-71) Estas áreas – sostienen las autoras- mantienen una importancia mayor que los estudios sobre Latinoamérica, a los que se dedica menos tiempo y en asignaturas que aparecen tardíamente en el curriculum universitario. Remarcan también la debilidad de la formación en los temas correspondientes a las culturas aborígenes: "Notamos […] una ausencia casi generalizada sobre el tema étnico; sólo una universidad y un profesorado de los analizados considera la cuestión indígena." (Pérez; Vega, 2007: 71) Esta falencia puede explicar en parte los enfoques poco problematizados del tema y la atención privilegiada de los manuales argentinos hacia los imperios inca y azteca, "civilizaciones urbanas" mucho más próximas a las de Egipto y Mesopotamia que los "modestos" aborígenes locales.

Algo parecido sostiene Juan Manuel Palacio cuando se ocupa del rápido desarrollo de los estudios históricos argentinos a partir de 1983, avances que para el autor no incluyen el área de América Latina: "En el caso de los estudios latinoamericanos, es evidente que la historiografía argentina de la vuelta a la democracia los ha descuidado. […]. Como resultado, la historia latinoamericana no sólo tiene una débil presencia en los planes de estudio de las carreras universitarias en la Argentina, sino que además esa presencia –donde ha perdurado– quedó presa de concepciones ya pasadas de moda. A esto se suma la notoria falta de especialistas en el medio local, con lo que su escueta presencia en la formación histórica de los argentinos está garantizada por un largo tiempo." (Palacio, 2002: 39)

En conclusión, la clave para una mayor importancia de los problemas de América Latina en la escuela y para mejorar los criterios del abordaje escolar de su pasado tal vez no esté sólo en la escuela sino, paradójicamente, también en el ámbito académico.

BIBLIOGRAFÍA

AUDIGIER, François (2001) "Investigaciones en didácticas de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes" en Arrondo, Cristina y Bembo, Sandra (comps.), *La formación docentes en el Profesorado de Historia*. Homo Sapiens Ediciones: Santa Fe.

DICROCE, Carlos y María Cristina GARRIGA (2011) "Los textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana, 1983-2009", en Bohoslavsky, E., Geoghegan, E. y González, M. P. (coords.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*. Universidad Nacional de General Sarmiento: Los Polvorines.

KOHAN, Martín (2005) *Narrar a San Martín*. Adriana Hidalgo Editora:Buenos Aires

HALPERÍN DONGHI, Tulio (1994) *Revolución y guerra. Formación de una élite dirigente en la argentina criolla*. Siglo XXI: Buenos Aires.

MANDRINI, Raúl. (2008) *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Siglo XXI:Buenos Aires.

PALACIO, Juan Manuel (2002) "Una deriva necesaria. Notas sobre la historiografía argentina de las últimas décadas", en *Punto de vista* Nº 74, Buenos Aires.

PÉREZ, Josefina y Viviana VEGA (2007) *La enseñanza de la historia contemporánea de América Latina en las universidades del Cono Sur*. Prohistoria Ediciones: Rosario.

ROMANO, Ruggiero. (1978) *Los conquistadores*. Huemul:Buenos Aires

SHUMWAY, Nicolás. (1993) *La invención de la Argentina*. Emecé.:Buenos Aires

MANUALES CITADOS

ALONSO, M. E. et al. (2003) *Ciencias Sociales 8*. Aique: Buenos Aires

BERTONCELLO, R. et al. .(2002) *Santillana Hoy. Ciencias Sociales 8*. Ediciones Santillana:Buenos Aires

BURUCÚA,, J. E. (coord..). (2006) *Historia moderna. Europa y América (1450 – 1850)*. Tinta Fresca:Buenos Aires

DE PRIVITELIO, L.et al. (2001) *Santillana 8º E.G.B*. Editorial Santillana:Buenos Aires

FRADKIN, R. et aL. (1999) *El libro de la sociedad en el tiempo y en el espacio 8*. Editorial Estrada:Buenos Aires

LÓPEZ, L. E. et al. (2004) *Equipo K. Ciencias Sociales 8*. Kapelusz:Buenos Aires

OCÓN , Jorge A. (1974)*Historia argentina*.Ediciones Coliseo:Buenos Aires

QUINTERO, S. et al.(2001) *Recorridos*. *Ciencias Sociales 9*. Kapelusz:Buenos Aires

SOUTO, P. et al..(2001) *Recorridos*. *Ciencias Sociales 8*. Kapelusz.: Buenos Aires

A formação da consciência histórica: ideias de alunos em relação ao conceito *escravidão africana no Brasil*

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd[1]

Resumo

Essa pesquisa está sendo desenvolvida no Pós-Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mais especificamente, no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas, sob a supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Braga Garcia. A intenção de investigação surgiu em 2009 com a minha participação no "Grupo de Pesquisa em Educação Histórica", vinculado ao Projeto "Aprender a ler e aprender a escrever em História" e que constitui uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. As reflexões aqui expostas tomam como base os estudos sobre a formação da consciência histórica a partir de autores como Rüsen (1997; 2001; 2007); Barca (2005; 2011); Schmidt (2002; 2006); Schmidt e Garcia (2006); entre outros. A consciência histórica, no entender de Rüsen (1997: 81-82), "pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência". Nessa investigação busco identificar como está ocorrendo a formação da consciência histórica de jovens alunos em relação ao conceito substantivo *escravidão africana no Brasil*. A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida em uma escola pública da cidade de Curitiba, envolvendo alunos, com idades entre 11 a 13 anos, de uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que, de modo geral, os alunos incorporaram em suas narrativas, de forma mais significativa, elementos do manual didático e, de forma menos significativa, a explicação da professora. Constatei que os alunos, em sua maioria, expressaram ideias que apontam para uma consciência histórica tradicional.

---

[1] Doutora em Educação; Pesquisadora LAPEDUH/NPPD/UFPR/Brasil. Professora de História/Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/Coordenação de História. E-mail: rosifgevaerd@yahoo.com.br

Palavras-chave: Ensino de história; Educação histórica; Consciência histórica;Conceito substantivo.

Abstract

This research is being developed within the Postdoctoral research of the Post Graduation Program in Education from the Federal University of the State of Parana (UFPR), more specifically within the Center for Research on Textbook Publications, under the supervision of Professor Dr. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. The idea for this investigation was sparked in 2009 when I took part in the "Research Group on Historical Education", linked to the Project: "Learning to read and learning to write in History", and which is part of the group of activities of the Research Laboratory on Historical Education (LAPEDUH), under the coordination of Professor Dr. Maria Auxiliadora Schmidt. The reflections presented here are based on studies about the formation of a historical consciousness, such as the writings from Rüsen (1997; 2001; 2007); Barca (2005; 2011); Schmidt (2002; 2006); Schmidt; Garcia (2006); among others. According to Rüsen (1997, 81-82), the historical consciousness "can be described as the mental activity of the historical memory, which has its representation in an interpretation of the past experience conducted in a way to understand the current life conditions and to develop future perspectives in practical life according to the experience". In this investigation, I try to identify how the formation of a historical consciousness by young students in relation to the substantive concept *African slavery in Brazil* is taking place. The qualitative research was developed in a public school from the city of Curitiba involving 7th grade students with ages ranging from 11 to 13 years-old. Some considerations can be made, among them, the fact that, in general, the students have incorporated the elements from the textbook in their narratives in a more significant way, and the teacher's explanation in a less significant way. I have noticed that most students expressed ideas that indicate a traditional historical consciousness.

Keywords: History teaching; Historical education; Historical consciousness; Substantive concept.

Introdução

As investigações sobre cognição e ensino de história, mais conhecidas como investigações em Educação Histórica, foram produzidas, inicialmente, em países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá e têm se constituído como referência para que em Portugal, já há algum tempo, e no Brasil, mais recentemente, essa área de investigação passe a se consolidar. No dizer de Isabel Barca:

> O ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas atuais do ensino específico.
> [...]. Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos) (Barca, 2005:15).

Nessa perspectiva, a educação histórica tem se constituído a partir de uma fundamentação teórica específica, sendo que suas áreas basilares são: a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e a História.

Tomando como pressupostos essas investigações apresento alguns resultados da pesquisa que está sendo desenvolvida no Pós-Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas, sob a supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Braga Garcia, mais especificamente, em relação ao uso e apropriações que alunos e professora fazem das narrativas históricas presentes no manual didático, relativamente ao conceito substantivo *escravidão africana no Brasil*. Além disso, procuro identificar como está se constituindo a consciência histórica desses alunos. A minha intenção de investigação surgiu em 2009 com a minha participação no "Grupo de Pesquisa em Educação Histórica", vinculado ao Projeto "Aprender a ler e aprender a escrever em História", aprovado como bolsa produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ/2009-2012), e que constitui uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Essa área de investigação busca investigar as ideias históricas de alunos e professores, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História, tendo como referência os estudos de Lee (2001; 2003; 2005); Rüsen (1997; 2001; 2007); Barca (2005; 2011); Schmidt (2002; 2006); Schmidt; Garcia (2006); entre outros.

Narrativa histórica e a formação da consciência histórica

Segundo Jörn Rüsen (2001: 58-59) para a formação da consciência é fundamental a operação mental "com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo". Essa operação mental é descrita pelo autor como "*orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*". A consciência histórica é, portanto:

> o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida, (Rüsen, 2001: 58-59).

A consciência histórica é a "*constituição do sentido da experiência do tempo*". As experiências do tempo têm que ser interpretadas, pois "se contrapõem ao que o homem tenciona no agir orientado por suas próprias carências" (Rüsen, 2001, p.59).

> O tempo é, assim, experimentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança do mundo e de si mesmo que se opõe a ele, certamente não buscada por ele dessa forma, que, todavia, não pode ser ignorada, se o homem continua querendo realizar suas intenções. Pode-se chamar esse tempo de *tempo natural*. Um exemplo radical desse tempo impediente e resistente é a morte. O tempo é experimentado, aqui, como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, como perturbação de uma ordem na qual o homem tem de pensar seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente. (Rüsen, 2001: 59-60).

A consciência histórica se constitui a partir da "interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo", e o ato de constituição da consciência histórica pode ser descrito "como transformação intelectual do tempo natural em tempo humano" (Rüsen, 2001, p.60).

O autor concebe quatro tipos de narração histórica, que a seu ver podem ser identificados a partir da historiografia, assim como suas correspondentes formas de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética.

As narrativas tradicionais são aquelas que articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente. Neste caso, a consciência histórica funciona, em parte, "para manter vivas essas tradições" e o passado é a referência para o presente. Na narrativa tradicional o tempo "ganha um sentido de eternidade" (Rüsen, 1993, p.7; 1992, p.30).

As narrativas exemplares demonstram a validade de regras e princípios e generalizam experiências temporais de regras de conduta. Nesta concepção, a história é vista como uma lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae*. A consciência histórica exemplar revela a moralidade de um valor ou de um sistema de valores pela demonstração de sua generalidade. Nesse caso, a moral é conceitualizada como possuindo uma validez atemporal. Nesse tipo de narrativa, o tempo "ganha um senso de extensão espacial" (Rüsen, 1993, p.7-8; 1992, p.31).

O terceiro tipo é a narrativa crítica, baseada na habilidade de negar as tradições, regras e princípios, abrindo espaço para novos padrões. As narrativas críticas são consideradas anti-

histórias. Aqui, a consciência histórica "busca e mobiliza uma classe específica de experiência do passado: a evidência conferida pelas 'contra-narrações'". Neste tipo de narrativa o tempo "ganha o senso de ser objeto de julgamento" (Rüsen, 1993, p.8-9; 1992, p.32).

O quarto tipo é a narrativa ontogenética. Histórias deste tipo dão direção à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos de vida é necessária para a sua permanência. É a "forma de pensamento histórico que vê a vida social em toda a sua complexidade e sua temporalidade absoluta", e em que "diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva que abrange a mudança temporal". Neste caso de consciência histórica "os valores morais se temporalizam" e a moral "se despoja de sua natureza estática". O raciocínio moral depende do "argumento de mudança temporal" para poder "estabelecer a validade dos valores morais". Neste tipo de narrativa o tempo "ganha o senso de temporalidade" (Rüsen, 1993, p.9; 1992, p.33).

A consciência histórica funciona como "um modo específico de orientação em situações reais da vida presente" e tem como função ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (Rüsen, 1992, p.28).

Assim, a narrativa torna-se, nas palavras de Rüsen (2001, p.155), constitutiva da consciência histórica, pois é um "modo específico de sentido sobre a experiência do tempo" e, para a constituição desse "sentido", a narrativa deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea".

Nesse sentido, Barca (2011, p.8) aponta que

> Embora os diversos tipos de consciência histórica não se manifestem de forma estanque, nem os quatro tipos elencados devam ser considerados como os únicos enquanto manifestações de orientação temporal, parece ser cada vez mais nítido o reconhecimento de que é uma consciência de tipo "genético" que melhor equipa cognitivamente o ser humano para enfrentar os desafios e problemas nestas primeiras décadas do século XXI. Neste sentido de "consciência histórica genética", o passado é encarado como fonte para a compreensão significativa do mundo que se apresenta com permanências e mudanças complexas.

Tomando como subsídio o arcabouço teórico aqui exposto desenvolvi a investigação em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O público alvo em questão envolveu alunos (11 a 13 anos de idade) de uma turma de 7º ano do ensino fundamental.

Conceito substantivo *escravidão africana no Brasil*: ideias de alunos

Entendendo a escola como espaço de escolarização (Schmid; Garcia, 2006), acompanhei algumas aulas de História, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental para observar de que forma o conceito substantivo *Escravidãoafricana no Brasil* está sendo ensinado como um conteúdo escolar.

Nesse artigo privilegiei a análise realizada a partir das narrativas dos alunos: conhecimentos prévios e após a mediação didática, mais especificamente, as questões de orientação temporal. A recolha de dados consistiu em duas produções dos alunos. A primeira para investigar os conhecimentos prévios com a pergunta: *O que você entende por escravidão*. E a segunda, após a mediação didática, foi proposta a seguinte questão:

Imagine que você foi convidado para participar de um concurso sobre conteúdos de História. Você deverá contar sobre a ***Escravidão no Brasil****.*

Dos 35 alunos matriculados, 31 fizeram a 1ª narrativa, 31 fizeram a 2ª narrativa. Sendo que 27 alunos produziram as duas narrativas solicitadas. Todos os alunos usaram, em suas narrativas, tanto nos conhecimentos prévios como após a mediação didática, marcadores temporais. Para fins de exemplificação optei por utilizar as narrativas após a mediação didática, na medida em que apresentam mais elementos de temporalidade. Todos os alunos usaram palavras que indicam que os acontecimentos ocorreram no passado. Fragmento de narrativa:

> Os africanos eram capturados e trazidos para o Brasil. Quando chegavam aqui vestiam uma roupa simples e eram batizados na capela como cristãos. Alguns trabalhavam na casa do senhor do engenho que se localizava em um local mais alto, para observar o trabalho escravo. Principalmente as mulheres trabalhavam na casa do senhor de engenho, pois amamentavam os seus filhos. Quando chegava a noite, os escravos iam dormir na senzala para acordar cedo novamente e ir ao trabalho (...). (Anelise2, 11 anos)

Alguns alunos (17) expressaram em suas narrativas a mudança temporal, elaboraram uma trama que apresenta a experiência ocorrida no passado e as dificuldades enfrentadas pelos afrodescendentes na atualidade, como o preconceito e racismo. Exemplo de narrativa:

---

2 Os nomes dos alunos são fictícios com a finalidade de preservar suas identidades.

> No Brasil os portugueses compravam os escravos para conseguir trabalho, usavam os escravos em vários serviços, nos engenhos de cana de açúcar, entre outros. Alguns negros como forma de resistência se suicidavam outros abortavam a gravidez e outros se revoltavam e fugiam.
> Para os negros se defenderem eles criavam quilombos e lá eles viviam, eles realizavam atividades como agricultura e comércio, lá eles usavam a cultura que lês tinham na África.
> **Depois de muitos anos** uma lei que proibia o trabalho foi assinada e a partir dai eles começaram a ter salário, **mas até hoje** muitas pessoas tem preconceitos com os negros. (Fernando, 12 anos)

Alguns alunos (05) usaram termos que indicam a passagem do tempo: há muito tempo; tudo começou; depois de um tempo; antigamente; atualmente; depois de muito tempo. Exemplo:

> A escravidão no Brasil foi difícil para os afrodescendentes assim chamados. Muitos eram mortos por maus tratos ou falta de alimento na exportação de negros para os navios negreiros, para servirem de escravos, para os brancos, **depois de um tempo** os negros começaram a trabalhar nas moendas de cana-de-açúcar tendo como vigias os feitores, como os negros trabalhavam sem ganhar nada não gostavam de trabalhar por 12 ou mais de 17 horas por dia construíram os quilombos. Quilombos eram lugares onde os negros fugiram para se abrigarem-se, para modo de passar o tempo os negros praticavam a capoeira, como **atualmente** é praticada. Recebendo a carta de alforria poderiam ser livres e viverem nos quilombos **depois de muito tempo** morando nos quilombos eram chamados de quilombolas. (Gil, 12 anos)

Nessa narrativa o aluno usa termos que indicam a passagem do tempo, faz uma interpretação da experiência do passado, ou seja, a prática da capoeira "para modo de passar o tempo os negros praticavam a capoeira" relacionando com a experiência do presente "como **atualmente** é praticada". Poucos alunos (05) usaram marcadores cronológicos. Exemplo:

> A escravidão no Brasil começou no **século XVI** e **durou 300 anos** e eram feitos de escravos os africanos e eles eram trazidos por navios e eram muito precário o estado de higiene dos escravos muitas vezes as mulheres grávidas se suicidavam pois eram a resistência da escravidão muitas vezes quando estavam nos engenhos eles destruíam o engenho colocando fogo destruindo as ferramentas (...) . Quando eles fugiram formaram os quilombos que eram as comunidades que onde viviam vários povos e etnias da África. Que o líder foi Zumbi dos Palmares. Palmares foi a comunidade que reportou o maior grupo de escravos então no dia **20 de novembro** é comemorada o dia da consciência negra a [em] homenagem a Zumbi dos Palmares por sua morte na guerra contra os portugueses. (Bruno, 12 anos)

De modo geral, os alunos não usaram a cronologia. Alguns usaram o século XVI, referindo-se ao início do período em que os portugueses trouxeram os escravos africanos ao Brasil; 1500 como o ano em que os portugueses vieram ao Brasil; 20 de novembro a data em que é comemorada o dia da consciência negra. Alguns alunos (08) expressaram que o passado está no presente. Exemplo:

> A escravidão **durou muito tempo** já acabou, mas **agora** tem um outro tipo de escravidão que é o **preconceito e o "racismo"**. Policiais não tem respeito pelos negros não podem ver negros na rua que já suspeitam deles e partem para a agressão. "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro" (...). (Emília, 11 anos)

A aluna Emília expressa em sua narrativa que a escravidão "já acabou", mas que ainda permanece em nossa sociedade "um outro tipo de escravidão" que é o "preconceito e o racismo". A aluna, ao interpretar o passado – a escravidão africana, explica um problema enfrentado no presente – o preconceito e o racismo, para isso, utiliza-se da letra da música3 trabalhada pela professora durante a mediação pedagógica.

A maioria dos alunos iniciou a narrativa fazendo uma contextualização da escravidão no Brasil, a vinda dos negros da África. Organizaram suas narrativas destacando elementos referentes à forma como os africanos eram trazidos pelos navios negreiros e a precariedade em que eram trazidos, especialmente em relação às questões de higiene. Destacaram também as formas de resistência que os escravos se utilizavam para demonstrar a não aceitação da escravidão, como o suicídio, destruição dos engenhos, destruição de ferramentas e a formação de quilombos.

Considerações finais

Pode-se dizer que todos os alunos ao produzirem suas narrativas usaram com maior ênfase elementos da narrativa do manual didático. Constatei que ocorreu uma progressão nas ideias dos alunos, em relação ao conceito *escravidão africana no Brasil*, quando comparei as ideias prévias e as expressas após a mediação da professora.

Os alunos, de modo geral, utilizaram palavras que indicam a passagem do tempo, especialmente os verbos no passado e expressões como *antigamente*, *há muito tempo*, entre outras. Sendo que as mais utilizadas foram em relação ao trabalho realizado pelos escravos; às condições de vida dos escravos, tais como, o tratamento que recebiam, as condições de sofrimento a que eram submetidos – capturados, vendidos; resistência à escravidão; organização em comunidades – Quilombos; entre outras questões.

---

3 Música "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro" , O Rappa.

Pode-se dizer que a narrativa da maioria dos alunos apresenta elementos de uma consciência histórica tradicional, pois na perspectiva de Rüsen (1993; 1992) esses alunos articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente.

Poucos alunos fazem uma relação entre os acontecimentos do passado e o presente, nesse caso, as questões do preconceito e da discriminação, que constam no manual didático, e que foram trabalhadas pela professora. Essas narrativas possuem elementos de uma consciência histórica ontogenética, pois segundo Rüsen (1993; 1992) histórias deste tipo dão direção à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos de vida é necessária para a sua permanência, ou seja, a capacidade do aluno em relacionar acontecimentos do passado que estão presentes no presente, a relação entre o processo de escravidão e as questões de preconceito e de discriminação enfrentadas pelos afrodescendentes na atualidade.

Referências bibliográficas

Barca. I. (2005): "Educação histórica: uma nova área de investigação", em Arias Neto, J. M. (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*, AtritoArt, Londrina, 5-25.

Barca. I. (2011): "Narrativas históricas de alunos em espaços Lusófonos", em Barca, I. (Org.) *Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Consciência Histórica na Era da Globalização*. Centro de Investigação em Educação/ Instituto de Educação, Universidade do Minho: Braga/Portugal, 7-24.

Rüsen, J. (1992): "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizage histórico: una hipóteses ontogenética relativa a la conciencia moral", em *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Ano 4, n.7.

Rüsen, J. (1993): "Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning", em Duvenage, P. (ed.). *Studies in metahistory*, Human Sciences Research Council, Pretoria.

Rüsen, J. (1997): "El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar les clases de historia", em *Revista Nuevas fronteras de la historia*. Graó, Barcelona, n.12, año IV, abr.

Rüsen, J. (2007): "História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico", Tradução de Estevão de Rezende Martins, Editora Universidade de Brasília, Brasília.

Schmidt, M. A (2002): "Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000)", em *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.Especial,183-208.

Schmidt, M. A (2006): "Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros", em *Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e novas abordagens*, FAE/UFMG, Belo Horizonte.

Schmidt, M. A.; Garcia, T. M. B. "Consciência histórica e crítica em aulas de história", Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, Museu do Ceará, Fortaleza.

A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1.º CEB

Glória Solé[1]

Resumo

É consensual pelos investigadores em Educação histórica que a compreensão do tempo é crucial para a compreensão histórica. Contudo, a abordagem sobre o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal pelas crianças foi nas últimas décadas uma área de investigação bastante controversa. Na primeira parte desteartigo apresenta-se uma breve revisão da investigação relacionada com o ensino de história que tende a evidenciar a relevância da importância da compreensão temporal e de conceitos de tempo para o desenvolvimento do pensamento histórico nas crianças. Na segunda parte discutem-se alguns resultados de um estudo realizado no âmbito do meu projeto de doutoramento: "A História no 1.º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento". O objetivo deste estudo foi analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo pelas crianças e a sua relação com a compreensão histórica, para uma nova abordagem do ensino de História a crianças no 1.º ciclo de escolaridade. É um estudo longitudinal realizado em duas turmas (1.º ano e 3.º ano) que foram acompanhadas ao longo de dois anos letivos, numa escola urbana de Braga (Portugal). Apresentam-se os resultados de entrevistas semi-estruturadas realizadas no início e no final dos anos letivos, associadas a uma tarefa de ordenação de imagens relacionadas com famílias de diversas épocas. Os dados sugerem um desenvolvimento de competências ao nível da ordenação cronológica e uma complexificação do raciocínio temporal destes alunos ao longo dos dois anos do estudo, nomeadamente em relação às suas conceções sobre mudança.

[1] CIEd, Universidade do Minho, Portugal. E-mail: gsole@ie.uminho.pt.

Palavras-Chave: Compreensão temporal; Cronologia; Mudança; Consciência temporal; histórica.

Abstract

It seems to be a consensus between History Education researchers that time understanding is crucial to historical understanding. However, in the last decades, approaching the development of temporality and historical understanding by children has been a controversial research field. The first part of this article presents a brief review of research related to history teaching in order to evince the relevance of time understanding and time concepts to developing children's historical thinking. The second part discusses some results of a study carried out within my doctoral project: "Primary History: Time concepts and historical understanding in children and contexts for their development". The aim of this study was to analyse the development of time concepts by children and its connexion with historical understanding in order to implement a new approach of history teaching to 1st Cycle students. A longitudinal study was applied to two classes of 1st graders and 3rd graders of an urban school in Braga (Portugal). We present here the results of semi-structured interviews carried out at the beginning and at the end of the school year, linked to a task proposing the sequencing of several images showing families who lived in different epochs. Data suggest a development of skills of chronological sequencing and a more complex temporal reasoning of these students along the two years of the study, particularly concerning their conceptions of change.

Keywords: Temporal understanding; Chronological; Change; Temporal; Historical Consciousness.

Introdução

É consensual pelos investigadores em Educação histórica que a compreensão do tempo é crucial para a compreensão histórica. Contudo, a abordagem sobre o desenvolvimento da compreensão histórica e temporal pelas crianças foi nas últimas décadas uma área deinvestigação bastante controversa. O estudo que aqui apresentamos insere-se na linha de investigação desenvolvida no Reino Unido e nos Estados Unidos da América que procura acumular evidências sobre a possibilidade de se iniciar o ensino da história a crianças pequenas ao contrário do que estudos com base em teorias piagetianas defenderam.

As investigações e argumentações de Martin Booth, da Universidade de Cambridge, (1980, 1987) foram particularmente acutilantes no início do processo tentando demonstrar a especificidade do pensamento histórico, salientado que o domínio das teorias piagetianas nos

estudos sobre o ensino da história tinham tido um efeito inibidor sobre "o currículo de história e as nossas ideias sobre o desenvolvimento da compreensão histórica pelas crianças" (1987:39) e que algumas investigações mais recentes proporcionavam uma perspetiva mais otimista. Nos Estados Unidos destacaram-se desde uma primeira fase Linda Levstik e S. J. Thornton (Levstik& Papas, 1987, 1992; Thornton&Vukelich, 1988). Em 1991, Downey&Levstik na síntese sobre a investigação em ensino e aprendizagem de história no *HandbookonTeaching Social Studies* salientam que é necessário desenvolver investigação na sala de aula para obter um conhecimento sobre as melhores formas de promover o desenvolvimento da compreensão histórica nas crianças. Linda Levstik, com vários colaboradores, tem-se afirmado como uma referência nos estudos para analisar a conceção de tempo e compreensão histórica das crianças. Na Inglaterra esta mesma linha de investigação começa a afirmar-se com os estudos realizados por Cooper (1991, 1995).

Na década de 90 do século passado as investigações sobre a aprendizagem de história por crianças, por vezes associados a outras áreas, foi-se afirmando a ideia de que será possível e desejável reintroduzir a história nos curricula da escola elementar e mesmo no jardim-de-infância e iniciar o desenvolvimento de conceitos de tempo associados ao pensamento histórico. Vários autores defendem que as crianças destes níveis etários dispõem já de um conceito de causalidade, que se observa no seguimento coerente de uma narração (Cooper, 1995; Egan, 1994; Knight, 1996). Começa-se também a defender a utilização de metodologias interativas para melhor se investigar a aprendizagem das crianças, utilizando-se contos, imagens ou objetos, linhas de tempo, etc.

O estudo que a seguir se descreve e que se insere no âmbito do doutoramento que realizamos em 2009, enquadra-se dentro desta perspetiva que defende que é possível as crianças aprenderem história utilizando-se para issoestratégias adequadas.

A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças

O tempo é um conceito complexo, que abarca uma diversidade de conceções e formas. O tempo é uma construção do homem para se situar no mundo e ajudar a estruturar-se e a viver em sociedade. Estamos constantemente envolvidos por diferentes formas de tempo, inter-relacionadas umas com as outras: o tempo pessoal: o tempo físico (matemático/quantificável); tempo social; o tempo psicológico e o tempo histórico (Solé, 2009: 31-32).

A revisão de literatura sobre investigação relacionada com aprendizagem de história pelas crianças ajuda a perceber como as crianças compreendem a história e destacam neste processo de aprendizagem a relevância da compreensão do tempo e do tempo histórico no desenvolvimento do pensamento e compreensão histórica (Downey&Levstik, 1991; Wineburg,

1996). Algumas sínteses de revisão de literatura sobre o ensino de história a crianças sugerem diferentes paradigmas acerca da compreensão de conceitos de tempo pelas crianças e a sua articulação com a compreensão histórica (Thornton&Vukelich, 1988; Stow& Haydn, 2004). Em vários estudos veicula-se que a aprendizagem do tempo não é fácil para as crianças e que esta é uma componente importante para a compreensão histórica integrando uma variedade de áreas de compreensão, incluindo a matemática, a linguística e a lógica (Stow& Haydn, 2004).

Vários autores destacam a importância da aquisição de noções temporais, associadas ao tempo cronológico e do calendário para a compreensão histórica considerando-os como pré-requisitos fundamentais para o desenvolvimento de conceitos de tempo histórico (Friedman, 1982;Asensio, Carretero&Pozo, 1989; Thornton&Vukelich, 1988). A compreensão do tempo implica o domínio do tempo cronológico, do calendário e, por último do tempo histórico.

Thornton&Vukelich (1988) procuraram explicar a relação entre aprendizagem do tempo e a aprendizagem da História. Começam por definir os três tipos de tempo, o tempo do relógio, o do calendário e o tempo histórico. Segundo Harris (1976 citado por Hodkinson, 2003) o tempo histórico está relacionado com três áreas conceptuais: *cronologia* (sequencialização e datação); *duração e passagem do tempo* e *medição do tempo*. Stow& Haydn (2004) defendem que é importante perceber o conceito de cronologia, "distinguindo cronologia como sequência dos acontecimentos" e cronologia associada à compreensão do tempo histórico relacionada com "o sistema de datação e vocabulário de tempo" (p.86).

Vários investigadores sustentam que competências matemáticas são relevantes para o desenvolvimento de conceitos de tempo (Friedman, 1982, Lomas, 1990).Lomas (1990) sustenta que a compreensão temporal está diretamente relacionada com o desenvolvimento do raciocínio matemático, e por isso defende que "a compreensão aritmética dos números e datas surge mais tarde nas crianças" (p. 23), enquanto que, a sequencialização de acontecimentos pode ser facilmente realizada por crianças pequenas.

Em contrapartida, para Hodkinson(2003), a aptidão matemática em geral, por si só, não é o fator determinante na assimilação da cognição temporal, afirmando não existir uma relação direta entre a influência da Matemática e o desenvolvimento de conceitos chave de tempo histórico, nas crianças como, por exemplo, o de duração.

Para vários autores a linguagem tem um papel central na aquisição, desenvolvimento e compreensão do tempo. A linguagem de tempo, por ser considerada, como um potente símbolo da compreensão do tempo pelas crianças, recebeu uma maior atenção por parte dos investigadores (Stow& Haydn, 2004). Inicialmente o vocabulário de tempo das crianças é muito reduzido, mas gradualmente vai aumentando em número e complexidade. O estudo realizado

por West (1981) confirma que a linguagem temporal é um fator determinante na cognição temporal. Segundo o autor, o desenvolvimento da aprendizagem do tempo está diretamente associado com a proficiência na linguagem, sendo esta aprendizagem difícil para as crianças, isto porque existem diferentes sistemas para descrever o tempo. Esta aprendizagem do tempo faz-se de forma gradual e progressiva em contexto escolar à medida que a criança progride na escola. Muitos investigadores constatam que as crianças são capazes de realizar sequências temporais (através da ordenação de imagens), mas muitas vezes não sabem explicar o porquê dessa ordenação por dificuldades de se exprimir verbalmente (Barton&Levstik, 1996; Barton, 2002;Foster, Hoge&Rosch, 1999;Hoge&Foster, 2002; Harnett, 1993;Levstik& Papas, 1987; Solé, 2009; West, 1991)

Harner (1982) argumenta que as estruturas linguísticas podem afetar o processo psicológico que está envolvido na conceptualização do passado e do futuro. Comprovou nas suas investigações que crianças de onze anos são capazes de realizar distinções temporais, não se devendo só ao desenvolvimento maturacional, mas porque estas assimilaram as estruturas linguísticas necessárias. A capacidade linguística é por isso é um fator determinante para a compreensão temporal.

Para Cooper (1995: 12) a linguagem surge como um instrumento para aceder ao passado com o qual as crianças podem refinar conceitos. Refere que é preciso estimular as crianças a utilizar linguagem e vocabulário de tempo, pois aprender sobre o passado pressupõe adquirir vocabulário, que, até certo ponto, é específico da história. As crianças conseguem atribuir diferentes graus de tempo: "há muito muito tempo"; "há muito tempo"; "antigo", etc. Afirma que,

> os conceitos de tempo resultam particularmente difíceis de compreender porque são relativos e subjectivos. As pessoas de idade diferentes têm concepções diferentes de 'pessoa de idade', ''tempo longo' ou 'há muito tempo. Ontem ou amanhã só se podem definir mediante uma regra abstracta (p. 13).

Vários investigadores constataram que um dos problemas no ensino de conceitos de tempoestá relacionado com a linguagem, considerando que a linguagem relacionada com tempo é pouco familiar às crianças, quer ao nível do tempo dos verbos, quer com termos como a,.C. , d. C. , era, geração, ano, década, século, período e termos como progresso e regressão.

Parece evidente a ideia de que a linguagem pode afetar a compreensão ea capacidade das crianças desenvolverem conceitos de tempo. Vários autores sugerem também que o contexto cultural e educacional pode influenciar a velocidade do desenvolvimento da linguagem de tempo nas crianças (Cooper, 1995; Hodkinson, 2003; Patriarca &Alleman, 1987; Solé, 2009; Thornton&Vukelich, 1988).

As várias investigações relacionadas com a compreensão temporal tendem a destacar que a aprendizagem de conceitos de tempo é vital e importante no ensino da História, desde os primeiros anos de escolaridade,tornando-se esta essencial para a compreensão histórica.

Metodologia

Este estudo é uma parte da investigação realizada em tese de doutoramento intitulada: "O ensino da História no 1.º Ciclo: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento"(Solé, 2009), realizado com alunos do 1.º CEB (6-10 anos) numa escola do norte de Portugal. O estudo foi realizado em duas turmas, uma no 1º/2º ano (24 alunos) e a outra no 3.º/4.º ano (25 alunos), ao longo de dois anos escolares. Esta investigação insere-se no quadro da investigação de natureza interpretativa, é predominantemente qualitativa(Erickson, 1986) e pode-se considerar um estudo de caso longitudinal (Yin, 2003), pois descreve o processo de aprendizagem e de compreensão do tempo histórico das crianças do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, de dois grupos turma durante dois anos. Este estudo constou de duas partes relativamente autónomas mas com objetivos comuns, a realização de entrevistas a alunos do 1.º CEB no início e final do ano letivo e intervenções (atividades) realizadas e implementadas pela investigadora-professora na sala de aula usando estratégias apropriadas para o ensino de Estudos Sociais/História.

Este artigo descreve apenas parte dos resultados deste estudo, realizado com base nas entrevistas semi-estruturadas, realizadas ao longo dos dois anos do estudo. Cada aluno (24 no 1.º /2.º ano e 25 no 3.º/4.º ano) foi entrevistado três vezes: no início e no final do 1.º e 3.º ano e no fim do 2.º e 4.º anos.Através das entrevistas, procurámosaveriguar nestes alunos mudanças na compreensão temporal e a eventual evolução/mudança das conceções de tempo histórico, após dois anos de intervenção na sala de aula.

As questões da entrevista semi-estruturada aplicadas neste estudo, inspiram-se no estudo realizado por Levstik&Barton (1996) e Barton&Levstik (1996) e Hoge&Foster (2002). A entrevista girou à volta da sequencialização de uma série de imagens e das justificações para a sua sequencialização para perceber a conceção de tempo histórico e de mudança veiculada por estes alunos (Anexo A). A investigadora foi colocando questões tais como: "Qual é a mais antiga e a mais recente? Porque puseste esta antes e esta depois? O que te levou a pensar que esta é mais antiga do que esta? (Anexo B). Entre outras que não iremos aqui tratar neste artigo, relacionadas com o que entendem por história, passado e a finalidade da história.

Para as entrevistas foram selecionadas imagens referentes a diferentes contextos e épocas históricas sobre a vida familiar que achámos que qualquer adulto seria capaz de sequencializar de forma correta, seis para o 1.º e 2.º ano de escolaridade e sete para o 3.º e 4.ºano (acrescentou-

se para este alunos a imagem C). As imagens representam cenas familiares desde a Pré-História até à atualidade. Apresentamos a lista das imagens, com uma breve descrição do seu conteúdo e a data de cada uma delas.

A- Desenho de uma família da Pré-História, numa caverna, à volta de uma fogueira. Retirada da Enciclopédia da Humanidade, (1990, p. 69), +-10 000 a.C.

B- Iluminura com uma família à mesa, servida por um escravo. Livro de Horas de D. Manuel, atribuída a António de Holanda, c. 1517-1538, Museu Nacional de Arte Antiga.

C- Retrato da família do 1.º Visconde de Santarém num dos salões da sua residência com a esposa e os cinco filhos. Pintura de Domingos Sequeira, 1816, Museu Nacional de Arte Antiga

D- (imagem C para o 1.º e 2.º anos) - Pintura de uma família burguesa junto à lareira, com empregada, Avantlebal de E. Debat-Ponsan, 1886, MuseédesBeauxArts de Tours.

E-(imagem D para o 1.º e 2.º anos)- Cartaz de propaganda do Estado Novo com família rural, 1933-49, Biblioteca Nacional.

F- (imagem E para o 1.º e 2.º anos) - Família dos atuais duques de Bragança em sua casa, 1999.

G- (imagem F para o 1.º e 2.º anos) - Família dos atuais duques de Bragança, 2003.

Na seleção das imagens, procurou-se abarcar uma distância temporal grande para verificar em que medida os alunos são capazes de sequencializar as imagens independentemente de conhecerem e identificarem diferentes períodos históricos, todas circunscritas a uma mesma temática, a família ao longo dos tempos.

Quanto à implementação da entrevista, esta foi realizada individualmente e áudio gravada. As imagens foramapresentadas todas ao mesmo tempo para as ordenarem e justificarem a sua sequencialização. As entrevistas foram transcritas pela própria investigadora, analisadas e categorizadas. O sistema de categorização das entrevistas inspirou-se no modelo de categorização do estudo realizado por Levstik&Barton (1996), Barton&Levstik (1996), partindo das questões de investigação e da análise de conteúdo das respostas dos alunos. Como suporte informático recorremos ao NVivo 2.0, software usado na investigação qualitativa (UsingNVivo in Qualitative Research).

Análise e discussão dos dados

Na análise das entrevistas privilegiamos como estratégia uma análise holística das mesmas, procedendo a inferências a partir das repostas dos alunos às perguntas. No processo de

codificação elaboramos várias tabelas e grelhas para comparar as respostas dos alunos e melhor identificar padrões comuns de resposta, o que facilitou posteriormente a construção de um sistema de categorização.

A análise dos dados do estudo permitiu definir um conjunto de parâmetros sobre a compreensão histórica e temporaldos alunos associada ao processo de ordenação de várias imagens e justificação dessa ordenação.Identificamos três tipos de parâmetros que integram um conjunto de categorias e sub-categorias:

1. **Ordenação cronológica das imagens**

2. **Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens**

3. **Ideias sobre a mudança histórica**

Neste artigo apenas iremos focar-nos nos dois primeiros parâmetros.

Ordenação cronológica das imagens

Começamos por analisar a ordenação cronológica das imagens colocadas pelos alunos, o que nos permitiu identificar diferentes tipologias de ordenação, evidenciando-se a persistência ou alteração das tipologias apresentadas por cada aluno ao longo dos dois anos do estudo. A análise da colocação das imagens na ordem cronológica permitiu-nos inferir de forma clara quais as imagens que apresentam outra ordem e as possíveis explicações para isso.

Constatámos que é no início do 1.º ano que se verifica uma maior diversidade de tipologias de ordenação de imagens (10 tipologias), passando no final do ano apenas a quatro tipologias (a 1, 2, 5 e 10) e no final do 2.º ano apenas a três tipologias (a 1, 2 e 3), as mais corretas. No conjunto das três entrevistas a ordenação mais proposta foi a tipologia 1 (ABCDEF), a correta, seguida pela tipologia 2 (ABDCEF).

Podemos constatar que os alunos do 3.º e 4. anos tem um melhor desempenho na ordenação das imagens, apresentam um menor número de tipologias na ordenação cronológica das imagens do que os alunos do 1.º e 2.º anos, apesar de terem mais uma imagem (7 imagens), apresentando assim sete tipologias no início do 3.º ano, diminuindo para quatro tipologias no final do 4.º ano.

As maiores trocas de ordem das imagens concentraram-se entre a 3.ª e a 4.ª imagem, ou seja nas imagens do meio da sequência (C e D) (figura n.º 1). No 1.º ano foi evidente a melhoria do início para o final do ano, tendo 15 alunos colocado corretamente as imagens. No entanto, os resultados foram piores no final do 2.º ano (3.ª entrevista), em que só oito as colocaram corretamente, tendo 13 alunos trocado as posições das imagens C e D e três as posições das imagens C, B e D.

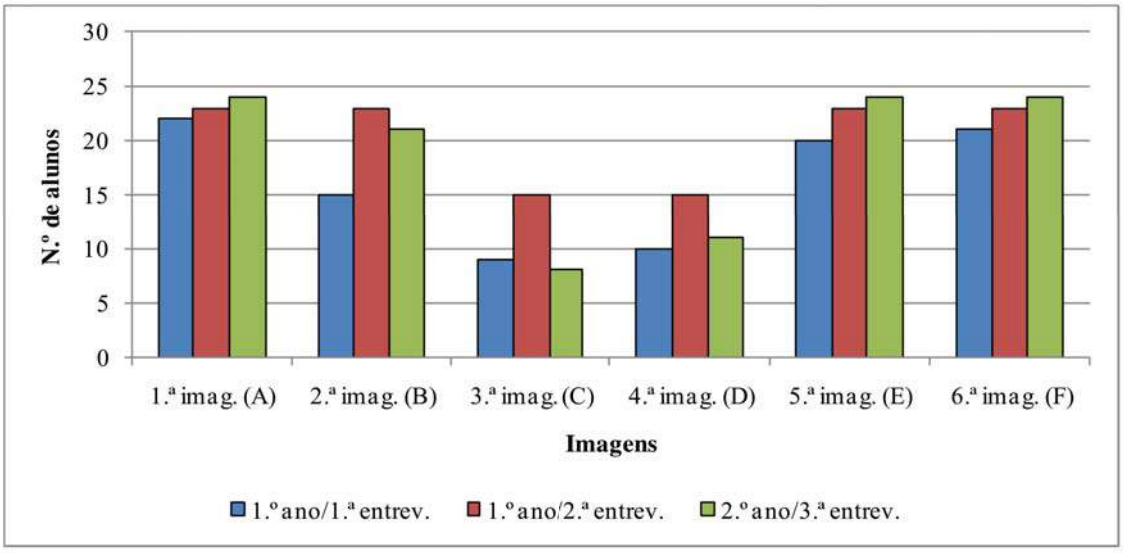


Figura 1.**Colocação correta das imagens pelos alunos do 1.º ano (1.ª e 2.ª entrevista) e 2.º ano (3.ª entrevista) (n.^{os} absolutos)**

Também os alunos do 3.º e 4.ºanos foram menos assertivos nas imagens do meio da sequência, tendo-se revelado aqui as maiores trocas de ordem, ou seja nas imagens C, D e E, revelando estes maiores dificuldades em as sequencializar como se evidenciou através das justificações (Figura n.º 2). No entanto, a partir do final do 3.º ano (2.ª entrevista) mais de metade dos alunos colocou-as na posição correta.

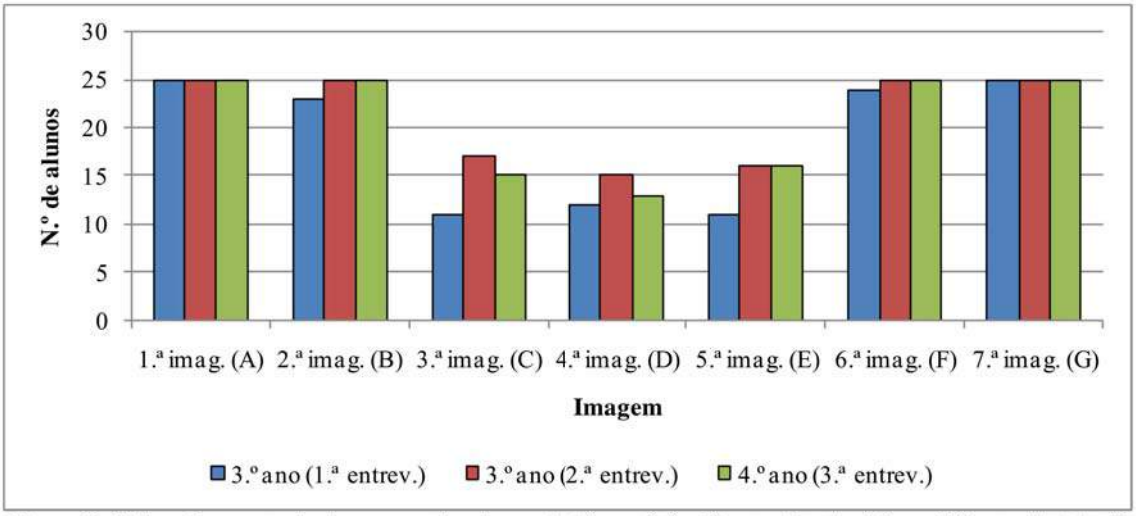


Figura 2. Colocação correta das imagens pelos alunos do 3.º ano (1.ª e 2.ª entrevistas) e 4.º ano (3.ª entrevista) (n.os absolutos)

Quanto *à ordenação cronológica das imagens* pudemos constatar pela análise empírica dos dados que os alunos ao longo dos dois anos revelaram uma melhor capacidade em sequencializar. Tal como noutros estudos (Barton&Levstik, 1996 e Hoge&Foster, 2002) também verificámos que foi nas imagens do meio da sequência que maiores trocas foram efetuadas, associadas à ideia dominante de progresso linear que os alunos manifestam principalmente os mais novos do 1.º e 2.º anos, o que os levou a julgar a imagem do Estado Novo como mais antiga por representar uma família pobre, enquanto no 3.º ano e 4.º ano essas trocas se refletem entre as imagens C, D e Ee não só por considerarem a imagem E da Família do Estado Novo como mais antiga, mas também por trocas entre a C (Família dos Viscondes de Santarém) e a D (Família Burguesa).

Processos e estratégias utilizados na sequencializaçãodas imagens

Procurámos analisar quais os processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagensapartir das justificações apresentadas pelos alunos. Pediu-se para "pensarem alto" à medida que iam ordenando as imagens e depois de uma primeira proposta foram-lhes colocadas perguntas de acordo com essa ordenação e com as respostas que iam dando no sentido de justificarem a ordenação, sobretudo para justificarem por que razão lhes parecia que umas eram mais ou menos antigas do que outras. Neste parâmetro, *Processos e estratégias utilizados na sequencialização de imagens,* identificámos seis categorias:Linguagem e vocabulário de tempo; Distinção temporal; Identificação de marcadores de mudança; Processos explicativos utilizados; Fontes de conhecimento; Suporte material da evidência histórica.

Nesta categoria, *Linguagem e vocabulário de tempo*associado ao sistema convencional, verificámos quea descrição qualitativa do tempo surge de forma persistente em todos os anos de

escolaridade, embora sejam os alunos mais novos (1.º e 2.º anos) que a utilizam com maior frequência como indicativo de tempo e quando pretendem exprimir distâncias temporais usam as expressões: "há muito muito tempo"; "há muito tempo"; "não é tão antiga"; "é um bocadinho antiga". Utilizam com frequência o termo "velho" e "novo" associado à dimensão temporal. Os alunos a partir do final do 3.º ano utilizam termos de tempo qualitativo de uma forma mais objetiva: "um pouco mais recente"; "ainda é mais moderna". A referência ao sistema convencional de datação é pouco frequente antes do 4.º ano e só esporadicamente alguns alunos dos dois primeiros anos utilizam expressões associados a períodos históricos. No entanto, alguns alunos mesmo do 1.º ano (embora poucos), mas sobretudo os alunos mais velhos, do 3º e 4.º anos e com maior frequência, usam expressões e vocabulário histórico em que associam as imagens a determinados períodos da História: "tempo dos dinossauros", "tempo dos piratas", "tempo dos reis", "tempo de Jesus", "tempo dos romanos", "tempo da escravatura", pré-históricos", "idade da pedra", "homens das cavernas" sem indicarem propriamente período históricos convencionais.Só no 4.º ano quando questionados é que os alunos indicam a localização em séculos para algumas das imagens, mas raramente o fazem de forma correta. A contagem do tempo a.C. e d. C. só no 4.º ano é referida. Comprovou-se que a datação e datas, pouco significado têm para os alunos antes do 3.º ano. Revelou-se que a avaliação do intervalo de tempo entre as imagens é realizada maioritariamente de forma qualitativa, no entanto quer os do 2.º ano quer os do 4.º ano facilmente reconhecem entre que imagens se passou mais tempo e menos tempo.

Nesta categoria *Distinção temporal* pudemos verificar que em todos os anos de escolaridade os alunos estabelecem como estratégia o referirem-se a diferenças dicotómicas entre as imagens, reconhecendo todos os alunos qual a imagem mais antiga e a mais recente, no entanto o número e a complexidade das expressões dicotómicas vão aumentando. Também em todos os anos os alunos tendem a comparar as imagens com o presente, mas são os alunos do 1.º e 2.º que o fazem mais a nível descritivo. Comparam as imagens essencialmente com base em marcadores da cultura material, referindo-se ao que ainda não existia nesse tempo, revelando uma conceção de passado deficitário.

Uma outra estratégia usada principalmente pelos alunos no final do 2.º, 3.º e 4.º anos é o de compararem duas ou mais imagens com base nos marcadores da cultura material, refletindo a aprendizagem de leitura de imagens promovida em várias das implementações em sala de aula. Para a justificação do posicionamento das imagens os alunos procuram identificar *marcadores da mudança ao nível da cultura material e vida quotidiana* (vestuário, habitação, recheio da casa, progresso tecnológico) e indicadores económicos e sociais (rural/urbano; riqueza/pobreza e estatuto social). Os alunos no final do 2.º ano, 3.º e 4.º anos procuram mais detalhes nas

imagens ao nível dos marcadores da cultura material, revelando mais competência na leitura de imagens, e em produzir generalizações. O vestuário foi o marcador mais referido, seguidopelo da habitação, e o progresso tecnológico é salientado principalmente pelos alunos mais velhos. Em alguns alunos a ideia de pobreza surge como um elemento justificativo de antiguidade, e esporadicamente, alguns dos alunos associam a ruralidade à pobreza, principalmente os mais novos, o que justifica de certa forma as incorreções na sequencialização das imagens do meio, principalmente da imagem E (Família do Estado Novo) considerando que esta representa uma família pobre e por isso, temporalmente, mais antiga que a imagem D (família burguesa da classe média).

Assim no parâmetro,*Processos explicativos e fontes do conhecimento histórico,* pudemos constatar que os alunos utilizam vários processos para sequencializar as imagens, variando a sua frequência com o ano de escolaridade. Assim são as crianças mais novas que utilizam como estratégia para justificar a ordem das suas imagens a construção de contextos narrativos, o contarem uma história para explicar a sua sequência ou contar uma diferente para cada uma das imagens. Também, é sobretudo, os mais novos que menos dizem quando explicam a sua sequencialização, revelando dificuldades em explicar porque colocaram as imagens numa determinada sequência e muitas vezes limitam-se a descrever simplesmente o que veem na imagem ao nível dos marcadores da cultura material (vestuário, habitação, mobiliário, iluminação, objetos, etc.).

Outros alunos servem-se de uma outra estratégia a de recorrerem aos *conhecimentos gerais* que possuem adquiridos em vários contextos: livros, *media*, catequese, visitas, família, etc., aplicando esses conhecimentos à vida quotidiana no passado. No entanto, principalmente nos alunos do 1.º, 2.º e início do 3.º ano, por vezes esses conhecimentos não se revelam corretos levando-os a proceder a explicações pouco válidas. Gradualmente os alunos vão aplicando conhecimentos históricos adquiridos em vários contextos, mas é a partir do 4.º ano que mais se torna evidente a aplicação desses conhecimentosnas justificações dadas à sequencialização das imagens, adquiridos principalmente em contexto escolar, com o estudo de História de Portugal, que se inicia nesse ano.Relativamente às imagens do meio da sequência os alunos revelam menos conhecimentos, porque estas representam períodos históricos não estudados no programa do 1.º ciclo.

A categoria, *Suporte material da evidência*, isto é, a qualidade da imagem, cor e tonalidade, é pouco utilizada pelos alunos para justificar a sequencialização das imagens e os poucos que o fazem usam-na conjugada com outras justificações.

Conclusões

A partir deste estudo pudemos contatar que a descrição de tempo qualitativo, surge de forma persistente em todos os anos de escolaridade, substituída gradualmente pela utilização de vocabulário de tempo associado ao sistema convencional de medição do tempo, relacionado com os vários subsistemas de medição do tempo, o tempo do calendário e o tempo histórico. Só esporadicamente alguns alunos utilizam terminologia associada a períodos históricos: "Pré-história", "Descobrimentos", "Estado Novo", no entanto é frequente a utilização de vocabulário histórico associando as imagens a determinados períodos históricos; "tempo dos dinossauros", "tempo dos piratas", "tempo dos reis", "tempo dos romanos", "tempo da escravatura", sem indicarem propriamente períodos históricos convencionais. O conceito de duração revelou-se ser o mais difícil de compreender pelos alunos, na medida que pressupõe e implica cálculo matemático e medição do intervalo de tempo, associado ao raciocínio matemático.

Os alunos revelam capacidade em ordenarem corretamente imagens de épocas distanciadas no tempo e a sua capacidade de argumentação e justificação torna-se gradualmente mais complexa e elaborada, estabelecendo relações causais, reconhecendo mudanças e continuidades ao longo do tempo, inicialmente numa perspetiva linear de progresso, gradualmente substituída por uma conceção de mudança mais ampla, entendida como diversidade, progresso, continuidade, ou até mesmo regressão, reflexo do trabalho realizado ao longo deste projeto.

Os alunos revelam mais conhecimentos históricos do que geralmente pensámos que possuam, adquiridos em contextos formais e informais, como na família, na catequese, em livros, nos *media*, em visitas a museus, cidades ou monumentos.

Ao nível da compreensão histórica, os alunos quando estimulados, revelaram ser capazes de realizarem inferências e deduções a partir de fontesicónicas, procurando evidências e usando-as para interpretar e explicar o passado. Alguns alunos relevaram ainda níveis razoáveis ao nível da empatia histórica.

Concluímos que a aquisição e desenvolvimento de conceitos de tempo e a compreensão histórica desenvolve-se gradualmente e pode ser acelerada e encorajada através de estratégias e metodologias específicas associadas ao ensino de Estudos Sociais/História. É por isso, possível e desejável ensinar História no ensino primário, pois contribuirá para desenvolver nos alunos estruturas cognitivas essenciais ao nível do pensamento histórico e temporal, indispensáveis para uma melhor aprendizagem e compreensão da História, ao longo do percurso escolar.

Referências

Asensio, M., Carretero, M. & Pozo, J. I.(1989). La comprensión del tiempo histórico. In M. Carretero, J. I. Pozo & M. Asensio (Ed.) La enseñanza de las Ciencias Sociales (pp.103-139). Madrid: Visor Distribuciones.

Barton, K. C. &Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. American Educational Research Journal, 33 (2), 419-454.

Barton, K. C. (2002) "Oh, that's a Tricky Piece!": Children Mediated Action, and the Tools of Historical Time. TheElementary School Journal, 37(1), 89-106.

Booth, M. (1980). A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils. Educational Review, 32(3), 245-257.

Booth, M. (1987) Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. . In C. Portal (Ed.) The History Curriculum for Teachers, (pp. 22-38). London: Falmer Press.

Cooper, H. (1991). Young Children's Thinking in History. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education. London: London University.

Cooper, H. (1995). History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School. London: Routledge.

Downey, M. T. &Levstik, L. S. (1991). Teaching and learning history. In J. P. Shaver (Ed.), Handbook of research on social studies teaching and learning. (pp. 400- 410). New York: Macmillan.

Egan, K. (1994). O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica. Lisboa: D. Quixote.

Erickson, F. (1986). Qualitive Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on teaching.(3.ª Edition).(pp. 119-161). New York: Macmillan.

Foster, S. J.; Hoge, J. D. e Rosch, R. H. (1999). Thinking aloud about history:children's and adolescents' responses to historical photographs. Theory and Research in Social Education, 27 (2): 179-214.

Friedman, W. J. (1982). Conventional time concepts and children's structuring of time. In W. Friedman (Ed.), The Developmental Psychology of Time (pp. 171- 208). London: Academic Press.

Harner, L. (1982). Talking about the Past and the Future. In W. Friedman (Ed.), The Developmental Psychology of Time (141-169). London: AcademicPress.

Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. Cambridge Journal of Education, 23 (2), 137-154.

Hodkinson, A. (2003). Children's developing conceptions of historical time: analysing approaches to teaching, learning and research, unpublished PhD thesis, UK, Edge Hill: University of Lancaster.

Hoge, J. D. & Foster, S. J. (2002). It's about time: Students' Understanding of chronology, Change, and development in a Century of Historical Photographs. Annual Meeting of The American Education Research Association, New Orleans: Louisiana.

Knight, P. (1996). Research and the improvement of school history. In J. Brophy (Ed.) Advances in research on teaching: Vol.6. Teaching History (pp. 19-50).Greenwich CT: JAI Press.

Levsik, L. & Papas, C. (1987) Exploring the development of historical understanding. Journal of Research and Development in Education, 21 (1), 1-15.

Levstik, L. & Barton, K. (1996). 'They still use some of their past': historical salience in elementary children's chronological thinking. Journal of Curriculum studies,28 (5), 531-576.

Lomas, T. (1990). Teaching and Assessing Historical Understanding. London: Historical Association.

Patriarca, L. A. &Alleman, J. (1987). Studying time: A cognitive approach. Social Education, 51 (4), 273-277.

Solé, M.G. (2009). A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seudesenvolvimento. Tese de doutoramentoem Estudos da Criança, área Estudos do Meio Social, apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Stow, W. & Haydn, T. (2004). Issues in the teaching of chronology, In J. Artur and R. Phillips, Issues in History Teaching (pp.83-97). London: RoutledgeFalmer .

Thornton, S. J. &Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. Theory and Research in Social Education, 17 (1), 69-82.

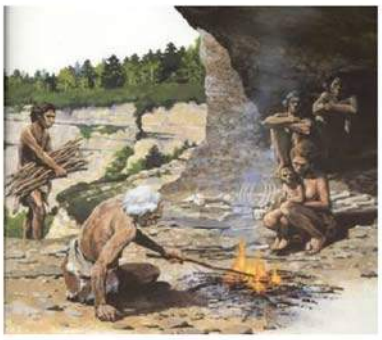
West, J. (1981). Primary school children's perception of authenticity and time in historical narrative pictures. Teaching History, 24, 8-10.

Wineburg, S. S. (1996). The psychology of learning an teaching history. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds), Handbook of education psychology (pp.423-437). New York: Macmillan.

Yin, R. K. (2003).Case Study Research: Design an Methodology (2.nd ed.), London: Sage Publications

Anexo A

Imagens usadas nas entrevistas semi-estruturadas para a sequencialização temporal



A) Família da Pré-história

A) Família da Pré-história



B) Iluminura de família do século XVI

B) Iluminura de família do século XVI



C) Pintura de uma família da nobreza (1816)

C) Pintura de uma família da nobreza (1816)



D)ou C) Pintura de uma família burguesa (1886);

D)ou C) Pintura de uma família burguesa (1886);



E) ou D) Poster de propaganda do Estado Novo com uma família rural (1933-49)



F)ou E) Família dos Duques de Bragança (1999)



G)ou F) Família dos Duques de Bragança (2003).

Ideias de alunos sobre o "seu" passado doloroso - a Guerra Colonial Portuguesa

Luís Alberto Marques Alves[1]& Cláudia Pinto Ribeiro[2]

A História, mais do que constituída por acontecimentos, é feita de representações mentais. Sabemos que toda a História é interpretativa e daí a importância da autoria, da aceitação da subjetividade inerente e da necessidade de uma transmissão ou partilha didática que potencie a reflexão, nunca a submissão a pseudo autoridades. Este caminho leva-nos necessariamente a incentivar reinterpretações do "já dito", ao resgate de temas politicamente incorretos durante períodos da História das nações e a conquistar adeptos para um saber que ajuda, na sua temporalidade alargada, "a compreender a condição humana". Estas três vertentes aqui realçadas, permitem-nos identificar fontes/documentos/estudos que vão trazendo algo de novo para o âmbito do conhecimento histórico, apostar em temas interditos/censurados durante períodos comprometidos em termos políticos e divulgar didaticamente informações que permitam uma consciência histórica mais comprometida com o futuro.

No caso concreto do projeto europeu em que participamos com um contributo português, queremos explicitar o sentido desse triângulo de participação científica.[3]

Gostaríamos de justificar a escolha da Guerra Colonial (1961 a 1974) como tema de eleição, enriquecendo-o com informação interna e externa que melhoram os nossos meios interpretativos. Destacaríamos dois elementos: a divulgação das atas do Conselho de Estado (órgão surgido na sequência da Revolução de abril de 1974 e que existiu entre maio desse ano e março de 1975) que nos permitiu compreender melhor as posições dos protagonistas; mas

---

[1] Faculdade de Letras da Universidade do Porto/CITCEM. E-mail: laalves@letras.up.pt
[2] Faculdade de Letras da Universidade do Porto/CITCEM. E-mail: ccastro@letras.up.pt
[3] O projeto "EnseignerlespassésdouloureuxenEurope" tem o objetivo claro de evitar o esquecimento, trazer a densidade histórica que garanta o correto conhecimento do passado, dotar os alunos de competências críticas para assumirem as responsabilidades dos "deveres da memória". Tratando-se de um projeto europeu, reúne alguns países que, ainda hoje, têm dificuldade em lidar com alguns factos do seu passado, como a Hungria, a França, a Finlândia, a Polónia, a Rússia e Portugal. O foco desta pesquisa é tentar perceber como os jovens refletem a questão da reparação histórica e como pensam sobre a justificação, viabilidade, motivos e efeitos de reparação de injustiças históricas. A delegação portuguesa é constituída por Luís Alberto Marques Alves, Cláudia Pinto Ribeiro, Laura Castro e Renato Magalhães.

também a possibilidade de podermos agora analisar documentários ou filmes sobre a Guerra Colonial, produzidos por estrangeiros ou por portugueses que estiveram escondidos ou ausentes durante muito tempo. Esta realidade portuguesa surge ainda bem contextualizada em questões europeias que fazem ressaltar a importância das "leis da memória histórica" de vários países, ou ainda, numa feição mais materialista, a questão das reparações de guerra colocada em cima da mesa das negociações gregas com a Alemanha (em 2011-2012), a propósito da dívida soberana.

Se é evidente o aproveitamento da História para encontrar novos argumentos, será sobretudo importante sabermos como ela nos pode ajudar a preparar cidadãos que convivam criticamente com estas realidades. Exemplifiquemos com a própria dinâmica decorrente do trabalho que temos vindo a desenvolver ao longo deste projeto.

A obra recentemente publicada por uma investigadora espanhola (Santiago, 2012) sobre um tema da história portuguesa torna-se importante por várias razões: a aceitação da multiplicidade interpretativa; a constatação que não há acontecimentos fechados a novas incursões investigativas; a identificação de atores que pareciam ter desempenhado um papel diferente no palco de alguns acontecimentos – por exemplo, no processo de descolonização; a emancipação de uma História plural que evidencie o espaço que cada um tem na interpelação e compreensão do passado.

Constituiu notícia recente "o olhar proibido sobre a guerra e as colónias – os negativos da nossa História". Para além do teor do título de feição mais jornalística, importa-nos realçar o seu objetivo: "desconstruir o discurso oficial do regime de que as colónias eram Portugal e de que todos os habitantes queriam permanecer portugueses" (PÚBLICO-YPSILON, 2012: 7) identificando algumas fontes audiovisuais – documentários e filmes – que podem constituir fontes para essa interpretação/afirmação. *Angola – A Journey to War*produzido e exibido pela televisão norte americana NBC em 1961, *A groupofterroristsattacked* do britânico John Sheppard de 1968, *NôPintcha*do trio francês Tobias Engel, René Lefort e Gilbert Igel de 1970 ou ainda *TheBirthof a Nation*dos suecos Robert Malmer e IngelaRomare de 1973, aliás dupla sueca que já tinham filmado em 1971 *In Our Country theBulletsBegin to Flowers*ão alguns dos exemplos aí apresentados que nos ajudam a alargar os horizontes do saber histórico e a abrir caminho a interpretações mais consistentes e conscientes.

Esta procura no nosso quotidiano atual de "regressos" a temas que pareciam estar confinados aos saberes existentes veiculados por fontes bibliográficas inquestionáveis – falamos tanto das obras históricas como, por exemplo, dos manuais de História que procuram garantir o acesso a essa informação – servem para evidenciar o largo espaço que existe entre o conhecimento do passado e a consciência que dele podemos hoje formar para potenciar uma permanente reinterpretação.

Investir na divulgação, na análise e na troca de ideias que se deve realizar hoje com os nossos alunos sobre estes temas – como a Guerra Colonial – é permitir abrir-lhes a porta da consciência histórica, potenciar a compreensão do presente e garantir que o futuro não será fruto de uma visão monolítica.

O percurso que fizemos com os vários alunos das diferentes escolas que participaram no nosso estudo permitiu-nos verificar realidades para as quais nem sempre estamos disponíveis para aceitar:

a) A Guerra Colonial portuguesa foi um bom tema para equacionarmos a necessidade de trazermos assuntos contemporâneos para o debate nas escolas, aproveitando para, na sua contextualização, fornecermos a espessura temporal que garanta a sua correta interpretação;

b) Há uma grande motivação dos alunos para o debate de ideias e para darem as suas opiniões, identificando naturalmente fragilidades interpretativas que podem ser facilmente superadas com uma liderança docente que privilegie a orientação e/ou fornecimento de pistas para acesso a múltiplas fontes;

c) O diálogo sustentado que desenvolveram evidenciou um grau de tolerância da opinião do *outro* que augura uma disponibilidade para a defesa de uma democraticidade social;

d) A frontalidade das opiniões, a sua evolução em função dos dados que foram sendo apresentados por outros e a capacidade de relação com a dissemelhança, naturalizou diferenças que pareciam inconciliáveis.

Nestas perspetivas, o relato, sintético naturalmente, do que ocorreu nos diferentes grupos permite-nos enaltecer a necessidade de multiplicar projetos deste tipo e levar a História para as salas de aula de forma a conquistar novos adeptos para um saber disciplinar e curricular mas também social e cívico.

A Metodologia utilizada: *focus group*

A metodologia seguida é fruto do diálogo entre as equipas dos diversos países participantes no projeto, considerando-se o "*focusgroup*" o método adequado para este projeto pelas suas reconhecidas mais-valias:

- highlights the respondents' attitudes, priorities, language and framework of understanding
- encourages a great variety of communication from participants – tapping into a wide range and form of understanding
- helps to identify group norms
- provides insight into the operation of group/social processes in the articulation of knowledge (e. g. through the examination of what information is censured or muted within the group)
- can encourage open conversation about embarrassing subjects and facilitate the expression of ideas and experiences that might be left underdeveloped in an interview (Kitzinger, 1995: 116).

De facto, o reconhecimento destas vantagens permite que esta metodologia seja cada vez mais utilizada em pesquisas académicas no âmbito da saúde e das ciências sociais. Todavia, também apresenta alguns perigos: a presença de um ou dois elementos dominantes que manipulam e conduzem as opiniões dos restantes – o moderador tem, aqui, um papel fundamental; o constrangimento de se manifestarem publicamente considerações acerca de um assunto sensível; os dados obtidos a partir da análise qualitativa do *focusgroup* não são projetáveis a um amplo número de pessoas (com a mesma fiabilidade dos estudos quantitativos).

Ainda assim, podemos considerar que estes constrangimentos são inerentes à natureza social de qualquer processo de recolha de opinião e o que nos interessa aqui, particularmente, é observar o processo coletivo de discussão de um assunto lançado para a mesa, a forma como o grupo constrói argumentos, como negoceia entre si ou desafia as opiniões e interpretações formuladas. Interessa-nos, sobretudo, compreender *o que pensam* os nossos jovens a propósito do "seu" passado doloroso, *como o pensam* e *porquepensam* dessa forma. Nesse sentido, não nos inibimos de ilustrar as próximas páginas com citações mais ou menos demoradas que fazem justiça à profundidade do pensamento de quem as produziu.

As nossas entrevistas decorreram em dois momentos distintos. Numa primeira fase, em dezembro de 2011, considerou-se oportuno entrevistar um grupo de alunos do 9.º ano, da Escola Secundária de Santa Maria da Feira, arredores do Porto. A entrevista teve a duração de uma hora, incluindo uma breve introdução e a explicação dos resultados que este trabalho iria

produzir. Teve lugar numa sala de aula, durante o horário letivo. Os seis jovens de 14 anos, selecionados pela professora da disciplina de História, partilhavam o facto de serem ótimos comunicadores e de gostarem de conversar sobre as suas ideias. Muito embora tivessem tido contacto com o estudo da Guerra Colonial apenas no 6.º ano, os alunos tinham participado na realização de um trabalho no âmbito do cinquentenário da eclosão da Guerra Colonial em Angola (em 1961).

Este primeiro *focusgroup* tinha a dupla incumbência de, por um lado, abrir caminho a esta investigação e dar uma breve noção acerca do tipo de respostas que poderíamos esperar de um grupo de alunos com estas características; por outro, serviria de *teste*, no sentido de aferirmos a pertinência dos instrumentos que pretendíamos utilizar e afinarmos o núcleo-duro das questões orientadoras de cada sessão de entrevistas.

Após esta fase que podemos considerar preliminar, deu-se continuidade ao trabalho com a identificação das escolas participantes e a posterior seleção dos grupos de alunos a entrevistar. Julgou-se, ainda, oportuno aguardar cerca de cinco meses até procedermos a nova vaga de entrevistas por considerarmos que o grupo de Santa Maria da Feira deveria ser tratado como singular, uma vez que tinham realizado um trabalho exploratório no âmbito desta temática, experiência que lhes permitiu ter uma opinião fundamentada acerca de conteúdos que tinham sido abordados, apenas, no 6.º ano de escolaridade. Neste sentido, era pertinente arrastar a segunda fase de entrevistas para próximo do final do 3.º período, por ser este o momento em que os conteúdos relacionados com a Guerra Colonial são lecionados, no âmbito da unidade K.3. Portugal: do Autoritarismo à Democracia.

Assim, a segunda fase de entrevistas realizou-se na terceira semana de maio (2012), entre os dias 14 e 19 desse mês. Em cada escola cooperante [Fiães, Avintes e Rebordosa], foram selecionados dois grupos de alunos de nível de escolaridade e faixas etárias semelhantes – cinco grupos de alunos do 9.º ano com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos e um grupo do 12.º ano de jovens com idades entre os 17 e os 18 anos.[4] As entrevistas foram realizadas dentro do espaço escolar, durante 45 minutos e, em alguns casos, na presença do professor da

[4] A inclusão de um grupo de alunos do 12.º ano é explicada pelo âmbito do projeto europeu em que estamos inseridos e que estipulou uma mancha etária abrangente: dos 14 aos 18 anos. No caso português, optou-se por entrevistar somente uma turma do 12.º ano por ser uma realidade possível apenas em uma das escolas cooperantes.

disciplina. A grande maioria dos alunos revelou-se muito participativa e à vontade quer perante a assistência, quer na presença da inibidora lente da câmara de filmar.

As entrevistas foram orientadas em torno de seis grandes questões: Consideram que conhecem bem a História de Portugal? Que episódios da História de Portugal são dignos de orgulho ou de vergonha? Será que a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso? Somos ou não responsáveis perante o que aconteceu? Vale ou não a pena, temos ou não necessidade de reparar as pessoas que sofreram as consequências da Guerra, e, em caso afirmativo, quem são? Qual será a melhor forma de reparar as injustiças do passado?

Procurou-se, também, ter o cuidado de percorrer todo o elenco de alunos participantes, no sentido de promover a comunicação e a partilha das suas ideias. Este aspeto torna-se menos evidente ao longo deste artigo, uma vez que não existem referências à identificação dos alunos intervenientes, pois aparecem mencionados pelo seu grupo de pertença (A1; A2; R1; etc.), no sentido de mantermos reserva sobre a sua identidade.

Os dados retirados da entrevista foram analisados qualitativamente. As ideias enunciadas pelos entrevistados foram categorizadas com as seguintes inscrições: consciência histórica, reparação, responsabilidade individual, responsabilidade coletiva, culpa, responsabilidade "transgeracional", entre outras. O roteiro das linhas que se seguem orienta-se nas palavras, nos olhares, nos risos e nos silêncios que tiveram lugar na entrevista realizada.

Os "fantasmas" do passado

> É sabido que a História não tem um sentido independente daquele que os indivíduos lhe dão. Por isso, os estudos das formas de consciência histórica é uma forma de conhecimento que nos permite descobrir como os indivíduos vivem com os «fantasmas» do passado e, simultaneamente, os utilizam como forma de conhecimento. E como são muitos e variados, esses «fantasmas do passado», as falas da História são polissémicas (Pais, 1999: 1).

Os "fantasmas" do passado de que nos fala Machado Pais podem ser mais ou menos "assustadores" consoante a dose de esquecimento que se injete na memória das gerações que com eles convivem. De facto, são vários os autores que nos falam dos "deveres da memória",[5]

[5] Nora, 1984 | Molpeceres, 2011: 22. A propósito deste tema, saliente-se o projeto "Los deberes de la memoria", nascido em 2003/2004, sob a égide da bandeira "No à la guerra", a propósito da guerra no Iraque. Em 2011, este

da fronteira ténue que separa a "lembrança do esquecimento"[6] e dos perigos que o ressentimento de quem não esquece pode produzir.[7]

Por isso, procurou-se saber como é que as gerações mais novas entendem o seu passado, identificam os episódios mais constrangedores ou passíveis de provocar dor e convivem com eles. Das conversas mantidas com os nossos interlocutores salta à vista a ligação imediata entre dois pólos: "passado doloroso" e "guerra colonial". O consenso é evidente e as vozes não destoam. E a justificação não tarda nas respostas adiantadas:"sem dúvida…porque morreram milhares de pessoas, não só portugueses mas de outros países…"; "…pessoas que foram obrigadas… e tiveram de ficar longe da sua família". (A1)"Sim…porque morreu tanta gente sem ser necessário…foi uma estupidez sermos os últimos e não darmos a independência às colónias". (A2)"Sim…porque foi uma má fase". (F2)"concordo que seja doloroso…pelos mortos". (R1)"…as pessoas que sobreviveram ainda hoje têm problemas … trauma pós-guerra" (A1); "…um dos meus tios esteve na Guerra Colonial". (A1)

Elencam-se os motivos que justificam esta escolha. Para os nossos interlocutores, a Guerra Colonial é sentida e pensada como o episódio que mais desconforto lhes provoca, associando-a a um passado doloroso, um "acontecimento trágico para todos os países e acho que nenhum português se orgulha disso" (A1).

Acrescentem-se as vidas ceifadas: "muitas vidas foram perdidas e muita gente ficou incapacitada … e muitas famílias ainda estão destruídas" (F2), e recordam-se as mulheres e os filhos que lidaram com a herança da guerra, muito depois de ter terminado. Porque "sim… pode ter deixado marcas para uma família inteira" (F1).[8]

A assunção da Guerra Colonial como passado doloroso conduz a opiniões que revelam a dificuldade em compreender os motivos que foram valorizados, à época, para se optar por esse

---

projeto, que se encontrava na 8.ª edição, já se tinha debruçado sobre temas como identidades nacionais, imigração, Guerra Civil, franquismo, transição, violência, América Latina, entre outros.

[6] Pollak, 1989 | Ricoeur, 2000 | Barton; Levstik, 2004: 92.
[7] Ferro, 2009 | Scheeler; Frings, 1994 | Ansart, 2001.
[8] O projeto "Os filhos da Guerra Colonial: pós-memória e representações", desenvolvido pelo grupo de trabalho do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, debruçou-se sobre o estudo da "interação entre a memória familiar e a memória coletiva da Guerra Colonial", procurando compreender o processo de "transmissão da memória e da vulnerabilidade ao trauma entre gerações".http://www.ces.uc.pt/projectos/filhosdaguerracolonial//pages/pt/o-projecto.php. (consultado em 14 de julho de 2012).

caminho. Até porque, "foi estúpido gastar tanto dinheiro na Guerra Colonial … já para não falar no isolamento do País em relação ao mundo" (A2); "era um episódio que podíamos ter evitado" (A2); "foi uma guerra sem razão… podia ter sido evitada" (A2).

E, à luz do contexto, fazem-se análises históricas que procuram alternativas credíveis, parecendo lógicas para quem vive no presente.

> A Guerra Colonial… podia ter sido evitada porque se Portugal tivesse dado a independência às colónias progressivamente e tivesse adotado uma posição de dar um pouco da nossa cultura, (…) e ajudado na parte económica e assim, acho que as colónias poderiam ter-se tornado grandes aliados e, (…) poderiam ter sido, como por exemplo, a Madeira e os Açores e acho que se poderia ter evitado uma guerra. (R2)

A inevitabilidade de se participar numa guerra não é um pretexto aceite por estes jovens. Olham para o passado com a intransigência própria de quem está distante dos acontecimentos. Para quase todos, é uma guerra sem sentido, injusta, um episódio incompreensível para quem assiste à sequência da linha do tempo com cinco décadas de intervalo. Contudo, um olhar mais demorado obriga a reflexões como esta:

> Eu só gostava de dizer que nós agora podemos perceber e ver realmente que não fazia tipo de sentido aquela guerra mas… Se nós estivéssemos naquele ano, naquele tempo, que Portugal queria expandir, se calhar se pensássemos da mesma forma que Salazar, nós se calhar… e não sabíamos como ia acabar a guerra e se calhar para eles fazia sentido. Nós agora podemos ver que não fazia qualquer tipo de sentido, e que não deu em nada e que só deu mortes. Ficamos da mesma forma ou ainda pior mas, naquela altura como é que eles poderiam saber? Quando se começa uma guerra nunca se sabe como é que ela vai acabar (…). (SMF)

A imprevisibilidade do rumo que os acontecimentos podem tomar é evidente na opinião deste jovem. E a tentativa de aproximação aos sentimentos e formas de pensar que estiveram implícitos nas tomadas de decisão explica a utilização do "*se*" como partícula atenuante da culpa/responsabilidade das gerações anteriores. Esta posição mais branda, e que se distingue das restantes, faz um esforço de reconciliação com o passado doloroso ou, pelo menos, com os responsáveis pela herança legada.

O reencontro com o passado, particularmente aquele que se reveste de violência e dor, é, muitas vezes, motivo de esquecimento e silêncio: "As pessoas não costumam dar muita atenção à História. As pessoas costumam esquecer isso e não costumam falar do que é preciso falar dessa História […] e é uma coisa que não se deve esquecer porque aconteceu e agora não dá para apagar. E ficámos com isso no nosso país, com isso no nosso nome, porque fomos nós que começámos". (A1) Seja por constrangimento, seja por desinteresse, "se perguntarmos à maioria da população porque é que houve a Guerra Colonial as pessoas não sabem" (A1).

Esta perceção emanada das reflexões dos nossos interlocutores deixam um amplo espaço de manobra para o desempenho da História como "lugar de memória" essencial para a identidade de um país. Como nos diz Pollak,

> a memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra […] em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes […] (Pollak, 1989: 9).

Contudo, é necessário que essas "*interpretaçõesdopassado*" obriguem a perspetivas reflexivas e responsáveis sobre os acontecimentos, para não dar azo a que discursos e silêncios sejam duas faces de uma mesma medalha que premeia a distorção e a manipulação das lembranças do passado. Refira-se, a título de exemplo, o caso francês que sustenta um difícil equilíbrio na passagem de uma memória idealizante, que agiganta o papel da Resistência, a uma versão "*maisrealista*" da História que constata a importância do colaboracionismo (Pollak, 1989: 11).[9] Recentemente, foi das instâncias mais elevadas que saiu o reconhecimento da "responsabilidade da França na perseguição dos judeus na Segunda Guerra Mundial", evidenciando a "vontade da França […] de honrar os mortos sem sepultura".[10]

Os "fantasmas" que habitam esse país estranho que é o passado povoam o nosso presente e convivem com momentos de ruído e de silêncio, que alternam num processo de "negociação" para conciliar a memória coletiva com o seu passado doloroso. Para um ouvido mais atento, ruído e silêncio dizem muito.

Responsabilidade geracional ou transgeracional?

Ao longo do tempo vemos mudar os costumes, as formas de produção e os valores que determinam o nível de satisfação do ser humano. As relações entre gerações são, muitas vezes, marcadas por conflitos intergeracionais, em que a responsabilidade histórica assenta o seu enfoque na memória, no registo que fica…

---

[9] Refira-se a obra de Rousso, H. (1987). *Lesyndrome de Vichy*. Paris: LeSueil.

[10] http://expresso.sapo.pt/hollande-reconhece-responsabilidade-francesa-nos-crimes-nazis=f 741427 (consultado em 31 de julho de 2012)

Quando nos voltamos para o passado, assumimos a consciência das nossas heranças que nos foram moldando, as nossas tradições que nos levaram "a ser tal como somos", transmitindo uma identidade, o reconhecimento das nossas raízes - a herança histórica. Contudo, um fardo pesado poderá estar aqui implícito, na medida em que a consciência das nossas raízes implicará a responsabilidade histórica e o não "esquecimento" do passado.

No presente estudo, é frequente o facto de alguns dos jovens se descartarem, não assumirem qualquer culpabilidade ou responsabilidade pelo que aconteceu no passado, particularmente pelo período da guerra colonial portuguesa, atribuindo, eventualmente, a culpa aos governantes desse período:"Não temos culpa de nada… Pessoas que estavam à frente do nosso país… se calhar esses é que foram os verdadeiros culpados." (F1);"Nós não somos responsáveis, os únicos responsáveis talvez sejam os do governo daquela altura" (A1);"Responsabilidade não temos porque…não fomos nós que estivemos lá, não fomos nós que demos a opinião" (A2).

Assumem essa herança, mas responsabilidade não: "…somos herdeiros do que aconteceu no nosso passado…mas responsáveis acho que não" (A1). Outros arrogam a responsabilidade, contudo, não assumem a culpabilidade: "Acho que devíamos de manter um papel de responsabilidade…perante as nossas ex-colónias" (R2), e "devíamos assumir a responsabilidade, só não somos culpados" (A1).

A indiferença está presente no discurso, por parte de alguns, perante o nosso passado: "Para nós é passado…e nós não ligamos praticamente nada ao que aconteceu" (A2).

É interessante constatarmos que alguns jovens se reveem como uma consequência do passado e assumem a responsabilidade e a consciência que a sua geração, apesar de não poder alterar o passado, deverá evitar os erros cometidos: "Não somos responsáveis… nós somos consequência daquilo… e somos responsáveis por não deixar que volte a acontecer… somos de outra geração" (F1), e "O passado já não podemos mudar, podemos mudar sim o nosso futuro" (F1).

Os alunos referem, também, a questão de não terem participado diretamente no problema, mas o facto de os soldados serem obrigados a participar na guerra, fruto do regime ditatorial da época, assim como a dor deixada no seio familiar aquando da partida: "…não fomos nós que fomos para a guerra mas algumas pessoas, foi por causa das ideias que tinham que tiveram de ir… e as suas famílias foram destruídas" (F2), e ainda "…em parte somos culpados…mas podemos atribuir maior parte da culpa àquelas pessoas que obrigaram os jovens militares a ir…" (R1).

O "passado histórico" é uma condição que estes alunos não esquecem e que nos levam, enquanto nação colonizadora, a uma responsabilização pelo facto de estarmos, ainda, ligados a laços indissociáveis:

> ainda estamos ligados tanto a nível linguístico como a nível cultural, por isso acho que temos uma ligação ainda com eles e portanto, visto que temos um passado histórico e ligações que não nos podemos dissociar dessas mesmas, acho que devíamos sempre manter um papel de responsabilidade, digamos assim, perante as nossas ex-colónias (R2).

Para Jan Löfström há uma condição presente na questão da reparação histórica, uma obrigação moral transgeracional, a consciência da ligação do passado e do presente na vida dos cidadãos, ligação bem presente no discurso dos jovens estudantes.

Uma jovem não hesitou em referir o próprio sentimento de vergonha e tristeza perante algo sem justificação:

> Eu própria não fiz nada que… não fiz nada que contribuísse para a Guerra Colonial. Nem sequer existia nessa altura! Mas sinto até mesmo vergonha e tristeza em saber que o meu país, que familiares meus, de outras gerações que participaram e que por muito mal que não tenham feito que participaram num todo que foi horrível que não tinha mesmo explicação. Sinto pena, tristeza e vergonha do que aconteceu (R2).

As opiniões dos nossos alunos passam pela atribuição "da culpa" não só ao regime de então, mas aos próprios soldados portugueses, já que, por exemplo este aluno considera que os soldados fizeram uma revolução de abril tardia:

> a culpa não é só do Estado Novo, mesmo os próprios soldados que foram para a guerra tiveram a sua culpa porque se eles… se os soldados foram capazes de se reunir para que houvesse o 25 de Abril, acho que eles deviam logo de pôr um pé no travão ali e revoltarem-se logo naquele momento. (R2).

A responsabilidade foi reconhecida, por estes jovens, de forma individual e coletiva. Alguns alunos remeteram o individual para o tempo presente, e assim sendo, a culpa não foi encarada nem assumida, já que não "estiveram lá". Contudo, outros atribuem a culpabilidade ao líder da ditadura: "Eu acho que se pensarmos individualmente, agora, é óbvio que não nos culpamos não podemos culpar ninguém individualmente mas se pensarmos enquanto país sim, somos culpados porque grande parte do que aconteceu, ou se não totalmente, foi por nossa causa" (R1); "Se Salazar desse a independência às colónias e não preferisse encaminhar pelo caminho da guerra, se calhar este episódio nunca teria acontecido"(A2).

Contudo, ao pensarem num coletivo, remetem-no para a figura da nação, e aqui a culpa é assumida pelo que aconteceu. Alguns comentários dos alunos: "…[a responsabilidade] nem

tanto às pessoas em si daquele tempo, mas se calhar mais às pessoas que estavam à frente do país" (F2), e "Mas a maior parte foi culpa de Portugal" (R2).

Reparações históricas? sim, não, talvez…

Paulo Freire referia-se à passagem da consciência ingénua para a consciência crítica como absolutamente necessária para a existência de mudanças no campo da consciência histórica, tanto por parte dos educadores como dos educandos. A capacidade de compreender o mundo passaria muito pela capacidade e pelo empenhamento em realizar essa mudança/passagem. Explicitando o conceito e o seu âmbito, Rusen defende que "a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspetivas de futuro na vida prática conforme a experiência" (Rüsen, 2010: 112).

Três ideias/conceitos/questões ajudam-nos a enquadrar melhor os contributos dos nossos interlocutores – alunos – relativamente a uma das vertentes mais importantes do trabalho: a questão da legitimidade ou não de reparações aos atingidos por esses acontecimentos dolorosos do passado histórico do nosso país; a questão do âmbito de incidência, ou seja, desses acontecimentos marcantes, em termos nacionais e pessoais. Pensamos que a análise terá de ser substantivada num quadro de consciência histórica crítica, de apelo a uma memória histórica interiorizada e consolidada, geradora de uma capacidade interpretativa do passado que seja capaz de sentir e perceber o presente como caminho transitório rumo ao futuro.

Num primeiro momento, evidenciaram alguma desconfiança sobre a "utilidade" das reparações, particularmente das materiais: "Portugal devia dar dinheiro a essas pessoas [vítimas da guerra colonial] mas mesmo que dessem dinheiro não iam apagar o que fizeram, o que obrigaram muitas pessoas a fazer nada vai apagar o que eles passaram, …sofreram, …perderam por estar lá e não estarem com a família…O dinheiro nem sempre compra tudo…" (A1) ou então "…agora já não vale a pena dar indemnizações monetárias" (A2) e " … é difícil indemnizar, como é que hei de dizer, dar-lhes um bocado da sua vida, do seu passado, isso é impossível voltar a dar-lhes um bocadinho disso, não sei mas… (F2). No entanto aceitam que a participação em acontecimentos considerados politicamente corretos mas pessoalmente penalizantes, até por não concordarem muitas vezes com essa intervenção, significou claramente uma interrupção no seu ciclo normal de vida e deviam ser premiadas: "muitas pessoas deixaram de poder trabalhar devido à guerra, então aí deviam de ser recompensadas monetariamente, porque a vida delas parou" (F1) ou "o dinheiro não iria ajudar totalmente mas acho que ia ajudar uma parte, …a parte do sustento" (F2). Houve também algumas intervenções

que não questionam sequer esse direito "acho que esses que sobreviveram…deveriam de receber" (F2).

Num segundo enfoque, verificou-se um maior consenso e uma maior frequência de opiniões quando o tema avançou para o reconhecimento social num quadro de herança geracional: "essas pessoas mereciam ser homenageadas… acho que não é tanto indemnizar com dinheiro… é mais serem ouvidas, ajudadas psicologicamente" (F1)"o reconhecimento, a homenagem a essas pessoas acho que era uma coisa importante, a fazer-se" (A2) "pelo menos a homenagem fazia algum sentido" (A2)"Mas também acho que essas pessoas deviam ser reconhecidas… deviam saber que nós nos orgulhamos deles e que estamos muito gratos pelo esforço que eles fizeram por nós" (F2)"…acho que essas pessoas deviam ser reconhecidas…" (R2).

Este ponto, apesar de uma ou outra voz crítica - "uma homenagem acho que não vai apagar o sofrimento…" (A1) - gerou consenso e motivou um maior número de intervenções revelando os jovens uma consciência do papel que os antecessores geracionais desempenharam no quadro de acontecimentos históricos que, embora dolorosos, existiram e não devem ser escamoteados.

Interessante a forma como entenderam que essa homenagem podia ser prestada: desde o reconhecimento pelo papel que os media desempenham na vida quotidiana e o seu aproveitamento para a visibilidade social que entendem ser justa - "podiam mostrar mais vezes na televisão … dar-lhes uma certa fama para serem reconhecidos pelo que fizeram" (A1) – até à concretização de formas mais perenes de registo do seu papel - "dar valor àquelas pessoas que …lutaram, dar valor, condecorar, fazer memoriais…"(R1). Outro aspeto a reter prende-se com os responsáveis por essa iniciativa: enquanto uns consideram que devem ser os representantes políticos a fazê-lo – "se calhar um maior aconchego por parte do Governo … um acompanhamento mais próximo perante estas pessoas que podem ter danos também do foro psicológico" (R2) - outros entendem que cada um pode desempenhar aí um papel importante – "quando nós os ouvimos, as pessoas só por estarem a falar connosco sobre esse tema já entendem que nós sentimos orgulho na atitude deles…na coragem" (F2).

Mas, onde a sua participação se revelou mais consciente e mais prospetiva, foi na utilidade social destes acontecimentos traumáticos em particular quando equacionaram a utilidade social da incorporação na nossa história presente de acontecimentos menos "honrosos" mas nem por isso condenados ao esquecimento. Um primeiro passo é evidenciar-se respeito e arrependimento, para além de qualquer indemnização - "Indemnizar as pessoas…não ia resolver nada porque o que se perdeu…foram vidas…mas mostrar-se algum respeito…e arrependimento" (R1). Num segundo momento, tentar aprender com a História e, sobretudo, ter

consciência que "o nosso conhecimento do passado ensina-nos que nada se reproduz tanto como a violência cega" (Mattoso, 2012: 86) e daí ser imprescindível perceber que "a consciência histórica não pode ser equacionada como simples conhecimento do passado [porque é ela que] dá estrutura a esse conhecimento como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro" (Rüsen, 2010: 36). É muito nesta linha que devemos entender as intervenções dos jovens que participaram no estudo: "o máximo que podemos fazer é evitar isso no futuro" (A1); "ao menos não deixar cair no esquecimento" (A1); "devemos aprender com a Guerra Colonial … se calhar não deixar que volte a acontecer" (A2).

Um último aspeto que provocou alguma divisão entre os vários jovens teve a ver com o âmbito das pessoas e dos espaços que podiam ser envolvidos neste processo. Se por um lado entendem que a proximidade daqueles que ouviram ou conhecem, merecem uma atenção particular - "os que sofreram com a guerra, seja psicologicamente ou …economicamente" (A1); "muitos portugueses que ficaram incapacitados física e psicologicamente…e também os familiares que ficaram destroçados" (A2); "os idosos é que sofrem mais com isso. Nós nem tanto porque já não foi na nossa geração" (A2); "ainda hoje há muitas pessoas que têm pesadelos… por exemplo o avô do Eduardo [colega]" (F2) – por outro aceitam que "há sempre dois lados numa guerra" (F2) e por isso há necessidade de termos presente "…os portugueses que sofreram e…os das colónias" (A1) ou "seria bom indemnizar tanto as pessoas das colónias como os combatentes portugueses" (A2); "também temos de pensar na população de lá" (F1). Mais uma vez essa ajuda passaria sempre mais pelo reconhecimento ou pela disponibilização de meios que não apenas os financeiros - "ajudar ao desenvolvimento desses países [colónias]" (A1); "ajuda monetária direcionada para as colónias…acho que era uma ajuda importante" (A2). Apesar da sintonia, é importante registar algumas vozes dissonantes - "elas tiveram a independência, deixaram de fazer parte de Portugal, então esses países é que deviam tentar ajudar a sua população"(F1) ou "acho que devíamos indemnizar os do nosso país… os dos outros…já cabe ao outro país" (F2).

Há nesta subtemática do projeto uma clara aceitação da necessidade de equacionarmos "reparações" mais de natureza afetiva, social e moral do que económica ou financeira. Acreditam que há valores e sentimentos que podem ser defendidos e manifestados e que não se medem pela sua materialidade. O reconhecimento individual e social, é algo que todos podemos fazer sem nos desculparmos com disponibilidades económicas. Mas o que nesta vertente mais se evidenciou foi o papel que a História pode ter na tomada de uma consciência individual e coletiva se não tivermos "vergonha" do nosso passado, se o discutirmos, se o utilizarmos para evitar futuros dolorosos. Houve um claro empenhamento na partilha de ideias e na construção de opiniões que se foram revelando cada vez mais conscientes e consistentes. Neste aspeto, a

discussão em torno da Guerra Colonial revelou-se um excelente pretexto para nos aproximarmos do sentido que a História tem e deve ter para os nossos jovens em plena idade de construção de opiniões e de atitudes cívicas.

A importância da história

O Homem faz a História em sincronia com o passado. O distinto orador romano Marco Túlio Cícero referia-se à importância do conhecimento da História como essencial na vida do ser humano, dado que se não conhecermos o passado jamais poderemos acumular experiências que permitirão atingir a maturidade.

Neste sentido, e para os nossos interlocutores, ao estudarem a História deparam-se com a sua importância e com o que os homens foram e fizeram, ajudando-os a compreenderem o que podem ser e fazer futuramente: "ao estudarmos os passados… mesmo dolorosos… podemos perceber e preparar o futuro" (R1); "todos os acontecimentos do passado até agora, influenciam as nossas opiniões (…)" (F2);"na História está tudo… É na História que podemos ver como é que a população sentiu… sofreu…" (F1);"eu penso que é na História que está tudo. É na História que nós podemos ver como é que se sente a população…uns sofreram na pele e outros não…" (F2).

Este estudo permitiu observar nos alunos o sentimento de pouca relevância e aprofundamento dado à História Nacional, remetendo o facto à necessidade de haver um novo investimento no programa e currículo da disciplina: "damos mais atenção aos outros países [do que à História de Portugal] " (A1);"Podíamos aprofundar mais a História Portuguesa." (R1);"e ficaríamos a saber mais sobre o nosso país que é o que nos interessa mais." (A1.

A construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, por isso nos jovens alunos não deve ser incitada a simples memorização da informação que apresenta a História como um relato fixo do passado e que induz a uma postura passiva perante o saber, mas sim, a construção de inferências a partir de fontes diversas que sugerem uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade.

A História fomenta a reflexão e o espírito crítico, "o estudo da História pode ajudar a compreender o comportamento humano, e comunica-lhe, mesmo, a capacidade emotiva que emana de tudo o que acontece na realidade; mas esta compreensão pode não passar do nível do conhecimento e, por isso mesmo, pode não exercer grande influência nas decisões pessoais ou na escola de um qualquer caminho de vida".[11]

Os nossos jovens não colocam de parte a reflexão e discussão de temáticas mais sensíveis, aliás, colocam o foco na disciplina de História como lugar privilegiado para a abordagem de determinados temas, nomeadamente os mais "dolorosos". "A disciplina de História tem importância para a discussão destes temas" (A1); "A História … é o palco privilegiado para tratar este tipo de questões"(A2).

Consciência histórica: *work in progress*

> O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. O seu alcance espiritual provavelmente ultrapassa aquele que reconhecemos nas aplicações das ciências da natureza, que tão visivelmente transformaram a face do nosso planeta. A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior (Gadamer, 1998: 17).
>
> A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e por que ela é necessária (Rüsen, 2001: 56).

Seja encarada como um privilégio do homem moderno, seja vista como uma necessidade para fundamentar o entendimento da História, o conceito de "consciência histórica" tem sido objeto de inúmeras conversas em torno da sua importância e da sua definição. De facto, Cerri alerta-nos para isso mesmo: para a pertinência de se desfazer o engano de que "o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão" (Cerri, 2001: 95).

Aqui, servimo-nos de Rüsen para nos aproximarmos de uma definição que vai de encontro ao que concebemos como "consciência histórica":

> (…) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüsen, 2001: 57).

---

[11] Mattoso, José in revista "História", novembro de 2000.

Em conversa com os nossos interlocutores, ficou clara a ideia de que existe uma aplicação da aprendizagem sistemática da História na vida de todos os dias e que o estudo de determinadas temáticas relacionadas com a História Nacional motiva à construção de sentimentos de pertença à sociedade local, regional e nacional.

O consenso foi imediato, não destoaram vozes no panorama traçado. Acima de tudo, perspetivou-se a ideia de que a História e os trabalhos realizados no âmbito desta disciplina dão a oportunidade de se "pensar duas vezes" antes de agir:

> (…) ainda hoje todos os acontecimentos do passado até agora, influenciam as nossas opiniões porque são… tudo… todos os acontecimentos são diferentes, todos os acontecimentos têm momentos e sentimentos diferentes… eu acho que… se nós realmente aprofundássemos esses acontecimentos que, de certeza que mudariam (…) a nossa maneira de ver as coisas. (F1)

Tem-se, sobretudo, a convicção de que o futuro é maleável e depende do conhecimento que se tem do passado. Um olhar crítico e reflexivo, focado nas ações dos antepassados, permite "ter consciência de que aquilo que está a acontecer (…) poderá contribuir para o nosso futuro" (R2). Até porque "não basta pensar, temos de refletir sobre o que se passou. É preciso ver o que é necessário [fazer] para não voltar a acontecer" (F1).

A opinião deste jovem vai ao encontro do que Rüsen expressou a propósito da relação entre "lembrança" e "consciência histórica". De facto, para este autor, a "consciência histórica" não é idêntica à "lembrança", pois só se pode falar na primeira quando, "para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira": fazer uma viagem no tempo e resgatar o passado até ao nosso presente, mediante o movimento da narrativa (Rüsen, 2001: 63). Aliás, a narrativa histórica recorda o passado à luz do tempo presente, encadeando-se com as "expectativas de futuro que se formulam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano" (Rüsen, 2001: 64), ou, por outras palavras:

> (…)podemos perceber e preparar para o futuro […]. Acho que no futuro não irá acontecer nada do género mas se puséssemos a hipótese de acontecer deviam ser arranjadas outras alternativas. (R1)
>
> A História (…) não é algo a que devemos estar presos ou a que convém estar presos mas é algo que nos vai guiar no futuro. Acho que devemos de ter noção do que aconteceu com o passado porque certamente terão ocorrido situações semelhantes e devemos tê-las em consideração para as nossas decisões no futuro. (SMF)
>
> Assim aprendemos com os erros e vemos o que eles cometeram no passado e assim todas as decisões que temos de tomar a partir de agora, daqui para a frente, temos de pensar e não cometer os erros que eles cometeram. (SMF)

O otimismo presente nestas opiniões deixa transparecer duas ideias: a tentação de se acreditar que o passado está fechado a sete chaves e não volta a acontecer; a convicção de que se este se repetisse, por hipótese, nós encontraríamos alternativas mais eficazes do que os nossos antecessores, pois estamos na posse de mais dados que permitem alterar o curso da História. Gadamer concorda: "a consciência que hoje temos da História difere fundamentalmente do modo pelo qual anteriormente o passado se apresentava a um povo ou a uma época" (Gadamer, 1998: 17). Por isso, o homem moderno, mais do que ter o privilégio, tem a obrigação de ter a plena consciência da historicidade do presente e da multiplicidade de perspetivas sobre uma mesma questão. O mesmo é dizer que se exalta a relatividade do pensamento de cada indivíduo, ou seja, "ficamos a saber que nem toda a gente tem a mesma opinião". (F2)

É no cruzamento entre este relativismo e a possibilidade de existirem várias perspetivas que nos surgem ideias como esta:

> Treating people in the past as though they were similar (or identical) to ourselves, with the same goals, intentions, beliefs, and attitudes, makes such understanding impossible. Only by recognizing how the perspetives of people in the past may have differed from our own will be able to make sense of their practices. [...] To understand why people acted as they did, we need to focus on what they were trying to accomplish, the nature of their beliefs, attitudes and knowledge, and the culturally and historically situated assumptions that guided their thought and action(Barton; Levstik, 2004: 207-208).

Será, portanto, quando se colocam na posição do *outro* que os nossos interlocutores percorrem a maior distância entre o lugar do *mesmo* e do *outro*. Este *«senseof "Otherness"»*, para utilizar a expressão de K. Barton (Barton; Levstik, 2004: 210), mostra-nos o reconhecimento de uma certa *empatia* com a História, numa clara tentativa de se apropriarem do passado.

> (…) eu agora tenho consciência disso mas se estudasse melhor provavelmente… e até fizesse entrevista com alguma pessoa que […] tivesse participado na guerra, ia ter uma maior consciência do que eles sofreram, dos sentimentos que eles sentiram, de tudo o que se passava à volta deles enquanto eles estavam ali e claro que as coisas no dia a dia iam começar a ter mais importância para mim. (F1)

Residiremos nesta última frase. Habitaremos a ideia de que a História tem a importância de fazer pensar sobre as coisas mais simples da vida, do quotidiano. Que a partilha de histórias e vivências acerca de um "passado doloroso", calcado, pode povoar os pensamentos de quem as ouve e obrigar a refletir acerca do valor que as ações de todos os dias podem tomar. Podemos pedir mais?

Implicações didáticas

A utilidade de um projeto como este pode, também, medir-se pela sua capacidade de aduzir elementos interpretativos para uma alteração das práticas didáticas da História. Se sabemos pouco sobre "como a história é percebida" pelos alunos, estes são momentos privilegiados para o saber. Se temos dúvidas sobre a forma como a educação histórica é consubstanciada, não podemos desperdiçar estes momentos de reflexão investigativa. Para um devido aproveitamento, não devemos continuar a centrar-nos no que dizem os agentes – docentes – mas naquilo que pensam os destinatários – alunos.

Que nos trouxe este projeto sobre o seu pensamento concreto?

Comecemos pelos **recursos/fontes** que são considerados mais pertinentes para uma efetiva aprendizagem histórica: "…é mais credível nós vermos as coisas, estarmos em contacto com …testemunhos de pessoas, ir a museus,… passeios de História" (A1)"…também podemos abordar estes temas com familiares … com pessoas que tenham participado, isso ainda enriquece com mais pormenores e tem uma história pessoal" (A2); "…esses testemunhos são mais importantes…porque eles viveram a situação e sabem descrever-nos muito melhor como foi a Guerra Colonial" (A2); "as pessoas que viveram esses momentos penso que têm uma opinião mais credível" (A2)"Acho que o essencial foi a convivência com essas pessoas [referem-se a um trabalho que fizeram sobre a Guerra Colonial] e com outras opiniões…ir ao encontro da outra pessoa…saber o que se passou, o que ela fez …isso foi muito importante para o nosso enriquecimento" (F1)"ao falarmos com uma pessoa que esteve diretamente lá, conseguimos obter muito mais informação e até os sentimentos que sentiram durante esses momentos" (F2)"…falamos com os nossos avós… acho que é mais interessante saber a opinião deles… e os próprios sentimentos estão ali presentes…não é um simples livro" (R2).

Neste aspeto, o estudo veio a revelar-se uma novidade que, de certa forma, contraria outras conclusões evidenciadas em investigações anteriores. Quando em 1999 se afirmava que "as narrativas orais de outros adultos que não os professores, reconhecerão que, no plano da História, terão pouco a aprender com as gerações precedentes (…) e implicitamente reconhecerão que os capitais escolares de seus pais e avós não os habilitarão a ser bons interlocutores no que respeita a assuntos de História" (Pais, 1999: 36), uma década depois é possível identificar alunos que pensam de forma contrária. Aliás, quem no terreno tem partilhado múltiplas experiências didáticas consegue facilmente identificar a motivação e o entusiasmo das propostas que implicam contacto direto com protagonistas ou com memórias de gerações anteriores.

Já não haverá tanta diferença quando valorizam a diversidade de recursos reivindicando um bom espaço para os audiovisuais - "documentários [são] excelentes sobre a nossa história e a de outros países… nós aprendemos mais aí do que quando estamos numa aula … com a professora a falar e um livro à frente" (A1); "…a nossa professora em vez de falarmos mostrou um filme [sobre Estaline] e foi muito mais interessante, se calhar aprendemos mais rápido" "…é uma coisa diferente e nós gostamos de coisas diferentes porque capta mais a nossa atenção" (A1); "…foi passada uma série de episódios sobre, na televisão, uma série de episódios sobre a Guerra Colonial e que mostrava … as duas versões da História, a versão dos portugueses e a versão dos colonos e que contribuiu para alguma perceção do que foi a Guerra Colonial." (R1).

No que concerne a **estratégias** de ensino, é claro o entendimento sobre o papel orientador que as aulas e os professores têm naturalmente de significar para um processo de aprendizagem consequente - "as aulas de História dão-nos uma pequena introdução para depois irmos para casa estudar mais aprofundadamente" (A1) ou "a aula é sempre um sítio mais apropriado porque temos alguém que nos está a guiar o nosso estudo" (F2). Depois aceitam que a realização de trabalhos – qual oficina de pequenos historiadores – pode ser uma boa forma de sedimentar relações, conhecimentos e opiniões -"Estes trabalhos ajudam-nos a desenvolver a nossa capacidade de pensar nos acontecimentos" (F1).

É neste sentido que nos importa perceber as lições (ilações) que os nossos interlocutores dão àqueles que pretenderem retirar implicações prospetivas para o seu trabalho didático. Primeiro, temos de perceber que "os esquecimentos coletivos do passado têm em si uma grande relevância, na medida em que demonstram o lado oculto de uma cultura, comunidade, que no presente não quer experienciar uma determinada realidade" assumindo que "esta forma de pensar incapacita o conhecimento, o juízo e a prática" (Gago, 2007: 68). Depois, entender que a verdadeira "didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida quotidiana, prática" e que isso "inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massas, considerando as possibilidades e limites das representações históricas (…) e explorando diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão devem trabalhar" (Rüsen, 2010: 32-33).

Nesse trabalho há que implicar e tornar os alunos cada vez mais protagonistas já que eles assumem não enjeitar essa responsabilidade, perceber o que os motiva e o que lhes dá maior credibilidade histórica e depois saber ouvi-los para, em conjunto, formarmos uma opinião consciente sobre o nosso passado. Aí tudo deve ser trabalhado e, em particular, esses acontecimentos mais esquecidos na dor e na vergonha do tempo. Esquecer esse lado oculto da cultura de um país é que nos pode envergonhar!

Bibliografia

Ansart, P. (2001): "História e memória dos ressentimentos", in Stella Bresciani; MarciaNaxara (orgs.), Me*mória (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. São Paulo: Editora da Unicamp, p. 15-36.

Barton, K. C.; Levstik, L.(2004):*Teaching History for the common good*. Nova Iorque: Routledge.

Cerri, L. F. (2001): "Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História". In *Revista de História Regional* 6 (2), p. 93-112.

Ferro, M. (2009):*O Ressentimento na História – Compreender o nosso tempo*. Lisboa: Teorema.

Gadamer, H. (1998):*O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Gago, M. (2007):*Consciência histórica e narrativa na aula de História: conceções de professores*.Braga: Universidade do Minho [Dissertação de doutoramento].

Kitzinger, J. (1994):"The methodology of Focus Groups: the importance of interaction be-tween research participants". In *Sociology of Health & Illness*, Volume 16, Issue 1, January,p. 103-121.

Lofstrom, J. (2012):*The Finnish high school students speak on historical reparations: a note on a study of historical consciousness*. In "From historical research to school history: Problems, relations, challenges. Yearbook International Society for History Didactics", Volume 33. Artigofacultadopeloautor e membro do projeto "Enseigner les passes douloureux en Europe".

Mattoso, J. (2012):*Levantar o Céu. Os labirintos da Sabedoria*. Lisboa: Temas e Debates.

Molpeceres, A. (2011): "Conflictos: la memoria de los alumnos – De la Guerra Civil a la transición". In *Íber – Didática de las Ciências Sociales, Geografia e Historia*, nº 69, júlio, agosto, septiembre, Barcelona, Grão, p. 21-28.

Nora, P. (1984) :*Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

OS NEGATIVOS DA NOSSA HISTÓRIA. O olhar proibido sobre a guerra e as colónias. Artigo publicado no Jornal "Público", revista "Ipsilon" de 20 de junho de 2012.

Pais, J. (1999):*Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Lisboa: Celta Editora.

Pollak, M. (1989): "Memória, esquecimento e silêncio". In *Estudos Históricos*, 3, p. 3-15.

Pollak, M. (1992):"Memória e Identidade Social". In *Estudos Históricos*, 10, p. 200-212.

Ricoeur, P. (2000):*La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.

Rusen, J. (2012):*JornRusen e o Ensino de História*. Paraná: Editora UFPR.

Santiago, M. J. T. (2012):*O 25 de abril e o Conselho de Estado. A Questão das Atas*. Lisboa: Edições Colibri.

Scheler, M.; Frings, M. S.(1994):*Ressentiment*. Milwaukee, Wis.: Marquette University Press.

Historia: su enseñanza en el currículum de Secundaria en México

Laura H. Lima Muñiz[1]

Resumen

En este artículo se presenta una visión panorámica acerca de las principales propuestas que se han generado en México sobre la enseñanza de la Historia, enfatizando en las últimas reformas del siglo XX y principios del XXI. Los espacios de reflexión a través del tiempo, sobre todo de algunos de los pedagogos decimonónicos, muestran la importancia que se daba a esta asignatura escolar en el currículum de educación básica. Destaca el valor formativo que tiene para los estudiantes. Sin embargo, en los procesos de reformas educativas, esta asignatura ha sido objeto de debate.

Palabras claves: aprendizaje de la historia; reformas educativas; sistema educativo nacional; práctica docente; valor formativo.

Abstract

This paper presents an overview on the main proposals generated in Mexico about history teaching emphasising the latest reform sunder taken along the twenty and twenty-one centuries. The places of pedagogical reflection during these times show the relevance that was given to this subject in the basic school curriculum and stress the formative value assigned to it by the students. In spite of that, the place of this subject in the curriculum has been a focus of debate during the process of educational reforms.

Keywords: history learning; educational reforms; national educational system; teaching practice;formative value.

---

[1] Universidad Pedagógica Nacional. México. Profesora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Estudios de doctorado en Historia por El Colegio de México y estudios sobre Didáctica de las Ciencias Sociales y sobre Fortalecimiento de habilidades Lectoras para maestros de educación secundaria. Autora de artículos sobre Historia de la Educación y Enseñanza de la Historia. Línea de investigación: Problemas de enseñanza aprendizaje de la Historia en la educación básica, media superior y superior.

A partir de la década de los 90s del siglo pasado, México se inserta en un proceso de reformas educativas en educación básica, movimiento que estuve presente a nivel internacional. Desde entonces, y aún antes, la serie de reformas que se han sucedido, han tenido como finalidad elevar el nivel educativo de los niños y jóvenes para estar, como país, según se ha expresado, en mejores condiciones de competir en un mundo globalizado y entrar en la modernidad mejor preparados.

De esta manera, se generaron una serie de cambios no solo en la educación básica sino en el Sistema Educativo Nacional (SEN), si bien se reconoce que hasta el día de hoy se conserva una amalgama de tradiciones resultado de proyectos y reformas educativas sobrepuestas hasta llegar a la actual.

Muchas han sido las interrogantes que surgen frente a los procesos de reforma educativa, sobre todo cuando se habla de la necesidad de elevar la calidad de los alumnos de todos los niveles educativos.

Antecedentes

Para aproximarnos a algunas de las interrogantes o bien a la comprensión del proceso que ha tenido la enseñanza de la historia en la educación básica, se dará un contexto histórico general a manera de antecedente que permita mostrar las dificultades de la inserción de la Historia como asignatura escolar para detenernos en las últimas décadas.

Para ello, se presenta una visión panorámica de la evolución de su enseñanza tomando momentos clave de los siglos XIX y XX. Recién consumada la Independencia de nuestro país (1821) y hasta la década de los 60 del siglo XIX,se observa una presencia intermitente y tardía de la Historia como asignatura escolar.

Si bien a la enseñanza de la Historia se le concedía relevancia y utilidad por tener un carácter pragmático-político que contribuyera a la formación y fortalecimiento de la conciencia nacional, después de los 300 años de virreinato, cada vez fue haciéndose más evidente ante los problemas que México tuvo con el exterior y por las intervenciones extranjeras que padeció en el siglo XIX.

Cobra importancia la presencia de la *Historiapatria* en las escuelas de niñas hacia la década de 1840 pero sólo en la Ciudad de México, ya que se consideraba que eran"un verdadero semillero de futuras maestras"; y fue hasta 1854 cuando se implantó de manera definitiva en la secundaria o primer ciclo de la preparatoria como entonces se le denominaba a este nivel educativo[2].

Un año clave fue 1867, caracterizado por el triunfo liberal y la restauración de la República después de la intervención francesa y el establecimiento del Imperio de Maximiliano de Habsburgo[3]. Fue también en ese año cuando se decreta la Ley de Instrucción Pública que daba unidad a la enseñanza, se establecía la gratuidad y obligatoriedad para la educación elemental y, se creaba la Escuela Nacional Preparatoria, entre otros aspectos[4]. En cuanto a la enseñanza de "Historia y Geografía" se estableció su estudio para todas las escuelas secundarias.

Los esfuerzos educativos cobraron importancia y los retos a los que se enfrentaba fueron discutidos en diversos Congresos, sobre todo los que se llevaron a cabo en el último tercio del siglo XIX y primera década del XX. Destacan los congresos realizados entre 1882 y 1910, en los cuales: se determinó la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias a partir del segundo grado; se discutió acerca de manera rutinaria en que se enseñaba esta disciplina, obligando a los niños a aprenderse de memoria un texto en forma catequística sin explicación alguna; se enfatiza en la necesidad de difundir en revistas y libros una variedad de recursos didácticos para su enseñanza[5], por ejemplo se recomienda que en las escuelas se formen pequeños museos escolares o si la localidad los tiene que se organicen visitas, también se propone el uso de mapas, ya que se explicaba que "la enseñanza de la Historia será más intuitiva, más animada y más interesante, cuando los niños conozcan bien la situación de los lugares donde han pasado los sucesos"[6]. Otro aspecto de interés es la atención que se daba a la necesidad de conocer el método histórico y a la importancia de la consulta y confrontación de fuentes.

---

[2] Meneses M. (1986)
[3] Fernando Maximiliano José María de Habsburgo-Lorena fue el segundo Emperador de México (1864-1867)
[4] Meneses M. (1983:737-738)
[5] Rébsamen en su *Guía Metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias y superiores de la República Mexicana*,propone una serie de recursos y estrategias didácticas y algunas de ellas aún tienen actualidad.2ª edición, Jalapa, México, Imprenta del Gobierno del Estado
[6] Idem

Nuevas reformas educativas: nuevas polémicas

En el siglo XX, a partir de la década de los veinte, ya se puede hablar de un Sistema Educativo Nacional conla creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, como lo señala Josefina Zoraida, la década de los veinte encontró a todo el mundo ocupado en la reconstrucción de la nación. Sin embargo, en este proceso de reconstrucción, la recién creada SEP, en 1921, por José Vasconcelos, imprimió una edición masiva de la Historia de Justo Sierra[7].

Respecto a la enseñanza de la Historia se expresan algunas de sus problemáticas que recurrentemente han sido objeto análisis. Por ejemplo, se cuestiona sobre la falta de dosificación de los contenidos de los programas de estudio y la necesidad de adaptar los textos al lenguaje de los alumnos, pues se decía que eran libros dirigidos a especialistas. Incluso el aspecto formativo de la disciplina, tema de actualidad, no quedó ausente ya que se consideraba que la historia determinaba una actitud frente a la vida social y frente a los grandesproblemas nacionales[8].

Al mediar el siglo, se decretan dos cambios curriculares para la primaria y la secundaria el de 1957 y el de 1960 que fueron similares y determinaron que el estudio de la Historia debía iniciarse desde el primer año de secundaria, además trataron de articular los niveles educativos, al menos en el discurso pues no se logró dicha articulación, incluso me adelantaré en decir que dicha articulación aún no se consolida a pesar de la reforma de 2011 llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Años después, en 1974, se propusieron cambios a los programas de estudio y después de una amplia consulta nacional que pretendía justificar los cambios de planes y programas de estudio, la enseñanza de la Historia se integró junto con la Geografía y el Civismo, así se pasó del estudio de asignaturas específicas al de áreas y para el caso que nos ocupa, al de Ciencias Sociales. De esta manera se siguió una moda que se había aplicado en Estados Unidos y en algunos países europeos y latinoamericanos.

Sin embargo, cuando en 1975, se presentó el nuevo currículo de Ciencias Sociales, fue rechazado por parte del magisterio, entre otras cosas, porque se argumentó que la integración de

---

[7]J. Vázquez (1993: 5)
[8]Loyo, G. "Sobre la enseñanza de la historia" (folleto publicado en 1930), en: Álvaro Matute. Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. p. 307

las tres asignaturas era artificial, sobre todo para la educación secundaria y que este modelo tenía como única finalidad ahorrar salarios, y material didáctico, entre otras cosas. Ante la oposición generalizada a esta reforma curricular, la SEP acordó que el sistema por áreas se estableciera solo en las secundarias de nueva creación, coexistiendo así, ambos sistemas: por áreas y por asignaturas, existieron ambos modelos curriculares hasta 1993[9].

Así llegamos, después de una visión panorámica, a la década de los noventa del siglo XX, cuando se levantaron voces para expresar que la cultura histórica de los estudiantes y egresados de la educación básica en las generaciones que cursaron la secundaria organizada por áreas, fue deficiente en detrimento de la formación de los alumnos para la comprensión del mundo social.

En ese contexto, en 1992, se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANME) y además, se reformó al artículo 3° Constitucional que estableció la obligatoriedad de la educación secundaria como parte de la educación básica. Bajo esta visión se modificó el Plan y Programas de Estudio (1993). Las críticas a la enseñanza por áreas, dieron lugar a un nuevo proceso de renovación de la educación que incluyó la enseñanza de la Historia como disciplina independiente.

Sin embargo, la reforma curricular de todos los niveles no se concretó, sólo se aplicó en la primaria y, aunque tardíamente, también en las licenciaturas en las Escuelas Normales tanto para la Educación Básica como en la enseñanza de cada una las disciplinas que planteaba el nuevo currículo de secundaria (1999-2000). A la secundaria solo se atendió en el ámbito curricular haciendo ajustes a los programas de estudio con una nueva propuesta didáctica que no logró instalarse en todas las aulas.

La Reforma Educativa de 1993, consideró aspectos pedagógicos e historiográficos relativos al qué, para qué, a quién y cómo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, esto representó un positivo avance[10].

En los programas de estudio se destacó la importancia de Clío para comprender diversas culturas y lo que es común a ellas; para identificar el cambio y la continuidad, reconocer la diferencia entre una descripción y una interpretación, entre la realidad y la ficción, y así

---

[9] Salmerón A. (2007: 7)

[10] En esta Reforma educativa la Historia como asignatura escolar fue la más polémica del currículo por la diversidad de enfoques, ideologías e interpretaciones que puede adoptar. Sin embargo, la polémica sobre los libros de texto de Historia del año anterior (1992) obligaron a la SEP a retirarlos de las escuelas. López y Rivas: 1993)

fortalecer el pensamiento crítico entre los estudiantes. Una novedad en la presentación de los programas fue la inclusión de un apartado relativo al "enfoque", o propuesta pedagógica destacando la importancia de que los alumnos desarrollaran nociones de ordenamiento, fortalecer los valores, articular la Historia con otras asignaturas y diversificar los objetos de conocimiento de la historia, entre otros.

Otro de los aportes de los programas de secundaria, básicamente el de Historia de México de 3° grado, destacó la importancia de las relaciones con la Historia de América Latina. Este aspecto declarativo obedeció a las críticas que se hacían de programas anteriores en el sentido de ser eurocentristas.

Fue reconocido el valor formativo de la Historia; se privilegió el análisis de procesos sociales actuales[11] con el propósito de que permitieran a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios y argumentados sobre los fenómenos sociales; se buscó favorecer la comprensión de nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, entre otros. También se propuso evitar la memorización de datos como objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura[12].

Esta reforma educativa atendió básicamente al nivel educativo de primaria, la secundaria quedó prácticamente relegada pese a que ya formaba parte de la educación básica obligatoria como resultado de la reforma Constitucional al artículo tercero. De esta manera se aplazaron las reformas a los niveles preescolar y secundario.

Reformas recientes: la presencia de la Historia en el currículo de secundaria

Como se comentó, la reforma de 1993 dejo fuera a la educación secundaria, por ello, para 2004, se inicia ese proceso como una Reforma de la Educación Secundaria.

Para el caso de la asignatura de Historia, el mapa curricular que la SEP emitió, en junio ese año, contenía una propuesta curricular anualizada a estudiarse en ocho horas semanales donde se integraban temas de historia universal y de México. A partir de su difusión se recibieron comentarios expresados en diversos medios por parte de maestros, asociaciones

[11] Los temas de estudio llegaban prácticamente hasta 1960.
[12] SEP: 1993: 96-110

civiles y académicas del país que se dieron a la tarea de analizar los documentos generales de la Reforma y la propuesta de Programa de Historia.[13]

Las críticas al programa anualizado de Historia para la educación secundaria se centraron en la ausencia de algunas temas como el las culturas antiguas y la Edad Media, el abordaje a nivel visión general del México prehispánico; la integración de la historia universal y de México, la compactación de las horas de estudio de la asignatura de Historia en un solo grado de secundaria y su ausencia en 1º y 3º; y la necesidad de actualización y capacitación de los docentes ante un nuevo enfoque didáctico y la forma de abordar los contenidos.

Frente a las presiones políticas y académicas se requirió formar la Comisión Interinstitucional de Historiadonde estuvieron representados diversas universidades, la escuela normal superior y algunos centros dedicados a la investigación y a la docencia. Después de varios meses de trabajo, el colegiado presentó dos programas de estudio uno para segundo y el otro para el tercer grado de secundaria. El primero sobre historia universal y el segundo de historia de México.

Sin embargo, esta reforma se propuso ir más allá de la presentación de nuevos programas de estudio ya que se planteó la articulación curricular que fue definida por la Secretaría de Educación Pública como la integración de "los niveles preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades y las competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura[14]", así como la conexión eficiente con la educación media[15]. Así, en el 2006, la SEP se planteó el reto de articular la educación básica, ya que para este año, se había concluido con las reformas educativas de preescolar y secundaria y con ello los tres niveles de la educación básica.

Respecto a la enseñanza de la historia, tema que nos ocupa, en los programas de estudio de Educación Secundaria (2006)[16] y de Educación Primaria (2009) se contempla el trabajo con una historia formativa. Además, se agregaron algunos apartados a la estructura de los programas

---

[13] SEP (2006: 29-31)
[14] SEP (2008: 32).
[15] SEP (2008: 72-73).
[16] Para el diseño del Plan de estudios y los programas de Historia 2006 no se contó con resultados de alguna investigación empírica a pesar de que los programas que se iban a sustituir contaban con más de 10 años de vigencia.

que fueron valorados por los maestros ya que les daban elementos para un mejor trabajo en el aula[17][18]:

Introducción.Contextualiza la asignatura en el Plan de estudio y su aportación al logro del perfil de egreso de educación básica. Es conveniente comentar, que con esta reforma, por primera vez, se define un perfil de egreso.

*Propósitos:*Se definieron en dos niveles: los generales de la enseñanza de la Historia en educación básica y los propósitos por nivel educativo.

*Enfoque:*Este apartado de carácter didáctico considera que para que los adolescentes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica:

- Es fundamental la enseñanza de una historia formativa centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos.

- Es primordial concebir la disciplina como un conocimiento crítico, inacabado e integral de la sociedad en sus diferentes ámbitos de análisis –político, económico, social y cultural, y

- Es importante fortalecer la práctica docente para que los maestros, al contar con mayores elementos que les guíen, den un nuevo significado a la asignatura.

En cuanto a la organización de contenidos de los programas**.** Se propusieron tres ejes que los articulan:[19]

*Comprensión del tiempo y el espacio históricos***:** Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico.

---

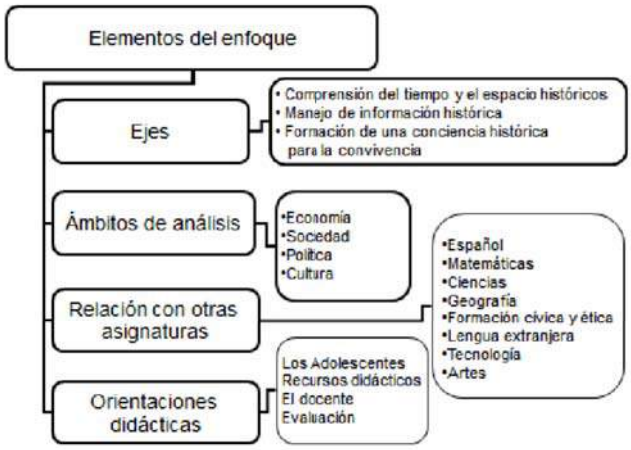
[17] SEP (2007)
[18] SEP (2007)
[19] Estos ejes los "*convirtieron"* en competencias en los programas de 2011.

Manejo de información histórica: Permite movilizar conocimientos y habilidades para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado.

Formación de una conciencia histórica para la convivencia: La enseñanza de la Historia fortalece la responsabilidad social y el reconocimiento de los valores universales además fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural.

Otro elemento en la organización de los contenidos fueron los ámbitos de análisis que se retomaron de los programas de 1993: *Cultural:* que permita conocer la concepción del mundo, las creencias, las manifestaciones populares y religiosas, la producción artística y científica; *Social:*que abordalos temas sobre las organizaciones y relaciones de los grupos humanos; *Político:*referente a laorganización y jerarquización en la toma de decisiones de las instituciones y grupos humanos y, *Económico*: relativo a la producción, intercambio y distribución de bienes.

Los docentes encontraron muy interesante el apartado de*Orientaciones didácticas generales*que contiene información acerca de recursos didácticos: líneas del tiempo, fuentes escritas, fuentes orales, mapas históricos, gráficas, imágenes, museos, sitios y monumentos históricos, Tecnologías de la información y la comunicación. Se complementa con una información reflexión sobre el *Papel del docente y orientaciones para la evaluación*.



Características de la organización de los contenidos

Los programas de estudio, 2006, cuentan con un orden cronológico, destacando:

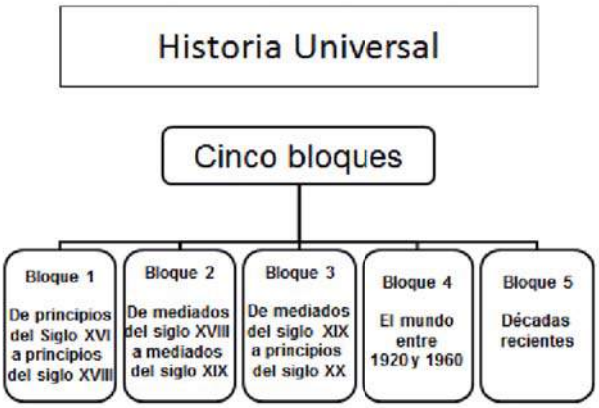
- Épocas recientes por ser explicativas de la realidad que viven los adolescentes. Tres de los 5 bloques se dedicaban a los siglos XIX y XX que buscan dar respuesta informada al acontecer reciente.

- *La historia universal* y su relación con América, Asia y África.

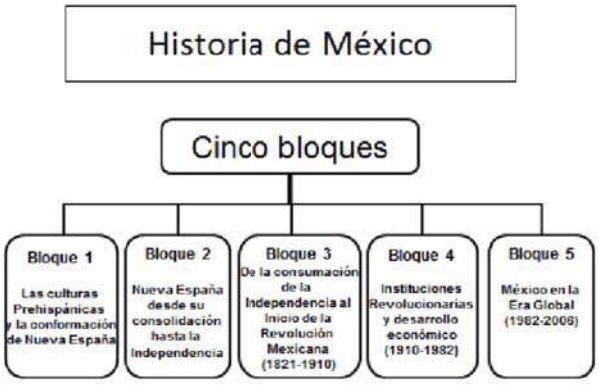
- *México y los procesos* históricos en el mundo que explican su pasado y su presente.

- La comprensión de los contenidos para identificar procesos, cambios y continuidades.

La asignatura de Historia I, que se cursa en segundo grado de la educación secundaria, cubre prácticamente cinco siglos, en los cuales se produjo un proceso de integración mundial que comenzó con la expansión europea del siglo XVI hasta la globalización de fines del siglo XX



Historia II, se cursa en tercer grado; está dedicado a la Historia de México y abarca de las culturas prehispánicas al México de nuestros días.



Ajustes alos programas de estudio: 2011

A tres años de vigencia de los programas de 2006, la Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), realizó ajustes a los Programas de estudiode Historia para la educación Secundaria. Con ello, se dijo, culminaría un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica. Este proceso inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria. Esta reforma, según la SEP, estuvo orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes lo que supuso una continuidad con la Reforma anterior.

Entre los principios de la Reforma de 2011 se mantiene el enfoque pedagógico, se decreta el aprendizaje por "competencias" y se busca disminuir las temáticas que se abordaban; además, la estructura de los bloques cambió, por ejemplo, se eliminan los propósitos de cada bloque, y primero se señalan los aprendizajes esperados y después los contenidos. Se eliminaron los conceptos clave, se redujeron las propuestas del apartado Temas para analizar y reflexionar[20]. En cuanto a la temporalidad que abarcan los cursos se mantuvo la misma que en los programas de 2006.

A manera de ejemplo se presenta la estructura de uno de los bloques de la asignatura: Historia II[21].

[20] En 2006 se propusieron tres temas para analizar y reflexionar y para 2011 se redujeron a dos.
[21] SEP (2011: 43).

Bloque III. Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910)	
Competencias que se favorecen: Comprensión el tiempo y el espacio históricos. Manejo de información histórica. Formación de una conciencia histórica para la convivencia.	
Aprendizajes esperados	**Contenidos**
• Ordena hechos y procesos relevantes desde el México independiente hasta antes de la Revolución Mexicana, aplicando términos como siglo, década y año. • Localiza los cambios en la organización política del territorio mexicano durante el siglo XIX.	*Panorama del periodo* Ubicación temporal y espacial de los principales hechos y procesos históricos el México independiente a la Revolución Mexicana.
• Explica las dificultades de México para constituirse cono nación independiente.	*Temas para comprender el periodo* *¿Qué características del México actual tuvieron su origen en el siglo XIX?* Hacia la fundación de un nuevo Estado: La crisis económica después de la guerra. Desigualdad social y distribución de la población. La Constitución e 1824 dificultades para la consolidación de un proyecto nación.
• Identifica las causas y consecuencias de las intervenciones extranjeras.	Los conflictos internaciones y el despojo territorial: Amenaza de reconquista y necesidad de reconocimiento internacional. Los intentos de colonización del norte. La separación de Texas. El bloqueo francés de 838. La guerra con Estados Unidos.
• Explica cambios en las formas de gobierno del siglo XIX.	En busca de un sistema político: El pensamiento de los liberales y conservadores. La Constitución de 1857. La guerra, las Leyes de Reforma y su impacto en la secularización de la sociedad. La intervención francesa y el Segundo Imperio.
• Analiza la multicausalidad del desarrollo económico de México y sus consecuencias sociales de finales del siglo XIX y principios del XX.	La Restauración e la Republica y el Porfiriato: Los gobiernos liberales y su proyecto nacional. La paz profiriana y la centralización del poder. Reorganización el erario público, crecimiento económico e inversiones extranjeras. Surgimiento de la clase obrera y la nueva clase media urbana. Rebeliones rurales, pronunciamientos, leva y bandolerismo. Los ferrocarriles y la transformación del paisaje.
• Explica las contradicciones sociales y políticas del régimen porfirista como causas del inicio de la Revolución Mexicana.	Antesala de la Revolución: Los costos sociales y políticos del desarrollo económico porfirista. Permanencia de un grupo en el poder. Huelgas y represión.
• Identifica características de la cultura, el arte y la educación durante el silgo XIX.	Cultura: Politización: prensa y folletería. Asociaciones e institutos de ciencias y artes. La educación

	pública y las escuelas normales. Clasicismo, romanticismo y modernismo. Paisajismo en la pintura. Influencias y modas extranjeras.
• Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	*Temas para analizar y reflexionar* Del cine mudo a la tercera dimensión. La caricatura política: De crítica y de oposición.

Este ajuste curricular se formaliza mediante un acuerdo secretarial en 2011 y para diciembre del 2012 se anuncia una nueva reforma educativa[22].

Otra reforma educativa

El 10 de diciembre de 2012 el presidente de México a los 10 días de haber tomado posesión como tal, presentó ante la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión una propuesta de Reforma Educativa Constitucional que aprobaron los legisladores como uno de los primeros pasos en la renovación del Sistema Educativo Nacional (SEN). Dicha Reforma enunciaba tres principios básicos:

- garantizar la calidad de la educación;
- la profesionalización de los maestros para su ingreso y promoción oposición y,
- ampliar el estatuto de autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Por su parte, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013, se señala como uno de los objetivos: Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida. Dos de las líneas de acción son:

[22] SEP (2011 b)

• Definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, y que tomen en cuenta las diversas realidades del entorno escolar e

• Instrumentar una política nacional de desarrollo de materiales educativos de apoyo para el trabajo didáctico en las aulas.

Esta reforma ha sido muy polémica[23] y se ha centrado la discusión sobre la Ley del Servicio Profesional Docente. Lo cierto es que para que una reforma prospere no debe olvidarse que la figura del docente es relevante. Además se debe realizar una evaluación de políticas públicas, pues si sólo se centra la discusión en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales que han dejado en claro el bajo logro educativo de nuestros estudiantes de educación básica, hay que preguntarse el porqué de esos resultados y cuál es la responsabilidad del Sistema Educativo Nacional. Hasta ahora parece ser que esta reforma se centra en un objetivo político-administrativo y educativo.

Bibliografía

López y Rivas, G. (1993) *Secuestro de la memoria*, México: Colegio Mexicano de Antropólogos.

Loyo, G. "Sobre la enseñanza de la historia" (folleto publicado en 1930), en: Álvaro Matute. *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX*. México: UNAM-IIH/FCE.

Matute, Á. *La Revolución y la enseñanza de la historia: dos actitudes*, Instituto de Investigaciones Históricas, México, UNAM, 2006.

Meneses, E. (1983), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911,* México: Editorial Porrúa.

[23] El 26 de febrero de 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación una reforma de los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de nuestro país. Además de una declaración que compromete al Estado a garantizar la calidad de la educación obligatoria.La reforma educativa, tal como se predefine en las modificaciones constitucionales, busca como objetivo central lograr el incremento de la calidad en la educación pública obligatoria, que incluye los ciclos de preescolar, primaria, secundaria y medio superior. Señala, en primer lugar, la capacidad de los docentes, sin dejar de mencionar los métodos educativos, la organización escolar y la infraestructura educativa. Paoli (2013: 170-171)

---------- (1986) *Tendencias educativas oficiales en México*. México: Editorial Porrúa/Centro de Estudios Educativos (CEE).

Paoli, F (2013) Elementos relevantes de la reforma educativa en Ramírez, R (coord.) *La Reforma Constitucional en Materia Educativa: Alcances y Desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República

Ramírez, R. *et al*.(1948), *La enseñanza de la Historia en México*, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

Rébsamen, E. (1890), *Guía Metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias y superiores de la República Mexicana,* 2ª edición, Jalapa, México, Imprenta del Gobierno del Estado.

Salmerón A. (coord.) (2007) Josefina Zoraida Vázquez. *Una visión del pasado, libre de mitos y maniqueísmos*. México: INEHRM (Colección Homenajes)

Secretaría de Educación Pública (1993), *Planes y programas de estudio 1993,* México: SEP

____ (2006) *Reforma de la Educación Secundaria*. *Fundamentación curricular*. *Historia*. México: CONALITEG

____ (2008), *Plan de Estudios 2009*. *Educación Básica Primaria*, México

____ (2011). *Programas de estudio 2011*. *Guía pata el maestro*. *Educación Básica Secundaria*. Historia. México: CONALITEG

____ (2011 b) *Acuerdo Número 592 Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: CONALITEG

Vázquez, Josefina (1993), "El dilema de la enseñanza de la historia de México", *La Educación*, núm. 114. México.

Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado

Helena Pinto[1]

Resumo

A reflexão aqui apresentada incide em duas dimensões principais: ao nível da Educação Patrimonial, considera que o contacto direto e constante com fontes patrimoniais é essencial para desenvolver nos jovens sentimentos de responsabilidade em relação ao património histórico e de pertença a comunidades portadoras de memórias necessárias à compreensão do presente e à reflexão construtiva sobre o futuro; ao nível da Educação Histórica, tem em conta a problematização sistemática dos usos da História e do Património, elaborando propostas de desenvolvimento das aprendizagens dos jovens e de abordagens metodológicas dos educadores. Foi nesta dupla dimensão que se centrou a investigação que desenvolvemos na Universidade do Minho (Portugal) e que teve como desígnio principal aprofundar, numa abordagem sistemática, essencialmente qualitativa, a compreensão dos sentidos atribuídos ao passado por alunos e professores, com base nas inferências a partir de fontes patrimoniais, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e de património. Propuseram-se atividades educativas de exploração de fontes patrimoniais – a alunos de 7º e 10º ano de escolaridade e seus professores, de escolas de Guimarães (norte de Portugal) –, em conformidade com os currículos de História do 3º CEB e ensino secundário, num contexto específico: Guimarães, cidade com numerosos vestígios patrimoniais de diferentes épocas, embora os 'medievais' sejam mais visíveis e imediatos. As conclusões da investigação confirmaram a necessidade de se ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e de contacto com o património, e reconhecer o papel do uso de fontes patrimoniais na compreensão da evidência histórica pelos alunos, dada a sua relação com a interpretação como processo de construção de significado acerca do passado, tendo em vista uma aprendizagem significativa.

---

[1] CIEd, Universidade do Minho, Portugal. E-mail: mhelenapinto@gmail.com

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Educação Histórica; Identidade(s); Fontes patrimoniais; Evidência histórica; Consciência histórica.

Abstract

This paper focuses two main dimensions: at the Heritage Education sphere, bearing in mind that direct and consistent contact with heritage sources is essential to develop young people's consciousness of responsibility towards heritage and of belonging to communities with memories necessary to the understanding of the present and to a constructive reflection about the future; at the History Education field, it takes into account the systematic questioning of the uses of History and Heritage, elaborating proposals to develop youngsters' learning and educators' methodological approaches. Within these two dimensions, our research held at University of Minho (Portugal) in a systematic and essentially qualitative approach, aimed a deep understanding how students and teachers make sense of the past inferring from heritage sources, in connection with concepts related to historical consciousness, such as identity and heritage. Several educational activities concerning exploration of heritage sources were proposed to 7th and 10th graders and their teachers attending several schools of Guimarães (northern Portugal) accordingly to History curricula of 3rd cycle and secondary education, in a specific context: Guimarães, a city with many heritage vestiges from different epochs, although the 'medieval' are more visible and immediate. The research conclusions confirm the need to overcome a impressionistic vision of a merely outside school leisure experience of contact with heritage, and to recognize the worth of using heritage sources in students' understanding of historical evidence, given its relationship with interpretation as a process of making sense of the past, in order to a meaningful learning.

Keywords: Heritage Education; History Education; Identity(ies); Heritage sources; Historical evidence; Historical consciousness.

Introdução

A pesquisa e a discussão epistemológica sobre as relações da História com as decisões na vida prática têm permitido identificar algumas âncoras de análise da consciência histórica de

jovens e professores de História, não só em Portugal como em muitos outros países. No âmbito de uma investigação de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em História e Ciências Sociais (Pinto, 2011), procuramos contribuir para a pesquisa sobre consciência histórica na perspetiva patrimonial, com vista ao desenvolvimento, de forma sistemática e segundo critérios metodológicos, de atividades educativas relacionadas com o uso de fontes patrimoniais, envolvendo os jovens na construção do seu conhecimento histórico[2].

Com base numa reflexão sobre abordagens de Educação Histórica e de Educação Patrimonial, que tiveram em conta a problematização sistemática dos usos da História e do Património, assim como os documentos programáticos de História nos ensinos básico e secundário em Portugal, partiu-se de um contacto direto com o património no âmbito local e pretendeu-se aprofundar de forma sustentada a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores a fontes patrimoniais, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e de património.

Identidade(s) e construção do Património

A apresentação do património variou segundo o ideário de cada época, os seus valores e signos culturais, permitindo esclarecer sobre o modo como as sociedades assumiram a sua relação com a temporalidade e construíram as suas identidades. O património é geralmente apresentado como construção material e simbólica do passado. A consciência do impacto contínuo da humanidade sobre os vestígios do passado intensificou-se durante o século XX: muitos edifícios e artefactos foram, ao longo dos tempos, adaptados a novos usos, mas o impulso pela preservação tornou essa adaptação mais consciente. Não podemos evitar refazer o passado, pois só alterando o que se preserva se poderá manter vivo e compreensível o património (Lowenthal, 1999). Quando tomarmos consciência de que o passado e o presente não são exclusivos, deixaremos de insistir na preservação de um passado fixo e estável.

A identidade, em sentido mutiperspetivado, é um valor inseparável do património, pois este pode ser considerado, antes de mais, o que nos é intimamente significativo. Outra característica que sobressai da reflexão sobre o conceito de património é a da temporalidade: se

[2] Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011. A autora é investigadora colaboradora do CIEd-FCT, Universidade do Minho.

a essência dos objetos patrimoniais diz respeito ao passado, é nos tempos modernos que ela se manifesta e legitima (Yánez Casal, 1999). O património tem, portanto, uma história (Choay, 2000), é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário. Assim, a ligação entre a problemática da identidade e a do património – à escala da identidade nacional e do património cultural – ressalta da tomada de consciência de que ambas se organizaram em torno da questão das relações com o lugar e o tempo.

A construção de significado sobre a existência do grupo no tempo (de onde viemos, o que somos, para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos: *nós* e *eles* (identidade social e alteridade), pertencente ou não pertencente ao grupo. Segundo Lorenz (2004, p. 31), uma "identidade através da mudança no tempo", define a identidade histórica. Este autor chama também a atenção para o *boom* de memória e de património (Lorenz, 2010) que se tem verificado desde a década de 1980, e salienta que as diversas e controversas formas pelas quais o passado tem sido representado por grupos específicos, nomeadamente em relação a edifícios históricos e museus, se tornou foco de atenção pública, a par das reflexões e debates relativos às estruturas temporal e espacial da História académica.

A construção de significado sobre o passado

Memória e História constroem-se a partir de vestígios físicos, os quais garantem uma proximidade que nos leva a assumir que ali existiu, efetivamente, um passado. Porém, a História difere da memória não só na forma como o conhecimento do passado se adquire e é validado – "aceitamos a memória como uma premissa do conhecimento; inferimos a História pela evidência que inclui as memórias de outras pessoas" (Lowenthal, 1999, p. 213) –, mas também no modo como se transmite, preserva e transforma. Do tipo de relação entre património e memória / História (pelo menos na sociedade ocidental), dependerá, em grande parte, uma perspetiva mais fechada, exclusivista e monumentalista ou mais aberta, inclusiva e historicizada dessa relação.

Tal como o património, a consciência histórica comporta um processo de apropriação simbólica do real. A consciência histórica tem a função prática de fornecer uma orientação temporal que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica. Mas, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História (Rüsen, 2001), distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença (de identidade local, nacional, profissional ou outra), para o que concorrem o meio familiar e cultural, os média, a escola. E é sobretudo nesta

última que a identidade social é aprofundada e (re)orientada (Barca, 2007) através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da História.

A pesquisa e a discussão epistemológica sobre as relações da História com as decisões na vida prática têm permitido identificar algumas âncoras de análise da consciência histórica de jovens e professores de História, não só em Portugal como em diversos países da Europa e de outros continentes. A teoria de Rüsen, nomeadamente a sua tipologia vista em termos de significação temporal – diversas formas de dar sentido ao passado, de compreender a relação entre passado, presente e futuro, e de construção de identidades históricas – e o seu conceito de memória histórica, contribuíram para informar a nossa investigação que decorreu num contexto específico, Guimarães, no norte de Portugal. A classificação do centro histórico de Guimarães como Património Cultural da Humanidade, em 2001, associou-lhe uma dimensão cosmopolita, mas pretender simbolizar uma cultura que se universaliza a partir de fragmentos patrimoniais específicos, pode descurar expressões culturais locais cuja historicidade, interpretada de forma apropriada, poderá ser um contributo para a compreensão do passado percecionado através dos seus vestígios e do presente vivido.

Collingwood descreveu a História construtiva como consistindo na interpretação, entre as afirmações feitas pelas fontes, de outras afirmações deduzidas daquelas, considerando que "a interpolação não é, de modo algum, arbitrária ou meramente imaginativa" (2001, p. 252). Para este autor, o conhecimento histórico é inferencial e a História é uma ciência cuja função é estudar os acontecimentos não acessíveis à nossa observação a partir de algo observável. Por isso, defendia que, na História científica, devemos falar de 'evidência' e não de 'fonte'. As fontes não falam por si; é o historiador quem as interpreta no sentido de obter respostas às questões que colocadas.

Muitas das ideias defendidas por Collingwood, nomeadamente acerca da relação entre questões e prática histórica, tiveram reflexo em estudos posteriores acerca da progressão do pensamento dos alunos em História. Também Dickinson, Gard & Lee (1978) afirmam que, sem questões, não pode existir evidência, são elas que transformam meros vestígios em evidência do passado. Para Ashby (2003), a evidência histórica situa-se "entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)" (p. 42). No entanto, muitos alunos continuam a mostrar uma forte propensão para tratar a informação tal como ela é dada, embora reconheçam que o conhecimento do passado se baseia em vestígios materiais que permaneceram.

O uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado, como as visitas a sítios e museus que os jovens possam explorar, respondendo a questões abertas sobre evidência (de modo a diferenciarem entre 'saber', 'supor' e 'não saber'), numa atmosfera de

expressão livre, são fundamentais para o desenvolvimento do seu pensamento histórico. Segundo Cooper (2004) este trabalho deve começar desde cedo, pois as crianças são "capazes de operar com conceitos de validade e de resolver questões históricas progressivamente mais complexas, podendo aprender conceitos históricos abstratos interligando-os com os concretos" (p. 60), pelo que não devem ser restringidas à repetição de informação factual. Por sua vez, a realização de tarefas sobre sítios arqueológicos pode ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjeturas, mas não são suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas (Chapman, 2006). Os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos históricos. Segundo Shemilt (1980), o trabalho de campo sobre um dado tópico pode promover o conhecimento dos vestígios visíveis do passado, permitindo que os alunos lidem com fontes de vários tipos e as relacionem, reforçando, ainda, a compreensão sobre a natureza da investigação histórica, nomeadamente sobre empatia, pela reconstrução de quadros de referência em que as ideias e os motivos dos antepassados possam ser vistos como racionais e justificáveis.

As mudanças que se têm verificado nas últimas décadas ao nível da educação nos museus traduzem as transformações que se verificaram também na própria natureza da educação, quer no que respeita ao significado do termo, quer no que se espera das instituições. Hooper-Greenhill revela que no Reino Unido se tem verificado uma substituição da expressão "educação no museu" pela expressão "aprendizagem no museu" (2007, p. 4), e que esta substituição semântica representa uma mudança na forma como está a ser compreendida a função educativa dos museus, indicando um maior foco nos processos de aprendizagem dos utilizadores.

Nos currículos de História em Portugal há referências ao contacto direto com fontes do património histórico-cultural, implicando não só o trabalho em sala de aula, mas fundamentalmente o trabalho de campo no local – em sítios históricos, nomeadamente arqueológicos, museus e arquivos. Contudo, ainda se verifica, quer nos programas curriculares, quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas (primárias ou secundárias) e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, nomeadamente em contexto, não é tão frequente como seria desejável. Para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades. Também a abordagem do local, que é muitas vezes visto como unidade dissociada do resto do

país ou do mundo, pode basear-se na análise de várias dimensões da realidade, a nível económico, social, político, cultural e a sua inter-relação. Por sua vez, a articulação entre espaços históricos distintos, permite aos alunos a reflexão sobre os seus valores e práticas quotidianas, relacionando-os com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo, à sua localidade, e às sociedades nacional e mundial, pois disso depende também a compreensão histórica e a construção de uma identidade inclusiva.

Investigação em Educação Histórica e Patrimonial

Baseando-se nos dados recentes da cognição histórica, e no âmbito do Construtivismo Social, a pesquisa em Educação Histórica, que é sobretudo de índole qualitativa, tem-se focalizado não só em ideias substantivas necessárias à construção de um quadro sobre o passado, como também em ideias sobre a natureza da História, como a de evidência. Algumas destas pesquisas têm afirmado a possibilidade de desenvolvimento da noção de temporalidade histórica nos alunos por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material – dotados de significado histórico – e do professor, através da realização de atividades relacionadas com fontes do património cultural de uma comunidade (Barton, 2001; Nakou, 2003; Cooper, 2002, 2004; Cainelli, 2006, Schmidt & Garcia, 2007; Pinto, 2011, 2012; Pinto & Barca, 2012). Simultaneamente, a Educação Histórica pode assumir um papel essencial na Educação Patrimonial, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado.

Alguns autores, como Calaf (2006), defendem que o 'olhar' educativo sobre o património é essencial para que se compreendam os processos de valoração e de apropriação simbólica do património pelos indivíduos, relacionando teoria e prática. No entanto o património é uma realidade multifacetada, sendo também multíplices os 'olhares' ou abordagens que a ele se podem dirigir. Fontal (2003) considera que o património, e particularmente o património cultural, pode ser entendido como conteúdo em si mesmo, de forma que a Educação Patrimonial poderia figurar como disciplina específica e independente – para a qual propõe um *modelo integral* – com técnicas e procedimentos que se podem adequar tanto ao âmbito formal como não formal de educação. Por sua vez, Prats (2003) insere a abordagem da *didática patrimonial* no âmbito da *Didática* das Ciências Sociais, salientando entre outros espaços de desenvolvimento comunicativo, a elaboração e avaliação de propostas didáticas para a utilização formativa dos espaços de representação patrimonial entre os diversos grupos de possíveis utilizadores. Também Estepa e Cuenca (2006) consideram que a *didática do património* deve integrar-se no processo educativo, atendendo às metas da educação sistematizada, à formação

para a cidadania e às didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular. Estes autores consideram que a finalidade básica da *didática do património* é a de facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se definam como fontes de cuja análise se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às próprias crenças e identidades, assim como em relação a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades.

Perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo português, e dada a transversalidade que a caracteriza – pela heterogeneidade inerente ao património (desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel…) –, parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História, com grupos de diferentes idades, dando ênfase à natureza situada da aprendizagem.

A produção de materiais educativos para a interpretação do património pode fazer-se de modo puramente técnico ou fundamentado numa investigação que defina objetivos, desenvolva modelos, os experimente e avalie. No entanto, há uma diversidade de 'olhares', de abordagens, que nos dão conta da complexidade patrimonial. Nesse sentido, é essencial conhecer que conceções de património revelam os professores e como abordam o uso de fontes patrimoniais nas atividades de ensino, mas também que ideias revelam os seus alunos quando interpretam, em contexto, essas fontes.

Método do estudo

O estudo empírico de natureza descritiva, aqui apresentado, enquadrou-se essencialmente num modelo de investigação qualitativa e pretendeu um entendimento complexo e aprofundado de uma situação, procurando compreender o que os participantes pensam e dizem nos contextos onde o fazem, pelo que seguiu uma abordagem baseada na *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998). O problema central que se procurou explorar neste estudo foi: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

Apresentando uma proposta no âmbito da Educação Histórica e Patrimonial, o estudo desenvolveu-se em três fases: exploratória, piloto (em quatro etapas) e principal. No estudo principal a amostra participante foi constituída por 87 alunos distribuídos por três grupos do 7º ano de escolaridade (40 alunos, sendo 16 rapazes e 24 raparigas) e quatro grupos de 10º ano (47 alunos, sendo 24 rapazes e 23 raparigas) a frequentar História A ou História da Cultura e das Artes, em cinco escolas do ensino básico e secundário da cidade de Guimarães, no norte de Portugal, e respetivos professores.

Os instrumentos aplicados consistiram num 'guião-questionário' para os alunos – propondo um conjunto de tarefas escritas a realizar em vários pontos de paragem de um percurso (Figura 1), em situação de observação e interpretação de um conjunto de fontes patrimoniais (objetos, edifícios, locais) relacionadas com a Idade Média, mas tendo em conta a sua historicidade – e dois breves questionários para os professores, um prévio e outro posterior à atividade. Elegeu-se um contexto histórico que pudesse ser significativo a nível local, nacional e até internacional (centro histórico classificado pela UNESCO como Património Cultural da Humanidade, em 2001), permitindo o seu enquadramento curricular e delinear uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constituísse um desafio cognitivo genuíno para os alunos de ambos os grupos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade. O 'guião-questionário' integrou questões orientadoras, específicas e graduais – podendo ser agrupadas em categorias relacionadas, por exemplo, com os materiais utilizados, as funções, símbolos de poder, a referência a mudanças ao longo do tempo. Procurou-se, ainda, levar os alunos a colocarem questões, depois de lhes fornecer algumas informações chave, possibilitando o contacto com a natureza da pesquisa histórica.



Figura 1. Grupos de alunos de 7º e de 10º ano realizando a atividade em diferentes pontos do percurso. (Fotografias da autora).

Em suma, propuseram-se tarefas que permitissem compreender os sentidos atribuídos pelos alunos às fontes patrimoniais – e se as entendiam em termos de evidência histórica – assim como a articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e património.

Contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado – análise de dados

No sentido de identificar perfis conceptuais dos alunos e professores participantes e construir modelos consequentes de tarefas a aplicar em Educação Histórica e Patrimonial, procedeu-se a uma análise indutiva dos dados das respostas, que foi progressivamente clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases do estudo.

A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário estruturou-se em torno de dois construtos – "Uso da evidência"[3] e "Consciência histórica" – e respetivas subcategorias, em termos de progressão conceptual. Da análise das respostas dos professores aos questionários que lhes foram dirigidos emergiram também dois construtos: "Uso de fontes patrimoniais" e "Finalidades de ensino e divulgação do património", este último organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma envolvendo também padrões conceptuais específicos. Por limitações de espaço e dos tópicos aqui discutidos, exemplificam-se, a seguir, as concepções dos alunos participantes no estudo principal correspondentes ao construto "**Consciência histórica**".

No caso dos **alunos**, este construto refere-se às concepções relativamente ao modo como dão sentido à relação dialógica entre passado e presente; tipos de compreensão que revelaram acerca do significado do património no passado e no presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, em termos de significância social (compreensão das ações humanas no passado) e de significância pessoal, nomeadamente de ideias acerca da relação passado-presente quanto a características sociais, económicas e culturais. Emergiram cinco níveis de resposta com grau de sofisticação crescente.

Consciência a-histórica - A um nível menos elaborado, algumas respostas não fazem alusão a qualquer tipo de significância ou apresentam ideias vagas ou estereótipos:

---

[3] Relativamente ao modo como utilizaram a informação e inferiram a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7º ano, mas também do 10º ano, entenderam as fontes como provedoras diretas de informação e as conjeturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano. Em menor número foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou questionando a evidência, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas.

> Interessante, bonita. Andamos muito. (Plínio, 7º ano, 13 anos, Q.6)

Consciência de um passado fixo - As atitudes das pessoas do passado são avaliadas à luz de valores do presente. O passado, em termos genéricos, é visto como intemporal, como um conjunto de acontecimentos estáticos. Para um grupo numeroso de alunos, o passado é concebido à imagem do presente para simples conhecimento:

> Eram vidas interessantes, mas eram antigas. (Fábio, 7º ano, 12 anos, Q.6)
>
> Para ficar registado, alguns momentos ou acontecimentos importantes. (Bianca, 7º ano, 13 anos, Q.1.2)

Consciência de um passado simbólico - A forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional. Diversas respostas indiciaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico; valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade, revelando um sentido de identidade local:

> A vida em Guimarães nos séculos XIV-XV marcou muito os vimaranenses, influenciou muito na vida que levamos hoje. É uma cidade linda e única e todos os vimaranenses orgulham-se da sua cidade. Guimarães o berço de Portugal. (Joaquim, 10º ano - HCA, 16 anos, Q.6)

Um número expressivo de respostas, baseando-se na informação disponível em termos de significância social, reconheceu o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional. Revelaram também uma conceção do passado como 'lição' ao referir-se aos antepassados como modelo para o presente:

> Para entendermos o sacrifício dos nossos antepassados pela nossa nação. (Anabela, 10º ano - HCA, 17 anos, Q.2.3)

Consciência histórica emergente - A relação passado-presente é compreendida de forma linear quanto ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora se proceda à sua contextualização anunciando uma orientação temporal emergente, como revelaram as respostas de diversos alunos:

> Naquela época é normal ter construído este edifício por causa de muitas doenças como a Peste Negra. (Denise, 10º ano - HCA, 17 anos, Q.3.2)
>
> Os métodos antigos ajudaram a desenvolver novas técnicas e a perceber como eram as suas vidas no passado. Os habitantes puderam também adquirir conhecimentos culturais sobre a vida em Guimarães. (Pascoal, 7º ano, 13 anos, Q.6)

Consciência histórica explícita - Um número mais restrito de respostas revelou um sentido relacional entre passado, presente e futuro, utilizando noções de mudança e permanência

como formas de conceptualizar as relações entre os fenómenos em diferentes momentos do tempo, e a interpretação das fontes patrimoniais tendo em consideração a diversidade dos contextos socioeconómico, político, cultural e sua articulação, como essenciais à compreensão histórica:

> A importância era terem peles para o comércio e abastecimento da capela e do albergue. Está tudo aqui relacionado. (Isaura, 7º ano, 12 anos, Q.5.2)
>
> Penso que na maioria das vezes não nos damos conta da história que a nossa cidade tem. Tantos aspetos que podem ser reconhecidos e aprofundados. Neste percurso vimos construções na cidade, como as casas, orgulho nas construções (lápide), atividades económicas que sempre caracterizaram a cidade e 'simples' objetos de proteção. Várias coisas de que nos vamos apercebendo e que tornam esta cidade o que ela é, um centro de cultura para ser explorado por grande parte da população, se não por toda. (Luísa, 10º ano – H.A, 15 anos, Q.6)

Em síntese, quanto ao modo como deram sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e, sobretudo, concebeu o passado à imagem do presente para simples conhecimento. Diversas respostas mostraram que a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação são compreendidas em termos do seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional. No entanto, algumas respostas, sobretudo de alunos do 10º ano, mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando, ainda, uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica e aplicando, por vezes, conceitos próprios da metodologia da História. Saliente-se, porém, que os níveis conceptuais não são invariantes nem mutuamente exclusivos, pois cada um deles pode emergir num mesmo indivíduo em diferentes contextos.

Simultaneamente considerou-se essencial compreender como os professores – mediadores entre as fontes históricas e a sua interpretação pelos alunos – perspetivam o contributo da exploração de fontes patrimoniais na aprendizagem de História pelos alunos, que tipos de consciência revelam em relação a esse processo de desenvolvimento do pensamento

histórico dos alunos e às ligações que estes podem estabelecer entre identidade e património em termos de orientação temporal.

Por determinações de espaço, exemplificam-se aqui apenas os padrões conceptuais correspondentes à dimensão "**Consciência Patrimonial**" que integra o segundo construto[4]. Os professores revelaram tipos de consciência diversos relativamente às formas como os seus alunos poderão orientar a sua vida prática, baseando-se na relação entre identidade e património que os alunos estabelecem ao interpretarem fontes patrimoniais.

Ideia difusa - um professor salientou o respeito pelo património, pelas 'marcas do passado', através de objetos específicos que podem 'evocar' o passado e devem ser preservados para uso no presente, o que parece implicar o comprometimento com uma determinada identidade coletiva que condiciona o indivíduo aos seus ancestrais:

> Além do conhecimento histórico, o respeito pelas fontes históricas e pelo país, região, cidade que alberga essas fontes. (Helga, prof. 7º ano, Q.2 - questionário prévio)

Sentido de identidade local - algumas respostas realçaram o facto de as atividades de observação direta de fontes patrimoniais estimularem o sentimento de pertença a uma comunidade e a sensibilização para a preservação do património local, considerando que este materializa a identidade da comunidade, como depositário de casos 'exemplares' relevantes para a resolução dos problemas do presente, considerando, por vezes, que aquele seria ignorado pelos alunos:

> Essencialmente viram um espaço que parecia que conheciam, com um outro olhar, observaram coisas pela primeira vez. Aprenderam a ver/observar com outra atenção, o que lhes provocou maior curiosidade e interesse para a História Local e o seu Património, o qual muitas vezes lhes era indiferente. (Heloísa, prof. 7º ano, Q.2 - questionário posterior)

Sentido de identidades múltiplas - um número menos expressivo de respostas pareceu revelar a consciência de que é possível ensinar a partir da observação do local para um quadro interidentitário:

---

[4] Neste segundo construto – finalidades de ensino e divulgação do património – e na dimensão Aprendizagem predominaram os padrões "consolidação do conhecimento" e "construção do conhecimento" (em menor grau, o padrão "motivação"), na dimensão Consciência Histórica destacou-se o padrão "conhecimento em contexto" (e menos, o padrão "relação de tempos em mudança"), e na dimensão Consciência Patrimonial, sobressaiu o padrão "sentido de identidade local".

> Construção de uma memória coletiva (histórica) comum de âmbito local (suscetível de ser alargada a um contexto nacional e europeu); sobre a complexidade da construção da "verdade histórica"; a pertinência de saber "olhar" criticamente para os vestígios materiais; integrar e relacionar conhecimentos adquiridos. (Hugo, prof. 10º ano, H.A, Q.2 – questionário posterior)

Em síntese, diversas respostas dos professores realçaram o facto de as atividades de exploração de fontes patrimoniais estimularem o sentimento de pertença a uma comunidade e a sensibilização para a preservação do património local, considerando que este materializa a identidade da comunidade, enquanto um menor número pareceu revelar a consciência de que é possível ensinar a partir da observação do local para um quadro interidentitário, superando interesses mais exclusivistas dos grupos de pertença mais restritos.

Algumas considerações finais

A compreensão das complexas e múltiplas relações entre identidades individuais/coletivas e património(s) necessitam de continuar a ser estudadas de forma sistemática, de modo a tornarem-se mais explícitas, tanto no campo da Educação Histórica como no da Educação Patrimonial. Tal implica que se compreendam os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem de História num processo em que a relação professor-aluno não pode ser encarada simplesmente dentro da redoma da sala de aula, mas envolve o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas comunidades e instituições que frequentam.

A realização de atividades de exploração do património local, em contexto, com tarefas metodologicamente adequadas, permite introduzir de forma interessante e apropriada ao currículo, a abordagem da educação patrimonial no âmbito do ensino e aprendizagem de História, recorrendo, por exemplo, à 'leitura' de vestígios arqueológicos, de objetos de museus, de edifícios ou de um sítio histórico próximo da escola, ou ainda a narrativas de história oral. No entanto, poucas escolas as incluem no projeto educativo e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio. Antes de mais, é necessário ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica de saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico.

O estudo aqui apresentado revelou a ligação de diversos alunos e professores a uma identidade local/nacional fundada nas origens, exclusiva, com uma componente emocional na relação com o passado, com uma abordagem da 'memória coletiva' que ainda prevalece no ensino de História, embora já pouco apropriada a um mundo caracterizado pela existência de identidades diversas e, por vezes, controversas. No entanto, alguns participantes indiciaram uma

identidade mais inclusiva e europeia, que articula o local e o global, identidade e alteridade. Estes revelaram uma consciência histórica e patrimonial que entende que as identidades locais e nacionais se enriquecem com a abertura a diferentes culturas e comunidades, construindo identidades interculturais.O desenho de experiências educativas de contacto direto com o património permite promover sentidos de pertença, suscitar o envolvimento dos jovens na construção do seu próprio saber e da sua ação presente e futura. E os educadores têm uma responsabilidade particular em relação a esse futuro comum, contribuindo para o processo de construção, pelos jovens, de identidades menos ou mais abertas.

Referências bibliográficas

Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57), Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses.*Currículo sem Fronteiras, 7(1)*, 115-126. Consultado em março 10, 2012, em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.htm

Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca(Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-68), Braga: CEEP, U. Minho.

Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em revista, número especial*, 57-72.

Calaf, R. (2006). Cruzar miradas. In R. Calaf & Fontal (Eds.), *Miradas al património* (pp. 23-50), Gijón: Ediciones Trea.

Chapman, A. (2006). Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. *Teaching History,123*, 6-13.

Choay, F. (2000). *A Alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70.

Collingwood, R. (2001). *A ideia de História* (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-74), Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Dickinson, A. K.; Gard A. & Lee, P. J. (1978). Evidence in history and the classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 1-20),London: Heinemann.

Estepa, J. & Cuenca, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. In R. Calaf, & O. Fontal, (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71), Gijón, Ediciones Trea.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*.London: Routledge.

Lorenz, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In P. Seixas (Ed.), Theorizing Historical *Consciousness* (pp. 25-48), Toronto: University of Toronto Press.

Lorenz, C. (2010). Unstuck in time: the sudden presence of the past. In K. Tilmans, F. van Vree & J. Winter (Eds.), Performing the past: memory, history and identity in Modern Europe (pp. 67-105). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Lowenthal, D. (1999). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge U. Press.

Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 59-82). Braga: CIEd, U. Minho.

Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. (Tese doutoral). Consultado em julho 10, 2012, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745

Pinto, H. (2012). Interpretação de fontes patrimoniais em Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, 18(1), 187-218. Consultado em setembro 8, 2012, em http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13120

Pinto, H. & Barca, I. (2012). Interpretación de fuentes patrimoniales por alumnos portugueses: una aproximación desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones* (pp. 370-377). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España e Observatorio de Educación Patrimonial en España. (CD-ROM).

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino, Revista do Laboratório de Ensino de História (UEL), 9*.

Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence. *Centre for the study of Historical Consciousness,* University of British Columbia Vancouver. Consultado em março 10, 2011, emhttp://www.cshc.ubc.ca

Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation Study. Schools Council History 13-16 Project.* Edinburgh: Holmes McDougall.

Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2007). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica,* Vol. I (pp. 52-57), Curitiba: UFPR.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*.Thousand Oaks: Sage.

Yánez Casal, A. (1999). Património e modernidade. *Museologia e Autarquias*. Câmara Municipal de Tondela, 57-61.

Tras la huella de iberoamerica en los textos de historia del bachillerato ecuatoriano

Rosemarie Terán Najas[1]

Introducción

La enseñanza de la historia en el Ecuador ha estado subordinada desde los inicios de la república a los imperativos del proyecto de construcción del Estado nacional. Hay que señalar de entrada que esta perspectiva ha inhibido en el relato histórico las referencias a espacios de pertenencia supranacionales, como el de Iberoamérica, que desde la década de 1990 pugna con fuerza para convertirse en fuente de una identidad compartida y renovada entre España y sus excolonias, a partir del reconocimiento de una matriz común ibérica[2]. Iberoamérica, por consiguiente, no ha constituido una variable importante en la tradición "historiográfica" de los textos escolares ecuatorianos. Por el contrario, la relación histórica entre España y Ecuador ha estado profundamente entrelazada en la propia historia nacional, y ha dado lugar a una perspectiva hispanista clave en la reconstrucción del pasado nacional, y con profundas repercusiones en el plano cultural.

Para los propósitos del presente trabajo, conviene aclarar, no obstante, que la visión de la historia nacional, tal como se plasma en los textos escolares, no guarda una fidelidad completa con la versión académica. En el saber escolar la narrativa histórica especializada no logra imponerse del todo, porque la lógica de la disciplina escolar –en nuestro caso, de la historia- está sometida, en principio, a criterios pedagógicos que la moldean de una manera particular[3]. Son esos criterios o, por lo menos, ciertas visiones del aprendizaje, los que condicionan en buena parte la organización del relato de la historia en la asignatura y en los textos escolares, sin dejar de considerar, por otro lado, que las traducciones que se operan entre la historia

---

[1] Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador

[2] El objetivo general de la Cátedra de Historia Iberoamericana acordada en la cumbre iberoamericana de la Habana, en 1996, reza así: "Contribuir al desarrollo y consolidación de la Comunidad Iberoamericana de Naciones a través del fortalecimiento y afirmación de su identidad regional compartida, avanzando en un mayor y más profundo conocimiento crítico de los procesos históricos que subyacen a su matriz cultural común", Documento Programático 2001-2002

[3] Para una idea más profunda de la diferencia y la relación entre estos ámbitos ver André Chervel, "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", en *Revista de* Educación, N. 295 (1991); y Mario Carretero, Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global, Paidós, 2007, p.53-54

especializada, el nivel curricular y el de los textos aportan nuevos significados e interpretaciones. De esta manera, los contenidos de los textos escolares se procesan en medio de diálogos y tensiones entre el saber académico, el currículo prescrito y la experiencia docente. Los textos escolares y las prácticas de enseñanza terminan siendo campos de producción y reinterpretación de conocimientos. Y sin lugar a dudas, es en el terreno de la enseñanza de la historia en dónde se configuran, perduran y trascienden los significados históricos más influyentes en la conformación de lo que se denomina la conciencia nacional.

La reflexión que se desarrolla a continuación se propone definir los grandes tópicos de los textos de historia en la larga duración, en lo que concierne a nuestro tema de interés. Sabemos de antemano que los imaginarios que dominan la memoria histórica nacional en la actualidad provienen de esfuerzos que se remontan muy atrás en el tiempo y que han moldeado la conciencia del pasado y los sentidos de identidad nacional de varias generaciones[4]. Los cambios que se han operado en los contenidos y textos de años recientes no han podido trascender todavía estas influencias, peor aún en un contexto de crisis de la enseñanza de la historia, marcado por la ausencia de un programa curricular oficial que organice y actúe como referente de nuevas narrativas históricas escolares[5].

El enfoque hispanista en las narrativas fundacionales de la nación

En un primer momento, cuando se configuraron las narrativas de origen entre los siglos XIX y XX, el saber académico estuvo fuertemente comprometido con la enseñanza de la

---

[4] En un estudio del año 1999, Milton Luna y Enrique Ayala detectaban la existencia de estas dinámicas de continuidad en la trayectoria de los textos de historia para la Educación Básica. Señalan los autores que "su influencia y presencia se deben, en gran parte, a la fuerza de la tradición en un mercado, el del magisterio, poco propenso a la innovación. Los textos de LNS arrastran una experiencia demás de setenta años en el medio educativo. El manual de Oscar Efrén Reyes supera los sesenta años; *El Escolar Ecuatoriano*, los cuarenta y, el de García González llega a los treinta". También destacan estos historiadores la resistencia de los autores de los textos a sujetarse a las reformas curriculares, en este caso la de la Básica de 1996, véase Convenio Andrés Bello, *La enseñanza de la Historia para la Integración y la Paz. Informe Ecuador*, 2000

[5] Varias circunstancias han dificultado el acceso a los textos que se usan en el aula, no siempre disponibles en el mercado editorial escolar. De un lado, hay que tomar en cuenta que a partir del establecimiento de la educación básica de diez años, la secundaria o educación media dejó de existir como tal, para dar paso a al ciclo de bachillerato de tres años. Los libros recientes todavía no se sujetan del todo a este nuevo marco, razón por la cual buena parte de esta investigación se basa en textos de Estudios Sociales que corresponden a los primeros años de la antigua secundaria. De otro lado, hay que señalar que la oferta actual de textos para bachillerato es pobre, dispersa y da cabida todavía a reediciones de obras producidas en décadas anteriores. A todo ello se suma que, en ese contexto, las prácticas de enseñanza demuestran cada vez más la tendencia a prescindir de un libro único y trabajar con material proveniente de varias fuentes, que el profesor procesa para su cátedra; entre esas fuentes, es cada vez más frecuentado el internet, al cual acuden los alumnos como medio de consulta inducido por las tareas escolares. Es habitual, además, que por sus escasos recursos los estudiantes de los colegios públicos acudan a la práctica de fotocopiar los textos.

historia y, de hecho, los autores de los primeros textos de Historia fueron también los primeros historiadores republicanos, creadores del pasado histórico común que debía unificar la nación en ciernes. En el marco del gran operativo historiográfico puesto en marcha por esas narrativas patrióticas se cristalizó la interpretación de la relación histórica entre España y el Ecuador que más proyección ha tenido en el medio escolar ecuatoriano.

La primera historia del Ecuador pensada para funcionar en clave escolar, fue elaborada por Pedro Fermín Cevallos y en ella ya se sentaron las bases de una suerte de reconciliación cultural con la Madre Patria, a la que se agradecía la religión, la hidalguía, el idioma, imputándole sin embargo la falta de luces que condujeran al "progreso del entendimiento humano"[6]. A pesar de estos reconocimientos, Cevallos instaló el mito de origen de la nación en la dimensión política, la de la Independencia, acontecimiento que en su óptica habría engendrado el Estado e introducido al país en la modernidad. Sin embargo, esta mitología fundacional de carácter secular fue discutida más tarde por la otra gran narrativa histórica moderna, la *Historia General de la República del Ecuador* del arzobispo Federico González Suárez, quien, por el contrario, pese a reconocer que el país se inauguró como República en 1830, apeló a la cuna castellana como matriz cultural de la nación, logrando así sacar al pasado colonial de la oscuridad para transformarlo en escenario del protagonismo histórico de una Iglesia católica a la que el arzobispo intentaba depurar de los errores del pasado.

En tanto el estado nación emergente se desarrolló desde sus inicios como un proyecto socialmente excluyente, estas perspectivas no consideraron la agencia de los indígenas, que fue expulsada de la historia y silenciada. Quedaron en su lugar unos cuantos de los exponentes legendarios nativos que se habían destacado en el campo militar durante la conquista. El proceso de mitificación del papel histórico de los indígenas encontró un fundamento muy importante en la *Historia del Reino de Quito* del jesuita criollo Juan de Velasco, escrita a fines del siglo XVIII, en respuesta a la representación de la degeneración de América difundida por los ilustrados europeos[7]. Velasco demostró a través de su obra que la existencia de un Reino prehispánico colocaba a la Audiencia de Quito en igualdad de condiciones con las estructuras políticas de la antigüedad europea y por lo tanto con su nivel de "civilización". Así la historia

[6] Pedro Fermín Cevallos, Resumen de la Historia del Ecuador desde su orijen hasta 1845, Imprenta del Estado, Lima, 1870, p.

[7] Véase Guillermo Bustos, "La producción de la escritura histórica en la colonia tardía: la obra del jesuíta Juan de Velasco" (tesis de Maestría, Flacso, Sede Ecuador, 1995)

prehispánica aborigen podía calzar dentro en los moldes europeos y convertirse en el relato de ascendencia de una clase criolla cuyos orígenes se remontaban a un mestizaje vergonzante. Esta narrativa aportó más tarde el mito de origen que requería la nación emergente una vez fundada la república y fue de hecho incorporada en la obra de Cevallos.

Durante la época liberal, posterior al triunfo de la revolución alfarista de 1895, los lazos con los enfoques hispanistas se alimentaron de las campañas culturales que España emprendió en Latinoamérica para contrarrestar la influencia norteamericana cada vez más penetrante. De manera paradójica, y en plena vigencia de la modernidad liberal, que se presentaba como la portadora de las luces frente al oscurantismo de origen colonial, se estrecharon lazos simbólicos con la madre patria, y se convirtió a la celebración del primer centenario de la independencia en plataforma de una nueva alianza cultural, tal como lo ha demostrado Guillermo Bustos en sus estudios sobre las conmemoraciones patrias en la transición de los siglos XIX a XX. Un ejemplo de la adhesión que este gesto suscitó entre ciertos grupos de influencia de la sociedad ecuatoriana, se puede observar en la actitud de uno de los más reconocidos normalistas del laicismo, el maestro Quintiliano Sánchez, quien no dudó en expresar el sentir hispanista de su gremio a través de poemarios que elogiaban las huellas de la grandeza española en América[8].

De esa manera, el legado cultural español fue transformado en un elemento ancestral, articulador de un relato de descendencia que finalmente se plasmó en la historia escolar. A ello se añade que la recuperación hispanista de la historia colonial propuesta por González Suárez estaba permitiendo, en ese mismo contexto, resignificar la comprensión de la independencia a través de una metáfora filial, la del hijo que abandona el hogar materno una vez alcanzada la madurez. Bustos concluye que este modelo historiográfico, articulador de una relación interfamiliar entre España y el Ecuador, facilitó la naturalización del sentido de la emancipación al hispanizarla y resguardarla de la explicación rupturista que ofrecía el modelo de la revolución francesa[9] .

La convivencia entre el origen cultural ibérico y el pasado mitológico aborigen se iba consolidando como un fundamento de la historia cultural del Ecuador, al tiempo que la gesta

---

[8] Guillermo Bustos, "La urdimbre de la historia patria: rituales de la memoria y nacionalismo en Ecuador (1870-1950)", Tesis para la obtención del PhD, Universidad de Michigan, 2011 (inédito)

[9] véase Guillermo Bustos, "La conmemoración del primer centenario de la independencia ecuatoriana: los sentidos divergentes de la memoria nacional", en *Historia Mexicana*, LX:1, 2010, p. 489

independentista se constituía en matriz de la vida política republicana. Pero, simultáneamente, la historia era considerada un gran escenario de enfrentamiento político o militar que permitía heroificar, detractar y hasta colocar a los antiguos contrincantes por igual en el altar de la patria. El primer texto escolar de amplia difusión publicado en clave infantil, en 1915, cuando el liberalismo empezaba a adoptar formas más moderadas como producto de las alianzas con el sector conservador, manifestaba en la sección dedicada a la historia patria que era hora de saldar las deudas con España. El autor del párrafo Rafael María de Guzmán señalaba literalmente refiriéndose al significado de la lucha independentista y del legado hispánico:

> Pasó la lucha cruenta: y si la generación que los combatió sentía odio y venganza contra los españoles, cerrado ya el libro de los mutuos agravios de la guerra magna, no vemos ya en ellos sino carne de nuestra carne y sangre de la suya en la nuestra. La gran misión civilizadora de España había terminado. Estos pueblos habían llegado a su virilidad(…)Pero sin ser descastados no debemos ni podemos maldecir ni renegar de España, nación hidalga y caballeresca. Ella con su sangre, con su idioma, con su religión y con sus tradiciones gloriosas, nos dio su espíritu y su pensamiento…La España guerrera de los siglos XV y XVII, con su sangre transmitió a sus hijos el espíritu y altivez de sus grandes héroes…Ella con la lucha de los siete y medio siglos contra los árabes, y la de siete años contra Napoleón, les enseñó a amar la independencia de la patria y a combatir y morir por ella…[10]

Esta versión hispanizada de la historia escolar, que terminó disolviendo los conflictos y contradicciones centrales del pasado, se extendió también a la enseñanza secundaria. En un marco de reciprocidades simbólicas y agradecimientos mutuos entre España y Ecuador, se rindió homenaje, por ejemplo, a José Mejía Lequerica, patrono del emblemático colegio laico que llevaba su nombre, y uno de los más destacados diputados americanos de las Cortes de Cádiz. La junta general de profesores de la institución acordó agradecer a la "noble nación española" por los reconocimientos que el Comité Centenario de las Cortes de 1810 había hecho al personaje al nombrar una calle de Madrid con su nombre y colocar una plaza recordatoria en su residencia de Cádiz. La exaltación que en el Ecuador se hizo de este gesto de la antigua metrópoli se articuló de nuevo a la metáfora familiar de la "madre patria" que, como en este caso, no dejaba de recordar con amor a sus hijos de América. Tales elementos empezaron a

[10] José Antonio Campos y Modesto Chávez Franco, El lector Ecuatoriano, Libro Tercero para las Escuelas Primarias dedicado al Muy Ilustre Concejo Cantonal de Guayaquil, Imprenta Municipal, Guayaquil, 1915, p. 213

formar parte del concepto laico de patria. Al mismo tiempo que apelaban a factores que supuestamente se habían secularizado, como la raza, el idioma, la cultura, la ciudadanía, siguieron siendo valorados como sagrados y merecedores de culto esta vez en los altares cívicos.

Sin embargo, la historia escolar del período laico se perfiló también dentro de coordenadas no hispanistas, que reflejaban un interés por depurar las taras y errores del pasado para celebrar el arribo a una etapa de estabilidad política e institucional representada por el Estado laico. El texto Lecciones de *Historia del Ecuador*, de Roberto Andrade, que luego de 10 años de vigencia fue criticado por los conservadores con la intención de sacarlo de circulación, elaboró una visión crítica de la trayectoria histórica del país, mostrándola como un campo de enfrentamiento de fuerzas y conflictos en el que, con mucha dificultad, se iba abriendo paso el espíritu de progreso y de la modernidad política encarnado en la etapa liberal, que era vista como la culminación natural del proceso. El liberalismo contribuyó a mirar el legado colonial hispánico como una rémora que debía ser superada para avanzar en la construcción de una nueva sociedad. Estas ideas fueron compartidas por varios de los intelectuales y políticos liberales que participaron en la construcción de la educación pública, y se ilustran claramente en el discurso del Ministro de Educación, Luis Napoleón Dillon, para quien la sociedad ecuatoriana estaba fatalmente atravesada por un problema de degeneración proveniente de las brechas sociales heredadas de la experiencia colonial. Su informe a la nación de 1915 plasmó esta teoría de la siguiente manera:

> ...la heterogeneidad étnica-resto fatal de nuestros orígenes coloniales- no es... tan dañosa como la inigual cultura de nuestras masas sociales. Los abismos morales e intelectuales son los que dividen más hondamente nuestro pueblo…al lado de los descendientes de la raza conquistadora, caducos ya en plena juventud, agobiados por los refinamientos enervadores y las esquisiteces rebuscadas de la vieja civilización europea, vegeta en plena barbarie el montón anónimo de los esclavos aborígenes e importados, perpetuando con su fecundidad prolífera los estigmas de degeneración, las morbosas impulsividades africanas, o el idiota fatalismo indígena, en subrazas híbridas, productos inferiores y descastados de la combinación, en toda la gama cromática de sus tipos fundamentales[11]

[11] Luis. N. Dillon, "Educación Popular", en Emilio Uzcátegui, *Antología pedagógica ecuatoriana*, Editorial Universitaria, Quito, 1984, p. 148

Hay que subrayar que la tesis antihispanista jugó un papel importante en la decisión de contratar las misiones pedagógicas alemanas para la aplicación de la enseñanza herbartiana. Su gran auspiciador, Dillon, tomó esta decisión en el contexto de un debate en torno a la inconveniencia de escoger una misión pedagógica proveniente de España, dado el grado de "atraso" que este país demostraba frente a naciones europeos cuyas experiencias educativas eran más adelantadas. De esa manera, pese a que en los textos escolares se consagraba la matriz ibérica como fuente de identidad, en las políticas educativas se apostó a emular las propuestas educativas del mundo anglosajón, considerado en ese tema el más civilizado.

El manual de Oscar Efrén Reyes y la impronta del conflicto limítrofe

La gran síntesis de las narrativas fundacionales se encuentra en la obra del liberal Oscar Efrén Reyes, cuyos textos de historia destinados a la enseñanza fueron publicados por primera vez en los años treinta, y estuvieron vigentes a lo largo de buena parte del siglo XX como referentes fundamentales, tanto para la memoria histórica nacional, como para las primeras obras producidas en la línea de la historiografía especializada que surge en las últimas décadas del siglo XX. No obstante, hay que reconocer que en un inicio Reyes no se sometió totalmente a las explicaciones clásicas, sino que imprimió a su obra de un fuerte sentido de originalidad al hacer aportes al conocimiento histórico desde sus propias perspectivas e investigaciones. Su preocupación por conocer "la vida constitucional y democrática del país… con sus reveses y avances" lo sitúa en directa relación con las preguntas que habían preocupado a la generación anterior y que todavía la sociedad de su época dirigía al pasado con el fin de extraer de la historia lecciones éticas y morales, que iluminaran el inestable y conflictivo terreno del quehacer político, perspectiva que predomina en su obra[12].

Reyes publicó dos textos fundamentales para el desarrollo de la historia como saber escolar en el Ecuador: La *Breve Historia General del Ecuador* (1934) y la *Breve Historia de América* (1955). Ambas obras buscaban facilitar información para la enseñanza de aquellas asignaturas que estaban incluidas en el plan de estudios de la época. Para los propósitos de la presente reflexión es importante subrayar que la existencia de la Historia de América como disciplina escolar, se desarrolla en el marco de construcción de un ámbito de relaciones entre España y América iluminado por la ideología del panhispanismo, de gran influencia durante la

[12] Oscar Efrén Reyes, *Historia de la República*, Imprenta Nacional, Quito, 1931, p. 5

primera mitad del siglo XX. Efectivamente, la obra de Reyes se adhiere a la línea más bien progresista de ese enfoque, que reivindicaba una identidad propia para la América Hispánica, de carácter distinto y más bien contrapuesto a la América de origen anglosajón[13]. Prueba de ello es que Reyes usa la perspectiva continental para abordar la larga temporalidad que comprende la época prehispánica, a la que llama de "los pueblos históricos", el descubrimiento, la conquista, la colonia y la independencia. Por el contrario, en el último capítulo correspondiente a las "naciones independientes", Estados Unidos ya no aparece incluido entre el grupo de países que bajo el acápite Norte y Centro América reúne únicamente a México, Panamá, Centroamérica, islas del Caribe. En cambio, se abren al final tres capítulos que conectan la historia de América al desarrollo de los ámbitos de integración supranacional como las Naciones Unidas, los organismo andinos y la Organización de Estados Iberoamericanos OEA. En este sentido, la obra de Reyes se sitúa en un escenario distinto del de las historias patrias del temprano liberalismo, cuestión que se manifiesta en el abandono del hispanismo como un parámetro rector de la identidad nacional.

El primer texto de historia del Ecuador de Reyes fue publicado en 1931 con el título *Historia de la República*. Esta alineación del autor a la época post independentista toma distancia de las anteriores historias patrias fundacionales. Su manera distinta de afrontar el análisis de conjunto de la historia nacional y la preocupación que lo animaba se trasluce en el prólogo de la obra

> Los hombres de mi tiempo han sido informados hasta la saciedad, acerca de curiosidades y de gentes de una antigüedad más o menos probada. Lo han sido también acerca de hechos y hombres de las mejores épocas de la guerra, cuando los indios batallaban con las ondas y el garrote, o cuando, por los españoles o contra los españoles, llegaron a usarse los armamentos de hierro y la pólvora(…)Lo que ha quedado en suspenso, y por tratarse siempre, ha sido la historia de nuestra vida democrática, de interés inmediato para las nuevas generaciones ecuatorianas)…)Es en esa historia, sin embargo, -tan agitada y tumultuosa como apasionante y aleccionadora- dónde el civismo nacional debe encontrar sus vías propias para la introspección y la rectificación[14]

[13] Véase Isidro Sepúlveda, *El sueño de la Madre Patria: hispanoamericanismo y nacionalismo*, Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid, 2005

[14] Oscar Efrén Reyes, *Historia de la República*, Imprenta Nacional, ob.cit.., p.5

Sin embargo, esta explicación inicial de Reyes, que en pocas frases brinda una idea precisa de la perspectiva que conduce su obra, va a sufrir transformaciones a lo largo de las siguientes ediciones. El manual que inaugura una nueva fase en este autor es la *Historia y Geografía del Oriente Ecuatoriano*, escrita en 1936, en colaboración con el geógrafo Francisco Terán. La obra saca a la luz el problema limítrofe con el Perú, convirtiéndolo en un hecho crucial para la comprensión de la "cuestión nacional". Un proceso de ocupación creciente de las tierras amazónicas por parte del Perú, iniciado en 1935, había reactivado el conflicto fronterizo. No por coincidencia, el texto de Reyes aparece el siguiente año, apelando una reinterpretación de conjunto de los ejes de la historia nacional, como base para legitimar la familiaridad del Ecuador con el Oriente amazónico. En ese contexto, el autor amplía la visión nacional de la historia del Ecuador a la época colonial, en cuyo marco jurídico se ventilan los derechos sobre el territorio en conflicto, derivados de las exploraciones y procesos de colonización emprendidos por los conquistadores españoles. Reyes llega al punto de decir, en un texto posterior, que el "descubrimiento" del río Amazonas, "una de las más grandes hazañas de la especie humana", fue realizado por "un pequeño destacamento hispano-ecuatoriano"[15]. Al mismo tiempo, el autor introduce en este texto un elemento de continuidad entre la historia aborigen y la colonial, que desarrollará con profundidad más adelante en la historia general, y que tiene que ver con idea de una sociedad indígena preexistente y remota, cuyas estrechas interrelaciones habrían manifestado un temprano nivel de integración territorial que se proyectará en la larga duración.

Luego de la guerra de 1941 con el Perú, la enseñanza de la historia va a gravitar con más fuerza en torno al eje del conflicto territorial. El protocolo de Río de Janeiro, que el país se vio obligado a firmar, y que sancionó la desmembración del territorio, se convirtió en un verdadero estigma que fue abordado por los textos escolares como la mayor y más dolorosa afrenta nacional. La derrota militar que sufrió el Ecuador en ese contexto, y el cercenamiento de gran parte de su territorio amazónico, no solo plantearon la necesidad de resignificar ciertos acontecimientos a la luz del problema fronterizo, sino que incidieron en la creación de un nuevo

[15] Véase G. Bustos, "La representación histórica del Oriente Ecuatoriano", en J. Pazos (Comp.) *Acercamiento a la obra de Oscar Efrén Reyes 1896-1996*, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, 1996

campo del saber histórico en la enseñanza secundaria, la "historia de límites"[16], que bajo esa acepción o la de "derecho territorial", se incluye en el currículo oficial hasta más allá del acuerdo de paz Ecuador-Perú del año 1996. En aquel contexto, la narrativa del Reino de Quito, por ejemplo, va a reconfigurarse como argumento para defender la legitimidad histórica de las demandas ecuatorianas frente a supuestas aspiraciones expansionistas del Perú basadas en la reivindicación de la territorialidad del antiguo Tahuantinsuyo.

Efectivamente, la breve *Historia del Ecuador* de Oscar Efrén Reyes, publicada en 1967[17], a un año de su fallecimiento, recorre la trayectoria del país desde la época prehispánica hasta la República sosteniendo la idea de que el reino prehispánico de Quito era la comunidad política original de la nación, y que sobre esa base la Real Audiencia de Quito definió "los ámbitos territoriales, la administración, la política y las características históricas, culturales y regionales de la Nación Ecuatoriana"[18]. La necesidad de legitimar el territorio nacional en el marco jurídico e institucional de la época hispánica será, en adelante, una constante en la historia escolar. De hecho, entre las prácticas de enseñanza de la historia más arraigadas se encuentra la memorización obligada que generaciones de ecuatorianos han tenido que hacer de los textos completos de la cédula real de 1563, que legitimaba las fronteras de la Audiencia colonial. El mapa del Ecuador anterior al protocolo de Río de Janeiro de 1941 se mantuvo vigente en la memoria histórica nacional y en la versión oficial del territorio nacional hasta la firma de la paz de 1996.

El nacionalismo desarrollista en los textos de historia: décadas de 1960 y 1970

En los años setentas, y bajo los gobiernos "reformistas" de dos juntas militares consecutivas, se fomenta en el país un sentido de patriotismo asociado tanto al problema fronterizo como a la expectativa de las posibilidades de desarrollo e independencia económica que empezaba a ofrecer la explotación petrolera, una vez que el Estado recuperó el control de la

[16] Para profundizar en este tema véase María Elena Porras, "Nuevas perspectivas sobre la historia territorial del Ecuador y Perú: crítica de los textos escolares de historia de límites", *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, N.5 (II semestre 1993-I semestre 1994)

[17] En las reediciones que siguen a su fallecimiento, las actualizaciones del texto serán formuladas por otros autores o por sus familiares y, aunque el fondo no cambiará sustancialmente, éstas se adaptan a las demandas del mercado escolar, transformando muchas veces el sentido original de la perspectiva de Reyes

[18] O. E. Reyes, *Breve Historia General del Ecuador*, Quito, 1967, p. 411

mismas desplazando a las empresas extranjeras. Bajo ese impulso ideológico en 1978 el Ministerio de Educación emprendió la reforma de los planes de estudio para la enseñanza secundaria que se han mantenido oficialmente vigentes hasta el año pasado de 2010.

El nacionalismo ya presente en la historia escolar se impregna en estos planes de un renovado sentimiento de soberanía e identidad nacional, que se plasma en los contenidos curriculares. A los tres primeros años de la secundaria se les asignó el estudio de la prehistoria, la colonia, la independencia, y la vida republicana, respectivamente. En cada caso, se abordaba tanto lo concerniente a la historia nacional como a la historia de América, con el detalle de que en el tercer año, junto con la vida republicana del Ecuador, se trataba de manera específica la historia de "América Latina", lo que reflejaba la presencia de una dimensión progresista del nacionalismo de la época, abierto a tender lazos integracionistas con sus pares latinoamericanos en una clara manifestación de resistencia y de crítica ante la hegemonía del capitalismo norteamericano, cuestión a la que el plan de estudios dedicó buena parte de sus contenidos. Tal perspectiva reveló una ruptura con el sentido "hispanista" que la enseñanza de la historia promovió en la primera mitad del siglo XX, y su reemplazo por una proyección identitaria inspirada en el concepto de "Latinoamérica", que servirá de plataforma para examinar de manera crítica, por ejemplo, "los intentos de reconquista de la España Isabelina"-denominación literal de un subtema del programa- en contra de Bolivia, Chile, Perú y Ecuador, hacia los cuales se reclamaba actitudes de solidaridad. En esta misma línea de interpelación a España debe entenderse el lugar destacado que tuvo en el currículo el tema de la Independencia de Cuba a través del estudio del pensamiento de su figura estelar, José Martí.

Después del ciclo básico, la secundaria culminaba con el ciclo diversificado de tres años, que ofrecía, a su vez, tres opciones de especialización vigentes hasta hace no muy poco: Ciencias Sociales, Físico Matemáticas, y Químico Biológicas. El plan de estudios prescribía que la enseñanza de la historia se distribuyera entre las asignaturas de "Historia de Límites" y la de "Historia Universal y del Ecuador" que, de manera muy original, integraba las distintas etapas del pasado nacional a los períodos de desarrollo del mundo occidental consagrados por la visión canónica de la historia universal. De esta forma, la historia del legendario Reino de Quito o de los Shyris, denominada en el plan de estudios La Nación quiteña, aparece compartiendo el protagonismo de la Edad Antigua con Egipto, Fenicia, el mundo griego y bizantino, los árabes, etc. La Historia de la Audiencia de Quito se trata en el capítulo dedicado al Absolutismo, que recorre las monarquías de Carlos V y Felipe II, la organización de las colonias americanas, la creación de la Audiencia –destacando el contenido de la cédula Real que legitima el territorio- y los levantamientos populares contra las medidas fiscales: la rebelión de las alcabalas de 1592 y

la de los estancos de 1765. El estudio del proceso independentista en sus dos etapas, la juntista y la bolivariana, se incluye en el capítulo destinado a la Revolución Francesa.

Como otra consecuencia de la "nacionalización" que experimenta el tratamiento de la etapa colonial dentro del currículo – cuestión que mencionamos líneas atrás-, hay que señalar que en el ámbito de la historia universal, la historia de España queda estrechamente vinculada al pasado prenacional del Ecuador y, desde esa perspectiva, pierde su especificidad dentro del contexto histórico europeo delimitado en los textos de Historia Universal.

El texto de Historia del Ecuador de LNS[19]

El plan de estudios de 1978 se plasmó con resultados desiguales en varios textos de libre producción y circulación, algunos con el aval del ministerio de educación. Entre ellos merecen destacarse, como un ejemplo paradigmático de las tendencias de la época, los ejemplares de *Historia del Ecuador* publicados por la Editorial Don Bosco de la Orden Salesiana, los más difundidos en su género durante los años ochenta y noventa, tanto a nivel de la educación pública como de la particular.

El énfasis diferenciado que esta propuesta otorgó a los distintos períodos de la historia del Ecuador y la renovación de los contenidos reflejaba el interés por resignificar los tradicionales fundamentos míticos de la nación para optar por referentes históricos más bien "objetivos", buscando elaborar explicaciones basadas en investigaciones, manejo de evidencias empíricas y otros procedimientos científicos. Una de las mejores expresiones de esta tendencia, fue la irrupción de la arqueología a la historia escolar, que ingresó como un eje para la reinterpretación de la prehistoria del país. La década de oro de la investigación arqueológica se había desarrollado precisamente entre los años 70 y 80 bajo el liderazgo del Museo del Banco Central del Ecuador y los aportes del departamento de arqueología de la Universidad Católica. Los resultados de las exploraciones arrojaban nuevas luces sobre la evolución temprana de sociedades sedentarias, cuestión que remontaba el descubrimiento de la agricultura y la

[19] Historia del Ecuador, Quinto Curso. Colección LNS, Editorial Don Bosco, Cuenca, 1978. LNS era la sigla de Luis Natale Stravieri, religioso salesiano autor de la primera Historia Patria que iniciaría la Colección de textos escolares publicados por de la Orden Salesiana en el Ecuador. LNS residió en el Ecuador hasta 1956. Después de su partida, integrantes anónimos de la Orden han continuado actualizando cada una de sus ediciones. Ahora la editorial lleva el nombre de Don Bosco y sigue siendo un importante referente en el mercado editorial escolar

cerámica a fechas anteriores a las registradas por cualquier otro país americano. Los textos escolares incorporaron con entusiasmo estos hallazgos que ayudaron a redefinir la periodización y a enriquecer el panorama de las culturas precolombinas, al tiempo que por primera vez se colocaba en el centro del debate al Reino de Quito, sin cuestionar del todo su carácter fundacional, todavía importante para la interpretación histórica de la disputa limítrofe.

El redimensionamiento de la prehistoria del Ecuador se desarrollaba a la par que la consolidación del protagonismo histórico de la América Indígena en el contexto de la historia universal, un fenómeno que no fue ajeno a la historia escolar de otros países. Los textos ecuatorianos incluyeron los debates que cuestionaban la procedencia asiática del hombre americano y defendían la posibilidad de que migraciones americanas hayan sido el origen de los pueblos europeos, incluyendo algunas generadas desde el territorio "nacional".

De forma paralela al desarrollo de estos enfoques centrales para un recentramiento de la historia, el Descubrimiento y la Conquista aparecen como temas "nacionalizados", que no refieren a las lógicas de procesos imperiales o coloniales sino que forman parte "natural" de una etapa de la historia patria. Se habla de esos hechos de manera serena y acrítica, y se los valora como acontecimientos articulados a la "nueva era" que inauguraron las exploraciones españolas y portuguesas, dando lugar a la existencia de la América Española. Una incipiente sensibilidad hacia la multicausalidad está presente en el señalamiento de que allí concurrieron una serie de factores sin los cuales no se explica la hazaña de Colón.

Sin embargo, contrasta notablemente el tratamiento de la época prehispánica, plagada del protagonismo de los indígenas, con la paulatina desfiguración de los mismos a partir de las narrativas del Descubrimiento y la Conquista. El descubrimiento aparece dotado de una fuerza cultural invencible, lo que lleva a naturalizar la avanzada europea como un marco que permite el ingreso de América a la modernidad occidental, escenario a partir del cual se construye la representación de la superioridad europea y de la inferioridad aborigen. El texto expresa así la manera como la fuerza de la modernidad somete al indígena:

> …estaba acostumbrado a vivir en un medio geográfico reducido o disperso en grandes extensiones; pero con una visión lugareña de las cosas. El horizonte de su vida se vio de

> pronto ampliado. Supo que existían otros mundos y debió aceptar por la fuerza a sus nuevos amos…[20]

La obra se encarga de dejar bien librada a España de la violencia practicada en la Conquista, cuestión justificada desde los "derechos" que le asisten a la metrópoli derivados de su superioridad cultural y que se relativizan gracias a la sensibilidad demostrada por ciertos sectores españoles sensibles a la situación indígena. Entre ellos no solo se cuenta Bartolomé de Las Casas, sino los mismos Reyes Católicos, cuyo humanitarismo se resalta en contraste con la dureza de los conquistadores

> La realidad americana no era la encarnación fiel de lo que los Reyes y autoridades españolas hubiesen anhelado. La rudeza de la conquista y de sus protagonistas, el jugarse la vida a cada instante, la conciencia de la superioridad europea…les daba derecho de aprovecharse de los que habían logrado. De vencedor el español se convirtió en tirano. Y eso era lo que las leyes de indias trataban de evitar[21]

Como se puede advertir, pese a que anteriormente se retrataba una América indígena autónoma, variada y generadora universal de cultura, en el tratamiento de esta época se transita sin problemas a la idea de que la sociedad indígena era culturalmente débil y estaba acostumbrada a la dependencia, argumentos justificatorios de la conquista desde el gran debate sobre su legitimidad en el lejano siglo XVI. En consonancia con estas premisas, la pintura que el texto hace del proceso de colonización abunda en referencias a la acción de los conquistadores, la fundación española de ciudades e instituciones, que serán la base de los derechos que el Ecuador reivindicará en sus zonas fronterizas. En este sentido, la visibilización de la gesta de Gonzalo de Orellana, al explorar el Amazonas, y los títulos coloniales que delimitan la Real Audiencia de Quito, siguen la tradición establecida con anterioridad de sostener un proyecto nacional unificado en esos años en torno a la amenaza limítrofe.

Dos acontecimientos más, suscitados entre las décadas de 1980 y 1990, reforzaran la narrativa del conflicto territorial en la enseñanza de la historia, la guerra de Paquisha, de 1981, que reaviva los sentimientos de rivalidad con el Perú, y la del Alto Cenepa, en 1995, que de forma paradójica conlleva para el Ecuador un triunfo en términos militares y una definitiva derrota territorial.

---

[20] *Historia del Ecuador*, Quinto Curso. Colección LNS, Ibid., p. 100
[21] Ibid., p. 133

El acuerdo de paz entre Ecuador y Perú, firmado el 26 de octubre de 1998 no cierra el capítulo de lo que la memoria histórica nacional evocará como la "herida abierta", en referencia a la prolongada crisis fronteriza que el Ecuador enfrentó al demandar la nulidad del Protocolo de Río. Un estudio llevado a cabo en 2002, a seis años de sellada la paz entre Ecuador y Perú, demuestra que en la percepción de los maestros y maestras la perspectiva nacionalista se mantenía en pie, sin reflejar apertura alguna a enfoques integracionistas. El estudio recoge sin embargo, importantes evidencias sobre la visión crítica, generalizada entre estudiantes y profesores, respecto al cuestionable papel jugado por los sucesivos gobiernos a los que también se responsabiliza del conflicto limítrofe[22]. A ello se suma la sensación generalizada de pertenecer a un país débil y victimizado, imaginario que de alguna manera continúa presente en el ánimo quienes vivieron la transición abierta por el proceso de paz[23]

La centralidad de la identidad mestiza en los textos escolares

La revalorización de la época aborigen se produce de manera simultánea a la emergencia de lo mestizo como encarnación del nuevo sujeto discursivo de la historia escolar. Lo mestizo se configura como una entidad única, transhistórica, que aparece como el resultado predecible de la mezcla de dos matrices culturales distintas, reconciliadas y desencontradas a la vez. En la construcción de este sujeto es crucial la época colonial, puesto que es allí donde se fragua la síntesis. Se presenta como la encarnación del proceso a Eugenio Espejo, médico, periodista, e intelectual crítico de la colonia tardía que supuestamente representa los valores del mestizaje. Otro de los espacios de reivindicación de la identidad mestiza se ventila en el

[22] Salvo los episodios vinculados al problema limítrofe, la historia republicana en general no ha constituido un terreno de reivindicación de significados en torno a la identidad nacional. Cabe resaltar, sin embargo, que entre las décadas de 1930 a 1960 la enseñanza de la historia se vinculó al debate que enarbolaron los defensores del laicismo frente a la decisión de los gobiernos conservadores de devolver el apoyo a la educación religiosa, que había sido privada del auspicio estatal durante el liberalismo. La disputa se dio en torno a las figuras de los presidentes García Moreno y Eloy Alfaro, que representaban la polarización entre la ideología católica y la liberal. Pese a que esta discusión trascendió a las aulas, y pudo haberse perfilado como un terreno nuevo de creación de valores nacionales ligados a la discusión sobre el carácter del orden político republicano, no parece haber permeado los textos escolares de la época, que a la larga retomaron los temas clásicos de tipo identitario focalizados en las épocas aborigen, colonial e independentista. Sobre las políticas contra el laicismo en los años de 1930, Rosemarie Terán y Guadalupe Soasti, "La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950, *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 23 (I semestre 2006)

[23] Jörn Griesse, Julia Paffenholz, Ramón Ginestet, Birte Thomsen, "La imagen de las relaciones peruano-ecuatorianas en los Colegios". Un proyecto de investigación dentro del Programa ASA 1999, Julio, 2000 (inédito). La indagación de Milton Luna y Enrique Ayala en relación al papel de la enseñanza de la historia como mecanismo de integración, demuestra que en el Ecuador éste es ha sido un ideal difícil de alcanzar, no solo por los antivalores imperantes en los textos, sino porque el tema no ha formado parte de las políticas, ni ha constituido una demanda social importante, véase Convenio Andrés Bello, ob. cit., p31

tratamiento del arte colonial, que aparece como un crisol de influencias distintas felizmente concretadas en la "escuela Quiteña, un sello identitario de proyección nacional.

El texto de LNS es particularmente protagónico en esta nueva producción de sentido de la enseñanza de la historia, que contribuye a reubicar el ancestro ibérico en el pasado nacional. Lo mestizo permite valorar el desencuentro y la violencia original como "interacción cultural" y enlazar por la vía del antecedente hispánico hacia un remoto origen europeo, de tipo mediterráneo y latino. En el texto de LNS, de manera excepcional, se recupera también por este cauce el ancestro arábigo, cuya impronta se torna inconfundible en el arte mudéjar del que Quito conserva tan importantes ejemplos. Es una voz mestiza la que habla a través del texto, interiorizando el sentido de superioridad del ancestro ibérico, y construyendo una representación subalternizada del aporte aborigen,

> Contando con estos ingredientes humanos y culturales y con la inmensa sensibilidad artística, patrimonio de los dos grandes contendores, durante la colonia hispánica nace en Quito una escuela artística de caracteres trascendentales. Priman en ella los cánones del vencedor, lo occidental y lo cristiano, pero hay una mano de obra indígena que necesariamente tiene que dejar traslucir, aunque sea de manera clandestina, algo de su origen[24]

La centralidad que cobra la agencia mestiza significa el desplazamiento del sujeto criollo como actor central de la historia. La explicación causal de los episodios de la independencia se ve prácticamente reemplazada por una teleológica, que hace del sujeto mestizo, como hemos dicho, una entidad suprahistórica. Hacia finales del siglo XVIII, señala el texto, "el mestizo había tomado conciencia de su valía histórica, síntoma de su madurez como ente social". Desde esta perspectiva, se afirma que la emancipación

> No fue una confrontación entre "hermanos por ausencia del padre". Si bien…la hicieron los criollos porque poseían el poder y los medios; la inspiración profunda pertenece a los mestizos…Los chapetones advenedizos de última hora ignoraban esta realidad. No concebían otra sociedad diferente de la europea. Despreciaban a quienes no pensaban y vivían como ellos. Habían llegado a América con aires de

[24] Ibid., p. 155

> superioridad, llenos de prebendas honorarias y económicas concedidas por la política de los amos franceses[25]

El sujeto mestizo, una suerte de reencarnación del indígena que había sido expulsado de la historia, retorna redimido por la herencia hispana en la coyuntura de la colonia tardía, momento en que los Borbones han roto los pactos políticos e irrumpen los chapetones, "advenedizos de ultima hora", para perturbar las formas de convivencia logradas hasta ese momento entre españoles y americanos. Este punto marca diferencias básicas con otras narraciones que ven expresiones del advenimiento de la independencia en los distintos actos de protesta colectiva que tuvieron lugar durante la colonia. El texto de LNS no atribuye a la Rebelión de los Encomenderos de 1545 y de las Alcabalas de 1575 más razones que las que sus épocas exigían. Está por demás anotar que este operativo implica además la creación de una nueva mitología fundacional que apela al referente histórico aborigen, y usa el mismo mecanismo por el cual la clase criolla elaboró en el siglo XIX los mitos de origen de la nación.

Pero lo mestizo no adquiere aún, como sí lo hará más tarde, un carácter étnico. En este caso, se trata de un ente dotado de una característica de universalidad, que ayuda a resolver las tensiones y exclusiones del el proceso de construcción de la nación, en la medida que abstrae las diferencias sociales, culturales, regionales. En el texto se respira un anhelo por inscribir la historia del Ecuador en el paradigma de la "civilización". El número de páginas que se dedican, por ejemplo, a describir la calidad de las misiones científicas y de la producción literaria y artística revela el deseo de inscribir la cultura de la Audiencia de Quito en los grandes parámetros de la cultura occidental, invisibilizando el restringido marco colonial en el que éstas verdaderamente se desarrollaron[26].

Los textos de historia en la coyuntura de la plurinacionalidad

La asamblea constituyente de 1997-98 definió al país como multiétnico y pluricultural y reconoció los derechos colectivos de los pueblos indígenas y afroecuatorianos. En el 2008, la carta constitucional que inauguró la reciente etapa política del Ecuador, reconoció al Estado como intercultural, plurinacional y laico. Con esta medida se establecieron formalmente las

[25] Ibid.

[26] La obra es erudita y didáctica y aporta con mucha información debidamente sistematizada en cada acápite. Sus impecables ilustraciones insisten más en la geografía temática que en los elementos icónicos. En realidad no se estimula un culto heroico; hay retratos, los más de indígenas, y el que se destaca por sobre el resto, un barco negrero.

bases de una nueva identidad nacional, en tránsito hacia el reconocimiento de la gran diversidad étnica y cultural características de la sociedad ecuatoriana. Aquellas conquistas constitucionales fueron en buena parte consecuencia del notable protagonismo político que cobraron las organizaciones indígenas desde la década de 1990. Y de hecho, durante esos años y entrado el siglo XXI el sistema educativo reflejó este importante fenómeno en su constitución interna. De manera paralela a la educación hispana, una denominación neocolonial que no ha encontrada otra salida semántica, existía, desde el año 1984, un subsistema de educación intercultural dotado de cierta autonomía en temas como la formulación de programas y textos, y dependiente, en buena parte, de las dinámicas políticas de la dirigencia indígena.

En el terreno de la enseñanza de la historia, esta frontera educativa ha dado lugar a una visión también bifurcada del pasado nacional, que en el caso indígena se traduce en la recuperación de una trayectoria histórica propia, concebida desde la revalorización de lo que se ha llamado la "memoria ancestral". Los textos difundidos en el sistema intercultural exploran esta vía alternativa hacia el pasado, aunque sin perder contacto con los temas legendarios de la historia oficial que se refieren al pasado indígena. De esta manera, el mítico reino aborigen de Quito y los personajes que protagonizaron la resistencia a la conquista española, persisten como contenidos importantes desde la perspectiva intercultural, no así la independencia que se aprecia como un proceso de la historia criolla en el que los indígenas no participaron[27]. Desde el lugar social de otro de los sectores excluidos de la trayectoria de la nación, los afroecuatorianos, se ha empezado a desarrollar una línea de producción de textos que radicalizan el distanciamiento con el pasado nacional y lo reconstruyen a partir de vínculos con el ancestro africano y su diáspora.

A medida que la memoria única se ve desafiada por visiones que interpelan la idea de la nación homogénea, los textos de historia se encaminan hacia un terreno confuso, marcado por la necesidad impostergable de revisar los fundamentos históricos de la antigua base identitaria. Esta problemática se agrava ante la ausencia de lineamientos curriculares oficiales. Como se mencionó al principio, hasta el año 2010 aún estaba vigente el plan de estudios de 1978, que aunque fue formulado la víspera del "retorno a la democracia", ha influido en el contenido de los textos escolares durante varias décadas, dejando sentadas ciertas líneas matrices que continúan imperturbables hasta la actualidad, como la de corte hispanista, que mantiene en pie

[27] Este tipo de narrativa se puede apreciar en el texto *Kukayu Pedagógico* para octavo nivel de educación básica, Serie Chasky del Saber, Editorial Friends, s.f.

la importancia histórica del marco jurídico hispánico para justificar derechos territoriales o actos fundacionales, y para legitimar la relación con una herencia cultural europea. Las interpretaciones apologéticas del descubrimiento de América y de la Conquista española, construidas desde el enfoque hispanista han sufrido eventuales variaciones con ocasión de las apropiaciones que ciertos textos han hecho de la crítica a la dominación colonial que circula en la historiografía especializada desde los años setenta, lo que ha derivado además en una preocupación por visibilizar los procesos de resistencia que interpelan la narrativa tradicional de la derrota. A estas aproximaciones críticas hay que sumar la divulgación del materialismo histórico como modelo de interpretación de la historia a través de la "fórmula de los "modos de producción", recogida tanto por la educación básica como por el bachillerato[28].

En el balance general de los relatos escolares, estas transformaciones fortalecen el lugar predominante que ocupa la Independencia, cuyo trascendencia tiene que ver más con su carácter liberador, emblema de una predisposición hacia la libertad, que con su papel de hito fundador de la nación moderna[29]. El marco del Bicentenario de la Independencia, antes que propiciar una revisión crítica del tema a la luz de los avances historiográficos y de los debates iberoamericanos, fortaleció la perspectiva heroica y nacionalista. Otro tópico que se ha consolidado es la época aborigen, fuente de identidad indiscutible dentro del nuevo paradigma de la cultura nacional, en cuyo marco el mítico Reino de Quito se ha visto obligado a entrar en diálogo y en tensión con los resultados de las investigaciones arqueológicas, que amplían el espectro de las culturas antiguas a las distintas regiones del país, desplazando así la centralidad histórica de Quito.

Dada la ausencia de lineamientos curriculares oficiales, es imposible identificar en el marcado editorial escolar textos que difundan un programa único[30]. Coexisten en el repertorio disponible ejemplares de características desiguales, surgidos en distintos momentos. Si de un lado, el increíble paréntesis de 32 años desde la reforma de la dictadura militar hasta la del

[28] La recurrencia al materialismo histórico vulgar está presente generalmente en ciertos textos elaborados por autores únicos, formados o influidos por la ideología de izquierda imperante en las facultades de filosofía y letras de las universidades estatales. Un ejemplo de ello es el texto: *Bitácora*, Estudios Sociales. Segundo Curso del Bachillerato Técnico, Ediciones Holguín, s.f.

[29] En un artículo anterior señalé que los textos escolares ecuatorianos dedican a la independencia la mayor parte de sus contenidos, Rosemarie Terán Najas, "La independencia en los manuales escolares ecuatorianos", en Rafael Valls (dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Vol. I: Países andinos y España,* Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura/Fundación Mapfre Tavera, Madrid, 2005.

[30] Cfr. nota 3

2010, revela la indiferencia oficial por la renovación del bachillerato, por otro, da cuenta también de la funcionalidad que tuvieron ciertas dinámicas de producción curricular independientes de la influencia del Ministerio[31]. Por ejemplo, los planes de estudio que surgieron de la experiencia de los colegios experimentales dominaron durante varios años los contenidos de los textos de historia, favoreciendo la difusión de manuales elaborados por docentes de los planteles, varios de los cuales lograron instituirse de tal manera en el mercado escolar, que sus reediciones todavía reaparecen en librerías. En este contexto de dispersión, tampoco esta clara la secuencialidad que recibe la enseñanza de la historia en el Ecuador. La práctica más generalizada ha sido la de impartir Historia Universal y de América en un primer nivel e Historia del Ecuador en un segundo. La paulatina desaparición de la especialidad de Ciencias Sociales al culminar el ciclo, ha provocado por añadidura una baja general del estatus disciplinar de la enseñanza de la historia en la secundaria. Una de las pocas obras, sino la única que ha intentado asumir el reto de responder al desafío de los nuevos parámetros identitarios proclamados por las constituciones recientes, ha sido el manual de cívica, *EcuadorPatria de Todos*, elaborado por el historiador Enrique Ayala Mora[32]. El breve *Resumen de la República del Ecuador*[33], del mismo autor, en edición de bolsillo, ha llenado, de otro lado, la ausencia de narrativas históricas generales, paulatinamente desplazadas por el tipo de texto escolar organizado en unidades didácticas que comprimen la explicación histórica, sin permitir un encadenamiento de conjunto, ni una visión integral y periodizada, como la que propone la obra de Ayala Mora[34].

Sin embargo a lo largo de la última década, editoriales transnacionales como Santillana o Norma han realizado un esfuerzo, que merece destacarse, por articular los contenidos de sus textos a los avances historiográficos, a través de la contratación de autores acreditados por su

---

[31] En lugar de impulsar una verdadera reforma del ciclo, lo que se hizo recién en el 2002, a través del Decreto Ejecutivo 1786, fue promulgar un marco normativo y curricular unificador que establecía criterios para la titulación y la organización macro curricular, dejando un amplio margen de acción a la formulación de los contenidos y a las adaptaciones curriculares que ya se practicaban en el ámbito de la educación media.

[32] E.Ayala Mora, *Ecuador, Patria de Todos. Manual de Cívica*, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador-Corporación Editora Nacional, 2009. La primera versión original se publicó como fascículos coleccionables en 1995 con el Diario El Comercio de Quito.

[33] E. Ayala Mora, *Resumen de la Historia del Ecuador*, Corporación Editora Nacional, Quito, 1993. Hasta el 2008, la obra registra tres ediciones.

[34] También se difunde sobre todo entre los docentes El *Manual de Historia del Ecuador*, que comprende dos volúmenes publicados por la Corporación Editora Ecuatoriana en el 2008. El primero cubre desde el período aborigen hasta la independencia, a cargo de Segundo Moreno, Guillermo Bustos, Rosemarie Terán Najas y Carlos Landázuri. El segundo abarca la época republicana y su autor es E. Ayala Mora, quien además actúa como editor de toda la obra.

experiencia profesional en el quehacer histórico o de las ciencias sociales[35]. Se puede afirmar que, en términos generales, estos textos usan aproximaciones críticas y reemplazan las explicaciones teleológicas tradicionales por un análisis interpretativo de los "procesos", aunque las restricciones de espacio y de formato obliguen a incluir la mayor información posible de tipo descriptivo. Este tipo de obras, sin embargo, se orienta preferentemente hacia la educación privada; en el sistema público predominan los libros que mantienen las tendencias y líneas matrices ya examinadas en el presente artículo[36].

En cuanto a la Historia de América, que se estudia de manera paralela o entrelazada con la Historia Universal, merece destacarse el manual de Augusto Montenegro González, producido en Colombia, pero de gran circulación en Ecuador entre las décadas de 1990 a 2000[37]. Esta obra voluminosa y erudita dibuja un panorama muy articulado de la historia americana, y de las especificidades regionales y nacionales, con un gran énfasis en el análisis de las tensiones suscitadas por los procesos de colonización y de dependencia, la penetración imperialista, la geopolítica continental y mundial, factores todos ellos que se asumen como determinantes en el desarrollo y carácter de los estados nacionales, en distintos momentos de la historia. Como contraparte, la obra también registra las respuestas de resistencia protagonizadas por sectores subalternos, el desarrollo de los movimientos sociales y el azaroso camino hacia la consecución de las conquistas democráticas, poniendo el acento en dinámicas andinas y latinoamericanas. El manual se deslinda de explicaciones causales mecanicistas y hace un esfuerzo por favorecer un acercamiento reflexivo a los procesos históricos, mediante recursos metodológicos que apuntan a desarrollar razonamientos propios del campo cognitivo de la historia. No existe aún ninguna publicación nacional similar al texto de Montenegro, que satisfaga la demanda de información sobre la historia del continente, de ahí su éxito en el mercado escolar.

La vigencia del interés por la historia de América contrasta, en cambio, con la indiferencia hacia la historia de América Latina, que no posee textos propios ni un lugar

---

[35] Historia. Secundaria Diversificado I, Santillana, 1996; Historia del Ecuador. Procesos Sociales, Santillana, 1996; Historia moderna y contemporánea, Bachillerato Nexos, Santillana, 2006

[36] En este línea pueden mencionarse los textos de Rubén Holguín, Memorias. Estudios Sociales, 1º de Bachillerato, Ediciones Holguín, 2006; Hernán Muñoz, Estudios Sociales, 1er Año. Bachillerato en Ciencias de todas las especializaciones. Prolipa, 2007; Alejandro Martínez Estrada, Historia del Ecuador. 6º Curso, Maya Ediciones, 2008

[37] A. Montenegro González, Historia de América, Colección Nuestro Mundo y sus hechos. Grupo Editorial Norma Educativa, Décima Séptima reimpresión, Bogotá, 2008.

importante en el currículo. Su tratamiento se confina a la última unidad de la asignatura de Historia Universal (moderna y contemporánea) que se imparte en el segundo o tercer nivel del bachillerato[38]. El abismo entre esta propuesta y la perspectiva amplia e integracionista del plan de estudios de 1978 resulta a todas luces inexplicable, frente a la conciencia generalizada de los lazos históricos, culturales y políticos que unen al Ecuador con Latinoamérica[39].

El "nuevo bachillerato ecuatoriano"

En los actuales momentos el sistema educativo ecuatoriano vive una transformación a profundidad determinada por la reestructuración tanto del Ministerio de Educación como de la organización escolar en su conjunto. Estos procesos están amparados por una nueva ley orgánica de educación que ha adoptado la denominación genérica de "intercultural", sin que en la práctica exista una verdadera articulación interna del sistema. La educación indígena, ahora calificada como bilingüe, ha pasado a ser una pieza más de un gran engranaje, además de perder sus lazos con la organización indígena. Estas decisiones están orientadas a favorecer la construcción de un nuevo eje unificador –presente formalmente en todo el conjunto de las políticas públicas- cuya base filosófica descansa en el categoría del Buen Vivir, una apropiación blanco-mestiza del concepto del Sumak Kawsay original del mundo quichua. Es inevitable evocar a propósito de estos procedimientos los mecanismos de apropiación de referentes simbólicos indígenas que criollos y mestizos usaron para erigirse en sujetos centrales de la historia y recrear sus mitologías fundacionales.

La manera como está influyendo este nuevo paradigma en la enseñanza de la historia es todavía confusa. Por lo pronto lo que aparece a nivel de las políticas curriculares parece contradecir los principios retóricos. De hecho, en el año 2010 el Ministerio de Educación publicó una primera versión de la propuesta de Ciencias Sociales para el bachillerato, en la cual no solo se prescindía del estudio de la Geografía como asignatura sino también de la Historia

[38] Una de las perspectivas más "latinoamericanistas" de esta unidad se encuentra en el texto *Historia moderna y contemporánea* de la Colección Bachillerato Nexos de Santillana, 2006. Se trata de una síntesis apretada de la historia de "América Latina en el siglo XX", que abarca la situación política y económica entre las décadas de 1950 y 1960, las Dictaduras militares y la transición hacia la democracia, los desequilibrios y movimientos sociales de las últimas décadas, y la identidad latinoamericana actual en el contexto de la globalización.

[39] La Universidad Andina Simón Bolívar, en convenio con el Ministerio de Educación, formuló en 1999 un plan de estudios que por primera vez adoptó la perspectiva latinoamericana para la comprensión de la historia continental y del mundo occidental. La propuesta no ha sido desarrollada aún en formato de texto escolar. Puede consultarse en Guillermo Bustos, "Hacia una nueva enseñanza de la Historia", *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*. 11 (II semestre, 1997)

del Ecuador, al tiempo que se intentaba imponer una perspectiva interdisciplinar entre ambas y algunas ciencias sociales. La propuesta sufrió una revisión luego de un proceso de validación y se restableció la Historia del Ecuador para el segundo nivel, manteniendo la oferta de una suerte de historia universal para el primero, tal como se había planteado en un inicio. Interesa destacar que esta propuesta reproduce en rasgos generales el temario clásico de la asignatura de Historia Universal impartida en el bachillerato tradicional, con sus habituales referencias al legado cultural y político de Grecia y Roma, la Edad Media como escenario de encuentro entre el cristianismo y el Islam, el Renacimiento como punto de despegue del humanismo, el desarrollo científico, las exploraciones y el "descubrimiento" de América. En sintonía con tal enfoque, el programa aborda también la época del Absolutismo europeo, la Ilustración y la era de las revoluciones, entre las que se destaca la industrial, la francesa y las "independencias", que desembocan en América y sus nacientes repúblicas, tema que se despacha en una sola unidad referida al "pensamiento y propuestas políticas para las repúblicas en formación, herencia colonial, organización política, social y económica, nueva configuración del territorio"[40]. En contraste con el principio del Sumak kawsay, que conlleva una revalorización de lo propio, es claro que la propuesta vuelve a legitimar a Occidente como un centro generador de la historia y a América como un espacio receptor. Dentro de esta visión neocolonial, América Latina como tal carece de historicidad y se ve absorbida por la "universalidad" de la dinámica histórica europea[41]. Tales razones llevan a concluir que respecto de los planes de estudio de 1978 y hasta de los textos vigentes que hemos sometido a crítica líneas atrás, la propuesta oficial resulta débil y poco consecuente con los principios "interculturales" que rigen la reforma educativa. Vale aclarar, sin embargo, que en lo actuales momentos, y pese a que nuevo bachillerato se implementó a nivel nacional en el 2011, se espera todavía una decisión final del Ministerio en cuanto a los programas definitivos.

A manera de conclusión

El largo recorrido que hemos realizado para indagar las huellas de Iberoamérica en los textos para el bachillerato nos ha permitido descubrir, más bien, ciertas dimensiones

[40] Lineamientos curriculares para el Nuevo Bachillerato Ecuatoriano. Area de Ciencias Sociales. Historia y Ciencias Sociales. Primer Año de Bachillerato. 2011 (versión digital difundida por la página web del Ministerio de Educación)
[41] Hasta la presente fecha, mayo del 2012, el Ministerio de Educación no ha difundido el programa de Historia del Ecuador destinado a segundo de Bachillerato.

insospechadas de construcción de la historia nacional en el contexto de la enseñanza de la historia. Se ha constatado que, pese a sus nexos con la historiografía, la disciplina escolar moldeada por los textos revisados ha constituido un espacio autónomo de producción de conocimientos y significados, sometido a tradiciones intelectuales de larga duración, poco permeables al cambio. En este espectro deben incluirse, por ejemplo, los contenidos relacionados con el Reino de Quito, la tradición hispanista, la independencia, el mestizaje, como los temas fundamentales. Todos estos hacen parte de la estructura profunda de una historia nacional ensimismada, que no resuelve ni se sobrepone a los procesos de fragmentación y exclusión interna que marcaron su nacimiento. No se puede sino concluir que los textos escolares para bachillerato reproducen este espejismo y se muestran poco predispuestos todavía a integrar visiones que rebasen los marcos nacionales para encontrar sentidos de pertenencia y de intercambio cultural en comunidades más amplias.

FIN

Filosofía Hermenéutica y constructivismo: herramientas teóricas para reflexionar sobre el rol docente

Josué Molina Neira[1]

Resumen

El presente trabajo trata sobre el rol docente del profesorado de educación secundaria. Dependiendo de las intenciones educativas y las bases psicopedagógicas de las que se parta para pensar la tarea docente en un aula, así se definirán los criterios para el diseño de los planes docentes, su evaluación y análisis. Así, en lo que sigue se presentan una serie de reflexiones sobre la identidad del 'ser adolescente' desde la filosofía, la psicología y la antropología, que pretenden contribuir a la reflexión sobre el rol docente. Partiendo de unas consideraciones previas sobre filosofía hermenéutica y psicología evolutiva en la etapa de la adolescencia, se acabará argumentando en favor de un modelo de enseñanza basado en una perspectiva constructivista, dónde se considera que el rol del profesorado no sólo es el de mero transmisor de contenido, sino también es un guía en el proceso de formación personal de cada adolescente. Finalmente, tomando como base todo lo anterior, se presentarán una serie de criterios que se consideran básicos a la hora de intervenir en los diferentes procesos de interacción que se dan en el aula, siempre y cuando lo que se pretenda es el aprendizaje significativo del alumnado y el fomento de su autonomía, en tanto que estudiantes y ciudadanos.

Palabras clave: Filosofía hermenéutica; constructivismo; identidad; procesos de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

This paper discusses the role of secondary education teachers. The criteria for the design of the teaching plans, its assessment and its analysis, depend on the educational intentions and on the psychoeducational bases on starting to think the task of teaching in a classroom. Thus, what follows is a series of reflections on the identity of 'being a teenager' through the

[1] Universidad de Barcelona. Grupo de investigación DHIGECS. E-mail: josuemolina@ub.edu

philosophy, psychology and anthropology, which are intended to contribute to the reflection on the role of teachers. From previous considerations on hermeneutic philosophy and psychology at the stage of adolescence, will end arguing for a teaching model based on a constructivist perspective, where it is considered that the teacher's role is not only a mere transmitter of contents, but also a guide in the process of personal development of each teenager. Finally, based on the above, it will be present a number of basic criteria considered when intervening in the different processes of interaction that occur in the classroom, as long as what is intended is a significant student learning , and promoting their autonomy, as they are students and citizens.

Keywords: Philosophy Hermeneutics; constructivism; identity; teaching and learning processes.

Ideas básicas de Filosofía Hermenéutica

La filosofía hermenéutica del siglo XX aborda la reflexión del ser humano como "ser que comprende", como un ser que se relaciona comprensivamente con el mundo. Esta corriente filosófica enmarca gran parte de la producción filosófica de la Europa del siglo XX, y podría decirse que su mayor exponente es Hans-Georg Gadamer.En palabras técnicas, la Filosofía Hermenéutica se presenta como la búsqueda de la esencia ontológica del comprender.En palabras llanas, la Filosofía Hermenéutica se plantea cómo nos relacionamos con el mundo y qué pasa con nosotros cuando comprendemos. Desde esta perspectiva «la comprensión describe la forma en la que adquiere configuración el ser humano y su mundo y, puesto que se realiza a través del diálogo, implica la mediación universal del lenguaje» (Revilla, 2003:145).

Se parte de la idea de que en toda interacción humana con el medio se produce comprensión e interpretación. La comprensión se realiza cuando nuevas 'ideas' se conectan con otras adquiridas con anterioridad, y esto puede darse gracias a que los humanos somos capaces de retener información. Desde esta óptica se entiende que hay, al menos, tres formas de comprensión: por un lado la pre-comprensión-previa necesaria que hace viable la comprensión y permite no partir de cero, sino la proyección de sentido-. Por otro lado encontraríamos la comprensión propiamente dicha-que supone la incorporación de conocimientos que ocurren a lo largo de la vida, desbaratando los esquemas y expectativas previos, rompiendo en cierto grado con la pre-comprensión-. Por último, puede hablarse de la autocomprensión, que, valga la redundancia, resulta de la comprensión de uno mismo después de la comprensión(Gadamer, 1975:364 y ss.). Esta perspectiva, implica una concepción procesual de la realidad. No tiene sentido la comprensión si no se entiende como proceso. Los seres humanos "nos hacemos"

continuamente, no somos algo acabado. Como veremos más adelante, esta idea también se postula desde el constructivismo.

En las reflexiones sobre compresión y aprendizaje, cobra especial relevancia la noción de "fusión de horizontes" que presenta Gadamer: "*El concepto de horizonte se hace aquí interesante porque expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos*" (Gadamer 1975, 375). Vemos aquí que es posible observar que entre la comprensión y el aprendizaje existe una diferencia de grado: mientras comprender implica alcanzar, aprender implica abrazar aquello alcanzado, integrarlo dentro de uno mismo, pasando a formar parte de la identidad de uno.

Por otro lado, cabe contemplar que el que comprende, lo hace a partir de los imputs que recibe, y éstos serán diferentes dependiendo del momento histórico en el que se encuentre. Aquí cabe hacer referencia al *principio de la historia efectual* (Gadamer, 1975: 370). Este principio expone que en todo proceso de comprensión está presente la historia. Así, la comprensión no es un proceso meramente autónomo, sino hay que contemplar que la historia y el contexto histórico vivido opera en la comprensión y se incorpora a nuestra pre-concepción del mundo.

Bajo este marco se entiende que el peso de la historia configura para cada tradición cultural una serie de prejuicios y preconcepciones de la realidad. Esto no tiene que entenderse como algo negativo, pues si tenemos en cuenta las tres formas de comprensión expuestas anteriormente, se hace patente que es precisamente la existencia de prejuicios lo que posibilita el proceso de comprensión. Es a partir de nuestros prejuicios donde proyectamos el sentido que posibilita el conocimiento.

De todo lo anterior, Gadamer deduce que para que haya posibilidad de que exista compresión deben darse dos condiciones: por un lado, como condición imprescindible,la familiaridad con el objeto por similitud a nuestro mundo de referencia o esquemas mentales; y por otro lado, una condición suprema,la extrañeza por distancia con respecto a aquellos que queremos comprender. Así pues, se contempla que el conocimiento se realiza ante lo que nos plantea un "problema" y puede tener una proyección de sentido para nosotros, posibilitada por tener algo que ver con lo que se nos interpela.

Adolescencia y desarrollo de la personalidad

Retomando el tema sobre la concepción procesual de la realidad, tal y como apuntan investigaciones reciente sobre identidad (De Fina, Schiffrin y Bamberg, 2006:3) puede

considerarse que no existe una esencia de nuestra personalidad que sea inalterable, sino que la identidad es algo pluriforme y cambiante.

Durante las primeras etapas de la vida los humanos formamos la mayor parte de nuestro carácter, siendo la adolescencia una etapa crucial De Gispert(1992:207 y ss.). Según esta autora, la adolescencia puede definirse como una etapa de transición hacia formas de comportamiento social y personal propias de la edad adulta, donde existen múltiples comportamientos posibles que variarán en función de las cosmovisiones de cada individuo. Esta etapa de transición está social y culturalmente mediada: la adolescencia será un proceso de mayor o menor duración y complejidad, dependiendo de las habilidades que un grupo social requiera para que un adulto se desenvuelva según las reglas establecidas, o a las que deben ajustarse las conductas, tareas, actividades, etc.

La idea anterior liga con el *principio de la historia efectual*de Gadamer, mencionado anteriormente, ya que los cambios psicosociales en la adolescencia dependerán de la sociedad y grupo social en el que se desarrolle, la clase social, el entorno familiar, el origen cultural y el/los lenguaje/s que desarrolle. En otras palabras, las características del grupo en el que se desarrolle el adolescente marcarán el proceso de individuación de la persona.

Respecto al proceso en el que el adolescente constituye su 'ser' y su identidad dentro del grupo social en el que se desarrolla, cabe apuntar que se trata de un proceso complejo y no lineal, con posibles rupturas y cambios (Spindler 1993:233). Así pues, en tanto que tal desarrollo no está basado en una línea natural de desarrollo, una sociedad compleja como la nuestra no sólo tiene licencia para intervenir y pensar cómo hacerlo, sino que éste puede entenderse como un deber de tipo ético.

Respecto al desarrollo cognitivo, cabe apuntar que durante esta etapa es cuando éste puede culminar en la formación del pensamiento formal, pudiendo culminar éste en el pensamiento de carácter hipotético-deductivo (De Gispert, *íbid*.). Para que este se dé, la persona debe de ser capaz de realizar operaciones mentales desligadas de la acción y proposiciones abstractas, así como razonar de forma inductiva y deductiva, y desarrollar la capacidad de utilizar herramientas de identificación, negación, reciprocidad y correlación.

Este tipo de pensamiento guarda una estrecha relación con los cinco tipos de pensamiento planteados por D'Spivach i Shure (1974), (citado en Bisquerra et al., 2003). Según estos autores, los pensamientos se pueden clasificar como: *causal* (atribución causa-efecto); *pensamiento alternativo* (contempla alternativas a un mismo problema); *pensamiento consecuencial* (prevé consecuencias de un acto); *pensamiento de perspectiva* (permite ponerse en el lugar del otro); *pensamiento medio-fines* (permite fijar un objetivo y fijar un plan de acción). Estos cinco tipos

de pensamiento, además de ser básicos para desarrollar un pensamiento científico, contribuyen a desarrollar la inteligencia emocional y social. Así pues, las habilidades psicosociales no se desarrollan a expensas del desarrollo cognitivo, sino suelen tener una evolución más o menos paralela. Así, la competencia social y el crecimiento moral y personal está relacionado con la práctica de estos cinco pensamientos indispensables para el desarrollo de buenas relaciones interpersonales (Bisquerra et al. 2003:18).

Dentro del campo cognitivo, cabe apuntar que también puede desarrollarse la metacognición, que es la habilidad de pensar y elaborar estrategias para utilizar y regular la propia actividad de aprendizaje y habituarse a reflexionar sobre el propio conocimiento. En lo referente al aprendizaje, tal y como apunta Monereo (2005:46), la metacognición sirve para tomar decisiones conscientes, sabiendo el porqué y el para qué de los actos que emprendemos. Esto puede ayudar, entre otras cosas, para pensar en cómo optimizar los esfuerzos en el estudio o cualquier otra tarea que implique un trabajo intelectual. No hay que obviar que aquí también hay que tener en cuenta la gestión emocional durante los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, es recomendable aprender a reconocer las predisposiciones emocionales y las reacciones físicas que tienen ante una situación (ansiedad, aceleración de la respiración, nerviosismo, exceso de optimismo...), y como reconducirlas para que el esfuerzo no sea visto y/o vivido como algo negativo.

Siguiendo a Spindler (*íbid.)* y a De Gispert (*íbid*.), puede decirse que en el marco de la adolescencia, durante el proceso de adquisición de roles adultos, la persona da forma al intérprete que desarrollará los diferentes roles que tenga que cumplir en la vida social. Así, socializándose, el individuo toma conciencia de la propia individualidad y su idiosincrasia, progresando hacia una totalidad organizada, estable y coherente. Además, en este proceso se generan capacidades metacognitivas que permiten pensar sobre uno mismo, lo cual permite la autoregulación. Durante este proceso de conciencia progresiva del YO, y de avance en las capacidades cognitivas y de regulación, los adolescentes avanzan en la formación de su propia identidad. Así, en este proceso de cambio de la niñez a la vida adulta, en el que se forma la identidad, se dan una serie de cambios cuyo sentido variará en función del tipo de roles adultos que deba de asumir.

El hecho de que en la adolescencia las personas se "preparen" para la vida adulta, implica que en función de la calidad de dicha preparación, esto es, en función del grado de desarrollo de las competencias en los ámbitos cognitivos, emocionales y psicosociales, la vida adulta se desarrollará de una manera u otra. Es por este motivo que la adolescencia es una etapa crucial en la formación de la propia identidad. Y puesto que el entorno social actual fomenta el que todos los adolescentes pasen al menos parte de la adolescencia en una institución planificada y

mediada por la administración del Estado, la escuela, resulta pertinente la reflexión sobre el rol del profesorado durante la etapa de educación secundaria.

El rol del profesoradoen la Educación Secundaria: más allá de la instrucción

A partir de lo anterior, sería posible realizar diferentes tipos de reflexiones: antropológicas, sociológicas, políticas. Esto es porque las necesidades del alumnado variarán en función del contexto social en el que se encuentre. Así pues, por ejemplo, los retos con los que se enfrente un profesor de Uganda, no serán los mismos que los de una profesora de Finlandia o España. Obviamente, el éxito de un formador dependerá de su capacidad para adaptarse al contexto en el que se encuentre: carácter del alumnado, sus conocimientos de partida, la cohesión entre ellos, sus intereses, sus necesidades, la diversidad entre ellos, etc. En este punto, se considera pertinente hablar de aspectos que el profesorado debería de tener en cuenta aumentar el horizonte comprensivo de su alumnado y fomentar su autonomía personal en toda área vital, incluido el proceso de aprendizaje.

En primer lugar, parece obvia la importancia de tomar consciencia de la influencia que el ejercicio de su profesión tiene sobre diferentes esferas vitales de sus estudiantes. El profesorado no sólo da una serie de contenidos: de su comunicación verbal y no verbal se desprenden, invariablemente, sus esquemas mentales, valores, ideología, estado de ánimo, etc. Esto hay que tenerlo en cuenta porque los/as alumnos/as, en tanto que seres humanos, se relacionan comprensivamente con su entorno, interpretando la realidad bajo sus propios esquemas, pudiendo integrar de forma consciente o no aquello que transmite el profesorado, en tanto que, a causa de la relación asimétrica que los une, puede llegar a ser todo un referente a nivel conductual e ideológico. Por ejemplo, un profesor de matemáticas no sólo enseña competencias cognitivas lógico-matemáticas, sino que, a través del modo de relacionarse con su alumnado y de las actividades que programe, está transmitiendo competencias psicosociales tales como el respeto hacia el otro, formas de solucionar de conflictos, actitud ante la vida -(proactiva, pasiva, optimista...), formas de trabajar (individualista, en equipo...), formas de aprender (por repetición, por deducción...).

Así, se considera aquí que, dada la importancia de la adolescencia como proceso en el que se forma la identidad de la persona, el profesorado de secundaria se convierte en una especie de guía-acompañante en ese proceso, en el que se adquieren conocimientos, competencias cognitivas y psicosociales, a la vez que se forma el autoconcepto y la autoestima. Cabe tener en cuenta, además, que la asunción de este rol es inseparable a su propia figura: no se está diciendo aquí que haya que ser "super-docente" que intente enseñar todo tipo de conocimientos y

competencias, a la vez que hace sentir bien a su alumnado, sino que hay que tener en cuenta que el mero ejercicio de la profesión implica, invariablemente, una influencia en todas esas áreas.

Conclusiones

Atendiendo a lo que nos enseña la Filosofía Hermenéutica y a las características del proceso de cambio que viven los adolescente, podemos decir que para que el profesorado de secundaria cumpla sus objetivos de ampliar los horizontes compresivos y la autonomía personal de su alumnado, debe diseñar y aplicar su docencia atendiendo a las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) planteado por Vigotsky. Según De Gispert(1992:219), los procesos de aprendizaje o de interacción se sitúan en esta zona, entendiendo por ésta la distancia entre el nivel real de desarrollo (determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema), y el nivel de desarrollo potencial, (determinado mediante la resolución de un problema con la guía de un adulto o un compañero más capaz). Hay que tener en cuenta que esta distancia será mayor o menor dependiendo del tipo de ayuda que el profesorado ofrece y su adecuación a la idiosincrasia de cada alumno/a. También hay que tener en cuenta que estas distancias son dinámicas, pudiendo variar éstas a lo largo del proceso de aprendizaje, debido a los diferentes ritmos de asimilación de contenidos y de evolución de las potencialidades individuales.

Onrubia (1997:107 y ss.) plantea tres principios para que en los procesos de interacción en el aula se cree y se intervenga en las ZDP de los diferentes alumnos/as. Por un lado, resulta básico establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento mismas. Para ello, desde aquí se apuesta por tener en cuenta alguno condicionantes provenientes de la propia naturaleza humana: no hay que perder de vista que los humanos somos mamíferos gregarios y, por tanto, tenemos necesidad de sentir que pertenecemos al grupo con el que nos relacionamos. Sentir reconocimientos del resto de miembros, en especial por parte del profesorado, resultará fundamental para crear un buen clima de aula. Volviendo a Onrubia (*íbid.*),es necesario posibilitar al máximo la intervención y participación de todo el alumnado, tanto entre éste y el profesorado, como entre los mismos alumnos/as. Esto no sólo potenciará el aprendizaje significativo, sino también el sentimiento de pertenencia a un grupo común que persigue un mismo objetivo: crecer, aprender, en definitiva, ampliar horizontes comprensivos.

En segundo lugar, parece aconsejable que el profesorado sea capaz de modificar las pautas pensadas para cada una de las sesiones, a fin de calibrar continuamente el proceso de aprendizaje del grupo y de cada individuo. Ergo, el profesorado debe ser flexible durante el

transcurso de las sesiones, para poder adaptar la planificación de las mismas a las necesidades que vayan surgiendo. Además, esta capacidad puede englobar otros aspectos, como es el de saber ser empático en todo momento, así como el poder adaptarse en el transcurso de las interacciones con el alumnado a su nivel comprensivo, para así optimizar "el juego" con las ZDP. En este aspecto, cabe contemplar otros objetivos principales planteado por Onrubia (*íbid*.), en sintonía con las premisas explicitadas de la Filosofía Hermenéutica sobre las condiciones de 'comprensión' (familiaridad y extrañeza): el profesorado debe ser flexible para utilizar un lenguaje suficientemente cercano y lejano al alumnado, de modo que le resulte claro y explícito, a la vez que estimulante en el plano cognitivo: el lenguaje debe servir para articular conocimientos previos con los nuevos, lo cual también fomentará el aprendizaje significativo. Como no, la flexibilidad y el calibraje continuo serán características que el profesorado deberá de presentar para que el esta conexión se produzca eficientemente.

Por último, fomentar la autonomía del alumnado en todos los aspectosy promover el uso y la profundización autónoma en los conocimientos es el tercer criterio planteado por Onrubia (*íbid*.), considerado aquí como criterios imprescindibles para el diseño de la práctica docente. Así, el profesorado deberá de prever espacios y momentos en los que el alumnado deberá de enfrentarse con los contenidos de forma individual, proponiendo, por ejemplo, actividades guiadas en las que se pida una síntesis de los trabajado, resolución de ejemplos y casos prácticos, etc.

Bibliografía

Bisquerra, R.; Canals, R. (2003):"Les competènciesbàsiques de l'àmbit social en relacióamb el currículum de l'educacióobligatòria"en *Congrés de competènciesbàsiques 2003,* <http://www10.gencat.net/drep/binaris/Competencies_tcm112-46496.pdf> [Consultada el 10 de marzo de 2012]

De Fina, A; Schiffrin, D.; Bamberg, M. (2006):*Discourse and Identity*. Cambridge UniversityPress,UnitedKingdom.

Gadamer, H-G. (1975): *Verdad y Método I*. Sígueme, Salamanca.

Monereo C. (2005):"Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. Contras el 'culturismo del esfuerzo'" En *Aula de Innovación Educativa*, 120: 44-47.

De Gispert, I. (1992): "Elsprocessos de canvievolutiu en l'adolescència." En C. Triadó (coord.) *Psicologia Evolutiva*. (pp.207-233). Vic: Eumo.

Onrubia, J. (1997): "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". En Mauri T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. (ed.) *El constructivismo en el aula,* Graó, Barcelona, 101-122.

Revilla, C. (2003) "Dimensiones de la racionalidad hermenéutica"en *Convivium. Revista de filosofía, 16: 141-158*

Spindler, G.D. (1993) "La transmisión de la cultura" en Velasco, H., et al., (ed.)*Lecturas de Antropología para educadores*, Trotta,Madrid, 205-241.

Spivach, G i M.B. Shure(1974):*Social adjustement of young children: a Cognitive approach to solving real-life problem*. Jossey Bass, San Francisco.

El panteón real de Santa María de Poblet: ¿un patrimonio identitario?

Tània Martínez Gil[1]

Resumen

El proceso de identificación de un patrimonio depende del valor de contemporaneidad que las sociedades le otorguen. En este sentido, el artículo presenta el caso paradigmático del panteón real del Monasterio de Santa Maria de Poblet, panteón de los reyes y reinas de la Corona de Aragón y que sirvió de inspiración a Felipe II para la construcción de su panteón real en el monasterio del Escorial. Se analiza a partir de los acontecimientos históricos los motivos por los cuales este patrimonio no es un símbolo de identidad para la sociedad catalana.

Palabras Clave: simbolización; patrimonio identitário; Monasterio de Poblet; panteón real; valor de contemporaneidad.

Abstract

The process of identifying a heritage depends on the value of contemporaneity that society grant. In this sense, the article presents the paradigmatic case of the royal pantheon of the Monastery of Santa Maria de Poblet, pantheon of the kings and queens of the Crown of Aragon and that inspired to Felipe II to build his royal pantheon in the monastery of Escorial. It's analyzed from historical facts the reasons why this heritage isn't a symbol of identity for catalan society.

Keywords: symbolization; identity heritage; Monastery of Poblet; royal phanteon; value of contemporaneity.

La simbolización de los monumentos, un proceso complejo

El proceso de simbolización que convierte a un conjunto de ruinas en un elemento emblemático de la identidad de un grupo suele ser un hecho complejo. No siempre un grupo dirigente o una élite social consiguen culminar los procesos de simbolización. Sassoon, en su

[1] Universitat de Barcelona. E-mail: tania.martinezgil@ub.edu

magna obra sobre el patrimonio comentó ampliamente esta temática referida a elementos tan diversos como la lengua, la literatura, el cine o el teatro en Europa Occidental (Sassoon, 2006). El siglo XIX, en la medida en que se le puede considerar como el momento en que eclosionaron una buena parte de los nacionalismos europeos, bien fuere por movimientos sociales de tipo centrípedo como el Alemán o el italiano o centrífugo como el imperio Austro-Húngaro o el Imperio Otomano, fue el gran siglo creador de patrimonios identitarios. Basta con observar los trabajos de restauración de monumentos como el castillo de Wartburg (Alemania) para darse cuenta como este monumento vinculado a Lutero, a la mitología alemana medieval y George Waggner se convirtió en un elemento central del nacionalismo alemán del siglo siguiente. En otras ocasiones el patrimonio identitario recurre a espacios naturales, paisajes, montañas e incluso campos de batalla. La historia europea está plagada de estos elementos convertidos en símbolos identitarios de naciones o de estados nación. Es tal su densidad que resulta imposible relacionarlos; el continente americano tampoco está libre de la mitificación simbólica de ruinas, monumentos y territorios ¿qué otra cosa es hoy Arlington[2]? O ¿el Castillo de Chapultepec en Méjico[3]? La complejidad del patrimonio identitario cobra su máximo significado cuando al concepto de nación se le une el concepto de religión y el de lengua, como es el caso de la ciudad vieja de Jerusalen, un complicado laberinto de símbolos identitarios superpuestos y a menudo antagónicos.

Sin embargo el proceso de simbolización de los lugares mencionados aun cuando tiene como condición *sine qua non* la referencia histórica, esta a veces no es suficiente, ya que los factores que confluyen en estos fenómenos son múltiples y dependen de los pilares ideológicos sobre los que se construye una identidad colectiva.

Es por ello que en nuestro artículo planteamos el caso singular del monasterio medieval de Santa Maria de Poblet en el cual se pone de manifiesto como un monumento que por su historia reúne las condiciones de monumento identitario y llega al siglo XXI sin serlo de una forma clara y evidente.

---

[2] El cementerio de Arlington, en el estado de Virginia, se construyó durante la Guerra de Secesión americana en las propiedades del general Robert E.Lee. Es un cementerio militar donde se han enterrado veteranos de guerra desde su construcción en 1864 hasta las guerras del siglo XX. Véase http://www.arlingtoncemetery.mil (consultado 25-02-2014)

[3] El castillo fue construido durante la segunda mitad del s. XVIII en ciudad de México por el virrey Bernardo de Gálvez y Madrid, justo sobre el Cerro Chapulín. Los cerros son para los pueblos indígenas lugares sagrados, y justo en este punto los mexicas levantaron un templo a Huitzilopochtli. Véase http://www.mnh.inah.gob.mx/index_2.html (consultado 25-02-2014)

Una breve historia de la decisión real

El monasterio de Poblet, desde el punto de vista simbólico podría adquirir una gran relevancia no sólo para los catalanes sino también para todos los reinos que formaron parte de la Corona de Aragón. En efecto, la elección del monasterio como lugar de sepultura de sus cuerpos por parte de Pedro III se convirtió en el inicio del proceso de simbolización. El proceso se inició en el 1340, cuando el rey Pedro el Ceremonioso comunicaba al abad Pons de Copons su decisión de ser enterrado en Poblet. Consecuentemente, el Ceremonioso hizo construir un extenso recinto amurallado con más de una decena de torres[4]. El rey Pedro había concedido una renta anual perpetua de cinco mil sueldos de Valencia, una cifra realmente notable para la época. Y no sólo eso, sino que decidió personalmente que en su sepulcro trabajara el maestro Aloi a quien conocía por encargos en su propio Palacio Real de Barcelona.

Figura 1: Murallas y torreones del Monasterio de Poblet.

Fuente: Tània Martínez Gil



[4] Este monarca estuvo en guerra con Pedro I el Cruel de Castilla del 1356 al 1369. La guerra con Castilla movió al rey Ceremonioso a fortificar varias ciudades y villas reales: se hicieron nuevas murallas en Barcelona, Figueres, se fortificó Lleida, se agrandaron y repararon las murallas de Girona y Tarragona, Valencia, Manresa, Vic, Berga, Igualada, Cervera, Tàrrega, Montblanc, entre otros. Poblet había sufrido ya el paso de compañías de soldados en aquella época y por este motivo el rey Pedro escribió al abad para fortificar el monasterio con el objetivo de proteger las tumbas reales.

Con todo, el proyecto de Pedro el Ceremonioso dio un giro decisivo a raíz de la muerte de su primera mujer, María de Navarra, en 1347 y de su segunda esposa, Leonor de Portugal, un año más tarde. A todo esto, había que sumar la muerte del abad Copons el mismo año 1348, afectado como la reina Leonor por la peste negra. Es entonces cuando Pedro decidió construir unos sepulcros de mármol y alabastro para él, las dos reinas difuntas y su tercera esposa, Leonor de Sicilia. El maestro Aloi y también Jaime Cascalls fijan el precio en veinte mil sueldos barceloneses y comienzan a trabajar, utilizando alabastros procedentes de cerca de Besalú. La fecha de finalización de la obra debía ser 1351, pero la verdad es que durante este año todavía estaban a medias. El Ceremonioso parece que iba a menudo a visitar las obras y es él el que ordena a los escultores que en los campos de las esculturas se empleara vidrio esmaltado.

En su mente el monarca empezaba a concebir la idea de construir un mausoleo por sus antecesores: los monarcas de la Casa de Barcelona, en este sentido, en 1359 ya decidió que la acompañaría en su mausoleo el "Santo rey Jaime el Primero quien tomó Valencia". En ese mismo año el monarca hace una visita a Poblet, y fue entonces cuando pensó en construir dos arcos de piedra entre las dos pilastras del crucero, añadiendo la tumba de Alfonso I; los cuerpos de las reinas también irían en los arcos, junto a los reyes.

La construcción de las tumbas iba consumiendo el erario real y el escultor Jaume Cascalls había añadido a la nómina su esclavo Jordi, conocido en la historia del arte como Jorge Juan. Llegados en 1363 el primer arco ya estaba terminado y el rey Pedro hizo una visita al año siguiente para verlo. En la visita, el rey decidió cambiar su sepultura al lado del Evangelio y colocarse al lado de Jaime I. La preocupación por el asunto del Panteón Real es algo que sorprende ya que continuamente modificaba los contratos y firmaba de nuevos. Por las cartas enviadas al abad sabemos que quería dejar espacio libre en los arcos para dos sepulturas más y que el abad le contestaba pidiendo siempre más dinero (Altisent, 1974). Cascalls parece que en 1373 ya tenía terminado la mayor parte del Panteón Real tal y como lo había concebido el rey Pedro. Los espacios vacantes fueron ocupados por Juan I, Juan II y Fernando I de Antequera y sus respectivas esposas (AA.VV., 2008).

En 1379, y tras la muerte de la tercera esposa del Ceremonioso, Leonor de Sicilia y también de su hijo el infante Pedro y su nieto Juan, quiso ampliar el Panteón y modificar la ornamentación. El Ceremonioso quería poner encima unos doseles de madera que le dieran mucho más empaque y los protegieran del polvo (Gonzalvo, 2001).

Aunque parezca extraño el Ceremonioso preparar la tumba por su hijo Juan I y sus esposas, así como por las diversas sepulturas de sus hijos primogénitos. Con todo, esta vez se aseguró de que el escultor Jorge Juan se comprometiera a no trabajar en nada más que en esta

obra y lo obligó a vivir en Vimbodí. Finalmente, Pedro III moría en su palacio de Barcelona el 5 de enero de 1387. La construcción del Panteón Real le había ocupado más de media vida.

Pedro el Ceremonioso vivió obsesionado por dotar a la casa real de un monumento simbólico y el 2 de enero de 1377 confirió en un solemne documento un carácter de perennidad. Exhortó a su primogénito y sucesores de continuar la tarea al mismo tiempo que mandaba a los vasallos y súbditos que no juraran fidelidad a sus sucesores si antes no habían elegido sepultura en Poblet (Gonzalvo, 2001).

No conformándose con esta disposición, el rey Pedro dotó al monasterio de una importante biblioteca. En efecto, a partir del momento en que el monasterio gozó del favor real, la biblioteca comenzó a crecer, el rey Pedro III el Ceremonioso les regaló muchos libros, algunos de historia y crónicas. Estos libros habían formado parte de la biblioteca personal del rey, ya que en aquel momento no existía una biblioteca real, es decir, de la Corona. Con estas donaciones Pedro quería por una parte, evitar la dispersión y, por otro, que todos aquellos monjes y nobles visitantes que admiraran las tumbas reales pudieran leer las proezas de los reyes allí enterrados sin tener que ir muy lejos. Incluso, el Ceremonioso, tenía la voluntad de construir una nueva estancia en el monasterio como biblioteca de sus obras y que según las sucesivas cartas del monarca al padre abad, tenía que construirse sobre la sala del calefactor, con cubierta en bóveda de cantería y con una inscripción con grandes letras que dijera "Esta es la librería del rey Pedro III "; esta biblioteca, probablemente, nunca se construyó (Altisent, 1973).

Por lo tanto, la voluntad del monarca de hacer de Poblet el Panteón Real de la dinastía transformó este lugar en un lugar simbólico y ciertamente sus inmediatos sucesores terminaron siendo enterrados, casi hasta el cambio de dinastía. Hoy, pasados más de setecientos años Poblet sigue siendo el símbolo de la monarquía aragonesa. Su influencia sobre el futuro fue tan grande que se explica que incluso el rey Felipe II visitó el monasterio y al serle mostrados los panteones reales concibió la idea de construir un monasterio similar con la función de panteón dinástico en la sierra de Guadarrama, en el lugar conocido como el Escorial (Altisent, 1973; Gonzalvo, 2001).

La decisión de transformar Poblet en un Panteón real fue pues la causa que en el monasterio descansaran los restos mortales no solo de Alfonso I, Jaime I, Pedro el Ceremonioso y tres de sus cuatro mujeres, los reyes Juan I, Juan II y Fernando I así como sus esposas; sino también Martin I el Humano y Alfonso V el Magnánimo (AA.VV., 2008; Marés, 1998).

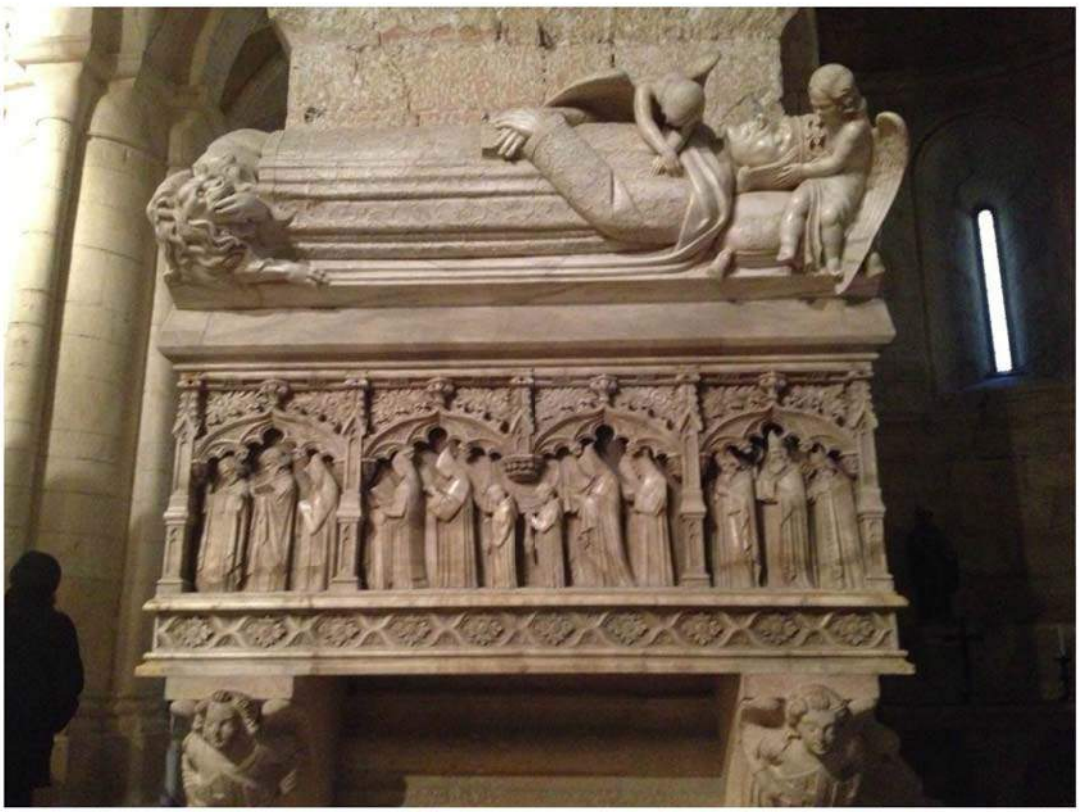
Figura 2: Arco del Panteón real de Poblet, en el centro se encuentra la escultura del rey Pedro el Ceremonioso, quien mandó construir el mausoleo real.

Fuente: Tània Martínez Gil



Figura 3. Tumba del rey Martín I el Humano.

Fuente: Tània Martínez Gil



A pesar de las precauciones que tomó Pedro III el Ceremonioso para que los restos de los reyes no fueran desmembrados y el monasterio saqueado, en el primer tercio del siglo XIX todo fue destrozado, todas las tumbas profanadas y desmontadas, la biblioteca saqueada e incendiada y los tesoros y reliquias robados. Poblet estuvo abandonado durante prácticamente cien años (Altisent, 1973). De hecho, el mundo comenzó a cambiar mucho a partir de la Revolución francesa, en Francia un movimiento revolucionario hundió la monarquía en 1789 y el rey y la reina fueron guillotinados. Las ideas de la Revolución Francesa se extendieron rápidamente y medio siglo después afectaban también a Cataluña. En aquella época mucha gente pensaba que sí las propiedades de los monasterios no las tomaban y se ponían en venta no había manera de prosperar, los monasterios no mecanizaban el campo y las tierras producían poco como los frailes no vendían nunca la tierra ésta no cambiaba de manos[5] y aquellos que podían invertir dinero para hacerlas producir no podían comprarlas. La revolución liberal consistió sobre todo en una serie de decretos del gobierno que decían que las tierras de los

[5] De la tierra que nunca cambiaba de manos se la denomina manos muertas.

monasterios pasarían a ser del estado para más tarde ponerlas en venta. Ello obligó a los monjes a abandonar los monasterios y huir. La consecuencia directa fue que la gente de los alrededores entrara a las propiedades para saquearlas y tomar todo aquello que podían; de este proceso es conocido como la desamortización, que quiere decir, sacar las manos muertas. Por eso Poblet lo vemos con la piedra desnuda, sin tesoros, casi sin muebles, con muchos edificios hundidos y otros sencillamente desaparecidos.

La última gran obra real del monasterio de Poblet la llevó a cabo el rey Martín I el humano, hijo de Pedro el Ceremonioso, que reinó después de la muerte de su hermano Juan I, del que no le sobrevivieron hijos varones. Para la gente de su tiempo Martín el Humano era un rey casi eclesiástico, lo que más le interesaba era todo lo que hacía referencia a la vida religiosa; él no debía ser rey, pero la muerte de su hermano lo obligó a serlo. Fue él quien quiso construirse un palacio en Poblet, pero no pudo terminarlo ya que murió antes (Altisent, 1973). También murió sin hijos y su indecisión a la hora de nombrar sucesor provocó un grave conflicto político que permitió que en Cataluña empezara a gobernar una dinastía de origen español: la dinastía Trastámara. Este palacio, que nunca pudo ser terminado, es el símbolo material visible de una dinastía que se extinguió.

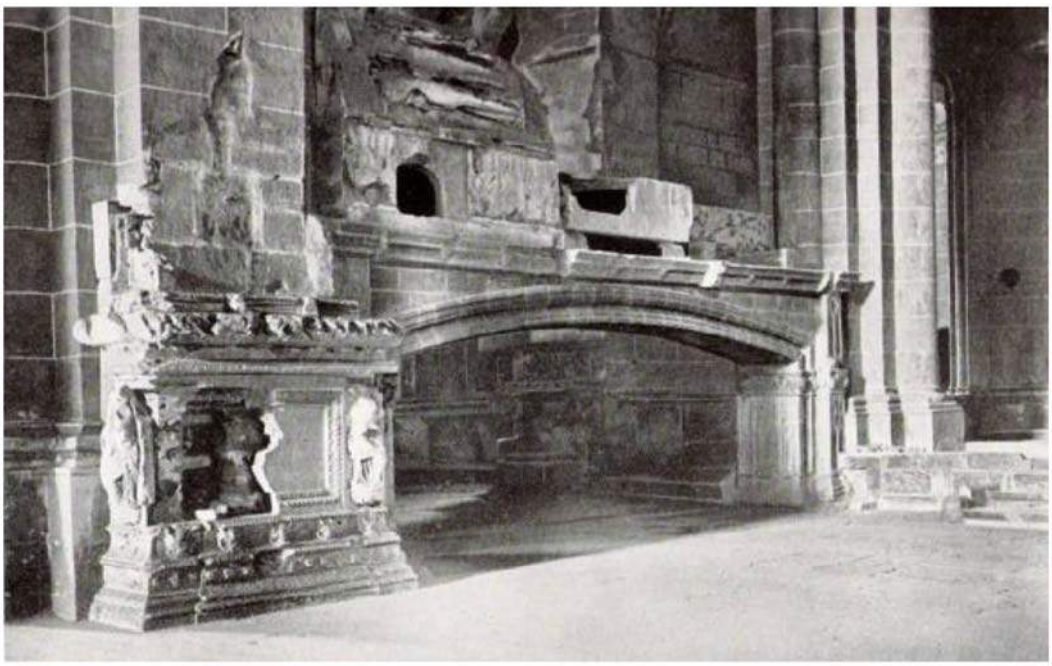
Por todo ello, el conjunto monumental de Santa Maria de Poblet contiene un abrumador número de elementos simbólicos que podrían transformarlo en identitario para los antiguos territorios de la Corona de Aragón: las tumbas de sus reyes más gloriosos y el palacio del último monarca de la Casa de Barcelona. Y sin embargo no fue así.

Las vicisitudes de la historia contemporánea y la exclusión de Poblet como monumento identitario

Si hubiera que buscar las causas por las cuales este monasterio no constituye hoy un elemento central de la simbología identitaria y de nacionalismo catalán hay que recurrir también a su pasado más reciente. En este sentido, hay que tener presente que el conjunto monacal fue objeto de una de las destrucciones más completas que ha tenido un monumento de este tipo a lo largo del siglo XIX.

Figura 4: Imagen de los panteones después de los sucesivos saqueos.

Fuente: wikimedia commons.



La exclaustración fue un hecho casi inevitable derivado de la revolución burguesa en España. El alineamiento de una parte importante del clero en las filas del carlismo y la necesidad imperiosa de recaudar dinero para proseguir la guerra, que iba a implantar el estado liberal, fue la razón fundamental del decreto de 26 de marzo de 1834 donde se suprimía todo convento que de alguna manera ayudara a la causa carlista. A este decreto le sucedieron muchos otros, junto con las matanzas de frailes de 22 de julio de 1835 en Reus y que hicieron que poco después se abandonara el monasterio.

Desde ese momento si bien las tierras fueron vendidas a pública subasta, el conjunto monumental restó propiedad del estado español hasta hoy. Y a pesar de la creación de la comisión de monumentos de Tarragona en el año 1844 o la propia declaración de Bien Nacional por la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en 1893 el monasterio fue totalmente saqueado y destruido. La leyenda de los tesoros aldeanos enterrados le hicieron mucho daño y la comisión nacional- con sede en Madrid- en una demostración de extraordinaria ignorancia emitió un informe favorable al saqueo para extraer tesoros aún en 1927.

La incorporación en los años 20 de Eduard Toda i Güell a la comisión de Monumentos de Tarragona parece que fue decisiva para cambiar la situación. Toda fue un apasionado de Poblet desde hacía muchos años e incluso de joven junto con Antoni Gaudí y Ribera habían juramentado a restaurar Poblet (Fort, 1976; Selvat, 1973).

En 1930 por Real Decreto de 14 de junio se estableció el Patronato de Poblet presidido por Toda, y es este Patronato quien pone las bases de la obra restaurada. Pero como es bien sabido el 9 de enero de 1939 el general Solchaga a las órdenes del gobierno golpista de Franco

ocupaba con sus tropas el monasterio de Poblet. El 3 de marzo de 1941 bajo el nuevo gobierno se constituyó un nuevo patronato, cuya presidencia fue conferida a Toda (Altisent, 1973).

Toda era un firme partidario del retorno de la comunidad en Poblet, así como también lo era Juan de Contereras, Marqués de Lozoya. Se establecieron contactos con el RDM. P. Francisco de Asís abad de Cuixà. Las gestiones del retorno de la comunidad se conocen con todo detalle. Sabemos que Toda buscar dentro del recinto una zona que no afectara la parte monumental que debía estar abierta al público. El padre abad general de la orden del Cister destinó a Poblet cuatro monjes procedentes del monasterio romano de la Santa Croce. El 17 de noviembre de 1940 todo estaba ya preparado en Poblet. Cinco días antes los monjes italianos habían llegado a Barcelona y antes de terminar el mes ya estaban en el monasterio. Andreu Salvat menciona una carta de 5 de diciembre de 1940, cuando los monjes ya hacía unos días que estaban en Poblet, en la que se llama " la vida de los monjes se desarrolla tranquilamente. Les ha sido dada posesión de las salas de la biblioteca, donde pasan el día mejor que no encerrados en sus cuartos o dormitorios, y se han llevado un buen brasero para calentarse, porque aquí había muchos fríos. Gracias a la voluntad del gobernador no les faltan provisiones, pero hace cinco días que no hay pan y las perspectivas no se presentan nada bien". Con todo, la comunidad prosperó y de esta manera dejó de ser una ruina sin vida.

Las tumbas de los reyes fueron rehechas un siglo después por un escultor que sabía mucho de arte gótico, Frederic Marés, que supo aprovechar todos los trocitos que quedaron.

Pero no fue hasta después de la Guerra Civil, en los años cuarenta que se encargó al escultor y coleccionista de arte Frederic Marès Deulovol que esculpiera de nuevo los sepulcros de los reyes de la Corona de Aragón en el mismo lugar en donde habían estado originariamente. El escultor escribió al respecto :" La obra durante tantos años saqueada , deteriorada, sin un solo fragmento respetado, entero y digno de figurar en un museo, a no ser por el valor puramente sentimental de algo que, seis siglos atrás, existió, peró que ya era solo un recuerdo (Marés, 2006).

El escultor afirma en sus memorias que "*Unos fragmentos tan deshechos, sólo cabía aprovecharlos como reliquia que ocupara su lugar en los respectivos cuerpos que se iban a recrear de los condes-reyes y sus esposas*" De esta forma, dice el escultor, "*el cenobio populetano recuperó sus tumbas reales*" (Marés, 2006: 394-395).

Las tumbas reales del monasterio de Poblet, no son pues góticas, ni medievales; son una recreación, una obra nueva, neogótica, la obra de un escultor del siglo XX, que incrustó en sus esculturas pequeños fragmentos o, como dice él, reliquias en las esculturas de alabastro que iba labrando.

Es esta historia reciente lo que explica probablemente la exclusión de Poblet como monumento identitario de Cataluña. Un hecho significativo certifica esta exclusión: la decisión de restaurar las tumbas y el monasterio fue obra de la dictadura de Franco. Fue el dictador, a través de los servicios culturales de su régimen quien decidió quienes, como y cunado ocuparían el edificio en ruinas; no en balde, el propio edificio es propiedad del estado español y jamás su titularidad fue conferida a la Comunidad Autónoma. Por otra parte, la simbología de los reyes que yacen en Poblet es hoy compartida por otros territorios del estado como el antiguo reino de Aragón, el de Valencia y el de Mallorca, y a lo largo del período que se inició con la Constitución Española del 1978 estos territorios han sido gobernados por gobiernos autónomos de ideologías diversas y no siempre de carácter nacionalista. Por lo tanto, para Cataluña, desde el punto de vista simbólico se trata de un patrimonio incómodo, en cierto modo "mancillado" por el franquismo y a la vez compartido con vecinos que no se identifican necesariamente con ideologías nacionalistas.

A modo de conclusión: Poblet y el valor de contemporaneidad

Los intentos de incorporar Poblet en el ideario nacionalista han sido escasos desde 1978 y quizás el más significativo fue el del presidente Josep Tarradellas que legó a la comunidad su archivo personal y que como es bien sabido, incluía la documentación de la Generalitat en el exilio; quizás emulando a lo ya que hiciera el Ceremonioso seis cientos años antes.

Esta realidad de un monumento que por su historia y por los elementos arquitectónicos de que dispone podría haber sido un conjunto de carácter identitario y sin embargo no lo es y se pone de manifiesto en cualquier estudio sociológico que se emprenda; así, cuando en una encuesta de carácter educativo realizada en el curso de 2012/2013 entre alumnos del Grado de Maestros en Educación Primaria se les preguntaba si conocían el monumento, si alguna vez lo habían visitado y si lo estudiaron alguna vez en la escuela primaria y secundaria la inmensa mayoría, cercana al setenta y cinco por ciento, respondía que no; ni habían estado, ni lo conocían ni había sido objeto de mención por parte de sus maestros o profesores[6].

[6] La encuesta forma parte de la investigación realizada por la autora del presente artículo dentro de la tesis doctoral que lleva por título *El patrimoni religiós medieval: anàlisi, problemàtica y disseny d'estratègies didàctiques als immobles de les diòcesis catalanes*. Tesis en curso en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona y dirigida por el Dr. Joan Santacana Mestre.

En conclusión, la constitución de los patrimonios identitarios no solo requieren de la existencia de un guión histórico que lo justifique si no que es fundamental como afirma Alöis Riegl[7] que adquiera a su vez un valor de contemporaneidad; solo cuando el pasado obtiene un valor de contemporaneidad para la vida y la creación moderna, pervive (Hernández & Santacana, 2009). Esta es, sin duda alguna, la clave de la conservación del patrimonio identitario.

Bibliografia

AA.VV. (2008): Cister. Els Monestirs Reials a la Catalunya Nova, Valls: Edicions Cosetania.

ALTISENT, A. (1974): Història de Poblet, L'Espluga de Francolí: Publicacions Abadia de Poblet.

FORT, E. (1976): Gaudí i la restauració de Poblet, Barcelona: Rafael Dalmau Editor.

GONZALVO, G. (2001): Poblet, panteó reial, Barcelona: Rafael Dalmau Editor.

HERNÁNDEZ, FX. & J. SANTACANA (2009): Las museografías emergentes en el espacio europeo occidental, HERMES. Revista de Museologia,1: 8-20

MARÉS, F. (1998): Las Tumbas Reales de los Monarcas de Cataluña y Aragón del Monasterio de Santa Maria de Poblet, L'Espluga de Francolí: Publicacions Abadia de Poblet.

MARÉS, F. (2006): El mundo fascinante del coleccionismo y de las antigüedades. Memorias de la vida de un coleccionista, Barcelona: Gràfica Bachs.

SASSON, D. (2006): Cultura. El patrimonio común de los europeos, Barcelona: Editorial Crítica.

[7] Para una definición exhaustiva del concepto valor de contemporaneidad, así como valor histórico y valor artístico del patrimonio véase la obra de Alöis Riegl *El culto moderno a los monumentos*.

SELVAT, A. (1973): La restauració de Poblet, Barcelona: Rafael Dalmau Editor.

Memoria e identidad en los museos de historia

Agustí Alcoberro[1]

Los Museos de Historia hoy

Los Museos Nacionales de Historia (y los Museos de Historia Nacional) son un fenómeno muy reciente en Europa y en el mundo anglosajón. Los estados-nación liberales del siglo XIX construyeron grandes infraestruturas culturales destinadas a fabricar el relato de la nación, como archivos nacionales, bibliotecas nacionales, universidades y museos nacionales. Pero en este último ámbito predominaron dos criterios conservacionistas: el de los objetos bellos, e incluso sublimes, destinados a sostener la superioridad espiritual de la nación; y el de los objetos antiguos, o muy antiguos, que debían justificar la antigüedad, e incluso la perennidad pétrea, por no decir eterna, de la nación. Con el primer criterio nacieron los museos de arte, organizados en términos cronológicos o de estilos como su disciplina madre, la Historia del Arte. El segundo criterio dio lugar a los museos de arqueología, que estaban dispuestos a incorporar cualquier elemento de la vida cotidiana, por muy humilde que fuera, con la única condición de que tuviera como mínimo dos o tres mil años de existencia.

Este planteamiento es coherente con la noción de historia predominante en el siglo XIX, y en particular con el paradigma positivista que primó en el momento de consolidación de los nuevos estados-nación liberales. Si correspondía a la Prehistoria el objeto material, y a la Historia del Arte la obra plástica surgida del talento de los genios y creadores, el dominio de la Historia *tout-court* era el de la escritura. La aportación documental de los historiadores debía proceder de la edición de documentos de archivo, dejando en un segundo plano el análisis histórico de la cultura material o de los usos sociales del patrimonio cultural.

Por otra parte, el museo era concebido por entonces como un gran almacén destinado a preservar e inventariar sus objetos. No es por casualidad que el concepto que define el oficio más común en los museos aún hoy es el de "conservador". Conservar era el objetivo primordial, si no único, del museo. El museo, concebido como "archivo de objetos", situaba en un segundo plano cualquier criterio de tipo informativo o divulgativo, y ya no digamos didáctico. En caso

---

[1] Director del Museo de Historia de Cataluña

de colisión entre los diversos intereses legítimos en juego, el criterio a seguir debía ser el de dificultar el acceso del público a la pieza original.

Ignorados en la vieja Europa y en el mundo anglosajón, los primeros Museos Nacionales de Historia surgieron en Latinoamérica a comienzos del siglo XX, en la mayoría de los casos coincidiendo con el centenario de la independencia de sus respectivos estados-nación. En dichos proyectos se combinaba la voluntad pedagógica de generar un discurso patriótico común a sus ciudadanos, con la constatación de la imposibilidad de construir museos homologables con los que ya existían por entonces en Europa. Dicha carencia era más evidente, sin duda, en el ámbito de la Historia del Arte, a causa de la condición colonial histórica de las tierras de América y de la concentración, durante siglos, de los grandes creadores en las cortes de Europa.

Pero los museos de Historia de Latinoamérica también expresaban una peculiar concepción de la historia. La historia era el reino de los europeos, y por ello su cronología se iniciaba con el "descubrimiento" y se cerraba con la independencia, entendida como "el fin de la historia". Con el tiempo, y de acuerdo con un discurso más o menos mestizo de la nación, empezaron a aparecer los museos de Antropología, destinados al estudio de los colectivos aborígenes, en el pasado y en el presente. La dicotomía Historia – Antropología entendida como contraposición entre conquistadores europeos y conquistados americanos es presente aún hoy en el ámbito de la museografía latinoamericana. Pongamos tan sólo un ejemplo: el que contrapone los vecinos (e interesantísimos) museos nacionales de Antropología e Historia de México, en la capital federal. Mientras el Museo Nacional de Historia de México (www.mnh.inah.gob.mx), situado en una antigua residencia de emperadores y presidentes de la República, describe la evolución de la dominación española del país y justifica el proceso hacia la independencia, el Museo Nacional de Antropología (www.mna.inah.gob.mx) presenta los descubrimientos arqueológicos de aztecas y mayas y la vida actual de las comunidades aborígenes (sin ninguna conexión con los fenómenos de hibridación que caracterizan el México contemporáneo). Son, de hecho, dos relatos que transcurren en paralelo, sin prácticamente ninguna conexión entre ellos.

Así las cosas, la historia de los Museos Nacionales de Historia de Europa y del ámbito anglosajón se circunscribe a las últimas décadas y presenta un balance desigual de éxitos y fracasos. Así, el Museo de Historia de Alemania (Deutsches Historisches Museum, www.dhm.de), con sede en Berlín, fue fundado en 1987 (antes, por tanto, de la unificación del país) bajo el impulso del canciller Helmut Khol, por otra parte notable historiador. El museo ocupa un espacio emblemático de la ciudad, y hace un recorrido muy amplio por la historia de Alemania, desde sus primeros poblamientos humanos hasta nuestros días. Dispone de una gran colección, que en parte proviene de los museos que se integraron en él, y que se ha visto

favorecida por una muy activa política de adquisiciones. La oferta del Museo de Historia de Alemania se completa con el Museo de Historia de la República Federal, con sede en Bonn (Deutsches Historisches Museum, www.dhm.de), de quien depende también el Foro de Historia Contemporánea (Zeitgeschichtliches Forum), museo – memorial de la resistencia anticomunista en la República Democrática, con sede en Leipzig.

Por su parte, el Museo Nacional de Historia Americana (National Museum of American History, www.americanhistory.si.edu), con sede en Washington, se formó en 1980, sobre las bases del anterior Museo Nacional de Historia y Tecnología. A diferencia de otros museos descritos en este trabajo, el MNAH se organiza mediante líneas temáticas, como por ejemplo "las guerras de los americanos", o "las primeras damas". No hay, pues, una historia sincrónica, o un relato cronológico común, sino diversos relatos o museos temáticos construidos en paralelo y sin conexiones evidentes.

Con un presupuesto infinitamente menor, pero con la misma voluntad de Museo Nacional de Historia, el Museo de Historia de Cataluña (www.mhcat.cat) surgió en 1996. El museo ocupa los antiguos Almacenes Generales del Puerto de Barcelona, proyectados en 1881, y describe a lo largo de 9.000 metros cuadrados la historia del país, desde los primeros grupos humanos que lo poblaron hasta la actualidad. Desde el año 2004 el museo gestiona también los monumentos del gobierno de Cataluña, con una nómina impresionante que incluye los monasterios de Sant Pere de Rodes y de Santes Creus, la cartuja de Escaladei, las canónicas de Escornalbou y de Vilabertran y los castillos y fortalezas de Cardona y de Miravet, por citar tan sólo los más conocidos. El museo construye un relato singular para cada uno de ellos en el marco más amplio de la historia de Cataluña. Además, el MHC lidera una red de museos de historia local, que actualmente está formada por siete centros.

El auge de los Museos Nacionales de Historia (y de los Museos de Historia Nacional) ha generado también una importante revisión en algunos de los escasos museos de este tipo generados a principios del siglo XX. Conviene destacar, en este sentido, la completa renovación que ha experimentado el Museo Histórico Nacional de Brasil (Museu Histórico Nacional, www.museuhistoriconacional.com.br), con sede en Rio de Janeiro. Fundado en 1922, en ocasión del centenario de la independencia, el museo explicaba el período histórico comprendido entre la conquista europea y la emancipación del imperio portugués, y se estructuraba como un museo de colecciones de objetos. El replanteamiento global del museo se inició en el año 2003, bajo la presidencia de Lula da Silva, y ha supuesto importantes modificaciones: el museo acoge hoy todas las etapas históricas, desde los primeros poblamientos humanos hasta nuestros días; se organiza por períodos cronológicos, y tan sólo mantiene excepcionalmente la unidad de algunas colecciones (en especial, las de carruajes y

numismática); ha ampliado muy significativamente las piezas y objetos que permiten explicar la vida de las clases populares a lo largo de la historia; y ha sido conebido desde un planteamiento claramente didáctico e interactivo.

La definición de los nuevos Museos Nacionales de Historia ha generado en todas partes un intenso debate intelectual y político. ¿Son realmente necesarios los museos nacionales de Historia? ¿Se convertirán en instrumentos de una historia patriotera al servicio del poder, o de una acepción más o menos pura de una nación indiscutible y ahistórica? ¿Dónde termina la investigación rigurosa y empieza la propaganda? Estas y otras cuestiones han sido objeto de un tenso debate, que en ocasiones ha movilizado no sólo a la comunidad de historiadores y museólogos, sino a toda la opinión pública. La polémica ha sido particularmente intensa en países torturados por su pasado reciente, como es el caso de Alemania y, a otro nivel, de Cataluña.

Sin embargo, no todos los proyectos de Museos Nacionales de Historia han llegado a buen puerto. Aquí cabe hablar, como mínimo, de un proyecto cerrado, y de otro tan sólo iniciado. En 2007, Nicolas Sarkozy propuso la creación de un Museo de Historia de Francia, en el contexto del debate más amplio sobre la identidad nacional francesa –lo que ya generó por entonces amplias críticas de la oposición. Cuatro años más tarde, en 2011, el presidente Sarkozy presentaba el proyecto de la Maison de l'Histoire de France, que debía ser una realidad en 2015 y que se definía a la vez como "un museo de historia de Francia, una confederación de nueve museos nacionales que conservan colecciones relativas a la historia de Francia, una red nacional e internacional de instituciones patrimoniales y científicas consagradas a la historia, un foro al servicio de los historiadores y un portal al servicio de la difusión de los conocimientos y del debate históricos". El proyecto suscitó por entonces la oposición de amplios sectores de historiadores, archiveros y museólogos. Y, en cualquier caso, no fue capaz de superar la alternancia en el gobierno –a pesar de la profesionalidad contrastada del equipo inicial, y de su interés y originalidad. El nuevo ejecutivo socialista de François Hollande decidió cerrarlo en agosto de 2012, y hoy su portal electrónico (www.maison-histoire.fr) es tan sólo una esquela necrológica.

El proyecto abierto plantea un reto de gran interés. Me refiero a la House of European History que por encargo del Parlamento Europeo debe abrir las puertas en Bruselas en el año 2015 (www.europarl.europa.eu). La posibilidad de constuir una historia común de Europa ha sido planteada en numerosas ocasiones, pero ha topado siempre hasta ahora con la tozuda realidad de un pasado construido desde la rivalidad y la guerra –lo que afecta de manera muy especial a la historia del siglo XX. Justamente el nuevo proyecto museográfico se propone centrarse en la pasada centuria, aunque con referencias puntuales (y exposiciones temporales) a

tiempos más pretéritos. Cabe preguntarse si la nueva Casa de la Historia Europea será capaz de construir un relato común que integre, sin borrarlas, las múltiples sensibilidades y memorias de los europeos. En todo caso, la construcción de un relato compartido parece algo imprescindible si la Unión Europea pretende superar la etapa de club de estados y convertirse en algo parecido a una nación de naciones.

¿Qué tienen en común todos estos proyectos? Más allá de las divergencias de paradigma histórico y de paradigma museográfico, que las hay, los nuevos museos de historia plantean algunos rasgos comunes. La selección del objeto y la formación de las colecciones no se plantea tanto desde el punto de vista de su exclusividad, como desde un objetivo de representavidad. Son, a menudo, por tanto, objetos cotidianos y de uso amplio en su tiempo. Dicha reflexión se extiende también a los objetos y elementos de nuestro tiempo, ya que muchos museos de historia dedican una parte de su programación a hacer acopio de materiales del presente (BATTESTI 2012).

Por otra parte, los objetos se enmarcan en un contexto más amplio, y se ponen al servicio de un relato. Como otros museos de generación reciente, los museos de historia no se construyen sobre la simple alineación de piezas, objetos y vitrinas. Aquí, por tanto, juega un papel clave la figura del museógrafo, pero también la del historiador: forma y contenido deben conseguir un resultado coherente y, sobre todo, eficaz.

En general, los nuevos museos de historia tienen un fuerte contenido didáctico. Por ello completan la presencia de piezas originales y de un discurso de contexto con otros materiales gráficos (mapas o planos, estadísticas, restituciones históricas, descripción de procesos y mecanismos, etc.). Muchos de ellos han apostado claramente por la interactividad, y también por la recreación de ambientes históricos, lo que a menudo crea en el visitante la sensación de estar recorriendo un "túnel del tiempo".

El auge de la historia en época de globalización

El auge de los museos de historia se inscribe en el marco más amplio del aumento de la demanda social de historia. Dicho fenómeno tiene hoy repercusiones evidentes en ámbitos muy diversos, desde la novela histórica hasta la divulgación de quiosco, desde el turismo cultural o patrimonial hasta la revitalización (o su simple invento) de supuestas fiestas, mercados y tradiciones locales. Creo que este cambio de actitud respecto al pasado es una consecuencia de la sensación cada vez más extendida de que el mundo está cambiando a un ritmo vertiginoso –lo que nos lleva a buscar seguridades y pasado. En época de cambio, la gente necesita raíces, nostalgia (aunque a veces resulte falsa nostalgia). No en vano, la primera ola de la novela histórica –la de los grandes maestros Scott, Stendhal, Dumas, Manzoni, Balaguer...- coincidió

con el triunfo de la Revolución Industrial, y por tanto con el final de un mundo tradicional. Hoy, la aceleración de la historia en todos los sentidos (tecnológico sin duda, pero también económico, social, y en definitiva político) nos sitúa en un momento psicológicamente similar. Aunque con una diferencia: en el siglo XXI, la sensación de cambio está destinada a quedarse entre nosotros, y a perdurar.

Uno de los fenómenos más intensos de hoy, la globalización, juega también en este mismo sentido. Alguien se imaginó hace tan sólo una década que la globlalización iba a llevarnos a un mundo uniforme, donde, para entendernos, todos tomaríamos coca-cola. Sin negar los efectos uniformizadores del cambio, hay que decir que, con la globalización, la diferencia, la identidad, aparece como un valor añadido. Este es el auténtico motor del turismo cultural: la gente de otros países no viene a Barcelona, por ejemplo, para encontrar las mismas tiendas y las mismas calles que en Nueva York, Londres, París o Madrid. Dicho valor se extiende de manera muy evidente al ámbito de la creación y de la producción culturales.

En última instancia, la historia se revela como una disciplina útil en la medida que sirve para ayudar a "pensar históricamente" –por utilizar la terminología de Pierre Vilar (1964). Y ello quiere decir, en un universo acelerado, introducir el gran binomio que rige el mundo, que es del del cambio y la continuidad. Porque no es posible entender los grandes conflictos de hoy, desde los más cercanos hasta los más lejanos, sin introducir la dimensión hsitórica.

Museos e identidades

Un museo, y más si se quiere nacional, debe jugar en todas las ligas. Debe ser un centro destinado a acopiar, conservar y proteger el patrimonio histórico –que es el primer y principal motivo por el que nacieron los museos-, pero también debe ser un cento de investigación, de difusión y de didáctica del conocimiento. Y aún debe ser un centro de creación y de interacción con la sociedad civil.

Unas de la funciones clave en la construcción del conocimiento en un museo debe ser la intermediación. El museo de historia es un intermediario entre la investigación universitaria y el conocimiento popular –de la misma manera que, con canales distintos, lo son la alta divulgación histórica o los libros de texto. Debe ser también intermediario entre los diversos colectivos y sensibilidades que construyen un país. Y lo debe ser en el intercambio de relatos y de memorias entre sus ciudadanos.

Por lo general, los museos de historia dicen mucho de su realidad nacional. Me refiero a mucho más de lo que se querría decir de manera deliberada y explícita. Para empezar, un buen museo de historia refleja el estado en que se encuentra la investigación histórica de un país, sus

principales líneas de estudio, sus paradigmas dominantes y lo que podríamos denominar el relato consensuado del pasado histórico. Las prevenciones ante los contenidos identitarios o nacionalistas de un museo de historia deben ser más o menos las mismas que puedan generar los manuales escolares e incluso la ficción histórica. Y en este punto, es bien sabido que la historia puede tener usos (y abusos) beneficiosos, pero también letales (véase entre otros: FERRO 1990, CARRETERO). No es el objetivo de este estudio entar ahora a cuestionar la validez o la utilidad de la disciplina histórica, de las que por otra parte estoy plenamente convencido.

Pero aun partiendo de un conocimiento histórico común, y suponiendo que este se encuentra en una nivel de madurez y de proximidad a la objetividad razonable, el museo debe ser analizado también desde su discurso interno. Aquí deben plantearse preguntas como: quién es el sujeto del relato histórico; qué periodos o conceptos son destacados (y cuáles son ignorados o minorizados); qué temáticas se repiten o se ignoran; qué trato se da a los símbolos nacionales y a las leyendas fundacionales; qué valores se fomentan o se rechazan, etc. Todo ello debe poder ser evaluado, y constituye una pieza clave a la hora de valorar la función de un museo.

Un tercer nivel de análisis de un museo de historia se refiere a su capacidad para interactuar con el visitante, para convertirlo de hecho en protagonista de PENSAR HISTÒRICAMENT

Bibliografía

BATTESTI 2012. Jacques Batesti (ed.). Que reste-t-il du présent? Collecter le contemporain dans les musées de societé. Éditions Le Festin.

FERRO 1990. Marc Ferro. Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. México: Fondo de Cultura Económica

VILAR 1964. Pierre Vilar. Crecimiento y desarrollo: economía e historia. Reflexiones sobre el caso español. Barcelona: Ariel

Una aproximación a la investigación en educación desde las pruebas estandarizadas

Isidora Sáez[1]

1. Prólogo.

La presente comunicación, que se enmarca en la investigación doctoral de quien habla, tiene por objetivo debatir en torno al interés científico y educativo de las pruebas estandarizadas tomando como ejemplo el de la prueba de selectividad chilena, Prueba de Selección Universitaria PSU. El interés de debatir sobre este tema, deviene de la búsqueda de otras fuentes y recursos para elaborar investigaciones en didáctica desde lugares menos frecuentados, pero que de alguna manera influyen en las dinámicas que se dan al interior de las aulas.

Este tipo de evaluaciones que forman parte de las características de la realidad del mundo educativo contemporáneo,son aplicadas con distintos fines y desde distintas instituciones. Instrumentos que buscan evaluar los aprendizajes de los estudiantes en base a los currículums vigentes, determinar el nivel de manejo de competencias mínimas, o seleccionar sujetos para la educación superior, son algunos de ellos.

El empleo de estas pruebas cala profundo en todos los niveles del sistema educativo y de la sociedad.Ha condicionado el desarrollo de ciertas prácticas pedagógicas asociadas a su rendición, y como consecuencia,fundamentado una serie de críticas por parte de académicos e intelectuales vinculados al mundo educativo. Ahora bien, aunque su debate ha sido más bien a nivel de políticas educativas, y las investigaciones al respecto se han desarrollado en líneas homólogas, la utilización de estos instrumentos como espacios de investigación, constituyen un punto de partida, puesto que son ante todo instrumentos evaluativos de aprendizajes.

Las investigaciones existentes al respecto, han entregado resultados y reflexiones que han orientado el debate, especialmente desde el mundo cuantitativo. Sin embargo, creemos que estas fuentes nos permiten también indagar -desde la didáctica de las Ciencias Sociales- con otras metodologías, otros enfoques y otras preguntas, cuestiones referidas a los temas sobre los que versa este campo de estudio. Cabe reflexionar por ejemplo sobre, ¿qué tipo de información

[1] Grupo DHIGECS. Universidad de Barcelona.

didáctica nos entregan estas evaluaciones?, ¿qué características adquiere en el aula la relación entre estos instrumentos y la didáctica?, ¿hasta qué punto estas pruebas influyen en la didáctica docente, en la preparación de material didáctico o en las evaluaciones desarrolladas por los profesores en los centros?, ¿cómo intervienen en la puesta en marcha de los currículums vigentes estas evaluaciones?

En última instancia nos proponemos a partir de estas cuestiones (re)considerarlas como un tema pertinente de investigación desde la didáctica de las ciencias sociales.

2. Logos.

La investigación sostiene, desde la didáctica de las ciencias sociales, lo embrionario de este campo de conocimiento[2]. Incluso han llegado a puntualizar las principales sombras que existen para su consolidación como ámbito de estudio. En este intento por delinear una definición, se han establecido algunas cuestiones que hoy se presentan como convenciones al respecto. Su condición de praxis o ciencia práctica y la explicitación de sus principales temáticas de estudio, son tal vez algunos de los consensos más significativos. Así, se ha establecido que las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, versan sobre el currículum, la construcción de conceptos, la práctica docente, la percepción de los estudiantes, y el tema del patrimonio. La verbalización de estas cuestiones abre líneas de investigación que permiten situar las recercas que se realizan en desde distintos núcleos académicos, pero como señala Miralles, Molina y Ortuño, en España al menos, se han concentrado en mayor medida a difundir investigaciones realizadas, reflexiones en torno a temas puntuales, o bien, dan cuenta de experiencias de innovación docente.

Los diagnósticos invitan a pensar que estas experiencias puntuales de investigación, reflexión o innovación docente, deben tener una resonancia a nivel científico, y poco a poco irse entrelazando para dar forma al núcleo teórico que los investigadores han señalado. Hasta aquí, quien escuche podrá cuestionar la relación de este relato con el tema de las pruebas estandarizadas que señala el título de esta intervención. Pues si vamos a hablar del interés

2 Pedro MIRALLES, Sebastián MOLINA y Jorge ORTUÑO, "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales", en Educatio Siglo XXI, Vol. 29 nº 1 · 2011, pp. 149-174; Joaquim PRATS, "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación, núm. 1, 2002, pp. 81-89.

científico de las pruebas estandarizadas, se hacía necesario también precisar algunas cuestiones respecto a la ciencia y a la didáctica como ciencia.

Las pruebas estandarizadas son evaluaciones en las que "se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado"[3] . Habitualmente este tipo de evaluaciones son impulsadas por instituciones políticas y educativas, ya sea para medir logros de aprendizajes o competencias esperables, asociadas fundamentalmente a la medición de la calidad de los aprendizajes, y por ende del sistema educativo; o bien con el fin de determinar las aptitudes de un determinado grupo, y seleccionar aquellos más aptos. Dentro del primer grupo, podemos situar las controvertidas PISA o TIMMS, y dentro del segundo, aquellas de selectividad, como la Prueba de Selección Universitaria en Chile.

Las investigaciones han demostrado que independientemente del objetivo de la prueba o del tipo al que en la clasificación previa corresponda, ellas responden a un modelo de donde la evaluación (assessment) juega un papel importante en la toma de decisiones. Así, desde lo institucional, su puesta en práctica tienen un impacto profundo dentro de la sociedad y del mundo educativo, fundamentando las grandes críticas que se les hacen, las que podemos agrupar en tres ámbitos interrelacionados.

Las primeras críticas, versan sobre las prácticas educativas que se impulsan por inercia, desde su implementación. El impacto institucional y social que tienen, conducen a la puesta en marcha de una serie de acciones cuya intencionalidad es mejorar los resultados de la población que las ejecutan. En el caso de Chile por ejemplo, la preparación de la prueba de selectividad (PSU), ha validado el surgimiento de un negocio educativo enrome, de instituciones al margen del sistema educativo formal, que preparan para el rendimiento de esta prueba[4]: Los preuniversitarios.

Las estructuración de estos instrumentos, habitualmente de respuesta cerrada, como señala sintética, pero consistentemente Mario Rueda, reduce "las experiencias didácticas a la

---

[3] James POPHAM, "¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?" (Trad), en *Educational Leadership*, volumen 56, número 6, marzo de 1999.

[4] Valeria ABARCA, *Efecto de variables estructurales en el incremento entre el SIMCE y la PSU*, Memoria para optar al título de Psicóloga, Universidad de Chile, 2008.

preparación para contestar las pruebas"[5], condicionando en muchos casos el quehacer docente en el aula.

En relación a esto, surgen los otros dos grupos de críticas a estos materiales. Por un lado, los que cuestionan la representatividad de sus resultados, y por otro los que enjuician su dimensión política. Los principales argumentos para aquellos que desde cada realidad ponen en tela de juicio la validez de sus resultados, son que en efecto, las prácticas antes señaladas, impiden que sea cumplido el objetivo de las pruebas estandarizadas. Al ser preparadas previamente por los estudiantes, no es posible conocer en su totalidad el nivel de conocimiento o manejo de habilidades que el evaluado posea, ya sea para generar un panorama del estado de la educación, o bien para seleccionar sujetos. Es más, en el caso de la PSU de Chile por ejemplo, los estudios de predictibilidad indican que ésta prueba no cumple sus objetivos[6], existiendo una mínima relación entre los resultados y el rendimiento posterior de los estudiantes en el sistema universitario.

También se cuestiona su representatividad, en cuanto a que las investigaciones han demostrado que sus resultados no dependen totalmente de la calidad de enseñanza, o del nivel de conocimientos que los estudiantes tengan respecto a lo evaluado, sino más bien, del capital cultural familiar. El caso de la Prueba de Selección Universitaria en Chile es paradigmático, puesto que como señalan Alberto Mayol, Javiera Araya y Carla Azócar, tanto los resultados de la PSU, como los del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), están en directa relación con el origen de las familias de los estudiantes[7]. Aquellos pertenecientes a familias con mayor capital cultural, obtienen mejores resultados que quienes no en todas las pruebas estandarizadas, conclusión compartida por el ex ministro de Educación de Chile, Harald Beyer[8].

---

[5] Mario RUEDA, "Editorial. La recuperación de la evaluación educativa", en *Perfiles educativos*, vol 32, número 128, p. 5 (pp. 3-7)

[6],Maiden KOLAJTIC y, Mónica SILVA"Validación de la PSU: comentarios al estudio de validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores", en *Estudios Públicos*, núm. 104, 2010, pp. 331-146, PEARSONS – MINEDUC, *Final report. Evaluation of the Chile PSU*, disponible en http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311057540.Chile_PSU-Finalreport.pdf

[7]Alberto MAYOL, Carla AZÓCAR y Javiera ARAYA, "Desigualdad y educación: la pertinencia de políticas educacionales que promuevan un sistema público", en *Docencia* 44, 2011, pp.24 -33.

[8] Harald BEYER, "Igualdad de oportunidades y selección a las universidades", En *Puntos de Referencia* núm. 303, 2009, pp. 1-10.

Señalamos unos momentos antes que un tercer grupo de los enjuiciamientos de los que son objeto estas pruebas, son aquellos marcados por el tinte político. Muchas veces éstas responden a determinados intereses o estructuras educativas y son utilizados para la justificación de ciertas políticas sobre educación. Por ejemplo, Felipe Martínez Rizo, indica que el problema de las evaluaciones estandarizadas es fundamentar gracias a ellas, las decisiones educativas[9]. En una línea semejante, y más preciso, Ricardo Gómez Yepes, sostiene que cuando se "considera que la educación está directamente relacionada con el desempeño económico y, por tanto se requiere de altos estándares educativos para que la economía sea más productiva y competitiva en un mercado mundial globalizado e inestable, esto lleva a las autoridades educativas a determinar el rendimiento de los estudiantes por medio de sistemas estandarizados de evaluación, cuyos resultados son usados para determinar la 'calidad' de la instrucción que se imparte en las instituciones educativas y de los maestros"[10]. Como corolario a estas críticas, el grupo de trabajo sobre Estándares y evaluación de PREAL, las consideran como un importante recurso para evaluar la calidad de la educación, y como orientador de ciertas decisiones políticas, por no como único instrumento[11]. Por lo tanto, el problema en el fondo se relaciona con la gestión a partir de los resultados más que con la aplicación del instrumento en sí.

Las críticas señaladas, enuncian varios puntos desde donde es posible (re) considerarlas como un lugar o tema de investigación en educación en general, y para la Didáctica de las Ciencias Sociales en particular. En primer lugar, podemos señalar que constituyen un punto de convergencia de las líneas o temas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales señaladas por Joaquim Prats (Desarrollo curricular, construcción de conceptos, comportamiento docente, concepciones de la historia y evaluación de los aprendizajes, patrimonio)[12]. Su construcción se basa y fundamenta en los currículums escolares vigentes. Desde allí se extraen los contenidos, habilidades o competencias que se medirán en estas pruebas, pudiendo determinarse niveles de relevancia para los contenidos y habilidades que establece el

---

[9] Felipe MARTINEZ RIZO, "Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* vol. 11, núm 2, 2009. [en línea] http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html

[10] Ricardo GÓMEZ YEPES, "Calidad educativa más que resultados en pruebas estandarizadas", en *Educación y Pedagogía* vol. 16, núm. 38, 2004, p. 75.

[11] Varios autores, *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*, Documentos de trabajo nº 40, PREAL, Chile, 2008.

[12] Joaquim PRATS, *op. Cit.*

currículum. La práctica docente indica que aquellos contenidos que son evaluados con mayor profundidad con estos instrumentos, tenderán a ser más trabajados dentro del aula.

En relación a lo anterior, y como se ha señalado previamente, esto conduce a ciertas prácticas educativas con un directo impacto en las formas de ejercer la profesión docente, delineando la didáctica y la evaluación del profesor en el aula. Es por esta misma situación que, en el área de Historia y Ciencias Sociales, en la enseñanza se privilegian determinadas concepciones de la Historia que son las medidas a través de estos instrumentos.

Para poder realizar los cambios educativos y didácticos necesarios y acordes al mundo contemporáneo, y bajo los principios de la praxis que guían la didáctica de las Ciencias Sociales como campo de saber científico, es necesario indagar y conocer el panorama institucional que guía la enseñanza, las formas de evaluar, la enseñanza al interior del aula y las concepciones de la historia que allí se gestan. El análisis y la investigación sobre pruebas estandarizadas, son un buen punto de acercamiento a esta dimensión normativa de la didáctica.

En segundo lugar, podemos señalar que las pruebas estandarizadas nos permiten orientar la búsqueda de explicaciones para muchas situaciones que se dan dentro de los centros que pueden mejorar su situación educativa. Son por tanto, y especialmente a partir del contraste entre estas pruebas con la realidad escolar, la puerta de entrada a temas como: los recursos didácticos utilizados por los profesores de historia en sus clases, las metodologías de enseñanza que utilizan, la relación entre el currículum formal y el oculto que se da dentro de cada centro, la indagación de los saberes de los estudiantes, entre otros. Mediante la aplicación de una metodología y sistematización adecuada, se puede constituir parte del saber científico en este campo en construcción.

En tercer lugar, las pruebas estandarizadas desde el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, otorgan una información con un grado considerable de fiabilidad sobre el panorama de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales a nivel escolar. A pesar de las críticas, los procesos de construcción de estas pruebas son rigurosos, y cuentan con las validaciones que ha consensuado la comunidad científica. Por lo tanto, al margen de los cuestionamientos que se han hecho desde una perspectiva política, ellas entregan datos relevantes sobre el estado de los aprendizajes de un universo generalizado.

El análisis de sus resultados, puede conformar un marco general desde donde situar las posteriores investigaciones científicas en particular, pueden orientar la creación de preguntas de investigación y abrir nuevos temas en torno a la didáctica. Asimismo, el conocimiento científico que emerge desde su análisis, contribuye a la explicación de fenómenos educativos y puede aportar también, al desarrollo científico de la didáctica de las ciencias sociales.

En cuarto y último lugar, podemos decir que su investigación y estudio, nos entregan pautas para el desarrollo de estrategias de innovación didáctica que contribuyan a revertir los resultados y/o bien a reforzarlos en un determinado colectivo. Desde su incorporación como tema por lo tanto se pueden romper las lógicas que han originado sus resultados.

Aunque estos instrumentos como objeto de investigación puede sugerir el empleo de metodologías cuantitativas, las posibilidades de acercamiento, de extracción de datos y su análisis, especialmente en el campo de la didáctica, posibilitan también el uso de otras técnicas. Análisis cualitativo de los enunciados, análisis del discurso y crítico del discurso en cuanto a los lugares de enunciación, permiten dar respuestas a preguntas como, ¿qué concepciones de la historia están implícitas en la enseñanza?, ¿qué habilidades se espera que tengan los ciudadanos del mañana?, ¿cómo es la relación con el currículum?, ¿qué características adquiere la relación entre lo evaluado y la práctica de los docentes?, ¿hasta qué punto estas evaluaciones condicionan el quehacer de los profesores en la sala de clases?

Respuestas a estas preguntas pueden estar determinadas o bien por el trabajo exclusivo con estos instrumentos y sus resultados como fuentes de información, o bien, por el contraste con el resultado de aplicación de otras técnicas o búsqueda de otras fuentes. Trabajos de campo, análisis de actividades didácticas de los profesores en el aula, análisis de recursos didácticos, entrevistas, entre otras, forman el amplio espectro de fuentes desde donde pueden desarrollarse investigaciones que tengan por objetivo final contribuir al desarrollo de didáctica de las Ciencias Sociales.

3. Epílogo.

Cualquier objeto y/o situación relacionada con la enseñanza de la historia, puede ser objeto de investigación, y como tal, contribuir a la construcción del saber científico.Aunque la condición básica para que esto suceda, es que su abordaje goce de la sistematicidad, metodología, sustento teórico y tienda a dar respuestas o explicaciones a determinados fenómenos,características propias del conocimiento en la ciencia. Las pruebas estandarizadas, como se ha podido observar a lo largo de la presente comunicación, constituyen en sí mismas una temática de estudio, pero también pueden configurar la puerta de entrada a una serie de temáticas educativas. El hecho que su origen esté en la búsqueda de información para la toma de decisiones, las sitúa como una técnica de investigación (y posterior análisis) propio. Sin embargo, las posibilidades que otorgan mediante la utilización de otras técnicas de recogida de información y la aplicación de metodologías más allá de la cuantitativala dotan de una riqueza temática que las hace interesantes por sí solas.

El interés científico por tanto de las pruebas estandarizadas, está relacionado con la diversidad de asuntos que pueden resolverse a partir de su adopción como tema de investigación; por la pertinencia con el mundo de la recerca en Didáctica de las Ciencias Sociales; por los múltiples posibles abordajes temáticos y metodológicos; porque abre campo a otras investigaciones; porque permite establecer estrategias de innovación docente conducentes a la mejora de la didáctica, entre otras cosas. Constituye por tanto un tema amplio, flexible, de gran profundidad para el análisis, que puede aportar significativamente al conocimiento científico.

4. Referencias bibliográficas

ABARCA, Valeria, *Efecto de variables estructurales en el incremento entre el SIMCE y la PSU*, Memoria para optar al título de Psicóloga, Universidad de Chile, 2008.

BEYER, Harald, "Igualdad de oportunidades y selección a las universidades", En *Puntos de Referencia* núm. 303, 2009, pp. 1-10.

GÓMEZ YEPES, Ricardo, "Calidad educativa más que resultados en pruebas estandarizadas", en *Educación y Pedagogía* vol. 16, núm. 38, 2004, p. 75.

KOLAJTIC, Maiden y SILVA Mónica, "Validación de la PSU: comentarios al estudio de validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores", en *Estudios Públicos*, núm. 104, 2010, pp. 331-146,

MARTINEZ RIZO, Felipe, "Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* vol. 11, núm 2, 2009. [en línea] http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html

MAYOL, Alberto; AZÓCAR, Carla y ARAYA, Javiera, "Desigualdad y educación: la pertinencia de políticas educacionales que promuevan un sistema público", en *Docencia* 44, 2011, pp.24 -33.

MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián y ORTUÑO, Jorge, "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales", en *Educatio Siglo XXI,* Vol. 29 nº 1 · 2011, pp. 149-174

PEARSONS – MINEDUC, *Final report. Evaluation of the Chile PSU*,disponible en http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311057540.Chile_PSU-Finalreport.pdf

POPHAM, James, "¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?" (Trad), en *Educational Leadership*, volumen 56, número 6, marzo de 1999.

PRATS, Joaquim, "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, núm. 1, 2002, pp. 81-89.

RUEDA, Mario, "Editorial. La recuperación de la evaluación educativa", en *Perfiles educativos*, vol 32, número 128, pp. 3-7.

Varios autores, *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*, Documentos de trabajo nº 40, PREAL, Chile, 2008.

Los currículos en los países del ámbito iberoamericanos: una aproximación cuantitativa de la distribución espacial y temporal de los contenidos de historia

Ilaria Bellatti & Virginia Gámez Ceruelo

Introducción

El análisissobre los currículos de historia de los países iberoamericanos es parte de una investigación realizada entre el 2008 y el 2012 por los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Murcia.[1]

En el congreso expusimos los resultados cuantitativos obtenidos y llevamos a debate algunas cuestiones que transcienden el contexto específico del estudio y que consideramos de interés común para la comunidad científica que lleva tiempo queriendo hacer del aprendizaje de la historia una experiencia fundamental para el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Estas cuestiones tienen a ver con laincongruencia detectada entre la manera de plantear la asignatura en las partes prescriptivas de los currículos (objetivos, competencias, criterios de avaluación, orientaciones didácticas) y la selección y organización de los contenidos. Si las primeras se formulan a partir de los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos, derivados de distintas disciplinas de las ciencias sociales, los segundos se siguen organizando desde el alternarse cronológico de los hechos, y se siguen seleccionando desde la unidad territorial (nación o local *versus* global) o cultural (mundo occidental *versus* países en fase de desarrollo económico), a pesar de la escala utilizada (nacional, americana o europea).

Esta cuestión nos reenvía al problema más complejo sobre la relación latente entre investigacióny práctica educativa. Las conclusiones a las que llegamos siguen reafirmando las mismas problemáticas detectadas hace más de un par de décadas por Prats y Valls (Prats, 1998; Valls, 1997). Si Prats alertaba sobre el peligro de una perspectiva demasiado *presentista* y progresista en la organización de los contenidos de los currículos, Valls indicaba como la

1Proyecto I+D+i,financiando por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN), el actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD),EDU2009-09425: *La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles*.

orientación eurocéntrica de los contenidos de los manuales escolares afectaba la visibilidad de algunos procesos históricos, tales como la colonización, y condicionaba una representaciónestereotipada de algunos caracteres culturales, como por ejemplo el islam.

Objetivos del estúdio

Los objetivos de nuestro estudio son fundamentalmente dos: indicar la función que los planes de estudio atribuyen a la historia en temas de identidad, y comprobar su concreción en la selección y organización de los contenidos a partir de su distribución cuantitativa en el espacio (escalas) y en el tiempo (periodización histórica). Destacamos el papel que se atribuye a la historia en la construcción de las identidades y la existencia de planteamientos más interculturales. Cuando hablamos de una narrativa histórica más intercultural e integrada nos referimos tanto a los contenidos como a las metodologías empleadas. De momento nos centraremos en visualizar los primeros.

Metodología

Los resultados cuantitativos se han contabilizados a partir de cuatro áreas temáticas: los procesos de conquista y colonización del continente americano, los procesos de independencia y formación territorial, y los temas relativos a la historia reciente. La cuantificación de la distribución espacial se ha realizado a partir de un análisis cualitativo que ha permitido distinguir las perspectivas nacionales de las trasnacionales y supranacionales según unos criterios definidos previamente. Para identificar las escalas espaciales se ha tenido en cuenta en la organización de los ejes temáticos, las unidades de contenidos, los sujetos de los enunciados y el contexto de la adjetivación de cada una de las escalas espaciales analizadas, haciendo hincapié en la diversidad de perspectivas en la conceptualización de la escala nacional, trasnacional (iberoamericana) y supranacional (americana y europea).

Tal como lo entendemos el currículum es un conjunto de principios teóricos (partes prescriptivas) y de contenidos que van perfilando cuestiones como la organización y selección de contenidos, las competencias a adquirir, los procedimientos para conseguirlas, y los criterios de evaluación. Este conjunto de elementos nos permiten entender la manera en que se plantea didácticamente cada materia. Es por eso que en este estudio lo único que se pretende es desvelar la relación entre *el saber, saber hacer, saber ser* y hacer accesibles los contenidos para su análisis.

La ambición de la idea inicial del proyecto (hacer una comparativa de los currículos iberoamericanos) tuvo que redimensionarse a causa de las limitaciones metodológicas y temporales a nuestra disposición. Se redujo el número de currículos sobre los siguientes países:

Brasil, Chile, Ecuador, España, Méjico, Portugal y la Provincia de Buenos Aires para Argentina y nos focalizamos en la secundaria obligatoria. Optamos por analizar con más detalle los planes de estudios de Ecuador, al ser la nacionalidad más numerosa en las aulas españolas y catalanas, y los países que consideramos más representativos en las respectivas áreas geográficas: Argentina y Brasil para el Cono Sur, México para centro América, Portugal y España que completarían nuestra definición del criterio espacial "iberoamericano".[2]

Los planes de estudio que hemos analizado se refieren a reformas legislativas y planes decenales que han ido afectando la mayoría de los países en la última década de los años Noventa, algunos de los cuales, como el de Chile y Ecuador, aun en procesos de actualizaciones. Los currículos seleccionados, mediante los cuales se concretizan las bases de la política educativa de cada país, pueden presentar variaciones administrativas – territoriales, debido a las prerrogativas provinciales y regionales, y las condiciones climatológicas, que alteran la uniformidad de las prescripciones curriculares. Esto es el caso de Argentina y Brasil, dónde la regulación escolar está fuertemente descentralizada por el régimen federal de sus instituciones, es el caso de España, con una política educativa distribuida entre el gobierno central y las administraciones autonómicas, y el de Ecuador, dónde la diferenciación climatología se refleja en la organización del calendario escolar y en la estructura curricular en general.[3] A pesar de ello, y a excepción de Argentina, las directrices generales se ven reflejadas en los planteamientos estatales, regionales o provinciales de cada organismo jurídico – administrativo. El análisis cuantitativo que proponemos no cambiaría mucho en las distintas realidades federales o autonómicas, ya que la escala perseguida sigue siendo la misma: de lo provincial, o regional, hasta lo más global.

La excepcionalidad del caso argentino nos ha obligado a centrarnos en el distrito federal de la Provincia de Buenos Aires que representa el 40% de la población escolar del país. Aquí el modelo central del currículo argentino no constituye el marco general sobre el cual organizar la

---

[2] La palabra Iberoamérica hace referencia, historiográficamente, a un concepto que resale a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Actualmente su uso está muy restringido a los ámbitos políticos y económicos, y es un término, por si sola, que origina un debate muy variado entre quienes lo rechazan como termino post/colonial, y quienes lo consideran geográficamente equivocado. Dalla Corte destaca como este término fue particularmente en uso en Catalunya con la Revista Comercial Ibero-Americana MERCURIO, que recoge las iniciativas comerciales de la burguesía industrial catalana entre el 1901 y el 1938. Estos contactos comerciales, según la autora, impulsó también una vinculación renovada entre ambos lados del atlántico y sobre todo a partir de la pérdida de las colonias españolas.

[3] Véase el caso de Ecuador con dos calendarios escolares oficiales, diferenciando el régimen costa y el régimen sierra. También en el de Perú y de Argentina se ofrece una división del régimen escolar a partir del clima.

educación provincial, por lo que ha sido necesario agotar el estudio al caso que consideráramos más representativo. Por último, recordar que el currículo de la secundaria obligatoria mexicana o bachillerato analizado tampoco corresponde a la totalidad de la realidad educativa del país. La reglamentación de la enseñanza, depende de distintos organismos, como por ejemplo las universidades autónomas de los estados de la República Mexicana. Nuestro análisis se centra en las disposiciones generales establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Los currículos oficiales se seleccionaron desde las páginas web de los distintos ministerios, y el vaciado de los contenidos, ordenados numéricamente en tablas ordenadas, sin cambiar la nomenclatura de los enunciados, fue revisado por expertos procedentes de los países objeto de estudio. Generalmente ha sido posible realizar una distinción entre la asignatura de historia, geografía y demás ciencias sociales.

Una vez agotado el número de los países a analizar se procedió a focalizar la recogida de datos dentro las etapas de la educación secundaria obligatoria.

Generalmente la escuela secundaria empieza a los doce años y constituye la última etapa de la enseñanza obligatoria pero no todos los países analizados distinguen la educación primaria de la educación secundaria como en el modelo español. En Chile, España, México y Portugal los niños a partir de los 12 años empiezan la secundaria, mientras que en Brasil y en la Provincia de Buenos Aíres la educación obligatoria constituye una única etapa de diez años de durada. La secuenciación de los programas de estudios, aquí, está intercalada por los ciclos, y el último de ellos, el tercero o el segundo, dependiendo de su duración, son considerados como niveles medio y superior del conjunto de la educación obligatoria. Organizando esta información en una tabla comparativa, pudimos aislar los contenidos de la educación secundaria previstos para etapas escolares con características similares.

Para definir y agotar el campo de estudio propuesto sobre la distribución espacial de los contenidos de historia, no podemos obviar las problemáticas encontradas en la definición de las escalas consideradas para cuantificar "las perspectivas" nacionales y transnacionales de los planes de estudio. Para los criterios espaciales se han considerado cinco escalas: la nacional, la supranacional (Latinoamérica y Europa), la trasnacional (Iberoamérica) y una genérica que hemos definido "mundo". Sin embargo, como se puede observar de los gráficos, la nomenclatura de la escala trasnacional se diversifica en cada currículo. Iremos especificando la manera de implementarla en el análisis de los resultados. Los contenidos que hemos ido distribuyendo son: los que tiene a ver con temas relativos a las primeras civilizaciones (pre-historia) y que hemos definido de "poblamiento"; la llegada de los europeos y los procesos de colonización (edad moderna); los procesos de formación de los estados modernos e

independencia de las colonias (edad contemporánea); y finalmente temáticas que tienen a que ver con la actualidad por ser dedispersos contenidos específicos comunes.

Para definir un contenido debía ser contabilizado como nacional, trasnacional o supranacional y nos atendimos al número de veces que aparecía el sustantivo referente a una de las cuatro escalas espaciales, el contexto semántico en que se encontraba, y finalmente las nomenclaturas de los bloques de contenidos que organizan la secuenciación cronológica y temática de cada unidad. Para las escalas trasnacional y supranacional, hemos tenido que considerar aspectos más perceptivos que iremos indicando cada vez en el análisis de los resultados.

Para *historia nacional* se entiende el conjunto de contenidos propios de cada país analizado, tanto de forma explícita que implícita en función de la frecuencia del nombre de cada país o de su adjetivo, si el tema se encuentra en un eje temático que privilegia esta escala, y se explicita cuando el sujeto de los enunciados es omitido.[4] Se consideran contenidos de *historia deEuropa* el conjunto de temas que hacen referencia explícita o implícita a los acontecimientos históricos europeos. Por ejemplo se consideran europeos, la conquista y la colonización, cuando estos acontecimientos se estudian como causas renacentistas (mercantilismo, burguesía, avances en la tecnología del transportes, ideas nuevas, etc.) y se hace hincapié en las consecuencias económicas y sociales europeas. Se entiende por*historia iberoamericana* cuando se hace referencia implícita o explícita a una perspectiva que englobe tanto el área europea como la americana, sobre todo en lo que refiere a acontecimientos comunes. En algunos casos esta escala se llamará *Hispanoamérica*, o *Brasil/Portugal*.[5] Se entiende aquí por *historia de América* (del Norte y Latinoamérica) el conjunto de acontecimientos históricos que se nombran explícitamente en esta escala y cuando se contempla uno o más países para explicar el tema. Serían estas las poblaciones pre-colombinas, la llegada de los europeos, los procesos de conquista y colonización, de independencia, las relaciones económicas o los procesos de democratización de la historia reciente, desde un punto de vista y causas y consecuencias

[4] Los temas de natura bélica que involucran dos países, como podría ser la Guerra del Pacífico, se considera historia nacional cuando el bloque temático está focalizado a explicar los procesos de formación territorial, así como los procesos de independencia, o los desafíos económicos y sociales de cada país aunque en relación con el contexto global.

[5] Ejemplos la evangelización y conquista, la organización territorial a la llegada de los europeos, los ajustes territoriales, los procesos de formación nacional, las causas y consecuencias del encuentro de los dos mundos desde una perspectiva más sincrética, los acontecimientos bélicos, las relaciones post/coloniales, los procesos inmigratorios e emigratorios, etc.

exclusivas del contexto americano. También se consideran temas de historia americana cuando se encuentra en una unidad o bloque de contenido específico o cuando se nombran explícitamente otros países latinoamericanos, que no están necesariamente vinculados a la historia del país en cuestión. Para la *historia universal* o del resto del mundo se consideran todos los acontecimientos de los países que no se contemplan en los grupos anteriores, y aquellos que hacen referencia a temas generales y globales comunes.

Antecedentes metodológicos

Como antecedentes metodológicos hemos considerado el análisis de las ideologías subyacentes en los textos escolares de Atienza y Van Dijk[6], los análisis cuantitativos conducidos por la fundación Eckert o Manes, los análisis cuantitativos de Blas[7] sobre la presencia de la cátedra de Historia de América en los currículos del ámbito iberoamericano, y los análisis textuales recogidos en las investigaciones de Genovesi[8] sobre la presencia de Europa en los manuales escolares de España, Portugal e Italia. Sobre todo nuestros referentes son los estudios cuantitativos sobre la presencia del Islam en los manuales escolares españoles de Valls[9], y sus investigaciones sobre el tratamiento de los procesos independentistas en los manuales escolares de distintas regiones de América Latina[10], entre otros. Los contenidos se calculan a partir de la totalidad de cada criterio, ya que la actualidad o historia reciente no puede ser comparada con un criterio tan específico como los de la independencia o el poblamiento. Al comprobar la dispersión de los contenidos de la actualidad no es posible aislar los que tratan especificadamente de temas comunes a partir de escalas compartidas como la trasnacional o supranacional. Así que los consideramos generalmente como temas de actualidad indicando su desglose y la escala espacial. Así que los resultados que presentamos a continuación no tienen valor comparativo entre todos los ítems si no que son parciales en la totalidad de cada uno de ellos.

---

[6] Encarna Atienza Cerezo and Teun A Van Dijk. Identidad social e ideología en libros de texto españoles de ciencias sociales, p. 67 - 106

[7] DE BLAS ZABALETA, Patricio. Los planes y programas para la enseñanza de la historia en iberoamérica en el nivel medio, p. 209

[8] GENOVESI, Giovanni (. L'immagine e l'idea di europa nei manuali scolastici (1900 - 1945)

[9] CAJANI, Luigi (. Conocimiento al otro. el islam y europa en sus manuales de historia

[10] VALLS MONTÉS, Rafael, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura and Fundación Mapfre Tavera. Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia

Análisis de los resultados: las partes prescriptivas

En las partes prescriptivas de todos los currículos se atribuye al aprendizaje de la historia la función de fomentar la cohesión social a partir de la adquisición de conocimientos y prácticas ciudadanas. La competencia social y ciudadana es transversal y específica en todos los currículos de ciencias sociales, y en los tres niveles fundamentales de la práctica educativa (saber, saber hacer, saber ser). Por motivos de extensión no podremos aquí detallar el análisis de los resultados, así que resumiremos brevemente las conclusiones a las que hemos llegado.

La función social de la asignatura de historia se vincula sobre todo a la necesidad de "aceptar" y "reconocer" la diversidad cultural como característica de las nuevas sociedades plurales. Sin embargo en raras ocasiones se especifica a qué tipo de diversidad cultural se refiere, y sobre todo de qué y de quién se diversifica esta cultura. En el currículo español la diversidad es cognitiva, física y cultural, pero el carácter cultural desaparece en los criterios de avaluación, en los contenidos y en los objetivos prescriptivos. Es decir que aunque se reconozca la diversidad cultural no se asume ninguna postura que no vaya más allá de su "reconocimiento" y "aceptación" para fomentar la tolerancia y el respeto. Estas características son comunes a la mayoría de los países, sin embargo, en los latinoamericanos, el reconocimiento de la identidad multicultural en algunas ocasiones se transforma en práctica intercultural, como en el caso de Brasil y Ecuador. Es decir que se organizan los contenidos de tal forma que los distintos colectivos culturales se sienten representados en el relato histórico oficial. En todos esos países se atribuye mucha importancia a los procesos de mestizaje para valorar la complejidad de la identidad latinoamericana insistiendo, además, en la importancia de valorar la diversidad social. Es decir a un pluralismo que no tiene que ver sólo con las diferencias culturales entre colectivos nativos y no nativos, o se mide en cuestiones étnicas. Sino que, también, a las diferencias de recursos (Serrano, 1997). Sin embargo el relato, como veremos sigue siendo único y multicausal y, en el caso del español, la pluralidad se entiende sólo en términos globales haciendo referencia a la inmigración. La emigración se estudia sólo en los países latinoamericanos.

Esto serían los enunciados más destacados relativos a la vinculación de los planteamientos curriculares (procedimientos y actitudes) previstos entre los objetivos de la asignatura de historia a las cuestiones identitarias:

> Construir una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y derechos humanos para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás **(Argentina)**

> **C**onocer y respetar el modo de vida de diferentes grupos, en diversos tiempos y espacios en sus manifestaciones culturales, económicas, políticas y sociales, reconociendo entre ellas semejanzas y diferencias, continuidades y discontinuidades, conflictos y contradicciones sociales **(Brasil)**

> (La) Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional**. (Chile)**

> Convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.(…) Sentirse orgullosos de ser ecuatorianos, valorar la identidad cultural nacional, los símbolos y valores que caracterizan a la sociedad ecuatoriana. **(Ecuador)**

En España y Portugal no se aprecia una declaración de intención de este tipo, todo y que consideramos que esimplícito en la manera en que está organizado el currículum.

Análisis de los resultados de la distribución de los contenidos.

Debido a la diversificación de las propuestas curriculares, el análisis de la distribución de los contenidos nos ha llevado a elaborar conclusiones parciales que tienen valor sobre todo en relación al contexto de cada país analizado. Sin embargo es posible avanzar algunas conclusiones de carácter más general sobre las tendencias que se repiten en la selección y organización de los contenidos, así como señalar las diferencias en los planteamientos destacados. Por motivos de extensión, en este texto, resumiremos de forma genérica tales resultados para su discusión y mejora metodológica e interpretativa.

Adentrarse en el análisis de los contenidos curriculares no ha sido una empresa fácil. Un procedimiento tan poco preciso mediante el que se traduce la información cualitativa en cuantitativa, tiene una pretensión muy modesta. Si entendemos los currículoscomo fuentes primarias de la política educativa de cada país, su estudio debería ser contextualizadoen consideración de la trayectoria socio/política de tales países y su interferencia en los planteamientos didácticos. Así mismo deberían ser contrastados con la práctica educativa (enseñanza y aprendizaje) y ser relacionados con su grado de cumplimiento en los contenidos de los manuales escolares. Sin embargo el análisis de los contenidos que ofrecemos no entra en méritos a cuestiones propias de la sociología de la educación, y no tienen la pretensión de una reconstrucción historiográfica de la historia escolar. Los resultados que se indican a

continuacióntienen a ver exclusivamente con la historia que se pretende enseñar y la manera deabordarla en la concreción curricular.

Los temas de pre-historia o historia pre-colombina, se organizan a partir de conceptos generales que indicarían la "evolución" de los hombres primitivos, los procesos que llevaron a la sedentarización, los avances de las técnicas de caza y sobrevivencia, la extinción de especies de animales, las prácticas del culto, y la adaptación al medio, la relación con el entorno, etc. La escala implementada es la global y las características evolutivas se nombran como contenidos de historia de la humanidad, aunque luego se desglosan en contextos más particulares americanos en los currículos latinoamericanos, y nacionales en los europeos.

La conquista y los procesos de colonización, es decir desde la llegada de los europeos hasta la segunda mitad del siglo XVI, serían por la mayoría considerados parte de acontecimientos americanos e iberoamericanos cuando se habla de consecuencias sociales y económicas, y como acontecimientos europeos desde el punto de vista de las causas. Sin embargo en España, Portugal y Chile, también las consecuencias, se organizan desde la escala europea. En algunas ocasiones, como en el caso de Argentina y México, la escala predominante en este sentido, y sobre todo en los procesos de independencia, sigue siendo la del virreinato, que contextualiza la formación de la futura nación, y abandona perspectivas exclusivamente nacionales y anacronisticas.

Los procesos de independencia colonial se nombran sólo en los currículos latinoamericanos, y desde ya la escala nacional o del virreinato. Cronológicamente, la escala americana vuelve a aparecer en la época contemporánea cuando se tratan las dictaduras militares y la vuelta a la democracia.

Los temas de actualidad, que predominan en la mayoría de los currículos, se desglosan desde la relación de contextos nacionales específicos y su relación con el macro contexto global. Son estos contenidos que tratan de contextualizar la complejidad del presente en términos económicos mundiales y sociales, que sin embargo no se ven reflejados en los planteamientos de las demás etapas históricas. Es decir que se sigue privilegiando la historia factual, a pesar de la escala utilizada, a una perspectiva más procesual, que donaría más sentido a una aproximación del pasado en términos de cambio y continuidad, y similitudes y diferencias.

La escala **iberoamericana**, presente puntualmente en los contenidos de los países latinoamericanos es completamente ausente en los países europeos.

Los procesos de formación de la identidad nacional se aprecian sólo en los currículos de los países latinoamericanos, dónde los procesos de mestizaje develaría la complejidad de la construcción de la identidad latinoamericana. La diversidad en los países europeos (España y

Portugal), se contempla sólo como fenómeno de la actualidad y vinculado a los procesos migratorios.

Predominan los temas políticos y económicos (vistos como hechos), sobre los sociales y culturales (que podríamos considerar más como procesos). Aunque la competencia social y ciudadana, atribuye a la enseñanza y aprendizaje de la historia el desarrollo de la conciencia histórica a partir de la adquisición de actitudes sociales plurales, los contenidos siguen oponiendo la identidad (A) a la alteridad (todo lo que no es A). Tanto la una como la otra se entienden en los currículos como hechos históricos evolutivos (el nacimiento de la nación, el progreso económico, la sociedad del bienestar) más que como procesos en vía de transformación (formación de la nación, el mestizaje, las relaciones post/coloniales, la inmigración y la emigración, etc.), Estos planteamientos, que donaría sentido a la comprensión y contextualización de la sociedad plural, limitan, probablemente por motivos de simplificación, un aprendizaje significativo de la historia.

En la recogida y análisis de los datos, fue posible comprobar la dispersión en la manera de plantear temáticas comunes en los distintos currículos analizados y una prevaricación de la escala nacional o territorial sobre la transnacional (o iberoamericana), que no coincide siempre con los planteamientos de las partes prescriptivas de los currículos. Señalamos la perspectiva eurocéntrica de muchas temáticas de historia compartida, sobre todo las que tienen a ver con la conquista y la colonización. Sin embargo, tal como se concluía en el estudio coordinado por Blas (Blas, 1998), la perspectiva americanista de temáticas de historia común está aumentando. Perosólo para rescatarse de la predominación de la visión eurocéntrica y oponiéndose a ella creando un alternativa, así como se observa en el currículo ecuatoriano: *Reconocer a la integración andina y sudamericana como un mecanismo para potenciar nuestra presencia común en el mundo*.

Llegamos a la conclusión que el uso de escalas trasnacionales o supranacionales, no significa necesariamente plantear de forma compartida la historia y que se quiere fomentar un sentimiento de pertenencia extendido. La relación entre el macro y el micro, así mismo con el local y el global, ya sostenida por la mayoría de los planteamientos educativos, es necesaria que sea acompañada de estrategias didácticas que permitan desarrollar un pensamiento histórico fundamentado en la metodología de la disciplina. Tal como ocurría con la escala nacional, los contextos macros o globales, pueden afectar la selección de los contenidos y llevar a simplificaciones o aproximaciones muy genéricas, parciales y alejadas de las realidades contingentes. Para alumnos tan jóvenes e inexpertos, tendría mucho más sentido organizar el conocimiento histórico desde niveles de significación cada vez más complejos y utilizando conceptos históricos que tengan en cuenta la capacidad de abstracción del alumnado.

Contenidos más metodológicos, conectados con la metodología histórica y el desarrollo del pensamiento histórico.

Además, aunque aumente la perspectiva más global, la secuenciación sigue privilegiando una visión de la identidad en términos de origen y destino y se instrumentaliza por tal de incidir en el sentimiento de pertenencia del alumnado. La pluralidad tienen sentido en términos de reconocimiento y aceptación de un grupo cultural sobre otro, pero no en términos de transformación y cambios, además de ser necesario si se quiere contextualizar las relaciones post/coloniales en ámbito iberoamericano.

Nuestro objetivo es hacer manifiesto la incompatibilidad de los avances historiográficos y didácticos con la manera de organizar los contenidos curriculares. Aunque en la mayoría de las partes prescriptivas de los currículos se vincula la competencia social y ciudadana de la asignatura de historia con cuestiones relativas al tratamiento de la identidad y de la alteridad, en la concreción de los contenidos prevalecen planteamientos tradicionales. La idea según la cual la historia compartida desarrollaría la conciencia histórica para una comprensión del pasado en términos de complejidad y transformación, no se puede abordar sin estrategias y nuevos planteamientos curriculares.

Proponemos un mayor diálogo entre propuestas de innovación didáctica, reflexiones teóricas, e investigación. Tal como se expuso en el congreso, aunque hayan aumentado de forma significativa los estudios sobre distintos ámbitos de la educación reglada, y mejorado la calidad de los diagnósticos, gracias también a una aproximación cada vez más estrecha entre metodología cuantitativa y cualitativa, siguen faltando producciones de materiales y contenidos que incidan en la práctica educativa, tanto a nivel de enseñanza comoa nivel de aprendizaje. Estas producciones serían las que realmente podrían dar sentido y continuidad a las investigaciones, y que podrían contribuir a su mayor impacto en la sociedad. Sobre todo por lo que tienen a que ver con temáticas históricas comunes, que permitirían contextualizar problemáticas sociales actuales, tales como la inmigración, y favorecerían planteamientos más interculturales, necesarios para cultivar una sociedad cohesionada y crítica.

Bibliografía

Atienza Cerezo, Encarna; Van Dik, A. Teun, Pompeu, Identidad social e ideología en libros de texto españoles Social, en "Revista de Educación", Segretaria General Técnica del Ministerio de Educación. Nº353. Madrid: Septiembre –Diciembre, 2010, pp. 67 – 106.

Prats, J, La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. En "IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia". Nº12. Barcelona: Abril, 1997

Popkewitz, T. S., El Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar :la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Madrid: Morata. 2009

Dalla Corte Caballero, Gabriela, Cultura y negocios: el americanismo catalán de la Revista Comercial Ibero-Américana. Mercurio (Barcelona 1901–1938). Barcelona.

Ciscar, Josep; Santiago, José A.; Xosé M., S., Identidades nacionales y explicación del mundo. En Geocrítica: XII Coloquio Internacional de Geocrítica.

Carretero, M.; Kriger M., Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional : representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento de América, en Cultura y Educación. Nº 20(2): Madrid. 2008.pp. 229–242.

Carretero, M.; Kriger, M., Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. En Culture & Psychology, Nº17(2), pp. 177–195. 2011

Essomba, M. À., Construir la escuela intercultural :reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. En Biblioteca de aula. Vol. 141: Barcelona: Graó. 1999

Valls, Montés, R., Los nuevos retos de la investigaciones sobre los manuales escolares: entre textos y contextos. En Revista Educación y Pedagogía, V O L. X111 Nº 29-30

Valls, Montés, R., La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana. EnDidáctica de las ciencias experimentales y sociales, Nº 26, 2012: Valencia. Pp. 121-143

Milano: F. Angeli. 2000.

ATMAN: Madrid. 2008.

LOS CURRÍCULOS ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA (LATINOAMÉRICA, ESPAÑA Y PORTUGAL)

mesa 01

Análise do discurso de futuros professores relativo à importância do ensino de ciências humanas e sociais no primário

Anderson Araújo-Oliveira[1]

Resumo

Este trabalho apresenta dados parciais provenientes de entrevistas semi-estruturadas realizadas com futuros professores do primário em contexto de formação prática (estágio) no meio escolar no Québec (Canadá). O texto coloca em evidência as concepções de nove futuros professores relativas às finalidades subjacentes ao ensino de ciências humanas e sociais (história, geografia e educação para a cidadania). Os resultados revelam que, de acordo com os participantes, a contribuição deste ensino seria focada principalmente no desenvolvimento pelo aluno de atitudes socialmente aceitáveis, bem como de conhecimentos fatuais e de uma compreensão da história e do funcionamento da sociedade na qual ele vive, com o intuito de melhor adptar-se.

Palavras-chaves: finalidades socioeducativas; ciências humanas e sociais; ensino primário; futuros professores.

Introdução

Numerosos estudos realizados em diversas partes do mundo sugerem que as práticas de professores e futuros professores, no campo das ciências humanas e sociais no primário, permanecem ainda focadas na transmissão de conhecimentos fatuais do tipo denominação-localização, sem desenvolver aprendizagens verdadeiramente conceituais (Audigier, 1999, 2006; Monteiro, 2005; Niclot e Philippot, 2008; Philippot e Bouissou, 2006; Silva, Gonçalves, Becci e Cunha, 2009). Como mostra Audigier (1995), apesar da diversidade contextual e sociocultural na qual o ensino de ciências humanas e sociais é realizado, quatro características essenciais ("4R") o permeiam de maneira marcante:

---

[1] Ph.D em educação; Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Diretor da Equipe de pesquisa e análise de práticas profissionais (ERAPP). Pesquisador associado à Cátedra de pesquisa do Canadá sobre intervenção educativa (CRCIE). Pesquisador regular do Centro de pesquisa interuniversitário sobre a formação e a profissão docente (CRIFPE). **Coordenadas:**UER en Sciences de l'éducation; Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue; 445, boulevard de l'Université; Rouyn-Noranda (Québec) Canada, J9X5E4. E-mail: Anderson.Araujo-Oliveira@uqat.ca

1) O ensino de **R**esultados apresentados como verdades absolutas;

2) A **R**efutação do político, ocultando as questões políticas, ideológicas e éticas específicas aos saberes escolares;

3) O **R**eferente consensual que visa evitar o debate e a pluralidade de pontos de vista;

4) O **R**ealismo que conduz à reificação do conhecimento.

Sem negar a importância e a necessidade de estudar as práticas docentes tendo em vista aprofundar os conhecimentos sobre a relação que professores e futuros professores estabelecem com os saberes escolares disciplinares (o lugar e o papel do conhecimento em suas práticas cotidianas), parece-nos importante questionar de antemão as finalidades que eles atribuem ao ensino de ciências humanas e sociais no primário. Em que medida os fins almejados justificam os meios postos em prática? Que importância os futuros professores do primário atribuem ao ensino desta disciplina? Quais são as aprendizagens que eles consideram mais importantes a serem desenvolvidas pelos alunos? Quais são as principais aprendizagens a serem avaliadas? Eis aqui alguns dos questionamentos que orientam nossa reflexão no âmbito deste trabalho.

Baseando-se em dados parciais provenientes de entrevistas semi-estruturadas realizadas com nove futuros professores do primário em contexto de formação prática (estágio) no meio escolar no Québec (Canadá), o presente texto coloca em evidência as concepções dos futuros professores do primário relativas às finalidades inerentes ao ensino de ciências humanas e sociais no primário (história, geografia e educação para a cidadania)[2]. Sendo assim, após a apresentação das três famílias de finalidades que norteiam o ensino de ciências humanas e sociais, o texto apresenta e discute as categorias temáticas que emergem do discurso dos futuros professores quanto à importância de ensinar esta disciplina e de integrá-la à trajetória de formação inicial de crianças e jovens da educação básica.

---

[2] No Québec, o ensino primário compreende os seis primeiros anos de escolaridade obrigatória (alunos com idades entre 7 e 12 anos).

As finalidades do ensino das ciências humanas e sociais

De acordo com Audigier (1993), são as finalidades que nós associamos ao ensino e à aprendizagem de uma disciplina que lhe dão sentido, isto é, a orientação e o significado de toda ação educativa que será implementada pelos atores do meio escolar. Essas finalidades precisam as contribuições específicas de uma dada disciplina para a formação das novas gerações e constituem uma espécie de justificativa da sua inserção no currículo escolar perante a sociedade. Três famílias de finalidades educativas podem, segundo este autor, ser associadas ao ensino de ciências humanas e sociais:

1) As *finalidades intelectuais e críticas* estão focadas na contribuição das ciências humanas e sociais ao desenvolvimento cognitivo do aluno, o que leva a privilegiar principalmente o desenvolvimento conceitual assim como a aprendizagem de habilidades e atitudes intelectuais. Concretamente, o alcance destas finalidades se traduz em objetivos de aprendizagem centrados na interpretação, na compreensão, na argumentação e no desenvolvimento do pensamento crítico;

2) As *finalidades patrimoniais e cívicas* se referem à contribuição das ciências humanas e sociais ao processo de transmissão cultural de uma representação compartilhada do mundo, do seu passado e do seu presente. Trata-se aqui, não somente de transmitir um *corpus* comum de conhecimentos fatuais sobre as principais características históricas e geográficas da sociedade de pertença do aluno, de ontem e de hoje, mas, sobretudo promover a apropriação de um sistema de valores dominantes e a integração de certas atitudes consideradas socialmente aceitáveis do ponto de vista da conduta social;

3) As *finalidades práticas e profissionais* enfatizam o caráter utilitário atribuído ao ensino de ciências humanas e sociais, porque, além do desenvolvimento intelectual, a educação escolar permite aos alunos adquirir conhecimentos que deveriam supostamente ter uma utilização prática na vida cotidiana, mas também na vida profissional ou na continuação dos estudos. O alcance desta família de finalidades tende a favorecer o desenvolvimento de certas habilidades técnicas (como a leitura de mapas, a representação temporal e espacial) e a aquisição de certos conhecimentos fatuais considerados essenciais para a formação de um cidadão funcional no seio da sociedade.

Essas três famílias de finalidades sempre estiveram presentes e foram almejadas pelo ensino de ciências humanas e sociais no primário, mas com algumas variações em função do contexto social e histórico (Araújo-Oliveira, 2010). Assim, se tradicionalmente o ensino desta disciplina se insere numa perspectiva focada na sua contribuição à transmissão cultural de uma visão compartilhada do mundo e no desenvolvimento de atitudes sociais e valores julgados como sendo socialmente aceitáveis, a orientação atual tende em direção a uma perspectiva antes de mais nada crítica e reflexiva do seu ensino. Isto requer, portanto, um equilíbrio delicado entre estas três categorias de finalidades, pois, é somente através das ações resultantes de uma reflexão crítica e de um julgamento claro e objetivo (finalidades intelectuais e críticas), que os alunos serão levados a um certo engajamento na sociedade, isto é, a uma certa responsabilização social (finalidades patrimoniais e cívicas e finalidades práticas e profissionais).

O que pensam os futuros professores do Québec

Como parte de um estudo recente sobre as práticas de ensino em ciências humanas e sociais no primário[3], questionamos nove futuros professores do ensino primário em contexto de formação inicial no meio escolar no Québec (por meio de entrevistas semi-estruturadas) sobre a importância de ensinar as ciências humanas e sociais e de integrá-las no processo de formação das crianças do ensino primário[4], assim como, sobre as aprendizagens que eles consideram como sendo as mais importantes a serem ensinadas e avaliadas. As respostas dadas pelos futuros professores foram agrupadas em torno de grandes categorias temáticas, como podemos observar na tabela seguinte (Tabela 1).

---

[3] A pesquisa intitulada *Características das práticas de ensino de futuros professores do ensino primário em ciências humanas e sociais no Québec* foi realizada com apoio financeiro do Conselho de Pesquisa em Ciências Humanas do Canadá (CRSH). O prêmio de reconhecimento da excelência de uma pesquisa no campo da formação de professores foi atribuído a seu autor pela Associação canadense pela formação dos professores (ACFE).

[4] Para os fins desta discussão, tomaremos neste texto alguns dados, bem como algumas análises e reflexões, apresentados em um artigo mais aprofundado sobre esta questão que foi submetido para publicação na revista científica *Phronesis*.

Tabela 1.Síntese dos resultados

	Categorias temáticas	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Importância do ensino de ciências humanas e sociais	Conhecimento da sociedade de pertença (ex: principais marcos históricos, características geográficas do território, funcionamento da sociedade, etc.)		X	X		X	X	X	X	X
	Desenvolvimento de valores e atitudes considerados socialmente aceitáveis (ex: tolerância, respeito às diferenças, senso democrático, etc.)	X	X	X	X		X	X		
	Conhecimento de outras sociedades e culturas ao redor do mundo					X		X	X	
	Desenvolvimento de uma cultura geral		X							X
	Aumento da motivação e do interesse dos alunos pela disciplina	X			X					
Aprendizagens mais importantes a serem realizadas	Conhecimentos fatuais (ex: eventos históricos, datas e personagens importantes, características do território, vocabulário específico, etc.)	X		X	X	X	X		X	X
	Habilidades técnicas (ex: leitura de mapas, interpretação de gráficos, leitura de uma linha do tempo, etc.)				X	X		X		X
	Habilidades intelectuais (ex: estabelecer relações entre diversas sociedades, interpretar as causas e consequências, ter argumentos plausíveis, etc.)	X	X			X		X		
	Atitudes sociais (ex: respeito às diferenças, abertura de espírito, senso democrático, tolerância, etc.)			X				X	X	
Aprendizagens mais importantes a serem avaliadas	Conhecimentos fatuais (ex: eventos históricos, datas e personagens importantes, características do território, vocabulário específico, etc.)		X	X			X	X	X	
	Habilidades técnicas (ex: leitura de mapas, interpretação de gráficos, leitura de uma linha do tempo, etc.)	X			X	X	X			
	Habilidades intelectuais (ex: estabelecer relações entre diversas sociedades, interpretar as causas e consequências, ter argumentos plausíveis, etc.)					X		X		
	Atitudes sociais (ex: respeito às diferenças, abertura de espírito, senso democrático, tolerância, etc.)	X							X	X
	Compreensão global do aluno	X	X	X						X

Os dados apresentados na tabela acima revelam que a importância atribuída ao ensino de ciências sociais e humanas pelos futuros professores situaria sua intervenção educativa particularmente no eixo das finalidades patrimoniais e cívicas. De fato, a grande maioria das unidades de sentido identificadas no discurso, dos futuros professores com relação à importância do ensino de ciências humanas e sociais no primário, se referem principalmente a sua contribuição ao processo de socialização dos alunos por meio da transmissão de uma representação compartilhada do mundo e, além disso, de condutas sociais normalizadas. A importância de um tal ensino residiria, assim, no seu aporte ao desenvolvimento de atitudes socialmente aceitáveis, tais como, a tolerância, a aceitação das diferenças, a abertura de espírito, etc., bem como ao desenvolvimento de conhecimentos e de uma compreensão da história e do funcionamento da sociedade na qual o aluno está inserido (fatos, datas e personagens históricos, características geográficas, econômicas, étnicas, etc.), para que ele possa melhor se adaptar.

Do mesmo modo, as respostas dos futuros professores sugerem que as aprendizagens mais importantes a serem realizadas na área das ciências humanas e sociais estão baseadas, sobretudo, no desenvolvimento de conhecimentos de natureza fatual. Estes últimos referem-se basicamente a um conjunto de informações, fatos relativos a um momento histórico preciso, eventos e fenômenos concretos e singulares, assim como a dados e a um vocabulário específico a este domínio de conhecimento. O foco posto nos objetos de aprendizagem relativos ao saber fatual transparece também nos elementos que os futuros professores declaram como sendo os mais importantes a serem avaliados nesta área do conhecimento.

Além disso, o interesse que pode lograr essaq disciplina face ao desenvolvimento conceitual, intelectual e de um pensamento crítico e reflexivo nos alunos (finalidades intelectuais e críticas), bem como para a realização de estudos mais avançados no nível médio e/ou universitário (finalidades práticas e profissionais) é praticamente ausente do discurso dos futuros professores entrevistados.

Sendo assim, constatamos que o desejo de reafirmar a função cognitiva da escola (Gouvernement du Québec, 2001*a*), com base em uma nova configuração disciplinar que defende que o ensino de ciências humanas e sociais visa o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual, da capacidade de questionamento, do raciocínio, etc., e que conduz a privilegiar um equilíbrio entre uma tripla família de finalidades (patrimoniais e cívicas, intelectuais e críticas, práticas e profissionais), não parece encontrar seu corolário no discurso dos futuros professores do ensino primário quanto às finalidades associadas a este ensino. Neste sentido, é impossível não reconhecer que a socialização e a função identitária tradicionalmente atribuída ao ensino de ciências humanas e sociais, que se referem à adesão a valores comuns e à coesão social, continuam ancoradas nas concepções dos futuros professores.

Assim, na medida em que são os conhecimentos e as atitudes que garantem a inserção do indivíduo na sociedade e, possivelmente, uma certa coesão social, a concepção que têm os futuros professores vem *ipso facto* justificar e sustentar toda e qualquer formação disciplinar centrada na aquisição de conhecimentos fatuais sobre a sociedade e a cultura de pertencimento do aluno e no desenvolvimento de atitudes socialmente aceitáveis, ao invés de privilegiar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

É importante notar, no entanto, que a socialização constitui uma importante missão da escola no Québec veiculada no discurso oficial desde a década de 1990 (Gouvernement du Québec, 1997) e que o ensino de ciências humanas e sociais não pode estar indiferente ao contexto socioeducativo no qual ele se insere. Neste sentido, acreditamos que, a adesão dos futuros professores do primário às finalidades patrimoniais e cívicas não é necessariamente contraditória com as perspectivas ministeriais que afirmam que numa sociedade pluralista

> A escola deve ser um agente coesivo: ela deve promover o sentimento de pertença à coletividade, mas também a aprendizagem do "viver juntos". No cumprimento desta função, a escola deve estar atenta às preocupações dos jovens quanto ao significado da vida; ela deve promover os valores que fundamentam a democracia e preparar os jovens para exercer uma cidadania responsável; ela também deve prevenir em seu seio os riscos de exclusão que ameaçam o futuro de muitos jovens (*Ibid.*, p. 9).

No entanto, em nossa opinião, é importante, como o fez Van Haecht (2005), se questionar sobre, e de alguma forma tentar esclarecer, o conceito de socialização preconizado no discurso governamental e naquele que embasa as práticas dos futuros professores primários em ciências humanas e sociais. Tratar-se-ia de uma visão minimalista que compreende a socialização como um processo deliberado e programado de integração de um indivíduo a um grupo ou a um sistema social por meio da inculturação, isto é, pela imposição de atitudes e comportamentos moldados às regras sociais, às normas e valores vigentes na sociedade? Ou, melhor, de uma visão maximalista que vê a socialização como um processo mais amplo de integração gradual e reflexiva de um ser humano na vida social e cultural? Nossas reflexões atuais não nos permitem ainda dar respostas precisas a estes questionamentos. Entretanto, elas colocam em evidência, a necessidade de aprofundar ainda mais nossa análise sobre este aspecto importante das práticas docentes no primário, a fim de caracterizar as opiniões dos futuros professores em relação à missão de socialização, mas também de identificar como tal missão é levada em conta nas suas práticas docentes quotidianas em ciências humanas e sociais.

Conclusão

Embora a contribuição do ensino de ciências humanas e sociais ao desenvolvimento intelectual do aluno – sua finalidade intelectual e crítica – tenha estado praticamente ausente do discurso dos futuros professores entrevistados, ela não é completamente ocultada. Assim, bem que timidamente, algumas referências a essas finalidades emergem nas respostas de alguns participantes às outras questões das entrevistas semi-estruturadas (questões que não foram apresentadas no âmbito deste texto), especialmente quando eles justificam os objetivos visados pelas atividades que planejam e quando eles apresentam e explicam aos alunos as características destas atividades (desenvolvimento do pensamento crítico, capacidade de argumentar, de explicar, de analisar, de pesquisar, etc.). Mas, pode-se realmente contribuir ao desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de pesquisa e de argumentação quando se almeja antes de mais nada as finalidades patrimoniais e cívicas que estão centradas na aquisição de conhecimentos fatuais sobre a sociedade e a cultura e no desenvolvimento de atitudes sociais? Pode-se realmente contribuir ao desenvolvimento intelectual quando o equilíbrio entre as três famílias de finalidades atribuídas ao ensino desta disciplina, que constitui uma condição necessária destacada por Audigier (1993), ainda acontece de forma muito frágil?

Além disso, como a formação inicial de professores no Québec deve ser realizada (em teoria) tomando como referência as diretrizes atuais do Ministério da Educação (Gouvernement du Québec, 2001*b*), pare-nos importante questionar-nos sobre o impacto dessa formação nas reflexões que os futuros professores realizam em relação ao currículo de ciências humanas e sociais e a seus fundamentos. A formação oferecida aos futuros professores caminha nesse sentido? Ela permite aos futuros professores uma profunda reflexão sobre os fundamentos e as orientações do currículo? Como os futuros professores realizam esta reflexão?

As respostas a nossas perguntas estão longe de serem óbvias. Neste sentido, consideramos que o programa de pesquisa que estamos conduzindo atualmente no seio da Equipe de pesquisa e análise de práticas profissionais (ERAPP) e que se articula em torno de dois eixos de análise, - o estudo das práticas de ensino em ciências humanas e sociais e a análise da formação e do acompanhamento de futuros professores no meio escolar -, poderá, eventualmente, trazer algumas respostas a estas e outras interrogações.

Referências bibliográficas

Audigier, F. (1993). Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves. Tese de doutorado, Université de Paris 7, Paris.

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie: Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, Spirale – Revue de recherches en éducation, 15, 61-89.

Audigier, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France: Habitat commun, voisinage et distances. Cahier de géographie du Québec, 43(120), 395-412.

Audigier, F. (2006). Les enseignements disciplinaires des sciences sociales devant les nouvelles demandes sociales (exemple de l'éducation au développement durable). Comunicação apresentada no Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), Sherbrooke, 2 de novembro.

Gouvernement du Québec (1997). L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative. Québec: Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2001a). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Québec: Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2001b). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'éducation.

Monteiro, A.M. (2005). Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino da história. Cadernos Cedes, 25(67), 333-347.

Niclot, D. e Philippot, T. (2008). Les ambigüités du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France: l'exemple de l'histoire et de la géographie. In G. Baillat e A. Hansi (dir.), L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles (p. 185-216). Sherbrooke: Édition du CRP.

Philippot, T. e Bouissou, C. (2006). Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire: regards didactique et socio-didactique. Documento disponível em: <ttp://74.125.93.132/search?q=cache%3Adw2FkpPDNyMJ%3Aecehg.inrp>.

Silva, H., Gonçalvez, P., Bacci, D. e Cunha, C. (2009). Relações entre conteúdo e forma de conhecimentos e práticas pedagógicas: imaginário de futuros professores numa disciplina de licenciatura. Educar, 34, 53-73.

Van Haecht, A. (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. Éducation et société,16,23-28.

Lo femenino in-visible en el currículo escolar: *Una aproximación metodológica*

Ángela Mª Velasco Beltrán[1]

Resumen

El análisis desde una perspectiva arqueológica – genealógica reconoce a los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales de la educación secundaria colombiana, como práctica discursiva –con pretensión de neutralidad-, producto de la relación entre una racionalidad política y unas tecnologías de formación, en las que emergen relaciones de saber/poder que legitiman un sujeto –en masculino- moderno, occidental, heterosexual, histórico y universal, como medida de las Ciencias Sociales: protagonista y productor de conocimiento. Así, se relacionan: condiciones de existencia, tácticas, estrategias y funciones del discurso como tecnología de género, que jerarquiza, normaliza, divide y naturaliza verdades que definen, en gran medida, la práctica pedagógica y los procesos de subjetivación en l@s estudiantes.

Palabras-clave: currículo; prácticas discursivas; condiciones de existência; racionalidad política; tecnología de género.

Abstract

The analysis is from an archaeological and genealogical perspective recognizing the curriculum guidelines and basic skill standards of Colombian Social Science secondary education as discursive practices -under the pretense of neutrality-, and as a product of the relationship between a political rationality and the technical formation in which knowledge and power relationships emerge that legitimize a subject, always male, as being modern, Western, heterosexual, historical and universal, considered as the measurement of Social Sciences: protagonist and producer of knowledge. Thus the analysis relates conditions, tactics, strategies and functions of discourse such as the gender technology that prioritizes, normalizes, divides

[1] Secretaría de Educación Distrital (Bogotá – Colombia) - Docente Secretaría de Educación Distrital (Bogotá – Colombia); estudiante Máster Género y Políticas de Igualdad de la Universidad de Valencia (España) / E-mail: anmavelbe@gmail.com nve@alumni.uv.es

and naturalizes truths that greatly define the pedagogical practices and the school subjective processes.

Keywords:curriculum; discursive practices; living conditions; political rationalities; gender technology.

Introducción

Preguntarme hoy por la presencia de lo femenino en los discursos curriculares colombianos, me remite a las políticas educativas y a las políticas para la igualdad de oportunidades y de género de las últimas décadas en mi país. Si bien es cierto que el tema educativo no ha sido prioritario dentro de la agenda feminista[2], que se ha decantado por la sexualidad, la violencia contra la mujer, la inequidad en la participación política, la afectación del conflicto armado y el desplazamiento -y no pretendo restarle importancia a la necesidad de enfrentarlos desde diversas ópticas-, la educación siempre ha estado rezagada dentro de esta lucha. Los estudios de género en educación han sido pocos[3], y más aún, los trabajos que articulen políticas educativas, el currículo y los textos escolares desde la perspectiva de género, no sólo en Colombia sino tristemente en diversas latitudes (Fuentes: 2006).

Esta ponencia resume en gran medida la ruta metodológica que he iniciado en mi trabajo de fin de máster en Género y Políticas de Igualdad de la Universidad de Valencia, para analizar la forma en que lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales han configurado relaciones de saber/poder en torno al género en la educación secundaria colombiana. Acudí a la perspectiva arqueológica- genealógica para determinar desde dónde emergen como *prácticas discursivas*[4], bajo qué intereses y condiciones lo han hecho y visibilizar las relaciones de saber/poder que permiten hoy la emergencia de estos discursos curriculares.

---

[2] No sólo en Colombia, sino incluso en las temáticas que resaltan los estudios de Género en países como España, pese a su fuerte liderazgo en educación e investigación educativa, no se ven reflejados en contenidos o líneas de investigación en la formación que se oferta.

[3] Ver listado de tesis y otros trabajos de investigación realizados en Colombia sobre género y relaciones de género (2011) http://www.humanas.unal.edu.co/genero/files/7413/1558/6354/TESIS_BAJA.pdf

[4] Como "conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa" (Michel Foucault. *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores. pág 198)

Y es que sin duda, esta lectura permite recuperar la especificidad del discurso desde planteamientos foucaultianos, entendiéndolo como conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación y que hacen parte de las mismas reglas que los enunciaron. El análisis desde esta perspectiva me brinda la posibilidad de particularizar el saber, acudiendo a su regularidad y a las prácticas discursivas que lo conforman ya que en repetidos casos, las generalizaciones impiden el análisis de procesos complejos que terminan quedándose en la secuenciación.

La lectura arqueológica tratará de los discursos que se articulan en torno al "género", lo que se piensa, se dice y se hace dentro del registro de prácticas discursivas elegido como evento histórico, tomando la labor arqueológica no de forma interpretativa sino como medio para "describir enunciados (…) la función enunciativa de que son portadores, analizar las condiciones que ejercen su función (…) y la manera en que se articulan (…) tratar de captar el enunciado en la estrechez y singularidad de su acontecer" (Foucault, 1977:195 - 45). Con la arqueología no pretendo presentar una cronología de las prácticas discursivas elegidas, sino precisamente, señalar sus puntos de inflexión para reconocer los elementos claves que las articulan. La lectura genealógica por su parte, desprenderá la contingencia de lo que nos hace ser, pensar y actuar: la forma en la que somos de una manera y no de otra, para saber bajo que discursos clásicos se han venido definiendo subjetividades en este caso, como hombres y mujeres. Esta perspectiva entra en relación con juegos de saber/poder que delimita lo verdadero y lo falso y lo que ha de eventualizarse y problematizarse.

> La finalidad es estudiar las reglas que han permitido la formación de los objetos las posiciones del sujeto que habla, la aparición y transformación de sus conceptos y las elecciones teóricas. Así analiza los discursos y ve como ellos pudieron formularse históricamente y sobre qué realidades históricas se articularon en un nivel específico: el nivel enunciativo (Cortés, 2012: 28).

Construyendo una caja de herramientas con perspectiva de género

Esta investigación parte del identificar ese registro de prácticas discursivas como archivo5 en torno al tema género, currículo y escuela entre 1990 y 20046, para describir las

5 Entendido como "organización de enunciados que conforman los discursos producidos y acumulados por una sociedad" (Zuluaga, Olga Lucía, citada por Cortés:2012,32)

condiciones de existencia de lineamientos y estándares de competencias en la educación secundaria colombiana. Se analizan entonces registros desde la misma Constitución Política Nacional, así como leyes, decretos y disposiciones legales, algunas en el ámbito internacional pero principalmente en lo nacional y distrital (local), que dan cuenta de la institucionalización del discurso, documentación que desde el plano educativo puede evidenciar de la mejor manera la emergencia y consolidación de un discurso sobre género; también producciones de saber de otros sujetos que analizan discursos y prácticas educativas en materia de género y/o desde perspectivas similares a esta. En segunda instancia serán contrastados con textos escolares, desde la adaptación que hacen del discurso oficial y que establece relaciones de saber/poder hasta las propias tecnologías de género que se derivan de allí.

La organización de este archivo me permitió reconocer enunciados sobre el género en la educación y el currículo colombianos desde diversas perspectivas. Rastreé entonces documentos y publicaciones que tuviesen enunciados claramente visibles sobre género, currículo y educación y su posible articulación, afinando mi búsqueda precisamente en documentos y políticas educativas que definiesen, perfilaran o incorporaran el discurso de la igualdad y la no discriminación en las líneas curriculares de las Ciencias Sociales en la escuela,. Es allí donde cobran relevancia los postulados foucaultianos, para cuestionarme por el lugar lo femenino en la educación y la forma en que se llama a la igualdad educativa siempre desde un referente discursivo y simbólico universal masculino, que instala verdades y define lo femenino como "lo otro", que equipara sexo a género y mujer a madre como parte decisiva de la identidad sexual y de la conformación familiar. Se perfilan límites y se eligen como fuentes aquellos documentos que evidencian contundentemente las formas de enunciación del género dentro de la educación secundaria colombiana y que configuran una formación discursiva como regularidad entre un grupo de enunciados en la que éstos mismos adquieren relevancia pues, desde sus relaciones, permiten evidenciar la existencia de un nuevo discurso que constituye a los objetos, instituciones, saberes, sujetos y prácticas que re-producen la realidad.

Es necesario entonces, que traspase el ámbito de la lectura y el análisis documental para identificar éstos enunciados y líneas de cruce en torno al género dentro del discurso, para determinar otros aspectos que sin duda lo componen y naturalizan y en qué medida llegan a la

6 Elegidas estas fechas como claves en la producción de leyes y normas curriculares que se mantienen vigentes en la actualidad

escuela a través de medios específicos como los textos escolares, para comprender de forma alguna, sus condiciones de existencia, regularidades, transversalidades, discontinuidades y otros aspectos claves. De esta manera establezco espacios de in-visibilidad del discurso de género en el currículo escolar colombiano desde la misma normatividad, el sentido de los enunciados que conforman, sus rupturas, pliegues y puntos de inflexión sin llegar a considerarles hechos fundadores.

Uno de estos puntos clave, sin lugar a dudas, es la Constitución Política Nacional que surge –luego de 105 años de una vigencia anterior- como elemento democratizador que nos define como Estado Social de derecho. En ella, existe un cambio de discurso hacia la igualdad, el respeto por la diferencia, la no discriminación y la participación efectiva [de las mujeres]. En la medida que emergen estos discursos y permean otros espacios, se van introduciendo elementos claves en relación al género como lo son la igualdad entre sexos (estableciendo ya una dicotomía dentro de la identidad sexual) y la igualdad de oportunidades que poco a poco y con el paso del tiempo se transforma en igualdad de género(s) y hoy hace su traslado hacia un terreno quizás más abarcador e incluyente como la equidad de género.

Las políticas públicas en materia educativa han entendido la igualdad de oportunidades como favorecimiento para l@s más pobres y necesitad@s y la equidad como problema de acceso y cobertura, dejando de lado temas esenciales como por ejemplo: las relaciones desiguales entre hombres y mujeres en diversos espacios y las distintas condiciones de las que unas y otros partimos y para las que la educación debiese cumplir una función estratégica en el cambio cultural (que pase por los contenidos, la formación docente y la incorporación de la perspectiva de género en otros ámbitos).

El anclaje de las políticas educativas en la racionalidad política neoliberal

Las prácticas discursivas inscritas en el currículo de ciencias sociales colombiano han supuesto un avance al incorporar el debate de las Ciencias Sociales en la actualidad y cuestionar críticamente los paradigmas y las metanarrativas desde un espíritu democratizador y pluralista que busca la apertura a la diferencia y la diversidad; han incorporado en gran medida el reconocimiento de los estudios de género en el avance de la disciplina y en las luchas contra la discriminación, aunque responden indudablemente a una racionalidad más compleja, que si bien pareciese reducir el género a ciertas inclusiones "superficiales" y no de fondo, se enmarcan en una lógica androcéntrica y nada inocente como lo es neoliberalismo.

La equidad desde el ámbito educativo y como antes mencioné, se ha entendido como incorporación, ampliación de cobertura y reconocimiento a ciertas diversidades culturales y discapacidades, es decir, equidad como acción de preferencia por los débiles, acción que en el

aula no se traduce pues además de desconocerse las diferencias se considera más la función escolar de inserción en el mundo laboral -de acuerdo a dinámicas del mercado inscritas en las políticas públicas- que cualquiera otra en el plano democratizador y ciudadano.

Así mismo, de la Constitución se derivaron reformas educativas que buscaron garantizar su efectividad en consonancia con los cambios sociales y económicos que se venían dando. Surgió así la Ley General de Educación (1994) que propuso un currículo protagonizado por l@s estudiantes y orientado por l@s docentes, acompañantes del proceso de enseñanza-aprendizaje que pasó a ser la clave de esta nueva concepción: una razón demás para impulsar la investigación y la innovación dentro del nuevo espíritu participativo[7]. Sobrevino entonces un "estancamiento" tras la aprobación de la Ley 715 que al dictaminar reformas presupuestales, redujo ostensiblemente los rubros en educación y salud para la población, entregando los recursos a entes territoriales que debían –y aún deben- redistribuirlos en varios "servicios" a la comunidad según el sistema general de participaciones estatal[8].

Como producto de esta nueva racionalidad neoliberal y de debates y construcción colectiva -en las que desafortunadamente las mujeres no participaron en igualdad de condiciones[9]- se plasmaron en el ámbito educativo los lineamientos curriculares (2002) y posteriormente los estándares de competencias básicas de las diferentes áreas básicas del conocimiento -entre ellas las Ciencias Sociales (2004)-; dando "sensación de autonomía y participación", abriendo la posibilidad a un currículo propio y justificando la aspiración a contenidos comunes plasmados (lineamientos) y al desarrollo de competencias básicas (estándares). Se privilegia así la competencia como valor –capitalista, androcéntrico y patriarcal- dentro del proceso educativo, para luego llevarlo al escenario social en el que se busca un sujeto individualizado y regulado.

---

[7] Incluyendo elementos importantes como la autonomía escolar, la creación del gobierno escolar y la construcción colectiva de la comunidad educativa de un Proyecto Educativo Institucional (PEI)

[8] En materia educativa (Título II Sector Educación) propiamente, se establecieron estándares de competencias básicas como mecanismos para "medir" la calidad educativa, pruebas estandarizadas periódicas, se creó otro estatuto de profesionalización docente, se definieron parámetros de docentes y administrativos de cada institución de acuerdo al número de estudiantes matriculados, se unificaron planteles educativos bajo una misma administración y se establecieron metas e incentivos en materia de cobertura, calidad y eficiencia para satisfacer planes económicos que ponen sobre la mesa la cuestión educativa como servicio y negocio y no como derecho.

[9] Las mujeres en la coordinación y formulación de dichos documentos son solo 1/4 del total de especialistas involucrados en su realización y muchísimo menor aún el porcentaje de referentes femeninos que se tuvieron en cuenta durante dicho proceso.

Y es que para Foucault y para algunos teóricos propiamente del ámbito político, el neoliberalismo, más allá de teoría política o forma de gobierno, es una forma de *racionalidad política* que ajusta el ejercicio del poder político a los principios del mercado y que traslada los principios de la economía a la vida escolar (Cortés: 2012), una forma de transformar los bienes humanos y culturales en mercancía. De esta manera, la conducta funciona con la racionalidad del mercado: individuos que retoman su proyecto personal siendo empresari@s de su propio yo, responsables de sí mism@s y capaces de moldear y tomar el control de su vida: individuos llamados a elegir lo que estiman conveniente y en la escuela, estudiantes responsables de aprender para realizarse. Las acciones se orientan a que el mercado exista y a que se mantengan las condiciones bajo las cuales existe, entre ellas, el establecimiento de una cultura empresarial[10] -como la pretendida por la Ley 715 de 2001-, una cultura que impulse a que individuos, organizaciones e instituciones –como la escuela-, funcionen como el mercado mismo en términos de calidad total, competencia y satisfacción[11].

El currículo de Ciencias Sociales: un lugar para la tecnología de género

Entendiendo así que la producción del discurso es controlada, seleccionada y distribuida en toda sociedad desde mecanismos como la educación, pues como bien lo advirtió Foucault en su momento, "cada sistema educativo es un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos con el conocimiento y el poder que traen consigo" (citado por Popkewitz y Brennan, 2000:11 y Zuluaga, 1999:16) de tal suerte que en las escuelas, el currículo selecciona una parte de la cultura privilegiando contenidos, valores y enfoques respecto de la enseñanza y el aprendizaje, aunque no de forma neutral, si con fines hegemónicos sociales, económicos y políticos concretos.

Y es que sin duda alguna el marco en el que se tejen estos discursos es el currículo y al problematizarse para entender cómo se ha hecho incuestionable, se inscribe bajo condiciones y

---

[10] La escuela ha pasado a ser una empresa y el directivo, un gestor financiero y administrativo, pese a existir otros beneficios como lo son el transporte escolar, el plan de refrigerios escolares que garantizan de alguna manera el acceso y permanencia de l@s estudiantes en el sistema educativo.

[11] Las nuevas tecnologías del yo asumen este nuevo orden capitalista, gobiernan al individuo apoyándose en su libertad y despolitizan el proyecto moderno de educación (Gómez y Jódar, 2003): "disuelven" los problemas sociales en conflictos personales (tratados psicológicamente) desconociendo las condiciones sociales reales de desigualdad y olvidando que no tod@s tienen las mismas posibilidades de alcanzar los estándares ofrecidos como universales potencialmente alcanzables y valoran la excelencia como mérito y esfuerzo personal, independiente de la posición de los sujetos en la sociedad.

contextos propios y hace emerger relaciones de saber/poder que legitiman un tipo de individuo moderno, masculino, occidental, histórico, universal y heterosexual, como protagonista y productor legítimo de conocimiento. En el currículo, términos como género, sexo, mujer, madre y familia entre otros, hacen parte del análisis en la comprensión de disposiciones, orientaciones y re-significaciones que se han hecho y que pueden hacerse. Por ejemplo, las disertaciones frente al concepto de género y que suelen ser complejas -en muchos documentos, ni siquiera existen o se plantean- terminan por relacionarle o mostrar su posible equivalencia con el de sexo.

Realizar un análisis desde esta perspectiva ha implicado re-direccionar una y otra vez la mirada y la lectura que se hace no sólo de los documentos, sino del propio currículo como práctica discursiva que forma sistemáticamente a los objetos y sujetos de los que habla. Acudí precisamente a esta metodología para comprender, desde la perspectiva de género, que no existe un discurso curricular independiente de sus condiciones históricas de emergencia y que desde ese lugar puedo evidenciar las relaciones de saber/poder y las configuraciones sociales actuales que validan y naturalizan ciertos conocimientos y "verdades" presentes en los procesos de subjetivación en masculino o femenino.

Todo currículo exige estrategias y regímenes de verdad sobre los individuos al constituir y configurar sus relaciones y las posiciones del sujeto que aprende, del que enseña, pero también, del sujeto presente en los discursos escolares que luego permea a la sociedad, lugares en los que lo femenino parece no tener cabida ni visibilidad. Así, un régimen de verdad se vincula a sistemas de poder que lo re-producen y sostienen y en este punto los lineamientos y estándares de competencias, disciplinan bajo un dominio especializado de conocimientos y dentro de un orden (de relaciones y discursos) bajo los que se produce el sujeto "educado" como compuesto de deseos construidos socialmente y de modelos de gobernación, convirtiéndose en "tecnologías"[12]: como procedimientos y prácticas que pretenden normalizar, conformar, guiar, instrumentalizar y modelar las aspiraciones, pensamientos y acciones con unos fines "deseables".

[12] Según Foucault, la tecnología es un conjunto de procedimientos, mecanismos y técnicas regulados para el control de la realidad, desplegados por el poder y que actúan no sólo en lo simbólico sino en lo físico, es decir, en la propia producción del cuerpo. Teresa De Lauretis construye desde allí el concepto "tecnología del género al coincidir con Foucault en que, el género como la sexualidad no son propiedades de los sexos sino efectos que se producen en los cuerpos, en los comportamientos y las relaciones sociales como consecuencia del despliegue de una compleja tecnología política.

> (…) por ejemplo a la persona como estudiante se la define por medio de conjuntos abstractos de categorías sobre cognición, afecto y motivación. Esos conjuntos de categorías y distinciones constituyen y dividen a los individuos (…) Desde este punto de vista, el currículum se convierte en parte de un campo discursivo a través del cual se constituyen los sujetos de la escolarización como individuos (…) Pensar en nosotros mismos a través de tales sistemas parece algo natural: nuestra individualidad incluye nuestras características de la personalidad y concepciones y deseos del cuerpo inscritos por medio de los conocimientos de género (Popkewitz y Brenan, 2000: 27y 28)

La práctica discursiva - en este caso los lineamientos y estándares educativos- encausan conductas, corrigen, reducen deviaciones y hacen del individuo un cuerpo dócil, moldeable y normalizado, con determinada presencia y construcción sociales [como hombre o mujer] dentro del proceso de subjetivación masculino o femenino, de tal forma que se convierten *en tecnología de género*[13] para actuar en lo simbólico, en lo físico y hasta en la producción del cuerpo, en sus comportamientos y sus relaciones sociales (De Lauretis: 2000). Las tecnologías del currículo y de género definen, categorizan, evalúan, clasifican y estandarizan los conocimientos escolares y, mediadas por relaciones de poder, hacen que un/a docente elija unos conocimientos y no otros y dentro de su propio plan de estudios enfatice en unos ámbitos más que en otros privilegiando, generalmente, visiones androcéntricas.

Estas tecnologías organizan el conocimiento disciplinar, el tiempo y el espacio en torno al protagonismo masculino, en el que las mujeres hacen parte de un discurso ajeno, que las deja despoja del poder, las niega en la historia y las confina a ámbitos privados y domésticos, carentes de legitimidad como sujetos históricos. Y no es que se pretenda entonces hacer una historia paralela de nosotras las mujeres o insertar temas sobre nuestro discurrir, sino hacernos visibles en tiempo y espacio, contar la historia y situarse desde experiencias en femenino, porque incluso los mismos discursos oficiales que a veces parecen visibilizarnos dentro de las Ciencias Sociales, se validan desde un lenguaje estereotipado y sexista que homologa lo masculino con lo universal haciendo a los hombres sujetos visibles pero no a las mujeres. Los currículos legitiman historias, espacios y relaciones de poder en las que se privilegia a hombres sobre mujeres, a blanc@s sobre negr@s, heterosexuales sobre sujetos de otras diversidades

[13] La *"tecnología de género"* permite entender la creación de un sesgo exclusivo de masculinidad y un sistema de significación que define valores y características del mundo sexuado, así como la producción material de los cuerpos mediante prácticas que realzan rasgos particulares y que representan el género.

sexuales y así muchas más inequidades y discriminaciones en un eterno ciclo que parece no tener fin. En el currículo se naturaliza el género personificado, historizado, normalizado y extendido a formas de habitar el mundo, a subjetividades, lo que genera que niñas, adolescentes y mujeres sigamos creyendo que debemos encajar en estereotipos que han marcado, o mejor, que se nos ha impuesto a las mujeres a través del tiempo. Así se valora la razón y la ciencia pura más que la emoción, el cuerpo y los roles eternamente asignados a las mujeres, hasta separarles del mundo del conocimiento.

Abrir la mirada en femenino

Los discursos curriculares requieren hoy estrategias interdisciplinares que incorporen la perspectiva de género de forma transversal ya que, desafortunadamente siempre se piensan desde un sujeto abstracto y universal que desconoce lo femenino y su riqueza humana sin siquiera plantearse el sentido y significado de la presencia en un aula siendo chico o chica, al superponer una concepción de igualdad que confunde lo universal con lo masculino impidiendo ver el potencial de lo femenino y creyendo que igualdad es solo acceso, cobertura y compartir la misma aula.

> El currículo es, entre otras cosas, un mecanismo [una tecnología] de género: un mecanismo que, al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género. Una perspectiva crítica del currículo que dejara de examinar esa dimensión del currículo proporcionaría una perspectiva bastante parcial y limitada (...) (Da Silva, 2001: 119)

Como bien afirma Lya Fuentes: "los currículos manifiestos y ocultos reproducen las jerarquías de poder e inequidades de género y de clase en razón de modelos esencialistas y naturalizados existentes sobre masculinidad y feminidad" (2006: 176) y es allí donde es necesaria la introducción de la perspectiva de género como eje transversal de políticas curriculares porque aunque de acuerdo con la Constitución de 1.991y la LGE de 1994, lineamientos y estándares adoptasen un enfoque de derechos y una concepción universal e integral de los seres humanos que reconoce la diversidad, al momento de elaborar los discursos que llegan a la escuela, estos objetivos se desdibujan invisibilizando a colectivos y grupos humanos como las mujeres. Sería deseable, añade Fuentes (2006), que esa construcción de la nueva formación docente también incluyera la deconstrucción y supresión de la cultura sexista y

discriminatoria en la que hemos sido formad@s[14], trabajar desde y por una ciudadanía incluyente para las mujeres.

Este documento, pretende hacer visible la emergencia de un discurso insertado en los últimos años tanto en las políticas públicas como en el campo educativo, registrar y crear un relato comprensivo en torno a éste desde la identificación de sus condiciones de existencia y de las relaciones de saber/poder que han permitido disponer conceptos y contenidos en torno al concepto género en la educación colombiana ya que, sólo conociendo de dónde viene y qué intereses han marcado este discurso, se puede identificar las posibilidades que nos brinda: optar por el cambio implica abordar desde una mirada diferente las cosas que hacemos para hacerlas de otra manera.

Referencias bibliográficas

Asamblea Nacional Constituyente (1991).Constitución Política de Colombia. Recuperada el 1 deAbril de 2013. Disponible enhttp://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf

Calvo, Adelina. (2005) "Feminismos, postestructuralismo y co(educación). Un cruce de miradas". En *Revista Litorales*. Año 5, N°6, septiembre. Universidad de Cantabria.

Cortés, Amanda (2012): Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia 1984 – 2004. Tesis doctoral no publicada. UPN. Bogotá.

Ca Silva, Tomaz Tadeu (2001): Espacios de identidad, nuevas visiones sobre el currículum. Octaedro: Barcelona.

De Lauretis, Teresa. (1989) La tecnología del género. En *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction,* (págs. 1-30). Londres. Macmillan Press.

[14] En la formación docente falta voluntad política, agencia y recursos que garanticen la continuidad, el seguimiento y la evaluación, pues muchos programas de formación permanente de docentes (PFPD) y otros, sólo se orientan a competencias básicas, áreas específicas o herramientas para la solución de conflictos, desconociendo la equidad de género pese a su enorme necesidad como pilar educativo.

Fernández, Antonia. (2001): *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales,* Editorial Síntesis, Madrid.

Foucault, Michel (1977). *Arqueología del saber.* México: Siglo XXI Editores

Fuentes, Lya Yaneth y Holguín, Jimena (2006): "Reformas educativas y equidad de género en Colombia". En *Equidad de Género y Reformas Educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú*. FLACSO - IESCO. Hexagrama: Chile (pág.151 - 204)

Gómez, L. y Jódar, F. (2003): "Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas"En *Revista Educación y Pedagogía,* Vol. XV. N. 37: pp 53 -68.

Jiménez, David A. (2009): Afrocolombianidad y educación: genealogía de un discurso educativo. Tesis de maestría. UPN. Bogotá.

MEN. (2002). Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MEN. (2004). Estándares Curriculares para el área de Ciencias Naturales y Sociales. Recuperado el 15 de Noviembre 2012. Disponible en http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf

MEN (1994) Ley 115 o Ley General de Educación.

MINISTERIO DE HACIENDA Y CREDITO PÚBLICO. Ley 715 de 2001 (Acto Legislativo 01 de 2001) Recuperado el 1 de abril de 2013. Disponible en http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4452

Popkewitz, Thomas S. y Brennan, Marie (Comp.) (2000): El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Ediciones Pomares – Corredor: Barcelona

Rodríguez, Encarna (2001): Neoliberalismo, educación y género. Editorial La Piqueta: Madrid.

Scott, Joan. (1996):. "El género una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas, M. (Comp.) *El género: construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG: México. (pp. 265 – 302).

Weiner, Gaby (1999). Los feminismos en la educación. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Zuluaga, Olga Lucía (1999): Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Siglo del Hombre Editores: Bogotá.

Cambio económico y currículo escolar en guinea ecuatorial

Juan José Díaz Matarranz[1]

Resumen

La República de Guinea Ecuatorial está viviendo en las dos últimas décadas un proceso de cambio profundo en su estructura económica, a raíz del descubrimiento y explotación de los abundantes recursos petrolíferos que han llevado al país a alcanzar una renta per cápita similar al de los principales países industrializados. Acuciado por las múltiples acusaciones de corrupción y de violación de los derechos humanos, el Gobierno de la República ha iniciado una campaña de modernización en distintos ámbitos, en un intento de lavar la cara ante las organizaciones internacionales. Entre las medidas de modernización, incluye una nueva legislación educativa que afecta a todos los niveles -desde Educación Primaria y Secundaria hasta la Universidad- y elementos del currículo -contenidos, objetivos, metodologías, etc.- Este cambio de currículo refleja las contradicciones del régimen y del país entero, empeñado, por una parte, en recoger la tradición y marcar distancias con el modelo de la antigua metrópoli colonial, es decir, España, y, por otra, en la necesidad de seguir las propuestas de modernización y cambio que llegan precisamente de ese mismo ámbito, debido a la existencia de lazos históricos y culturales, que siguen siendo referencia para los guineanos. Lo que nos proponemos en este trabajo en analizar en qué consisten los cambios curriculares que se están dando en la etapa de Educación Secundaria en Guinea Ecuatorial y explicar el significado profundo de los mismos.

Palabras-clave: Guinea Ecuatorial; Derechos humanos; Tradición cultural; Cambio Educativo; Educación Secundaria.

Abstract

During the last two decades, the Republic of Equatorial Guinea has undergone a deep change process concerning the country's economic structure, as a result of the discovering and exploitation of its abundant petroleum resources. This has led to steady gains in per capita income, which is now similar to those of the main industrialized countries.

---

[1] Universidad de Alcalá. E-mail: Juanjose.diaz@uah.es

Beset by numerous accusations of corruption and human rights violations, the Government of the Republic of Equatorial Guinea has started a modernization campaign in different areas, in an attempt to whitewash the country's image before international organizations.

This modernization measures include a new education legislation that affects all education levels – from primary and secondary education to university- and elements of school curriculum – contents, objectives, methodology, etc. These changes in the school curriculum reflect the contradictions in the system and in the country itself: On the one hand, Equatorial Guinea is determined to protect tradition and to distance itself from the model of the former colonial power, Spain. On the other hand, the country needs to follow the modernization proposals and changes put forward necessarily by Spain, due to the historical and cultural links between the two countries, which are still a reference for the Guinean people.

The purpose of this paper is to analyze the changes in the school curriculum for Secondary Education in Equatorial Guinea and to offer an explanation of their profound meaning.

Keywords: Equatorial Guinea; human rights; cultural tradition; educational change; secondary education.

Introducción

Desde la desaparición del Instituto de Estudios Africanos (IDEA), del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en 1978, las investigaciones y publicaciones españolas sobre África, en general, y Guinea Ecuatorial, en particular, fueron muy escasas. A partir de la segunda mitad de los años noventa del siglo XX, en cambio, se observa un creciente interés por los asuntos guineanos, interés que se ve reflejado en la celebración de Simposios y Congresos y en la publicación de numerosos artículos y obras, tanto individuales como colectivas. La Antropología, la Literatura, la Lingüística y la Historia de Guinea Ecuatorial se están poniendo en solfa en estos últimosaños. Incluso, recientemente, Guinea Ecuatorial se ha convertido tema de una novela auténtico *best-seller*. No obstante, esta cascada de escritos sigue dejando vacíos de forma sistemática. Vacíos temporales, en primer lugar, puesto que rara vez se adentran en el análisis de la Historia poscolonial; vacíos temáticos, después, pues hay asuntos, como el de la Educación, que hasta ahora queda fuera de la atención de investigadores. Este último asunto, el de la Educación, es olvido especialmente llamativo, sobre todo si se tiene en cuenta la intensidad de la actuación española en dicho campo durante las últimas décadas de la colonización y durante la etapa de la independencia. Es, por otra parte, un olvido que afecta

tanto a la etapa colonial como a la poscolonial. De la primera, pocos trabajos pueden citarse, entre ellos, los de Heriberto Álvarez que han servido de obra fuente para las escasas publicaciones posteriores acerca del tema (Álvarez, 1948) y los que siguieron de Olegario Negrín (1993, 2002). Aún escasean más las obras centradas en el estudio de la Educación en la etapa poscolonial, que apenas ha llamado la atención de alguna Tesis Doctoral (Engonga, 2010).

Un poco de Historia: **la educación en Guinea durante la etapa colonial**. En cierta medida, el origen de la actual República de Guinea Ecuatorial se puede situar en el Tratado de Límites de París de 1900, tratado firmado por España y Francia, que daba fin a un largo litigio entre ambos países por los límites de soberanía respectiva en el llamado Territorio del Muni y que dejaba bajo soberanía española un territorio de poco más de 28.000 kilómetros cuadrados sumando la parte insular (Fernando Poo, hoy Bioko, Annóbon, Elobyes y Corisco) y la parte continental de Río Muni. Si bien es cierto que la presencia española en la zona se remonta al último cuarto del siglo XVIII, cuando el Tratado de El Pardo, firmado con Portugal, dejó bajo dominio español la isla de Annobón, Fernando Poo, y el derecho a establecerse y a comerciar en puertos situados en las costas opuestas a dicha isla (Castro, 1992). A lo largo de todo el periodo, la presencia española fue intensificándose y configurando distintos modelos de colonización y explotación. Primero, fue el tráfico de esclavos el hilo conductor de la presencia española; luego se intentó mantener un enclave comercial y, finalmente, se convirtió, en una colonia de explotación, basada en el cultivo del cacao en la isla de Fernando Póo –Bioko- y en la explotación maderera en la región continental, región que servía, a la vez, para suministrar mano de obra a las plantaciones cacaoteras (Díaz, 2005).

El estatus de "colonia propiamente dicha", es decir, de territorios gobernados por instituciones y por personas impuestas por la metrópoli, sin participación alguna de la población autóctona, se mantuvo hasta 1958 (decreto de 10 de enero), año en el que, España, obligada por la presión internacional y por los compromisos contraídos con la ONU, sustituyó la denominación de "Territorios Españoles del Golfo de Guinea" por la de "Provincia Ecuatorial", que se dividió al año siguiente en dos, Provincia de Fernando Poo y Provincia de Río Muni. El camino a la independencia siguió sus pasos con la Ley de Bases del Gobierno Autónomo de Guinea Ecuatorial, de 28 de noviembre de 1963, la constitución de un Gobierno Autónomo, presidido por Bonifacio Ondó, en mayo de 1964. Finalmente, el 12 de octubre de 1968, se firmó el acta de independencia de Guinea Ecuatorial, que tenía a Francisco Macías Nguema como primer presidente, tras su ser elegido en Septiembre de ese mismo año.

Durante la etapa colonial el objetivo de la educación en los territorios guineanos era doble. Por una parte, se pretende llevar a cabo un proceso de aculturación; por otra, un proceso en enculturación en los valores occidentales, concretándose en este caso, de manera especial, en

la cristianización de la población, la imposición del español y la implantación del sistema de propiedad y de trabajo asalariado que acompañan a una economía de mercado. Para conseguirlo, el Reglamento de Enseñanza de 28 de febrero de 1907 (Boletín Oficial de la Colonia –BOC- de 1 de marzo de 1907), durante el Gobierno de Ramos Izquierdo, que establecía la enseñanza obligatoria desde los cinco a los quince años, proponía un programa que incluía lectura y escritura, principios de gramática castellana y ortografía, doctrina cristiana, las cuatro reglas de la aritmética; el sistema de pesas, medidas y moneda; compendio de Historia y Geografía de España; nociones de industria y comercio, y nociones de cultivo del cacao, café, algodón, vainilla y demás productos tropicales. Para las niñas, las últimas nociones se sustituían por "los conocimientos y prácticas propias de su sexo". Este currículo se mantuvo con muy pocos cambios a lo largo de todo el periodo colonial, en las sucesivas modificaciones de la legislación educativa. El castellano era obligatorio en la escuela, no consintiendo que en el recinto escolar se hablasen lenguas nativas. Con pocos cambios se mantuvo este mismo currículo casi hasta el final de la presencia española, en la modificación del Reglamento que se hizo en marzo de 1914, con la única novedad de que en las nociones de Historia y Geografía de España se añadía "y de sus posesiones africanas".

En 1928 (R. O. de 28 de julio, BOC, 15 diciembre de 1928), la edad escolar se fijaba entre los seis y los doce años, lo que suponía una reducción de la establecida con anterioridad y, además, el reconocimiento de dicha normativa, en lo que a años de escolarización se refiere, no dejaba de ser un brindis al sol. La enseñanza se organizaba en dos niveles o grados, el de primaria elemental de primer grado y el de escuela primaria de segundo grado. El primero que constaba de tres cursos e incluía en su currículo las asignaturas de español hablado, lectura, escritura, nociones de cálculo, sistema métrico decimal y educación moral y religiosa, además de dibujo, educación física y trabajos prácticos de agricultura e industria, en el caso de los niños, y costura y hogar en el de las niñas. La escuela primaria de segundo grado –sólo en Santa Isabel y Bata- añadía al currículo contenidos de Geometría, ciencias físicas y naturales y nociones histórico-geográficos de España y de la Administración de la Colonia. Con todo, lo más importante de este nuevo reglamento de enseñanza era la creación del Instituto Colonial Indígena, que tenía como objetivo la formación de maestros indígenas para las escuelas elementales de primer grado y empleados nativos para la administración colonial. La impronta de la Segunda República en la enseñanza en Guinea, fue escasa, a pesar de los buenos propósitos y de su intento de "democratización y modernización educativa y respeto por la figura del educando que pasa a ocupar un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Negrín, 2003, p. 216).

Durante el Franquismo se alcanzó la mayor intensidad en el proceso de aculturación de los territorios del golfo de Guinea, con la universalización de la enseñanza primaria y el paulatino desarrollo de la enseñanza profesional (Negrín, 1993, p. 169). El Estatuto de Enseñanza de agosto 1943 (Orden de 6 de agosto, BOE de 9), establecía en primer lugar dos grupos de escuela: el indígena y el europeo (Base V). Para la escuela indígena se fijaban varios niveles de enseñanza (Base VI): elemental, primario, concebido como preparación para realizar las actividades generales del país y preparatorio para el nivel superior, que daba acceso al magisterio indígena y a la sección técnico administrativa. Además, se creaba la formación profesional, con la Escuela profesional de oficios y la Escuela de capataces agrícolas. El currículo de los niveles elemental y primario incorporaba las disciplinas de etapas anteriores sin apenas modificación sobre el papel, pero la novedad más importante es el uso de manuales escolares, que en el caso de Geografía e Historia, venía a estudiar el medio físico de Fernando Poo y Río Muni, por lo que respecta a los contenidos geográficos, y los hitos de la presencia española en África Ecuatorial como eje de los contenidos históricos.

Durante la etapa de la provincialización de Guinea Ecuatorial (1959-1964) y de la autonomía (1964-1968)[2], se llevó a cabo un aumento importante de la inversión educativa, que se tradujo en el correspondiente aumento del número de escuelas y de alumnos, hasta el punto de alcanzar prácticamente el 100% de escolarización entre los niños hispano-africanos y la casi desaparición del analfabetismo. Aunque, como recuerda Olegario Negrín, las tasas de escolarización, por sí solas, no indican la eficacia del sistema educativo, pues pueden ocultar déficits importantes en cuanto a formación de docentes y calidad de enseñanza (Negrín, 1998, p. 36).

El sistema educativo guineano tras la independencia. Desde la independencia de Guinea Ecuatorial, en octubre de 1968, las relaciones entre Guinea Ecuatorial y España vienen marcadas, en sus rasgos generales, por la desconfianza mutua. Una desconfianza que se inició ya en los primeros meses, con el boicot que un colonialismo arcaico ejerció sobre el país y la manifiesta incapacidad de Macías que consolida un régimen basado en el terror, la violencia y el autoritarismo, como señala Donato Ndongo (Castro-Ndongo, 1998, 2010).

---

[2] Ley 161/1963, de 20 de diciembre de 1963, de Bases sobre el Régimen Autónomo de Guinea Ecuatorial (BOE de 30 de diciembre).

Tras la independencia de Guinea Ecuatorial, se mantuvo desde el punto de vista formal, el modelo educativo español, sin reformas ni innovaciones, tanto en lo que se refiere a etapas y niveles como en los contenidos curriculares. Cuestión distinta es lo que en la práctica sucedió durante la dictadura de Francisco Macías (1968-1979). La enseñanza, como las demás funciones públicas, sufrió una parálisis total. A pesar de la UNESCO intentó crear un centro de Desarrollo de la Educación para preparar a los docentes de secundaria, dirigido por Max Liniger Goumaz, lo cierto es que ni siquiera llegó a arrancar, por la desconfianza del dictador (Liniger-Goumaz, 2013, p. 17). Los maestros españoles abandonaron el país y la mayor parte de los guineanos sufrieron una fuerte persecución, acusados de complicidad con el colonialismo, era delito introducir prensa y libros extranjeros en el país (incluidos, claro está, libros de texto) y se llegó a establecer la pena de muerte por la tenencia de libros en 1972. En el Bachillerato se mantuvo la estructura del Bachillerato español, elemental (cuatro cursos) y superior (dos cursos). Los contenidos de Ciencias Sociales, tanto en Educación Primaria como en Bachillerato, se distribuían entre Geografía, general y de Guinea, e Historia de Guinea y de África. Aunque se editaron libros de texto durante los primeros meses del régimen de Francisco Macías, a cargo de la Misión Católica, pronto estos manuales fueron retirados y sustituidos por catecismos patrióticos que se centran en la condena del colonialismo y el ensalzamiento de la figura del jefe del Estado (Engonga, 2010, 118-143).

La Educación durante la etapa del Consejo Militar Supremo. La situación insostenible en la que se encontraba Guinea Ecuatorial, con el presidente Macías enfrentado a una fuerte oposición interior y aislado internacionalmente, propició un golpe de Estado (3 de agosto de 1979), por el que una Junta Militar, dirigida por Teodoro Obiang, destituyó a Macías, organizó un Consejo Militar Supremo y asumió el poder. El Consejo Militar Supremo fue reconocido internacionalmente, nombró presidente a Teodoro Obiang Nguema y dio origen a la "segunda dictadura nguemista" (Liniger, 1988)

En esta etapa se crea un marco educativo nuevo, con la Ley General de Educación de 1981, marco que sigue conservando las raíces de la época de la administración de la Guinea española y de la Ley española de Educación de 1970, de la que se reproducen artículos enteros y se toman de la misma los niveles y ciclos educativos, así como el contenido y metodología educativa. Establece un periodo de educación Preescolar, la Educación Primaria, obligatoria y gratuita, desde los seis a los catorce años, el Bachillerato y el Curso de Acceso a la Universidad. La paradoja es que, mientras el marco legislativo guineano contemplaba un Bachillerato de tres años, equivalente al BUP español, en la práctica educativa se desarrollaba el Bachillerato del plan de 1957 (Engonga, 2010 163). La influencia de España no sólo se observa en el plano legislativo, sino que son libros de texto españoles los que se utilizan en los centros educativos

guineanos, frecuentemente textos donados por el Gobierno de España, tras acuerdo de 1982. Acuerdo que pone en evidencia la distancia entre los ambiciosos objetivos educativos señalados en la Ley General de Educación y la realidad educativa, en el día a día de los centros. Sólo a partir de 1985 empezaron a editarse algunos libros de texto propios de Guinea para los cuatro primeros cursos de Educación Primaria en las materias de Matemáticas, Lengua Española y Expresión Plástica, ediciones que se ampliaron a 5º curso de Primaria y a las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales a partir de 1993. En el último caso, el manual de Ciencias Sociales, introduce contenidos de Geografía e Historia local y nacional, la organización política de Guinea Ecuatorial y contenidos de economía, las tradiciones y étnicas de Guinea y biografías de personas relevantes del país. Simultáneamente, se editó una "Nueva Enciclopedia Guineana de Cultura General", obra colectiva con la colaboración de Manos Unidas y la Federación de Religiosos Españoles, cuyo uso se generaliza en el segundo ciclo de Educación Primaria.

1995-2013. Petróleo y educación en Guinea Ecuatorial. A partir de 1995 se produjo un significativo cambio en la economía de Guinea Ecuatorial, con el inicio de las explotaciones petrolíferas. En la actualidad, Guinea Ecuatorial, tercer productor de Golfo de Guinea, extrae cerca de medio millón de barriles diarios de petróleo y la actividad aporta el 80% del PIB y el 95% del Presupuesto Nacional (Campos, 2011, p. 10). El crecimiento económico de Guinea Ecuatorial ha sido el más elevado del planeta en la última década, con tasas anuales superiores al 10%, lo que ha permitido alcanzar una renta per cápita de 34.475 $ en 2011. Ahora bien, estas altas tasas de crecimiento y aumento de la riqueza no han ido acompañadas de una mejora de los servicios sociales. La desatención oficial permite el mantenimiento de niveles muy bajos en la calidad de la sanidad y la educación, y un acceso muy deficiente al agua potable y la electricidad. Al mismo tiempo, el aumento de la capacidad adquisitiva de una capa social está conllevando una creciente privatización de todos estos servicios (Campos, 2011, p. 91).

El informe del gobierno de Guinea Ecuatorial para la Conferencia de Desarrollo Sostenible, Río + 20, ofrece datos elocuentes, coincidentes, en este caso con la información aportada por el Banco Mundial: Guinea ocupa el puesto 136 de desarrollo humano, el país del mundo, por cierto, con más diferencia entre la renta per cápita y el índice de desarrollo. El gasto público en educación apenas es el 0,7% del PIB y el sanitario, es el 1,7%. El desequilibrio que se hace manifiesto en estas cifras no oculta lo que supone: la violación sistemática de los derechos humanos, un sistema basado en la corrupción y la negación continua, en la práctica, de los requerimientos internacionales respecto a la necesidad de un cambio de rumbo (*Human Rights Watch*, 2009). En esta misma línea, el Senado norteamericano denunció en julio de 2004 la entrega de cientos de dólares en cuentas de la familia Obiang en el Banco Riggs (US

SENATE, 2004). Estos ejemplos, entre otros muchos, vienen a poner de relieve que, poco a poco, Guinea Ecuatorial ha ido dejando de ser "la dictadura de la que nadie habla", como la calificaba la ONG Global Witness (Liniger, 2013, p. 211), lo que, a su vez, ha obligado al régimen guineano a poner en marcha varias iniciativas que le permitan contrarrestar las críticas en los foros internacionales. Estas iniciativas actúan en distintos niveles, unas veces, ofreciendo una imagen de modernidad (celebración de la Copa de Fútbol de África, 2012); otras, sobre el papel, tienen objetivos sociales relevantes (*Primer Informe de Objetivos de Desarrollo del Milenio - Guinea Ecuatorial*, 2005).

En el ámbito educativo, en 1995, precisamente el mismo año en el que se inició la extracción de petróleo en Guinea Ecuatorial, se aprobó la Ley General de Educación, que regula la actividad del sistema educativo y abre vías para las iniciativas orientadas hacia el desarrollo de la educación. Esta ley estructura la educación en Enseñanza Preescolar (de 3 años), la Enseñanza Primaria (con dos ciclos de 3 años el primero y dos años el segundo), la Enseñanza Media (de 7 años que incluía dos reválidas en 4º y 6º y una prueba de acceso a la universidad a cargo de catedráticos venidos de España), la Formación Profesional Reglada (con dos ciclos) y la Educación Superior o Universitaria (UNGE o UNED).Siguiendo los criterios de la Organización de las Naciones Unidas para la educación (UNESCO) así como las recomendaciones de la Conferencia Nacional sobre Educación, Ciencia y Deporte de Malabo (2004), se modifican algunos artículos de dicha ley dando lugar a una nueva ley de educación.

La nueva Ley de Educación, (Ley nº 5/2007, de 30 de octubre) configura el Sistema Educativo en niveles y modalidades. Establece cuatro niveles (art. 13.1): La Educación preescolar, Educación primaria, Educación Secundaria, y la Educación Superior. Como modalidades de la Educación Secundaria, distingue entre la Educación Secundaria General y La Formación Profesional (art. 22.1). La Educación Secundaria General, que, a su vez, consta de dos ciclos (Educación Secundaria Básica "ESBA" de cuatro cursos; y Bachillerato de dos cursos). La Formación Profesional consta de dos ciclos de dos cursos cada uno (Formación Técnica y Profesional de grado medio y Formación Técnica y Profesional de grado superior). El plan de estudios de Bachillerato tiene las siguientes opciones Ciencias, Humanidades, Tecnología y Artes (art. 24.1).

A poco observador que se sea, se ponen en evidencia las semejanzas con el modelo educativo vigente en España. En ambos la enseñanza básica comprende 10 años, entre los seis y los dieciséis. La Educación Primaria comprende seis años en Guinea y en España aunque en la primera se divide en dos ciclos mientras que en la segunda se divide en tres ciclos. El Bachillerato y la Formación Profesional son similares pues ambos se homologan al sistema europeo. La Formación Profesional consta de dos niveles (Medio y Superior) en ambos sistemas

educativos. Las similitudes se refieren también a los fines educativos recogidos en la ley (art. 23.2), a las propuestas metodológicas, la introducción de la enseñanza por competencias (Nguema y Bikini, 2007, pág. 45), a las áreas y disciplinas que completan el currículo de las distintas etapas.

No obstante, son también evidentes las diferencias entre ambos sistemas; una de las más importantes, consiste en que la Enseñanza Secundaria en España comprende la ESO (que es educación obligatoria) y el Bachillerato, mientras que en el sistema guineano estos niveles están separados no siendo ninguno obligatorio. El sistema educativo guineano carece de las enseñanzas de idiomas, de deportivas, artísticas y de personas adultas. Además, el énfasis que el sistema educativo español pone en la atención a la diversidad como un principio educativo fundamental, está ausente en el sistema educativo guineano.

En cuanto al currículo de Ciencias Sociales, al que venimos haciendo referencia recurrente en estas páginas, en Educación Primaria se pasa de una aproximación globalizadora en el ciclo inicial (1º,2º y 3º) proporcionando un conocimiento de su entorno, tanto geográfico como histórico, y moderadamente diversificada en el segundo ciclo: la materia Geografía e Historia de Guinea Ecuatorial en 4º pone el acento en el ámbito nacional y la materia Geografía General e Historia Universal en 5º amplia la mirada hacia el ámbito continental africano para terminar en el horizonte del ámbito mundial. El currículo de las materias de Ciencias Sociales en Secundaria, se articula en torno a los contenidos geográficos e históricos e incorpora una Geografía de Guinea (1º ESBA), Geografía de África (2º ESBA), Hª de África y de Guinea (3º ESBA) e Hª Universal (4º ESBA). En Bachillerato incluye dos asignaturas, Hª de África, en primer curso, e Historia Universal contemporánea, así como la Historia del Arte Universal, asignatura optativa en el Bachillerato de Humanidades.

Conclusión

En resumen, sobre el papel, las reformas educativas que se están llevando a cabo en Guinea Ecuatorial, con propuestas como la del Sistema Bolonia (LMD o GMD) en el nivel superior, la Educación Secundaria Básica y el Bachillerato (ESBA y BACH), así como el Proyecto de Desarrollo de la Educación en Guinea Ecuatorial (PRODEGE), que se ocupa de la transformación de la educación en el nivel de educación infantil y primaria, acercan bastante el modelo guineano a los modelos europeos. Tanto la Ley Fundamental de Guinea como la Ley de Educación antes citada, garantizan la gratuidad de la Enseñanza Primaria. En la práctica, la política educativa de los gobiernos del régimen nguemista, pone de manifiesto una escasa voluntad de cumplir con los objetivos. Pese a la iniciativa propagandística del régimen, que incluye en sus planes para el desarrollo de una educación para todos (EPT), los datos más

fiables de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, ponen de manifiesto que los principales índices de desarrollo humano, entre ellos, los que se refieren a educación, entre ellos la inversión educativa, estancada en un 0,7% del PIB, no han mejorado, más bien al contrario, durante estos años de fuerte crecimiento económico, gracias a la explotación de petróleo. Persiste la insuficiencia de centros educativos, tanto en Educación Primaria como Secundaria, la falta de infraestructuras escolares, desde centros a recursos de los que disponen, falta de profesorado cualificado, problema que se agrava, entre otras cosas, por el bajo nivel salarial de la profesión. Este desajuste entre el texto legislativo y la práctica educativa, se traslada al cumplimiento del currículo en los centros. La escasez de recursos, desde material impreso, incluyendo, claro está, los textos escolares, la insuficiencia de medios, falta de equipos informáticos, interrupción del fluido eléctrico, difícil acceso a internet, poca o nula formación de los profesores en las TIC, etc., tienen como consecuencia el mantenimiento de programas fuera del currículo oficial, basados en textos españoles de planes antiguos, la persistencia de metodologías y estrategias descatalogadas ya los sistemas educativos modernos.

Bibliografía y recursos

ÁLVAREZ, Heriberto R. (1948): *Historia de la acción cultural en Guinea española*. Madrid, Instituto de Estudios Africanos (IDEA)

CAMPOS, Alicia (2011): *Petróleo y Estado postcolonial: transformaciones de la economía política en Guinea Ecuatorial 1995-2010*. Madrid, Fundación Carolina. http://www.fundacioncarolina.es/esES/publicaciones/avancesinvestigacion/Documents/AI54, (Consultado en abril de 2013)

CASTRO, Mariano de (1991): *Origen de la colonización española de Guinea Ecuatorial*. Valladolid, Universidad de Valladolid

CASTRO, mariano y NDONGO, Donato (1998): *España en Guinea. Construcción del desencuentro*. Madrid, Sequitur

DÍAZ MATARRANZ, Juan José (2005): *De la trata de negros al cultivo del cacao. Evolución del modelo colonial español en Guinea Ecuatorial de 1778 a 1900*. Vic, Ceiba

DIRECCIÓN GENERAL DE PLAZAS Y PROVINCIAS AFRICANAS (1961): *La educación en la región ecuatorial de España, 1949-1959*

ENGONGA, Armando Monsuy (2010): *La intrahistoria política escolar de Guinea Ecuatorial*. Salamanca, Ediciones Paulinas

ESTATUTO DE ENSEÑANZA de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea. Orden de 6 de agosto de 1943 (BOE de 9 de agosto)

FERNÁNDEZ MAGAZ, Manuel (dir.) (1993): *Enciclopedia guineana de cultura general*, Madrid, Federación Española de Religiosos de la Enseñanza; *Ley de Bases sobre el Régimen Autónomo de Guinea Ecuatorial* (Ley 161/1963, 20 de diciembre, BOE de 30 de diciembre); *Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial nº1 de la Constitución* reformada el 23 de noviembre de 201, promulgada el de 16 de febrero de 2012, B.O.E, Presidencia de Gobierno, Malabo.

MINISTERIO DE PESCA Y MEDIO AMBIENTE DE LA REPÚBLICA DE GUINEA ECUATORIAL (2012)*: Informe Nacional de Guinea Ecuatorial para la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, Rio+20*. Malabo

LINIGER-GPOUMAZ, Max (1988): *Bréve histoire de la Guinée Equatoriale*. París, L´Harmattan

LINIGER-GOUMAZ, Max (2013): *Guinea Ecuatorial. Memorándum*. Madrid, Sial/Casa de África

NEGRÍN FAJARDO, Olegario (1993): *Historia de la educación en Guinea Ecuatorial. El modelo educativo colonial español*. Madrid, UNED

NEGRÍN FAJARDO, Olegario (2003): "La contrarreforma educativa del franquismo en la Guinea Española durante la Guerra Civil", en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, nº extraordinario, páginas 213-223. Consultado en http://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/issue/view/CHCO030322 último acceso en abril de 2013

NGUEMA NLAN, Antolín y Santiago BIKINI (2007): *La reforma Curricular en el Sistema educativo de Guinea Ecuatorial*; *Reglamento de Enseñanza para los Territorios Españoles del Golfo de Guinea* (1907). Orden de 28 de febrero de 1907, Boletín Oficial de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea, de 1 de marzo de 1907.

La alteridad en el aprendizaje del francés lengua extranjera (fle) en colombia: un país mayoritariamente mono-parlante

Julia Esperanza Bacca Rozo[1]

Resumen

El presente escrito presenta los avances de investigación en torno al interrogante ¿Cómo se construye la significación de la alteridad en los intercambios interculturales en un país alejado de la cultura francófona?, problemática que surge de la experiencia como docente de Francés Lengua Extranjera (FLE) en Colombia y de intercambiosexolingües en línea entre docentes en formación de FLE de países con contextos y características culturales divergentes. La investigación de tipo cualitativo ha tomado como muestra 150 estudiantes de francés. Con base en los primeros análisis se concluye que para interactuar con actores de identidades diferentes en una lengua extranjera, más que un saber hacer;se requiere un saber ser (Byram,1997) , el cual favorece el re-conocimiento del otro en medio de la diferencia.

Palabras-clave: Alteridad; multiculturalidad; comunicación intercultural; contexto.

Abstract

This presentation aims at sharing the partial results from a research around the question: How is the meaning of alterity built in the intercultural exchanges taking place in a country far from the real French culture? This question emerges from my experience as a French teacher in Colombia. This is a qualitative research that was carried out with 150 French students. Based on the preliminary analysis, we can conclude that students more than knowing how to do, they need to know how to be (Byram, 1997) in order to interact with different identities in a foreign language which will favor the process of recognizing the other in this context of difference.

Keywords: Alterity; multiculturalism; intercultural communication; context.

[1] Universidad Libre. Bogotá-Colombia. E-mail: juliae.baccar@unilibrebog.edu.com

Introducción

El mundo actual exige el aprendizaje de una lengua extranjera, la cual no se limita a la lengua globalizante, como lo es la inglesa. Los intercambios creados entre habitantes de lugares geográficamente distantes, gracias a los avances tecnológicos y a la mundialización, son algunos de los factores que incitan al descubrimiento de diversas culturas y al aprendizaje de diferentes lenguas. Este proceso va más allá del simple manejo de códigos lingüísticos e incluye un saber ser en relación con las características de cada situación, contexto e individuo, donde las particularidades de los sujetos juegan un papel preponderante en el mundo de la diversidad.

La triada existente entre lengua, cultura y praxis conlleva una reflexión en la manera como quienes aprenden una lengua extranjera en un contexto mayoritariamente mono-parlante, llegan a desarrollar una competencia en comunicación intercultural. La cual demanda un conocimiento de sí mismo y una apertura hacia las diferencias y particularidades del otro.

La UNESCO define el termino multiculturalidad como "la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica" (Unesco, 2006: 17). No obstante, no basta con analizar la diferencia, sino la comprensión de la interacción entre individuos con capitales individuales, sociales y culturales diversos, es este el momento donde se habla de interculturalidad. Una interculturalidad que refiere, "la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo". (Unesco, 2006) Es decir, una interacción que no da cabida a culturas dominantes ni subordinadas sino a culturas que respetan la diversidad en medio de la igualdad.

"L´interculturel c´est d'abord une culture de compréhension de l´être humain en tant que tel". (Eloy. 2004:56). Es decir, una comprensión que requiere una apertura hacia el otro, que trasciende la tolerancia y llega a la alteridad. Una comprensión que admite mundos posibles sin importar las divergencias entre lo propio y lo foráneo.

La investigación propuesta toma como hipótesis el hecho de considerar que la situación general del contextodonde se aprende una lengua extranjera (en este caso el francés en Colombia),tiene una influencia sobre la acción: el proceso de aprender el FLE es afectado por la debilidad de la presencia de la cultura francófona. En otras palabras, la competencia en comunicación intercultural está influenciada por la situación del país donde se aprende la lengua extranjera.De igual manera, pensar que quien aprende una lengua extranjera y no está en interacción en su cotidianidad con el extranjero, no puede desarrollar su competencia en

comunicación intercultural, si su contacto cultural se limita a los medios de masa, a las TIC y a los posibles intercambios culturales propuestos, y vividos en su propio territorio.

Para validar las hipótesis planteadas, se realiza entonces una investigación comparativa entre instituciones de educación superior ubicadas en la Ciudad de Bogotá, con características de contexto institucional, social y económico diferentes.

El origen de la pregunta investigativa

Colombia es un país alejado geográficamente de culturas francófonas[2], una de las razones por las cuales los estudiantes de FLE no tienen la posibilidad de estar en interacción directa con nativos de lengua francesa. La mayoría de los estudiantes no poseen los recursos para efectuar, durante sus estudios desplazamientos al extranjero que les permita vivir una inmersión cultural que contribuya aldescubrir de la cultura francófona y la utilización de la lengua, en contextos reales de comunicación.

La mayoría de los estudiantes que hacen parte de la investigación,permanecen con el concepto de cultura francófona presentada por sus docentes en el aula de clase, los manuales de estudio o los medios de masa. Es decir, la concepción del otro se basa en la información suministrada por otros y no se construye ni desde su propia experiencia de interacción con el nativo ni de la interacción con el entorno francófono. En efecto, en Colombia, a diferencia de otros países de Europa no es cotidiano encontrar en el bus, en el supermercado, en el barrio etc. extranjeros francófonos con quien interactuar.

En las instituciones universitarias donde se realiza la observación investigativa, se tiene la presencia de asistentes de lengua extranjera (FLE) quienes han asegurado, la falta de confianza en sí mismos, por parte de los estudiantes, en el momento de interactuar y comunicarse en lengua extranjera:

> « il y eu les étudiant qui avaient un certain recul ou une certaine peur de communiquer avec moi et notamment lors des cours. »[3] (Asistente de FLE. 2011-2012). « j'ai eu de longues conversations avec certains étudiants persuadés qu'à l'étranger les gens détestent les colombiens où les qualifient d' « indiens », J'ai donc tenté de leur expliquer que les gens en

[2] Países francófonos: son los países que tienen como lengua materna el francés.
[3] "Hubo estudiantes quienes tenían cierta distancia o cierto temor de comunicarse conmigo y notoriamente fuera del aula de clase".

> général n'avaient rien contre les colombiens et qu'ils ne devaient pas penser que les espagnols surtout et les français détestaient les colombiens.[4] (Asistante de FLE. Año 2012-2013).

Los intercambios interculturales en línea entre estudiantes de francés en Francia y en Colombia han sido fuentes para constatar la problemática. A partir de las producciones en la bitácora electrónica (blog), se observa que los estudiantes permanecen en un nivel mono-cultural, entendido como el estado en el que el individuo toma su propia cultura como punto de partida para comenzar a interpretar y percibir la cultura del otro. En ese nivel los estereotipos y los prejuicios conservan un lugar relevante. (Meyer, 1992). Es decir, los mundos posibles permanecen encerrados en el propio. La interpretación del mundo del otro se hace desde una posición etnocéntrica.

> Al principio tenía muchos nervios y sobretodo pena, no me sentía preparada para hablar en francés y menos con un francés. (Ecofralin. quadrem 1, afbog4_5. colombiano).
>
> j'ai été surprise par l'image que les colombiens ont de notre pays et de ses habitants, mais aussi par le fait qu'elles ont mal interprété nos stéréotype. (Ecofralin. quadrem 1, afbes4_1, 13. Francés)[5]
>
> ...J1 et M1 se sont senties offusquées par les stéréotypes que nous leur avons présentés. Leur réaction m'a poussé à me demander si elles avaient la capacité de participer à uneexpérience interculturelle.[Ecofralin. quadrem 1, afbes1_5).[6]

Se observa entonces, en una primera lectura que los saberes de: ser, comprender, conocer, comprometerse propuestos por Michael Byram (1997) para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), se ven alterados en los participantes del intercambio citado. Las representaciones sociales permanecen como agentes fuertemente influyentes en la manera de percibir al extranjero y en la actitud de curiosidad por descubrir la cultura del otro así como el interés por mostrar la propia, todos estos elementos se ven frenados por una barrera de incomprensión entre las partes implicadas. El bajo contacto real con la cultura francófona en el contexto de aprendizaje de la lengua extranjera, conlleva a la creación de imaginarios que

---

[4] La asistente asegura: "Tuve largas conversaciones con ciertos estudiantes persuadidos que al extranjero la gente detesta los colombianos o los califican de indios, yo intenté de explicarles que la gente en general no tenía nada contra los colombianos y que ellos no debían pensar que los españoles, sobretodo y los franceses detestaban a los colombianos"

[5] Estuve sorprendida por la imagen que los colombianos tienen de nuestro país y de sus habitantes, pero también por el hecho que han mal interpretado nuestros estereotipos.

[6] J1 y M1 se ofuscaron por los estereotipos que les presentamos. Su reacción me llevo a preguntarme si ellas estaban realmente en capacidad de participar en una experiencia intercultural.

chocan con la realidad. Se provoca el exotismo de lo foráneo y la posible desvalorización de lo propio; o por el contrario el etnocentrismo de lo propio y la desvalorización de lo extranjero.

> Yo personalmente no tenía ninguna referencia sobre Francia, aparte de los perfumes, moda, ciclismo, queso, el arco del triunfo, la torre Eiffel y del estereotipo de los Europeos, en especial de los franceses, que no se bañan". (Ecofralin. quadrem 1, rapport réflexif, afbog1_5)
>
> Un stéréotype sur la Colombie était la drogue, les colombiennes nous ont dit : « nous ne sommes pas tous des toxicomanes en Colombie !. La Colombie est le meilleur pays du monde[7] »(Ecofralin. quadrem 4, rapport réflexif, afbes4_1)

La alteridad y el aprendizaje de una lengua extranjera

Se ha hablado hasta este punto de la relación entre lengua y cultura, además de la complejidad en el momento en que dos miembros de culturas diferentes interactúan y de la necesidad de trascender un saber hacer en el momento de dicho intercambio. Es decir, alcanzar una alteridad cultural entendida como la conciencia de relación con el otro, en tanto que es diferente y posee un capital cultural y social que tiene deseos de ser reconocido en su propia esencia.

Aceptar la alteridad no significa renunciar a la identidad cultural propia o cambiar la respuesta al interrogante de ¿quién soy yo?, sino aceptar y respetar los otros modos de pensar o actuar que pueden ir en contravía de los propios. La alteridad existe en el momento en que las diferencias de uno y de otro tienen la misma validez y el intercambio se desarrolla en un ambiente de comprensión, aceptación y no de imposición. Esto significa renunciar a querer suprimir las otras maneras de vivir y de ver el mundo, al tiempo que se respetan las diferencias y las particularidades de los individuos.

Lipiansky (1989) postula, que las posibles actitudes frente a la alteridadpueden resumirse en: etnocentrismo, representaciones sociales, exotismo y descentralización-reconocimiento del otro. El etnocentrismo se puede definir como la tendencia a privilegiar las formas culturales del grupo étnico al cual se pertenece y, en situación opuesta, se sitúa el exotismo que ubica al individuo frente a una actitud cultural que privilegia lo extranjero. Las representaciones sociales

[7] Un estereotipo sobre Colombia era la droga, los colombianos nos han dicho: todos los colombianos no somos toxicómanos. Colombia es el mejor país del mundo.

desde la postura de Moscovici (1961) son las ideas simbólicas que se crean por medio de las interacciones sociales y la descentralización-reconocimiento del otro sugiere superar el etnocentrismo y tomar conciencia de su propia identidad cultural, reconociendo la diferencia como una riqueza de la interacción, donde las identidades de los individuos no son homogéneas. Es decir« Pour obtenir une vérité quelconque sur moi, écrit J.P Sartre, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi » (Cité par M. Abdallah-Pretceille).

La alteridad demanda ir más lejos de la posición egocéntrica propia del etnocentrismo. Tal descentralización exige ser consciente de su propia identidad y de la subjetividad que en algunos momentos se puede tener al intentar comprender al otro. Es decir, cuando se empieza a descubrir al otro y a ver las diferencias como una riqueza del intercambio y no como una barrera, se puede pensar estar en el terreno de la alteridad. Ardoino dice que la diferencia no es la complementariedad, es la alteridad, el encuentro del otro que supone aceptar la alteración. El discurso de la alteridad no reposa entonces en el intercambio idílico, donde no existen diferencias, ni problemas; al contrario, la alteridad contempla la diferencia como elemento enriquecedor en el momento de estar en interacción, recalca la desigualdad como complemento de la igualdad y enfatiza en la posibilidad de mundos posibles.

¿Cómo se desarrolla la investigación?

La investigación propuesta pretende ir más lejos de la simple explicación de los fenómenos que ocurren en un proceso de interacción exolingüe, en la medida que busca comprender la significación que ocurre en los individuos teniendo en cuenta su cotidianidad. Se da entonces, según Cisterna (2007) "la importancia de la comprensión, que demanda la participación en la vida y cultura de los actores, poniéndose en el lugar para comprender cómo y por qué actúan de una manera determinada, tomando en cuenta las situaciones y condiciones en las cuales se suceden". Para lograr comprender la significación dada a la alteridad en el estudio de caso propuesto, la perspectiva teórica a utilizar en el proceso de observación e interpretación es la etnometodología, la cual rehúsa la interpretación del mundo por medio de la descripción y se interesa por saber la manera como las actividades sociales se producen. "Á différence de la sociologique qui cherche á savoir comment les individus agissent dans des

situations qui seraient déjà définies, l'ethnométhodologie essaiera de comprendre comment les individus voient, décrivent et proposent ensemble une définition de la situation »[8] *(Coulon,1987 :16)*. Los etnométodos en su proceso de comprensión identifican las propiedades que caracterizan los procedimientos de pensamiento y práctica social de la vida corriente, tales como: *l' indexalité* que se refiere al hecho que las palabras y las acciones no poseen un significado completo sino en el contexto donde se producen. *La reflexivité*, que señala el hecho que un mismo acto pueda tener una comprensión diferente entre los sujetos, en la medida que cada uno opera a partir de sus propias vivencias. *L' accountability que* refiere el hecho que hacer visible el mundo es hacer comprensible la acción y la *noción de miembro* hace alusión al hecho que el individuo actúa según al grupo al que pertenece. La elección de los etnométodos como perspectiva teórica de investigación, permite comprender la acción de comunicar, de tomar decisiones, de razonar y de reaccionar de los docentes en formación en el momento de establecer una comunicación intercultural, teniendo en cuenta las particularidades del contexto, así como el patrimonio cultural, social y familiar de los individuos. Es decir, « savoir comment les acteurs produisent leurs mondes, quelles règles les engendrent et gouvernent le jugement. »*(Garfinkel, 1967:12*).

Los etnométodos dan herramientas necesarias para comprender las normas sociales que tienen influencia en las percepciones de los individuos; en efecto, como lo plantea (Maingueneau,2009), para comprender los comportamientos de los actores sociales y sus representaciones de mundo es necesario considerarlas al interior de la situación donde suceden.

Entrevistas, cuestionarios, encuentros sincrónicos y asincrónicos, observación participativa constituyen de igual manera los instrumentos de recolección de información para ser analizados y así validar las hipótesis propuestas. A la fecha del presente escrito la investigación se encuentra en la culminación del trabajo de campo e inicia sus primeros análisis de resultados.

Conclusiones

Donde se encuentra la investigación actualmente se puede concluir:

---

[8] A diferencia de la sociología que busca saber cómo los individuos actúan en situaciones definidas, la etnometodología intenta comprender como los individuos ven, describen y proponen juntos una definición de la situación.

El docente de lengua extranjera, en Colombia, está llamado a desarrollar en sus estudiantes "habilidades" que le permitan sortear de la mejor manera, alguna dificultad propia de la comunicación intercultural, a nivel étnico, religioso, político, de genero etc. Es decir, saber sortear asertivamente la situación, ubicándose en un nivel transcultural.

Un docente de lengua extranjera debe analizar la complejidad de los modos de vida de las culturas que tienen como lengua materna, aquella que enseña, y abordarla desde una perspectiva real y cotidiana.

La alteridad se construye a partir del reconocimiento del otro y de la confrontación de sí mismo, al aceptar que el otro existe y que no sólo la subjetividad es la única manera de comprender e interpretar la realidad.

El aprendizaje de la lengua extranjera va más allá de un competencia lingüística que se relaciona con un saber hacer, e incluye un saber ser, el cual involucra una competencia en comunicación intercultural, que permitirá al hablante la interacción con actores de diferentes identidades (sociales, lingüísticas, religiosa etc.) vinculadas a referentes socio-culturales que hacen parte de cada individuo y son evidentes en todo proceso comunicativo. El desconocimiento de la diferencia del otro, invalida el reconocimiento de la diversidad cultural y por ende afecta la interacción. El re-conocimiento de la variedad cultural se favorece entonces al promover una competencia en comunicación intercultural.

Bibliografia

Abdallah-Pretceille M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris :Anthropos.

Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clavedon.

Camilleri C., Cohen-Emerique M., 1989, *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris :L'Harmattan.

Cisterna, F. (2007). Métodos de investigación cualitativa en educación.

Eloy, M. (2004). *Les jeunes et les relations interculturelles*. Paris: Editions Harmattan.

Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie.* Presse Universitaire de France.

Garfinkel, H. (1967). Studies in ethnomethodology, New Jersey: Prentice Hall,.

Heitage,J.,Garfilkel (1984)ethnomethodology, Cambridge: Polity.

Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculture*l. Paris : éditions d`organisation.

Jodelet,D.(1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. Barcelona: Paidos.

Ladmiral, J. Lipiansky,E. (1989). *La comunicationinterculturelle*, Paris: ArmandColin.

Lipiansky. (1991). *L´identité française, représentations, mythes, idéologies*. Paris: Editions de l´espaceeuropéen.

Meyer,M.(1991). *Developing transcultural Competence : Case studies of advanced foreing languages learners*. En D. Budgets y M. Byram (eds): developinglanguages and cultures.

Oliveras, A.(2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio de choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen

Unesco. *Directrices de la Unesco sobre educación intercultural*. *Sección de educación para la paz y los derechos humanos*. *División de Promoción de la educación de calidad*. *Sector educación*. *Paris:* (ED-2006/WS/59) – CLD 427-7

Zarate, G. (1986): Enseigner une culture étrangère, Paris: Hachette.

La adquisición de la perspectiva de género a través del desarrollo de la competencia social y ciudadana. Estudio comparativo entre el alumnado de la UNAM y UJA.

Mª Consuelo Díez Bedmar[1]

Resumen

Desde el curso académico 2006/07 se desarrolla en la Universidad de Jaén una asignatura denominada "Coeducar para la igualdad y la Diferencia". En el curso 2009/10 esta misma asignatura fue seleccionada para ser ofertada a través del Campus Andaluz Virtual a alumnado de todas las universidades andaluzas, siendo hasta la actualidad, una de las que más matrículas tiene, con una media de 77 estudiantes anuales (sobre 80 posibles). Además, en Febrero de 2012, se desarrolló una estancia de investigación que propició la participación en seminarios sobre coeducación y desarrollo de la competencia social y ciudadana a alumnado de Historia de la UNAM. A esto hay que unir, que este curso académico se ha puesto en marcha la asignatura obligatoria de Grado "Educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género".

En la presente comunicación se presentan los datos obtenidos a partir de las respuestas a las preguntas planteadas a estudiantes de la Universidad Autónoma, y de la Pedagógica Nacional de México y de la Universidad de Jaén (así como de otras universidades andaluzas a través del CAV), una vez que han cursado un módulo sobre coeducación y perspectiva de género de 4 horas de duración.

El objetivo que se plantea con esta comunicación es comprobar si se producen cambios en la percepción del desarrollo de la competencia social y ciudadana, y si serían capaces de aplicar las perspectiva de género que habían trabajado en el posterior desarrollo de sus estudios, y, sobre todo, en su manera de comprender la selección Histórica que se ha llevado a cabo en la Historia oficial, así como la actitud crítica necesaria para seguir avanzando en la formación de la conciencia histórica como futuros docentes, y cuáles son las principales divergencias y similitudes que se encuentran en las respuestas.

---

[1] Profesora titular. Universidad de Jaén. E-mail: mcdiez@ujaen.es

Palabras-clave: competencia social; perspectiva de género; estudio comparativo; adquisición de competências.

Abstract

The course entitled Coeducar para la igualdad y la diferencia was developed at the University of Jaén until the academic year 2006/2007. From 2009 onwards, the course was selected to be offered to all the students in any Andalusian university and taught online by means of the Campus Andaluz Virtual. Since then, the course is among the most demanded ones in the Campus Andaluz Virtual, with a yearly average of 77 students (the maximum number of students permitted per year being 80). In February 2012, coinciding with a research stay in México, a part of this course was included in various seminars on coeducation and the development of the social and civic competence which were run with History students at the UNAM and Pedagogy students at the National Pedagogy University of México. Later in 2012, a pedagogic material entitled Educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género began to be used at the University of Jaén, with the students taking the new Primary School Teacher Training Grade.

This presentation offers the data obtained from the answers given to the same questions by students from the 3 universities above-mentioned, once they had completed a 4-hour module on coeducation and gender.

The objective of this presentation is to check if the module resulted in any changes regarding: a) the perception of the development of the social and civic competence; b) the students' ability to apply the gender perspective explained in the module; c) the students' use of this perspective in their careers and in their understanding of the way how the historical events in the history books and researches have been traditionally selected; d) the need for further development in the creation and implementation of their historical consciousness; and e) the main similarities and differences found in the way how the students perceive the results when using, or not, the gender perspective.

Keywords: social competence; gender perspective; comparative study; knowledge competencies acquisition.

Introducción

Han sido muchos los años de reivindicaciones de muchas personas que clamaban por la presencia de la perspectiva de género en las políticas educativas, tanto en planes de diversa índole, como en currricula. Al final, la normalización fue llegando paulatinamente, aunque más

por un intento de búsqueda de la igualdad y la equidad como premisas de la segunda mitad del siglo XX y del siglo XXI y, más aún como una línea clara de trabajo para la erradicación de la violencia de género, que por una convicción propia y razonada. Este proceso ha significado que, aunque existan normativas precisas a distintos niveles espaciales que abalan la necesidad y la obligación de insertar la perspectiva de género en Educación, en la mayoría de los casos se haya optado por una inclusión "de facto" de la normativa vigente ignorándose, a continuación, todo lo que la misma implica. Para comprobarlo, nos propusimos comprobar si, en pleno siglo XXI y después de haberse introducido la perspectiva de género en las competencias europeas para finalizar la formación inicial, y también para adquirir un grado universitario, ésta había sido trabajada en las aulas. Es más, dado el constante movimiento de flujo de ideas con otras realidades educativas, y puesto que en México también se está comenzando a trabajar por competencias, queríamos comparar en este aspecto concreto, el desarrollo de estrategias y si se habían producido resultados similares, paralelos, o completamente distintos. Es decir, partiendo de la competencia "social y ciudadana", y dado que el concepto de ciudadanía, como viene definida en la Ley Orgánica de Educación (2007), debe mucho a los feminismos (Cobo, 2008), y atendiendo a que "crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas, que deben promoverla que su desarrollo sea en un contexto cultural más homogéneo" (Bartolomé y Cabrera, 2003:46), entre otras cuestiones nos planteábamos: ¿La antigüedad en la implantación de conceptos sobre ciudadanía, género y coeducación en normativas de educación supone un cambio sustancial en su presencia efectiva en la construcción del conocimiento? ¿Su tratamiento es distinto al de otros conceptos? ¿Afectan los parámetros políticos, culturales y sociales al conocimiento de nuevas teorías y metodologías educativas?

Punto de partida de la investigación

Desde el punto de vista normativo, y sólo haciendo alusión a los últimos años, encontramos la decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establecía un programa de acción en el ámbito del aprendizaje

permanente[2] (2007-2013) donde se indicaba que "(33) En todas sus actividades, la Comunidad ha de eliminar las desigualdades entre el hombre y la mujer y promover su igualdad (…). Posteriormente, en el estudio Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe (Eurydice, 2010), se señalaba que (pp.12), "parece que se hacen esfuerzos para incluir el género y la igualdad de género como un tema interdisciplinario o un tema en los programas escolares de los países europeos. Aunque ello no implica el desarrollo de adecuados métodos de enseñanza específicos de género y directrices. Sin embargo, éstos podrían jugar un papel importante en la lucha contra los estereotipos de género en lo que respecta a los intereses y el aprendizaje". Se denuncia también que "estos temas siguen siendo enseñados de una forma bastante ineficiente" y se centran normalmente en la lucha contra "los estereotipos de género en la elección de carrera (…)". Por lo que respecta a la inclusión del género en el curriculum, el citado estudio de Eurydice (2010:574), indica que "ésta varía, en la mayoría de los países, en función de las decisiones tomadas en las escuelas individuales y, por último, por los mismos docentes" y lo denuncia a pesar de que "la igualdad de género es un principio general del plan de estudios en varios países", insistiendo en que "Esto significa que la perspectiva de género debe impregnar todo el currículo y se debe tener en cuenta a lo largo de todas las materias y áreas"[3], ya que en los países en los que la perspectiva de género no se expresa como un principio general, cuentan también con informes en los que se señalan que "las cuestiones relacionadas con el género se tienen en cuenta".

El informe concluye indicando que "La educación es un instrumento poderoso para cambiar las actitudes y el comportamiento. Los sistemas educativos, por lo tanto, juegan un papel importante en el fomento de la igualdad de oportunidades para todos y en la lucha contra los estereotipos, las escuelas tienen el deber de proporcionar a todos los niños la oportunidad de

---

[2] http://eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:ES:PDF (última consulta 24-04-2012)

3 Esto es particularmente menciona el caso de Malta, Austria, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Noruega. En los malteses Currículo Mínimo Nacional, "la igualdad de género no es un tema que debe ser tratado por la escuela en aislamiento o en la enseñanza de un tema en particular. La igualdad debe ser un tema interdisciplinario que los profesores pueden desarrollar en el contexto de su tema en particular, la lucha contra los prejuicios y la promoción de género más incluido alternativas".

descubrir su propia identidad y fortalezas sin tener en cuenta los intereses de las expectativas tradicionales de género."

¿Qué se trabajó en el módulo impartido tanto en las distintas Universidades?

El módulo impartido consta de los siguientes ítems: 1 Introducción: De la misoginia a la coeducación; 2 Roles de género, ciencias sociales y educación: el acceso de las mujeres al saber institucional: Introducción; ¿Misoginia o realidad cultural? La importancia del contexto histórico y la causalidad en el presente; Antecedentes de las políticas de igualdad; Ciencias sociales y paradigma feminista; Evolución hacia la inserción de la igualdad y la equidad en las aulas. ; Género y roles de género; La creación de los roles de género; 3 Educación para la ciudadanía: valores democráticos e igualdad; 4 El concepto de coeducación. De los orígenes a la actualidad; 5 Sentido y finalidad de la coeducación en el sistema educativo actual: tiempos y espacios.

Tipología de estudiantes

El primer curso (en la Universidad de Jaén) se matricularon 36 estudiantes, de los cuales 29 fueron mujeres y 7 hombres. Las titulaciones de origen fueron: -Maestro/a Educación Infantil; Maestro/a Educación Primaria; Maestro/a Educación Musical; Maestro/a Educación Física; Trabajo Social; Psicología; Ingeniería de Geodesia y Cartografía; Biología; Enfermería; Topografía; Ciencias Empresariales. En el segundo año académico con la entrada de la asignatura en el CAV (2007/2008), de los 81 estudiantes, 11 fueron hombres y 70 mujeres. Las titulaciones de origen fueron: Maestro/a Educación Infantil; Maestro/a Educación Primaria; Maestro/a Educación Musical; Maestro/a Lengua Extranjera; Trabajo Social; Psicología; Biología; Enfermería; Topografía; LADE; Relaciones Laborales; Ciencias Ambientales; Ingeniería Industrial electricidad; Filología Hispánica; Turismo; Filología Inglesa. En 2009/2010 de los 75 estudiantes, 15 fueron hombres y 60 mujeres, de las mismas titulaciones a las que se unieron Arquitectura y Medicina. En 2010/2011, coincidiendo con el inicio de los estudios de Grado, el número de estudiantes fue de 79, de las titulaciones anteriormente citadas, a las que se unió una persona de Antropología, siendo 10 hombres y 69 mujeres. En 2011/2012,

se matricularon 80 personas, de las cuales 19 fueron hombres y 61 mujeres, uniéndose, además de las titulaciones comentadas, las de Derecho y Comunicación Audiovisual y Periodismo.

Como puede apreciarse, nos faltaba la visión histórica y pedadógica. Esta nos la ofrecieron los y las estudiantes con quienes se trabajó en las Universidades Mexicanas[4](en la segunda quincena de febrero de 2012): En el caso de la Titulación de Historia de la UNAM, de las 27 personas, 8 fueron hombres y 19 mujeres; en la titulación de Pedagogía de la Universidad Pedagógica nacional, 25 personas, 20 mujeres y 5 hombres

Método de obtención de la información

Que la perspectiva de género, la igualdad y la coeducación debe estar presente en la formación universitaria, como vimos en el apartado de introducción, es una obligación. Que esta obligación no se está llevando completamente a cabo, ni de la misma manera en todas las instituciones educativas europeas, también lo hemos visto en dicho apartado. Ahora bien, ¿qué supone en la formación del alumnado que cursa estas temáticas en distintas titulaciones y cursos? ¿qué supone la adquisición de la perspectiva de género a través del desarrollo de la competencia social y ciudadana? ¿Creen que son conocimientos que le serán útiles en el desarrollo de sus profesiones?

Desde el primer año de implantación de la asignatura, al finalizar la misma, se elaboró una encuesta que se ha venido facilitando a las personas matriculadas en la asignatura. Dicha encuesta constaba de distintos apartados: I. La asignatura; II. Los temas; III. Las actividades; IV. La tutorización; V. Los compañeros y compañeras; VI. Valoración personal. Nos vamos a centrar en el último apartado, puesto que éste es el que se ha pasado también en las universidades Mexicanas. Consta de cuatro preguntas abiertas: a) ¿Crees que te ha sido útil para tu futuro trabajo lo que has aprendido?; b) ¿Qué te ha sorprendido más con respecto a lo que sabías antes?; c) Ahora ¿le das más importancia o menos a la perspectiva de género? ; d) ¿Crees que es importante la historia de la educación de las mujeres?

En el primer curso, de los 36 estudiantes, respondieron esta encuesta 23 personas (63,8%). En el segundo curso, de los 81 estudiantes respondieron el 68%. Desde ese momento,

4 Desde aquí mi agradecimiento al Doctor D. Sebastián Plá, que me permitió trabajar este módulo con su alumnado en ambas instituciones.

y hasta la actualidad, contestar a dicha encuesta es condición para acceder a la calificación final de la asignatura por la plataforma, por lo que a través del CAV, la contestan el 99% de los y las usuarias. En el caso del módulo impartido en las universidades Mexicanas, se propuso de manera voluntaria, aunque el 100% la contestó.

Reproducimos, a continuación, algunas de las respuestas a las tres primeras cuestiones planteadas:

a) ¿Crees que te ha sido útil para tu futuro trabajo lo que has aprendido?

Todas las estudiantes que han participado en la asignatura del CAV a lo largo de estos años han contestado que sí. Por ejemplo, "porque nos permite investigar para aprender por nosotros mismos" (arquitectura) o "porque trata temas que no son muy frecuentes en nuestra carrera" (topografía). Casi todas señalaron que sí, "porque te hacen reflexionar sobre las cosas que en tu vida diaria pasas por alto" y porque "he abierto mi campo de visión hacia otras formas de pensar más realistas acerca de las diferencias, que yo percibía más pequeñas". En el caso de los chicos, también opinaron que sí, y la mayoría porque "ha servido mucho para darme cuenta más aún del sesgo existente en la sociedad actual, y del ostracismo al que ha estado sometida la mujer a lo largo de la historia" (medicina).

Para las estudiantes de Educación, de la Universidad pedagógica Nacional (México), la respuesta fue afirmativa "porque es de suma importancia así sea lo más mínimo hasta lo más relevante", por una función profesional "porque la educación coeducativa ayuda a no generar prejuicios y evita la inferioridad" o porque " … un objetivo que busco como futura pedagoga es cambiar un poco y tal vez de manera inconsciente la educación que se imparte hacia ambos géneros, la cual, desde mi punto de vista sigue teniendo diferencias", y también para su ámbito personal "ahora trataré de tener una igualdad en los niños y niñas ya que si querer seguíamos con una tendencia de que el hombre es lo máximo y lo mejor, sin darnos cuenta que como mujeres somos iguales y podemos desempeñar los mismos roles." Para los chicos, también resultó útil "…y no sólo para el trabajo, sino también para la vida diaria", "es útil, con esto abre mi mente y moldea mi forma de pensar y a ver las cosas de una forma distinta". Como educadores indicaron que "de ahora en adelante se que ha sido durísimo, la enseñanza femenina, y por lo que han pasado por ello aunando a que en este país (México) se tiene un retroceso en cuando a la perspectiva de la mujer y su trato hacia ello". Hubo además una opinión negativa, "No, porque en la actualidad la mujer comienza a sobresalir o destacarse tanto como al hombre solo me deja un sentido valorativo al género opuesto". En el caso de las estudiantes de Historia de la UNAM, encontramos que para las chicas sí tuvo utilidad profesional y personal "me hace recapacitar en lo cotidiano, si es que hay igualdad o sigue siendo como a lo largo de la historia",

"opino que si me es útil y me lo seguirá haciendo y no sólo en mi futuro trabajo, sino también en mi vida personal (…) por el hecho de que abres más tus expectativas y una nueva y tal vez mejor forma de coeducar" de manera que "lo que he estado aprendiendo sí es realmente importante y útil para lo que pienso hacer con mi vida y con la actividad que voy a desempeñar como profesional". Para los chicos, la utilidad principal aparece en que "de ese modo podemos transmitir un ideal coeducativo y dejar a un lado esos roles que la sociedad nos ha implantado y dejar de suprimir todas las grandes aportaciones que han hecho las mujeres para mejorar" y algunos casos, más o menos el 25% aparece también la reflexión personal "Sí, porque considero que me hará mejor ser humano he sido desafortunadamente haciendo diferencia de género, por ejemplo en los menesteres domésticos, de ahora en adelante empezaré a cambiar mi perspectiva hacia mis compañeras mujeres. Me será muy útil porque enseñaré que esa diferencia de género no debe existir y que tiene que ser borrada de la faz de la tierra"

b) ¿Qué te ha sorprendido más con respecto a lo que sabías antes?

En este caso, para las estudiantes del Campus Andaluz virtual lo más sorprendente fue "aprender sobre las desigualdades de género" (topografía) ya que "sabía que vivíamos en un mundo, dónde la mujer estaba en un segundo plano, pero he observado que en situaciones cotidianas, dónde apena nos fijamos, existen esas discriminaciones" (enfermería) de manera que pudieron observar "la utilización de estrategias para mantener los roles tradicionales de género, mientras otra parte de la población lucha por conseguir el cumplimiento de las leyes hacia la igualdad" (periodismo) y "el problema de los estereotipos, y preconceptos y mientras que sigamos callados o mirando a otro lado, jamás se hará justicia…" (psicología)…. En el caso de los chicos se repite esta misma sorpresa de que "a pesar de ésta y otras innumerables iniciativas y propuestas que tienen lugar para fomentar la igualdad de género, y a pesar de que los cambios que se producen en este sentido son muy notables y esperanzadores, he podido ser testigo de que aún "queda mucho por hacer", aún quedan muchos convencionalismos que derribar, muchos elementos sexistas contra los que luchar, etc. Por eso, es deber de todos contribuir a esta causa, aportando, desde nuestra posición, los recursos necesarios; no se trata de un problema que queda en lo privado: el sexismo, la violencia de género...conciernen a toda la sociedad" (topografía) y "la conciencia que he tomado de que todavía hay mucho trabajo por hacer" (derecho).

Para las estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de México "ha sorprendido saber o darme cuenta del impacto que tuvo la sociedad femenina y cómo fue el progreso o proceso para que ahora en la actualidad, seamos iguales y tengamos los derechos que ahora tenemos", "cómo se veía el papel de la mujer en el pasado" y que "los mecanismos de enseñanza siguen siendo un poco favoritarios hacia el sexo masculino". También señalan que "

Lo que más me ha sorprendido es que aunque algunas veces no lo hablamos intencionalmente tenemos actitudes machistas ya programadas que hemos aprendido a lo largo de nuestra vida y esto es lo que nosotros inculcamos a nuestros hijos y esto se vuelve una cadena sin fin, pero que abriendo nuestra mente y forma de pensar puede tener fin. " y que "desafortunadamente no lo vemos o no lo queremos ver, estamos tan acostumbrados a que así sea el trato hacia la mujer que nos parece de lo más normal " . Para ellos, "Sinceramente, todo lo visto, desde donde se puede ligar la trata de la mujer en este país (México) por aquello del machismo y la educación en está en manos del género masculino". Para las estudiantes de la UNAM, resultó sorprendente comprobar "Que desde los textos que leíamos o nos leían de pequeños hay una diferencia de género y nos marcan "los roles" que cada género "debe" desempeñar, y creo que eso hace que crezcamos con esa idea de que dependiendo el género que tenemos es el rol que debemos desempeñar en la sociedad" y que "a la mujer siempre se le ha restringido más en educación y en lo laboral, que tenemos una cultura que no debe ser así porque las mujeres y hombres podemos realizar las mismas actividades". También les resultó sorprendente "…que grandes pensadores innovadores en su época pensaron que la mujer era inferior pues aunque no me pasó nunca por la cabeza, supuse que tal vez ellos tendrían otra perspectiva" porque "sin querer se pasaba de generación en generación esa tendencia de que el hombre es una persona perfecta y la mujer no, ya sea indirecta o directamente". A los chicos les sorprende "como en la historia no le han dado ningún crédito a la mujer siendo que es parte también de la historia" y "la forma en que ha sido contada la historia haciendo completamente a un lado el papel de la mujer y como el hombre la ha oprimido a lo largo de su existencia" , así como "lo poco que hemos evolucionado con respecto a educación y valores a lo largo de este tiempo, pero creo que si seguimos trabajando lograremos la sociedad ideal que queremos llegar a ser y/o a firmar" Uno de ellos, además, manifiesta que lo que más le ha sorprendido es "Que sin querer he incurrido en prácticas discriminatorias acerca de los roles que debe tener el hombre con respecto a la mujer y me doy cuenta que he sido un vil tonto".

c) Ahora ¿le das más importancia o menos a la perspectiva de género?

Las estudiantes del CAV opinan que "Más, porque me ha hecho reflexionar y de que realmente hay más diferencias de género de las que percibía, y que muchas de ellas están implantadas en nuestra cultura, incluso a veces de forma inconsciente, que apenas nos percatamos que existen" (Psicología) y "ahora conozco de dónde provienen todas esas ideas implantadas en mi cultura" (biología). Desde un punto de práctica profesional "Más, creo que concienciar a la población de que estas diferencias forman parte de nuestro día a día es una forma clara de conseguir nuevos logros y evolucionar hacia la igualdad" (educación infantil). Vinculada a su ámbito personal, también, "ya que creo que nos ha hecho a todos ser más

conscientes de cómo tenemos asumidos roles y funciones sin darnos cuentas el por qué son las cosas así. Ahora que ya he terminado el módulo les digo a mis compañeros y a mi mismas, que nos acordemos de preguntarnos:¿Que puedo aprender de esto? la respuesta quizás haga que la experiencia valga la pena"(Relaciones laborales), asumiendo que "hace falta mucho esfuerzo para que se produzca el cambio, y que este es un proceso lento aunque posible. He llegado a la conclusión de que es la sociedad la que debe cambiar su percepción sobre los géneros, y que para ello es esencial educar desde la igualdad: coeducar" (LADE). Los chicos también han dado más importancia a la perspectiva de género, "porque creo que nos clarificaban temas que están ahí, en nuestra sociedad, y que obviamos en muchas ocasiones" (Ingeniería industrial: Electricidad) de manera que "creo que sí, al menos a mí sí, porque me he hecho recapacitar sobre algunas cuestiones" (Trabajo social). Asumen que "me he vuelto más receptivo a la hora de apreciar las diferencias de tratamiento, me fijo en que tenemos unos roles de género inculcados y no somos conscientes de que existen. Pienso que todos somos bastantes pasivos al respecto de cambiar las cosas para tener una completa igualdad de género. Debemos tomas la iniciativa e ir intentando cambiar las cosas, ya que uno debe hacer el cambio en sí mismo primero para luego verlo reflejado en la sociedad" (Filología Inglesa).

Las chicas de la Universidad Pedagógica Nacional, en general, le dan ahora "más importancia porque es algo con lo que nos encontramos diariamente y es parte de nuestra vida", "porque es un aspecto que marca grandes diferencias y rompe con esos "patrones" de comportamiento en la sociedad " aunque "creo que ya en estos tiempos no se ve tan marcada la diferencia de géneros como ante, aunque no deja de existir yo con lo que ahora sé no le doy importancia ya que ser hombre o mujer no nos pone un límite para seguir aprendiendo y todos podemos aprender las mismas cosas". Esta última visión hace que una de ellas le de "poco en lo personal, para mí el género es indistinto ya que somos iguales, aunque ante la sociedad aún existe cierta desigualdad", y otra comentaba sin embargo que "más, hasta me ha dado por checar los libros de mi hermana que va en la primaria, aparte yo creo en la educación igual para todos y considero que es muy importante que hombres y mujeres reciban una buena educación". En el caso de los chicos, "le doy más importancia ya que como futuro pedagogo es importante tener en cuenta esta perspectiva de género para así elaborar un curriculum que incorpore a hombres y mujeres por igual en el desarrollo intelectual" aunque también nos encontramos con un estudiante que reconoce que "le doy la misma importancia que antes le daba". Todas las estudiantes con quienes trabajamos en la Universidad Nacional de México, contestaron que ahora le dan más importancia, por diversos motivos, de entre los cuales "más ya que al conocer ahora cómo es que ha sido vista y contextualizada a lo largo de la historia, puedo comprender más de ésta", o "porque en toda la historia es muy poco lo que explican acerca de nosotros y sin darnos cuenta vamos creando el machismo y la inferioridad de la mujer y muchos, y también

muchas, se aprovechan de estas dos condiciones in pararse a pensar que somos todos completamente iguales" y ahora "he dado más importancia ya que lo ves desde otro punto de vista que hacen ver que los géneros son importantes en toda la historia". De esta manera la perspectiva de género, una vez trabajada, sube en el grado de valoración ya que "creo que se agudizará mi sentido crítico respecto a la distinción, caracterización y desigualdad de género", "visto que hoy en el camino de la casa a la uni, pasé por una zona escolar donde había un anuncio de un señor con una pequeña niña y bueno recordaba lo que enseñó". En el caso de los chicos, la opinión general fue que "Claro, porque lo que hace un hombre también lo puede hacer una mujer a veces mejor" y porque "así vemos y analizamos los errores y aciertos cometidos antes y podemos valorarlos y corregirlos o aumentarlos para crear una verdadera equidad en la sociedad". Uno de ellos nos decía "Creo que más de lo que ya tenía, debido a que con lo visto acerca de la trata hacia a la mujer, cambiará mi apoyo hacia la mujer pero con sus respectivos derechos" y dos nos mencionaban que la perspectiva de género no importa porque "Como en la actualidad la equidad de género se da a notar cada vez más no le doy tanta importancia. Cada género demostrará de lo que es capaz" y "Pues en mi opinión el género no importa yo veo a hombres y mujeres por igual y los trato por igual pues como seres humanos, es lo menos que merecen, aunque la sociedad no piense de la misma manera, solo cada uno de nosotros podemos cambiar eso individualmente, pero mientras no lo creamos no podemos hacer nada para cambiarlo"

Conclusiones

A la vista de la respuesta de estudiantes de distintas titulaciones y contrastando lo que contestan tanto en Andalucía como en dos Universidades de México (D.F), podemos concluir que todas las personas encuestadas han percibido cambios en la percepción del desarrollo de la competencia social y ciudadana, tanto vinculado a su futuro profesional, como al personal. Las palabras más utilizadas, en este sentido, son "reflexionar", "asumir", "comprender", "utilizar", "cambiar" y "actuar". Al mismo tiempo, han sentido la utilidad de aplicar la perspectiva de género que habían trabajado en el posterior desarrollo de sus estudios y en su vida personal y laboral. Así mismo, para su sorpresa, han entendido que la selección Histórica que se ha llevado a cabo en la Historia oficial, ha tenido sesgos de sexo-género, y presentan una actitud crítica necesaria para seguir avanzando en la formación de la conciencia histórica. Si hubiéramos realizado una evaluación colaborativa (Cruz, Díez, 2010), a la luz de los resultados, posiblemente hubiéramos llegado a las mismas conclusiones en los distintos ámbitos de actuación. Y es que, a pesar de la diferencia de contextos espaciales, de edad, e incluso con respecto a la titulación que están cursando, las respuestas tienen como denominador común más similitudes que divergencias, lo que nos lleva a deducir que en ninguno de los casos, se había

introducido en sus estudios la perspectiva de género de la que hace ya tantos años se está hablando, y que, tanto por ley, como mediante multitud de recomendaciones europeas (en el caso de las personas que han cursado el módulo a través del Campus Andaluz Virtual), debería haber estado presente en su formación. Por ello, nos ratificamos en la idea inicial de que, aún no se incluye esta perspectiva ni lo que conlleva en las titulaciones universitarias y que aparecería, de una manera muy singular, en la educación obligatoria. Tal y como señalaba una estudiante del CAV "¿Coeducamos? Pues parece que no de manera integral, pues indirectamente nos están enseñando el modelo de comportamiento asignado a cada uno, y nos condicionan a que nuestras personalidades se vean influidos por éstas…" lo que hace que, como nos señalaba un estudiante de la UPN "me gustó todo lo que nos mostró porque es increíble que aunque nosotros pensamos que la educación en la actualidad es equitativa, me doy cuenta de que aún existen esas pequeñas diferencias que hacen que no sea "igual"", lo que corroboraba una compañera suya al señalar que "en lo personal me encantaron sus clases ya que sin darme cuenta hacía una diferencia entre hombres y mujeres cuando trabajé en preescolar y me doy cuenta de que eso influye mucho en la actitud que tomaron ellos después, y lo que ahora resta por hacer es tener en cuenta una Educación igualativa y equitativa".

Por todo ello queda claro, que "La gran tarea pendiente sigue siendo, indudablemente, la integración de este conocimiento específico elaborado, ya en buena parte consolidado, de las mujeres y del género en el cuerpo teórico-científico de las distintas disciplinas científicas, particularmente referidas a la educación, formación y socialización humana" (Radl, 2010:17), a lo que podríamos añadir que no sólo es algo preceptivo, sino que también y desde el punto de vista de la adquisición de la competencia social y ciudadana, es valorado muy positivamente por los y las estudiantes, tanto para su futura vida profesional, como para la personal, iniciándose en un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Referencias bibliográficas

Bartolomé, M; Cabrera (2003) "Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales)" en *Revista de Educación,* número extraordinario "Ciudadanía y Educación", pp. 33-56.

Cobo, R (Ed.) (2008) *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Los libros de la Catara. Madrid.

Cruz, A; Díez Bedmar, Mª C (2010) "Las aportaciones de los feminismos a la construcción de una nueva ciudadanía a través de la evaluación colaborativa" en Revista Electrónica de Antropología Experimental, nº 10, pp. 103-117.

Eurydice (2010) *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Radl Philipp, R Mª (2010) "A modo de introducción" en Radl Philipp, R.Mª, *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Universidad de Santiago de Compostela.

El territorio y la identidad en los currículos europeos de geografía

Rafael de Miguel González[1]

Resumen

Los currícula europeos de Geografía (y Ciencias Sociales) en los países europeos recogen de manera diversa las cuestiones de geografía política y organización territorial, así como su enfoque y tratamiento, en tanto que contenidos educativos que contribuyen al fomento de una identidad espacial, sea a escala regional, nacional o europea. Ante los retos de una enseñanza del espacio geográfico como una construcción social, en el que los ámbitos principales de referencia tienden al entorno local (conocido por el alumno) y al sistema global que caracteriza a las sociedades actuales, la consideración curricular de las escalas intermedias y su articulación con las dos referencias espaciales anteriores, es dispar en los diferentes países de nuestro entorno. El presente texto analiza la evolución conceptual de los contenidos curriculares relativos a la identidad territorial que figuran en los sucesivos Reales Decretos españoles, así como en alguno de los decretos autonómicos, para posteriormente plantear un enfoque comparativo con los currículos geográficos de otros Estados Europeos que demuestre hasta qué punto la ordenación de las enseñanzas geográficas puede constituir un factor de construcción de identidades en el contexto escolar.

Palabras-clave: Currículo escolar; didáctica de la geografía; Europa; identidad.

Abstract

European Curricula of Geography in European countries variously collected issues of political geography and territorial organization and its approach and treatment, educational content while contributing to the development of a spatial identity, either regional, national or European scale. This paper analyzes the conceptual evolution of curriculum content on territorial identity contained in successive Spanish Decrees as well as any of the autonomous Decrees, later to present a comparative approach with geographic curricula from several

[1] Universidad de Zaragoza. E-mail: rafaelmg@unizar.es

European states to demonstrate how the management of geographical teaching can be a factor of identity construction in the school context.

Keywords: School curriculum; geographical education; Europe; identity.

Introducción

Tras la implantación de la reforma educativa de 1990, en España se han aprobado tres marcos curriculares diferentes que corresponden, respectivamente, a las Leyes Orgánicas sucesivas denominadas LOGSE, LOCE y LOE. En el caso de la Geografía esa cifra se duplica al existir un currículo básico (expresado por decreto de enseñanzas mínimas) para la Geografía (dentro de las ciencias sociales) en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y otro para el Bachillerato, además de los diferentes desarrolllos curriculares que han sido aprobados por las Comunidades Autónomas. En el momento de redactarse estas líneas, se ha presentado un anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) cuya última versión mantiene a la asignatura de Geografía e Historia como troncal en los cuatro cursos de la ESO, incluidas las dos opciones de cuarto, tanto la de enseñanzas académicas como la de enseñanzas aplicadas. En el caso del Bachillerato, a priori la ordenación académica de la Geografía no cambia, ya que permanece con la misma denominación como materia específica en la modalidad de humanidades y ciencias sociales para el segundo curso. No obstante conviene recordar que con las reformas de la LOCE y la LOE, la Geografía del Bachillerato permaneció prácticamente igual que en la ordenación de la LOGSE, aunque la aprobación de ambas leyes orgánicas supuso alguna ligera modificación curricular de la materia. Es por ello que la revisión curricular derivada de la nueva ordenación de la enseñanza de la Geografía en ambas etapas vuelve a suponer una oportunidad de revisión, adaptación y mejora.

Para que esa oportunidad sea aprovechada, se deben tener en cuenta tres tipos de variables: el análisis crítico de las opciones curriculares de la Geografía en la educación secundaria en España, especialmente a partir de un método diacrónico que permita comprobar la evolución del currículo oficial; el análisis comparativo, con un enfoque sincrónico, de los diferentes currícula geográficos que existen en países europeos y de nuestro entorno; y finalmente propuestas innovadoras de ordenación curricular a partir de ambos análisis que consideren los denominados conceptos clave en ciencias sociales, y en Geografía, entre ellos, el concepto de identidad (Benejam, 1999). De hecho, "*la identidad colectiva se fragua en gran medida en relación con una concepción del espacio, del medio en que se vive*" (Souto, 2012, p.88) habitualmente decodificado en forma de territorio político-administrativo para su inclusión en los currículos escolares. Este mismo autor subraya la relación directa existente entre enseñanza de la Geografía, aprendizaje de la territorialidad y construcción de identidades

nacionales, como estereotipo de la Geografía escolar, y espcialmente en los libros de texto (Ciscar et al., 2012, b). Así, la adquisición de una identidad territorial ha sido uno de los objetivos relevantes de la educación geográfica ya que la disciplina referente colabora en "*la construcción de la identidad nacional, a través del conocimiento del espacio cercano, como un aprendizaje para conseguir una seña de identidad frente a otros espacios*" (De la Calle, 2012, p. 124), cuestión indispensable para comprender la inclusión de la Geografía en las enseñanzas básicas desde hace más de un siglo. No obstante, en los últimos años se ha ido avanzando hacia la definición de identidades referidas a espacios geográficos más amplios como la identidad europea (Rodríguez Lestegas, 2009) (López Torres, 2009) (Prats, 2001) o como la ciudadanía en un mundo global (Souto, 2008).

La identidad en los currículos españoles de geografía y ciencias sociales

El currículo de la LOGSE de 1991 se caracterizó por un enfoque pluridisciplinar en Ciencias Sociales y que incluía aspectos económicos, sociológicos, antropológicos, éticos, etc. a diferencia de los currículos posteriores que se han centrado más en las disciplinas referentes tradicionales de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte. Ello hizo posible establecer planteamientos ambiciosos que permitían relacionar estrechamente los fenómenos espaciales y temporales con los procesos sociales, entre los que se encuentra la construcción de identidades. De este modo el currículo destacaba como objetivos esenciales para el área que los alumnos desarrollasen capacidades relativas a "identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece" a "identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales" y a "valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e indivíduos a su identidad". Para ello, además de un bloque de contenidos "clasico" de actividad humana y espacio geográfico que incluía un epígrafe sobre espacio y poder político, se complementaba con otro (el octavo, "participación y conflicto político en el mundo actual") que repasaba los marcos políticos y administrativos (locales, regionales, nacionales y europeos) definitorios de la identidad territorial a diferentes escalas para posteriormente ubicarlos en un contexto global en el que se producen tensiones y conflictos (no sólo sociales y económicos, sino culturales e identitarios). No obstante, los contenidos actitudinales relacionados con la tolerancia, valoración y aceptación de identidades diversas suponía una apuesta curricular muy innovadora relativa a una educación cívica y responsable.

El currículo LOCE, anticipado por Real Decreto 3473/2000 redujo la identidad territorial a los contenidos habituales de organización territorial del Estado (y la diversidad geográfica de España) así como del proceso de integración en Europa. Por su parte, el tratamiento didáctico de la identidad fue complementado desde la enseñanza de la Historia y desde la adquisición de una

memoria histórica (tanto de Historia Universal como de Historia de España) "con el fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva". El currículo LOE ha supuesto una visión más completa del tratamiento didáctico de la identidad ya que es un componente esencial de la competencia social y ciudadana en el que debe hacerse compatible el sentimiento de ciudadanía global con la identidad local, al tiempo que se amplían los contenidos curriculares referidos a la pertenencia de España a la Unión Europea.

En lo referente a los currículos de Geografía para el Bachillerato, a pesar de tratarse de una asignatura de claro enfoque regional, el tratamiento didáctico de la identidad ha seguido dos tendencias: por una parte, el currículo LOGSE de 1992 y el de la LOE de 2007 destacan entre sus objetivos y criterios de evaluación (pero no en sus contenidos) la comprensión de las consecuencias espaciales de la integracion de España en la Comunidad Europea y de la interacción con otros ámbitos geopolíticos mundiales, desarrollando, a la vez, sentimientos de pertenencia a espacios supranacionales. Por otra, el currículo LOCE de Geografía, anticipado por Real Decreto 3474/2000, eliminó cualquier referencia a la identidad territorial, aunque los objetivos generales de la asignatura (identificar, conocer, comprender, etc. la realidad geográfica española y su diversidad de espacios, etc., similares a los de los otros dos currículos anterior y posterior) pueden contribuir a forjar una identidad nacional a partir del conocimiento y valoración del territorio. Cuestión que sí quedaba más explícita en el currículo de Historia de España cuando repetía la misma expresión de pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva, que figuraba asimismo en el currículo de la ESO.

El citado enfoque regional de la asignatura Geografía, como una Geografía de España, provoca que en el currículo prescrito vigente no se citen algunos de esos ejes de contenidos fundamentales de la enseñanza de la Geografía en los países de nuestro entorno (y que vienen a coincidir con los desarrollados por Ortega, 2004), entre ellos los de identidad y diferencia, junto a otros como cambio climático, riesgos ambientales, retos energéticos, países emergentes, conflicto territorial, etc. O que la globalización se conciba única exclusivamente desde el enfoque España en el Mundo, lo que en la práctica (véanse ejemplos de libros de texto) se traslade al final del programa, o no figure en los programas de selectividad o directamente no se imparta. Los currículos francés, alemán y británico nos dan muestras de que la Geografía nacional sirve en sí misma, pero sobre todo como estudio de caso para comparar con otros países del mundo o para evaluar su posición dominante en Europa o en el sistema mundo. Mientras tanto en España, seguimos empeñados en una Geografía introspectiva como hemos detallado en otros trabajos (De Miguel, 2012).

A su vez, esas carencias en el tratamiento didáctico de contenidos referidos a la identidad nacional y su compatibilidad con una identidad europea y global han sido a su vez

complementados por los currículos autonómicos que en este caso sí que han hecho de la Geografía un instrumento para la construcción de la identidad regional (o autonomista o nacionalista). Los casos más evidentes corresponden lógicamente a los currículos vasco[2] y catalán[3], aunque todas las Comunidades Autónomas, en mayor o menor medida, incluyen prescripciones curriculares sobre la geografía física, humana y económica o la organización territorial referidas al espacio regional.[4]

La identidad en los currículos de geografía en otros países europeos

Un referente destacado que deba ser tenido en cuenta en cualquier proceso de revisión curricular de la Geografía es la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica, redactada por la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (1992) que promulgaba el derecho a una educación geográfica rigurosa tendente a la adquisición de un equilibrio en la "identidad regional y nacional y una conciencia de la perspectiva internacional y global". El subcomité británico de la Comisión de Educación Geográfica ha considerado en 2007 que dicho documento ha de ser revisado debido al avance tanto de la propia ciencia geográfica como de la educación geográfica, debiendo incluir una serie de custiones de interés entre ellas, la de la identidad territorial expresada del siguiente modo: la influencia de geografías personales en la comprensión de la interacción hombre-medio ambiente como factor organizativo de comunidades sociales, desde lo local a lo global.

---

[2] Véase por ejemplo el currículo vasco de tercero de ESO: Bloque 3: Actividades económicas en Euskal Herria y sus repercusiones sobre el medio. Bloque 4: Organización política y espacio geográfico: Elementos básicos de la organización y funcionamiento político de los territorios vascos a distintas escalas: municipal, territorios históricos, autonómico, inserción pluriestatal: diversidad geográfica y administrativa. Organización política y administrativa de Francia y España. Mapas políticos: Euskal Herria, España, Europa y el mundo.

[3] Que comienza en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO afirmando que la identidad permite la adquisición de una conciencia de territorialidad, básica para entender la globalización y las actuales relaciones entre lo global y lo local y para poder emitir juicios y tomar decisiones sobre el impacto ambiental y territorial de las decisiones políticas y económicas que afectan simultáneamente a las realidades más cercanas y más distantes. Ello lleva a destacar como una de las competencias propias de la materia que los alumnos configuren la propia identidad personal, social y cultural con los referentes culturales e históricos de su entorno territorial, así como a prescribir como contenido en tercero de la ESO el análisis de los elementos básicos de la organización política y administrativa de la Unión Europea, España y Cataluña. En la Geografía del Bachillerato, la vinculación entre territorio e identidad es todavía más evidente en el segundo de los bloques de contenidos: Caracterización de Cataluña como Comunidad Autónoma y como nación. Reconocimiento de la cultura y la identidad como factores decisivos para entender la realidad y evolución de Cataluña.

[4] E incluso indicaciones como sucede con el currículo del denominado "Territorio MEC": El currículo incluye referencias a diferentes escalas de análisis geográfico e histórico: desde el territorio en que se vive, sea el de las Ciudades de Ceuta o Melilla…

Pasando de los documentos de escala internacional a los europeos merece la pena reseñar la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006 sobre las ocho competencias claves para el aprendizaje permanente. La competencia social y ciudadana, así como la competencia sobre conciencia y expresión culturales contemplan la identidad, o mejor dicho la interacción entre las identidades nacionales y la identidad europea, como un elemento clave de los procesos educativos. A pesar de que dicho documento no cita expresamente a la Geografía, diversos autores han elaborado el concepto de competencia para la ciudadanía espacial (Gryl, Jekel y Donert, 2010) -que implica a la competencia social, a la digital y a la espacial- y que ha servido de base para la revisión de diversos currículos europeos de Geografía. Este planteamiento ha sido tenido especialmente en cuenta por la Junta Nacional de Educación en Finlandia a la hora de establecer el curriculum de la enseñanza secundaria, y en especial el de la Geografía escolar desde un enfoque constructivista (Houtsonen, 2006): en ese sistema educativo la geoinformación tiene un valor específico para el desarrollo de capacidades referidas al desarrollo sostenible y a la identidad cultural. De hecho allí el currículo de Geografía define como competencia propia la comprensión espacial, cuyo fin último consiste en la construcción de un conocimiento basado en las relaciones espaciales, y por lo tanto en las identidades territoriales que explican esas relaciones.

Inglaterra

En la línea de lo planteado por el subcomité británico, el currículo inglés de Geografía en la secundaria básica afronta la identidad territorial concediendo un rol principal al concepto de lugar, de tal manera que los alumnos deben conocer, entender y valorar determinados lugares conocidos por ellos como ejemplos de espacios geográficos en los que se producen determinados procesos sociales y territoriales. Además, los conceptos de espacio, escala, interdependencia, cambios físicos y humanos, interacción, desarrollo sostenible se complementan con el de la diversidad espacial, social y cultural, para lo cual el currículo se ordena en espiral: pasando de la escala local a la nacional posteriormente "apuntalar la identidad personal y la ciudadanía global". La enseñanza de la Geografía británica está basada concede igualmente una enorme importancia a los procedimientos geográficos y a la comprensión de fenómenos espaciales mediante el estudio de casos, permitiendo un mayor uso de métodologías basadas en la indagación y en el aprendizaje por descubrimiento. Ello se expresa en que la construcción de la identidad territorial se trabaja por medio de ejercicios comparativos: mi ciudad / otra ciudad británica; las montañas de las Islas británicas / las montañas europeas; la economía británica y europea / la economía de los países en vías de desarrollo, etc.

En el equivalente del Bachillerato este planteamiento se refuerza, e incluso amplía en el segundo de los cursos del *Key Stage 5*, ya que el currículo no se organiza por bloques de contenido conceptuales sino por bloques de comprensión, interpretación y aplicación de los conocimientos geográficos. De este modo, en la materia de Geografía hay cuatro grandes bloques temáticos: Geografía física y humana, habilidades geográficas, temas geográficos del mundo contemporáneo, y trabajo de campo, evaluación e investigación geográfica. Desde el análisis de la identidad es preciso hacer especial referencia al tercero de los bloques: se trata de temas geográficos analizados de modo inductivo, a realizar tres entre seis opciones, de los cuales una debe ser obligatoriamente de cuestiones físicas (tectónica de placas y riesgos; clima; ecosistemas) y otra de cuestiones humanas (ciudades mundiales; desarrollo y globalización; conflictos y retos territoriales). Precisamente en las cuestiones humanas se estudia monográficamente Londres como una ciudad global, así como la economía británica y su hecho diferencial monetario en el seno de la Unión Europea y en el contexto global. Es decir, se trabaja la identidad local y nacional desde la escala mundial y desde la contemporaneidad de los grandes temas sociales. En el tercero de los apartados se analiza de manera específica la identidad territorial como elemento de conflicto, pero también de reto social. A este respecto, se desagrega el concepto de identidad en los de cultura, etnia, ideología, y por supuesto en el de territorio (y sus recursos y potencialidades), utilizándose habitualmente la relación entre Palestina e Israelí como ejemplo de conflicto territorial de identidades diferentes. Por su parte, se explica el reto que supone el desarrollo de sociedades multiculturales como la británica, enseñando a los alumnos que la diversidad es parte de su identidad.

Alemania

En 2007 la Sociedad Geográfica Alemana publicó un informe sobre los estándares educativos en Geografía para la Educación Secundaria tras un trabajo iniciado en 2004 por un grupo de trabajo específico, que posteriormente fue entregado a la Conferencia compuesta por los dieciséis Ministros de Educación de los respectivos Estados Federados (Land). El núcleo del informe lo compone la definición de seis áreas de competencias propias (cada una de las cuales desagregada en capacidades específicas) referidas a la educación geográfica, que en su mayor parte han sido incorporadas a los currículos de Geografía de los respectivos Land: conocimientos geográficos, orientación espacial, información geográfica, comunicación, evaluación y acción. Las dos últimas son las que más relación directa guardan con el tratamiento didáctico de la identidad territorial. Por ejemplo, la evaluación implica que los alumnos deben ser capaces de expresar opiniones críticas sobre procesos y hechos espaciales conforme al contexto histórico y social en el que se producen. Ello supone que, ante un mismo hecho en dos territorios diferentes, la evaluación puede ser distinta en función de los valores sociales que son

el producto de una determinada identidad. En el caso de la acción, denominada en el currículo de algunos Lander "conciencia espacial" se trata de fomentar la identidad global desde las acciones cotidianas de uso del espacio local y próximo al alumno, fomenyando medidas de uso de transporte público, ahorro energético, participación en los debates locales como las agendas mediomabientales, etc., especialmente en el marco de actividades extraescolares que fomenten la ciudadanía democrática. Por su parte, en la Geografía del Bachillerato alemán la identidad territorial es un contenido que actúa como eje vertebrador de la propia ordenación curricular. Los bloques de contenido son cuatro, repartidos en cuatro semestres (dos por curso), orientados hacia un enfoque de Geografía Descriptiva de grandes regiones del planeta, haciendo especial incidencia a la inserción de Alemania en Europa, en el sistema mundo y en la economía global.

Francia

Probablemente el caso francés sea el que mejor procede a articular el concepto de identidad en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales durante la educación secundaria básica (nivel de *collège*, en sus niveles de 6º, 5º, 4º y 3º). La concepción de una asignatura denominada Geografía, Historia y educación cívica contribuye a ello. Por ejemplo, en sexto (equivalente a sexto de primaria), tras explicar en Historia la Antigüedad clásica (y la democracia ateniense) y tras identificar en Geografía el espacio local en su contexto regional y nacional, se trata en educación cívica el concepto de identidad personal, se vincula al concepto de derechos civiles y se trabajan ejemplos acerca de cómo esa identidad y esos derechos de la infancia son reconocidos por el Estado y su aparato jurídico. En los cursos superiores el currículo prescribe que la identidad personal se enriquece con aspectos sociales (familiares, culturales, religiosos, profesionales, etc.) y la colectiva con las diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional europea y global). En todo caso, el currículo no puede ser más explícito en este caso: procedimientos basados en la experiencia y en las representaciones de los alumnos para mostrar que "la identidad es a la vez singular, múltiple y compartida", por ejemplo, con la compatibilidad entre la ciudadanía francesa y la ciudadanía europea, que implican cada una serie de derechos pero también de responsabilidades cívicas.

En la secundaria superior (*lycée*), la enseñanza de la Geografía tiene también un clavo vínculo con la identidad territorial, especialmente en el curso de *Première* cuyo eje vertebrador de contenidos es el territorio entendido como un espacio geográfico, pero también "como un sentimiento de pertenencia identitaria a un lugar considerado" de tal manera que los procesos territoriales se basan en prácticas de organización, gestión, ordenación del espacio, pero también de apropiación por del mismo por grupos sociales. En consecuencia, el currículo de este curso comienza centrándose en los territorios de proximidad o territorios de proximidad para la

construcción de la identidad local, para posteriormente ir reduciendo la escala hacia lo regional, nacional, europeo hasta acabar con un último bloque de contenidos que trata de Francia en el contexto de la mundialización.

Finlandia

El currículo finlandés en educación secundaria básica es bastante esquemático (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), dejando bastante margen de actuación curricular a los centros y a los profesores. Esta cuestión ha sido puesta de manifiesta por numerosos estudios que subrayan la autonomía pedagógica de los centros de secundaria unido a la elevada calidad en la formación del profesorado como uno de los factores del éxito de este sistema educativo en los ranking internacionales. En el caso de la Geografía, los bloques de contenidos operan por ampliación de escala, al revés que en el caso francés: la Tierra, Europa y Finlandia, incluyendo aspectos propios de Geografía Física, Humana y Regional en los tres niveles. Como se ha adelantado antes, la organización curricular tiene como uno de sus fines el que los alumnos sepan capaces de reconocer las características de diferentes culturas y territorios, valorando los rasgos que identidad que las conforman, y manteniendo una actitud manera positiva frente a expresiones culturales y espciales distintas de las que confirman la identidad finalandesa, es decir, aprendiendo a apreciar la diversidad. Este mismo planteamiento se reitera y amplía en la Geografía de la educación secundaria avanzada, en donde los fundamentos de la geografía cultural se constituyen como un bloque de contenidos propio, justificado desde la importancia que tiene la percepción de lugares, espacios y sociedades diferentes en la construcción de identidades territoriales distintas.

Conclusiones

La conclusión más importante que se desprende de este análisis es que el tradicional concepto de territorialidad vinculado a la construcción de una identidad nacional, ya no tiene sentido en una enseñanza de la Geografía que ha procedido a innovar su ordenación curricular diversificando las escalas, tanto en el ámbito más cercano al alumno (local y regional) como en aquellas que mejor explican muchos de los fenémenos espaciales y sociales del mundo contemporáneo (la escala europea y la escala global). Todos los currículos de Geografía expuestos, incluido el español, ya no hablan de una única identidad, sino que incitan a que el alumno desarrolle un sentimiento de pertenencia a diversos ámbitos, y se sienta identificados con todos ellos sin exclusión. En otras palabras, hoy en día la Geografía nos enseña a construir una identidad territorial flexible o una identidad de geometría variable en función de los hechos geográficos de los que estemos hablando: así, la identidad local será más adecuada para comprender el hecho urbano, la regional para identificar climas, paisajes o rasgos culturales, la

nacional para comprender los derechos, libertades y deberes constitucionales, la europea para analizar los retos ecomómicos y monetarios, la global para contextualizar fenémenos demográficos, mediomabientales, sociales, etc.

La educación Geográfica europea demuestra que se ha producido una traslación de los grandes paradgimas de la disciplina referente a la didáctica del espacio como una construcción social en permanente cambio. En el caso de la identidad territorial ello se constata de manera evidente con la presencia de la geografía humanista en un currículo que subraya la importancia de las geografías vividas y del lugar como categoría innata al ser humano, en definitiva del sentimiento de pertenencia del espacio vivido y de los procesos de apropiación del espacio local (conocido y practicado) de los adolescentes. En la escala contraria, la escuela de la Geografía cuantitativa o la aplicación de la Teoría General de Sistemas, inciden en la creciente importancia de los intercambios e interdependencias de lo local con el sistema económico mundial. Y la combinación simultánea de ambas permite entender la construcción de identidades territoriales de manera fragmentada y discontinua siguiendo dos grandes teorías de explicación del espacio actual: como suma de identidades archipielágicas, al modo del territorio expuesto por Pierre Veltz para explicar la organización de las ciudades en la economía mundial, y como suma de identidades virtuales basadas en una organización del espacio en red, como lo describe Castells. Todo lo cual conlleva enormes dificultades, pero también retos apasionantes en la enseñanza de la Geografía.

Bibliografía

Benejam, P. (1999). "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales", *Íber* 21: 5-12.

Ciscar, J., Santiago, J. y Souto, X. (2012). "Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar", *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. vol. XVI, nº 418 (36).

De la Calle, M. (2012). "La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En De Miguel, R. De Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (eds.) *La educación geográfica digital*, Zaragoza, Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Zaragoza, pp. 123-138.

De Miguel, R. (2012). "Análisis comparativo del currículum de Geografía en educación secundaria: revisión y propuestas didácticas". En De Miguel, R. De Lázaro, M.L. y

Marrón, M.J. (eds.) *La educación geográfica digital*, Zaragoza, Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Zaragoza, pp. 13-36.

Gryl, I., Jekel, T. y Donert, K. (2010). "GI & Spatial Citizenship". En Jekel, T., Koller, A., Donert, K. & Vogler, R. (eds.) *Learning with GI* V, Berlin, Wichmann, pp. 2-11.

Houtsonen, L. (2006) "GIS in the school curriculum: pedagiogical viewpoints" en Johansson, T. ed. *Geographical Information Systems Applications for Schools*, Helsinki: University of Helsinki, pp. 23-29.

López Torres, E. (2009). "Europa en la ESO: concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos", *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación,* nº. 8: 55-66.

Ortega, J. (2004). "La Geografía para el siglo XXI" en Romero, J. (coord). *Geografía Humana*. Barcelona: Ariel, pp. 25-53.

Prats, J. (dir.) (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Rodríguez Lestegás, F. (2009). "Educar geográficamente, educar cívicamente: la necesidad de construir una identidad europea intercultural", *Didáctica Geográfica*, nº. 10: 181-206.

Souto, X. (2012) "Didáctica de la Geografía y organización escolar" En De Miguel, R. De Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (eds.) *La educación geográfica digital*, Zaragoza, Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Zaragoza, pp. 73-92.

Souto, X. (2008). "Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. En *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrític*a, Universidad de Barcelona.

La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: investigación e innovación en la práctica

Antoni Santisteban[1], Neus González-Monfort[2]; Joan Pagès[3]& Montserrat Oller[4]

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana desde la perspectiva de la teoría crítica. Se establece un marco teórico y se elabora una propuesta de trabajo y unos materiales para la educación secundaria, sobre problemas sociales relevantes para la formación del pensamiento social. En primer lugar, hemos analizado las representaciones sociales del alumnado sobre los problemas sociales relevantes. A partir de los resultados, hemos indagado en la práctica educativa con dos secuencias didácticas, una sobre "Exiliados, Desplazados y Refugiados", la otra sobre "Límites, Fronteras y Muros". Después de la experimentación de las dos secuencias didácticas en diversos centros educativos, en los diferentes niveles o cursos, podemos afirmar que el alumnado tiene dificultades para interpretar los problemas sociales actuales, y, especialmente, tiene dificultades para comprometerse en los temas controvertidos y tomar decisiones. Por otro lado, se ha demostrado el gran potencial de las cuestiones socialmente vivas, para la formación del pensamiento crítico y creativo, para el debate, para la argumentación y la contra-argumentación democráticas. Finalmente, hemos aportado conocimiento para pensar que es posible, e imprescindible, en una sociedad democrática del siglo XXI, un currículo de ciencias sociales basado en problemas sociales.

[1] Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: antoni.santisteban@uab.cat
[2] Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: neus.gonzalez@uab.cat
[3] Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: joan.pages@uab.cat
[4] Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: montserrat.oller@uab.cat

Palabras-clave:Cuestiones socialmente vivas; temas controvertidos; problemas sociales en el currículo; competencia social y ciudadana; pensamiento social.

Abstract

In this paper we present the results of an investigation focused on the development of social and civic competence from the critical theory approach. It is provided a theoretical framework and developed a proposal of work. Some materials for secondary education are also designed based on social issues relevant to the formation of social thought. First, we analysed the students' social representations about relevant social issues. Starting from these perceptions, we investigated educational practice by means of two lessons plans: one on "Exiles, Refugees and Displaced Persons" and one on "Boundaries, Borders and Walls". After experiencing these two lessons plans in several schools at different levels, we concluded that students have some difficulties interpreting current social problems and, particularly, in being engaged with controversial issues and in making decisions. On the other hand, socially alive issues have shown great potential on the formation of critical and creative thinking, the debate, the democratic argumentation and the counter-argumentation. Finally, we have evidenced that it is possible and necessary to think in a social science curriculum based on social problems.

Keywords: Socially alive issues; controversial issues;social issues in the curriculum; social and civic competence; social thinking.

Introducción: el marco teórico

La investigación que presentamos parte de la relación que debe existir entre el desarrollo de la competencia social y ciudadana, el trabajo con problemas sociales y la formación del pensamiento social[5]. Nos planteamos algunas preguntas iniciales a las que hemos intentado aportar información para la construcción científica de algunas respuestas: ¿qué relación existe entre los problemas sociales relevante o las cuestiones socialmente vivas y el desarrollo de la competencia social y ciudadana?, ¿qué presencia tienen los problemas sociales actuales en los currículos y en las aulas?, ¿cómo se enfrenta a la solución de los problemas sociales actuales el

[5] EDU2009-10984 (MICINN). Investigador Principal: Antoni Santisteban.

alumnado y cómo debería hacerlo?, ¿cómo podemos incorporar los problemas sociales al currículo de ciencias sociales?

Para la fundamentación de la investigación se parte de la teoría crítica aplicada a la enseñanza de las ciencias sociales, asociada a un currículo de ciencias sociales basado en problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. Se trata de una investigación del grupo GREDICS de la UAB[6], que, como otras investigaciones del grupo realizadas anteriormente, sigue un proceso que va desde el establecimiento de un marco teórico conceptual, la indagación en las representaciones sociales del alumnado, la creación de materiales curriculares, su experimentación y el análisis de la práctica (Sant, Santisteban y Pagès, 2012). En el proceso participa el profesorado colaborador de los centros educativos donde se ha realizado el trabajo de campo, con el objetivo de construir un marco teórico de partida compartido y consensuado, y unos criterios de intervención didáctica.

En el debate teórico, centrado especialmente en las propuestas didácticas de trabajo con problemas en las clases de ciencias sociales, se distinguieron dos líneas teóricas complementarias:

(1) el método de solución de problemas que en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía se concreta en el concepto de "situaciones problema", y que consiste en problematizar los conocimientos de ciencias sociales que se enseñan, poniéndose el acento en el método de trabajo (Dalongeville, 2006; De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 2002), y que en la tradición italiana corresponde a las propuestas de los laboratorios de historia y geografía (Di Caro, 2005; Landi, 2006; Mattozzi, 2006; Sturani, 2004);

(2) otra línea más cercana a la teoría crítica (en que nos ubicamos), que se concreta en el trabajo a partir de problemas sociales relevantes o temas controvertidos según la tradición anglosajona (Evans y Saxe, 1996; Hurst y Ross, 2000), o las cuestiones socialmente vivas, según la tradición francófona más actual (Legardez, 2003; Legardez y Simonneaux, 2006 ; Thénard-Duvivier, 2008).

Consideramos que aunque la teoría crítica es la tradición donde nos situamos y que puede aportar más cambios positivos al currículo de ciencias sociales, ello no implica que no

[6] Grupo GREDICS de la UAB (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials), grupo reconocido por la Agencia Catalana de la Calidad Universitaria (2009 SGR 468). Investigador Principal: Joan Pagès.

consideremos necesarias, útiles y complementarias las propuestas basadas en métodos como la solución de problemas o las propuestas a partir de "situaciones problema", que nos permite plantear la problematización de cualquier contenido de ciencias sociales y una primera aproximación, en algunos contextos más reacios al cambio, al trabajo con temas controvertidos.

En todo caso, la competencia ciudadana no puede limitarse a una perspectiva transversal ni a un saber disciplinar, sino que debe definirse según las funciones que moviliza para dar respuesta a problemas sociales (Legendre, 2008; Tutiaux-Guillon, 2008; Pagès, 2009; Santisteban, 2009; González y Santisteban, 2010). Para Maubant (2006), esto nos obliga a plantearnos investigaciones sobre la práctica, a analizar las aportaciones de las ciencias sociales y a proponer cambios significativos en el currículo y en las maneras de enseñar.

¿Cuáles son las representaciones del alumnado sobre los problemas sociales?

Si la competencia social y ciudadana debe desarrollarse a partir del trabajo con problemas sociales relevantes, en una primera fase de la investigación indagamos las representaciones del alumnado sobre problemas sociales latentes y controvertidos en nuestra sociedad, para intentar dar respuestas a preguntas del tipo: ¿cómo identifica los problemas sociales el alumnado?, ¿cómo interpreta sus causas y sus consecuencias?, ¿cómo plantea soluciones? Para ello se diseñó una propuesta con diversas actividades para el alumnado, un trabajo a partir especialmente de imágenes y alguna noticia de prensa, que mostraran los problemas sociales no de una manera explícita, sino a partir de la interpretación de las imágenes o de la información, lo cual nos permite investigar también sobre las capacidades de análisis crítica. Las imágenes representaban diversos problemas: niños soldado, refugiados internacionales, educación ambiental, la igualdad hombre-mujer, entre otros (Canal, Costa y Santisteban, 2012).

En la investigación participaron 339 alumnos y alumnas de ESO y bachillerato, de seis institutos de Cataluña. Los problemas sociales que identificaron en primer lugar son la desigualdad social, la pobreza y la inmigración ilegal, en segundo lugar los conflictos bélicos y la contaminación. En sus interpretaciones el 73% utiliza algún tipo de explicación causal y el 53% menciona alguna consecuencia (45% en los cursos más bajos y más del 60% en bachillerato).

En pocas ocasiones proponen soluciones a los problemas planteados. Cuando lo hacen podemos distinguir entre soluciones de tipo privado e individual, o medidas públicas de las diversas administraciones. Por ejemplo, con respecto al problema del exceso de tráfico, se proponen medidas públicas como promocionar el transporte público. Aunque se otorga más peso a la responsabilidad individual o a partir de la iniciativa personal, de no usar el transporte privado.

	Medidas públicas	Medidas individuales	No contestan	Total
Primer ciclo ESO	23%	65%	12%	100%
Segundo ciclo ESO	11%	84%	5%	100%
Bachillerato	6%	87%	7%	100%
Total de respuestas	19%	71%	10%	100%

En otro caso se pide al alumnado que se posicione sobre una noticia real, la construcción ilegal de un hotel en la costa y dentro de los límites de un parque natural, con un claro conflicto entre quienes defienden su construcción – por interés o para generar actividad económica -, y quienes defienden el medio ambiente a largo plazo por encima, por ejemplo, de la creación de empleo. Un buen número de estudiantes piensa que se deberían realizar manifestaciones en contra de la construcción del hotel, al mismo tiempo que aseguran que, seguramente, al final se construirá porque dará trabajo a mucha gente. Estas tipo de contradicciones se dan en un 25% de respuestas del alumnado de primer y segundo ciclo de ESO, y en un 36% en bachillerato. El alumnado de más edad parece tener más dificultades para tomar decisiones, lo que coincide también con el mayor número de estudiantes de bachillerato que reconoce no ser capaz de aportar una solución aceptable al problema.

Las conclusiones de esta fase de la investigación, entre otras, ponen de relieve que el alumnado se acerca con más facilidad a las causas que a las consecuencias de los problemas. Considera más factibles las medidas individuales que las públicas o colectivas, tendencia que aumenta con la edad, lo cual parece indicar que se pierde confianza en las instituciones y en la acción colectiva. Los alumnos que tienen más dificultades para posicionarse delante de un problema son los alumnos de bachillerato, aunque sus conocimientos y su comprensión conceptual de los problemas socioeconómicos es mayor. Parece que cuando el alumnado comprende mejor la complejidad de la realidad, esta comprensión no le facilita tener una postura clara ante los problemas o tomar decisiones para solucionarlos. Podemos pensar que se han adquirido conocimientos para comprender las situaciones problemáticas, pero no las competencias para asumir decisiones o responsabilidades.

Secuencias didácticas sobre cuestiones socialmente vivas

A partir del marco teórico y de la indagación en el pensamiento del alumnado y en sus representaciones sobre problemas sociales, hemos investigado el desarrollo en la práctica educativa de dos secuencias didácticas, una sobre "Exiliados, Desplazados y Refugiados", la

otra sobre "Límites, Fronteras y Muros", que se experimentaron gracias a la colaboración del profesorado de secundaria de 8 centros educativos y que contó con la participación de 420 alumnos (Santisteban, Pagès, Oller y González, 2012).

Las unidades siguen el siguiente patrón:

A) análisis de representaciones sociales o sesión 0;

B) estudio de los conceptos relacionados, por un lado, con "límites, fronteras y muros" y, por el otro, con "desplazados, refugiados, exiliados";

C) evolución de los problemas a través de la historia;

D) geografía mundialde las problemáticas relacionadas con estos conceptos;

E) estudio de casos concretos desde el trabajo cooperativo y la búsqueda y tratamiento de la información desde las tecnologías de la información y la comunicación;

F) debate y argumentación sobre un caso ficticio donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos y donde se construye una opinión, primero, en grupo y, luego, individualmente, sobre los valores democráticos y los derechos humanos implícitos en el estudio que se ha realizado.

Si aplicamos el patrón a la propuesta de trabajo sobre "Límites, fronteras y muros", obtenemos el esquema de trabajo que se presenta a continuación (Santisteban, Sant y Costa, 2012).

A) Construcción conceptual sobre los límites, fronteras y muros, como conceptos del ámbito personal y social, mental y físico, psicológico y político, positivo y negativo.

B) La evolución histórica de límites, fronteras y muros, una realidad presente en las diferentes épocas históricas: Catal Huyuk, el Muro de Adriano, la Muralla China, murallas medievales y modernas de Barcelona, el Muro de Berlín.

C) El mapa del mundo actual y el análisis de los puntos calientes y de losconflictos en las fronteras, a partir de las noticias de prensa y de informes de organismos internacionales. ¿Dónde están los conflictos y dónde están los muros y por qué? Un

caso: "Incidente fronterizo entre Costa Rica y Nicaragua por culpa del Google Maps".

D) Estudio de casos de muros en el mundo. ¿Cómo estudiamos un caso en cooperación? ¿Cómo lo exponemos a los demás? Irlanda del Norte – Belfast, Estados Unidos – México, Israel – Palestina (Cisjordania), España (Ceuta y Melilla) – Marruecos, Corea del Norte – Corea del Sur.

E) Los muros interiores, dentro del mismo Estado, de la misma ciudad, muros y desigualdad. La existencia de muros invisibles, por ejemplo entre barrios, y entre distintas ciudadanías en espacios cercanos.

F) Nosotros y las personas del otro lado del muro. Los muros: futuros posibles, probables y deseables. La cooperación, la argumentación y el debate sobre la existencia de muros y las capacidades para la empatía (posicionamiento por grupos), a partir de una simulación que representa una realidad posible.

Presentamos a continuación los resultados obtenidos en la experimentación de la secuencia didáctica dedicada a los "Límites, fronteras y muros". Los resultados pertenecen a 234 alumnos de 2º, 3º y 4º de la ESO y de 1º de bachillerato de cuatro centros. Sus representaciones sobre los conceptos de límite, frontera y muro, obtenidas de las respuestas de la sesión 0, nos permiten afirmar que:

A) relacionan el concepto de frontera con otros conceptos, generalmente sinónimos, aunque con la edad aumenta la percepción negativa al relacionar el término con aspectos como la seguridad;

B) el concepto de límite lo relacionan con las normativas y la necesidad de normas para la convivencia, aunque con la edad incorporan reflexiones sobre la libertad individual frente a la colectiva;

C) respecto al concepto de muro, lo relacionan con división o separación, aunque a mayor edad el concepto se describe cada vez con mayor complejidad, vinculándolo con seguridad y protección, o conflicto y seguridad;

D) tienen poco conocimiento de muros históricos o actuales, entre ellos, el muro entre España y Marruecos.

A partir de los resultados obtenidos con las secuencias didácticas podemos establecer unas conclusiones generales:

1. La investigación cualitativa ha ido desde el análisis de las representaciones sociales a partir de imágenes sobre problemas sociales, hasta la observación de la práctica educativa, en un proceso de investigación en la acción, que nos ha aportado una información fundamental para tomar decisiones en cuanto a los conocimientos del alumnado sobre los problemas sociales y sus capacidades de pensamiento crítico-creativo.

2. Destacamos el trabajo con cuestiones socialmente vivas, definidas como vivas en lo científico, en lo social y para la vida del alumnado. Estas propuestas se relacionan directamente con los *social studies* y la teoría crítica, o con los llamados temas controvertidos, desarrollados sobretodo en el ámbito anglosajón para el estudio de la historia. En todo caso esta es la tendencia internacional y en este proyecto hemos demostrado su viabilidad en una investigación muy concreta y delimitada, así como sus posibilidades como opción de futuro para organizar el currículo de ciencias sociales.

3. El trabajo con cuestiones socialmente vivas permite un enfoque transdisciplinar, donde lo más importante son las aportaciones de cada disciplina a la comprensión y a la solución de los problemas sociales. Los problemas trabajados tienen así un enfoque histórico, una localización espacial, una perspectiva antropológica, política, etc. Así, la selección de los contenidos a enseñar desde las ciencias sociales se hace, no a partir de las exigencias académicas de cada área, sino a partir de las aportaciones de cada disciplina a la formación de la ciudadanía para resolver problemas e intervenir en la sociedad.

    1. Nos parece imprescindible trabajar con problemas sociales controvertidos o cuestiones vivas en todos los sentidos, para desarrollar la competencia social y ciudadana y formar el pensamiento social. Ser competentes quiere decir ser capaz de resolver los problemas sociales de

nuestra vida y de nuestro entorno, y debe ser el primer objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales.

2. Los dos temas que se han experimentado en las aulas ("Límites, fronteras y muros" y "Desplazados, refugiados, exiliados") han resultado ser problemas sociales o cuestiones vivas con un gran potencial para el aprendizaje a nivel conceptual, la comprensión del cambio y la continuidad, la localización del conflicto en el espacio mundial, los valores democráticos derivados de su estudio y para el desarrollo de capacidades para la empatía, el debate, la argumentación y la cooperación. Han resultado ser dos buenos ejemplos de lo que puede ser una innovación educativa en el currículo de ciencias sociales, que parte de una reflexión teórica y de los resultados de una investigación.

3. Las dos secuencias didácticas trabajadas en la práctica siguen el marco teórico definido en la primera parte de la investigación. Demuestranlas posibilidades de enriquecimiento de las representaciones sociales del alumnado y de su cambio conceptual, si trabajamos con problemas sociales de este tipo, en contextos de investigación acción, desde la reflexión sobre la práctica del propio profesorado y desde la observación participante de los investigadores.

4. A lo largo de la investigación se ha constado la necesidad de investigar con más detenimiento cómo se forma el pensamiento histórico-social del alumnado, cómo se forma el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, cómo piensa el futuro el alumnado y cómo piensa el cambio social. En esta investigación se ha hecho mucha incidencia en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, y su relación con la solución de problemas sociales pero en la continuidad de la

investigación necesitamos investigar cuáles son los procesos del pensamiento complejo para comprender y actuar en la sociedad[7]8.

Para acabar

La última finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación para una ciudadanía democrática, por esta razón el desarrollo de la competencia social y ciudadana debe basarse en problemas sociales controvertidos, para su comprensión y para plantear soluciones, para enfrentarse al conflicto y para construir el futuro (Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, A.; González Valencia, G.; Pagès, J., 2012). La teoría crítica es sin duda el mejor fundamento que tenemos para cambiar el currículo. Y la investigación es el único camino para hacerlo. Esperemos que en algún momento esta investigación acumulada pueda fundamentar social y científicamente las decisiones políticas.

Referencias bibliográficas

Canal, M.; Costa, D.; Santisteban, A. (2012): "El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación?", en De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Díada: Sevilla, Vol. I, 527-535.

Dalongeville, A. (2006): *Enseigner l'histoire à l'école*. Hachette: París.

De Vecchi, G.; Carmona-Magnaldi, N. (2002): *Faire vivre véritables situations problèmes*. Hachette: París.

Di Caro, G. (2005): *La storia in laboratorio*. Carocci Faber: Roma.

---

[7] Esta investigación tiene continuidad en otro proyecto de investigación financiado por el MEC (EDU2012-37668), sobre la formación del pensamiento social y el análisis de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales. Investigador Principal: Antoni Santisteban.

8 Esta investigación tiene continuidad en otro proyecto de investigación financiado por el MEC (EDU2012-37668), sobre la formación del pensamiento social y el análisis de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales. Investigador Principal: Antoni Santisteban.

Evans, R. W.; Saxe, D. W. (eds.) (1996): *Handbook on Teaching Social Issues*. National Council for the Social Studies: Washington.

González-Monfort, N.; Santisteban, A. (2010): "Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas", en *Aula de Innovación Educativa,* 198, 41-47.

Hurst, D.W.; Ross, E.W. (eds.) (2000): *Democratic Social Education*. *Social Studies for Social Change*. Falmer Press : New York.

Landi, L. (2006): *Insegnare la storia ai bambini.* Carocci: Roma.

Legardez, A. (2003) : L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives, en *Le cartable de Clio,* 3, 245-253.

Legardez, A. ; Simonneaux, L. (coord.) (2006): *L'école à l'épreuve de l'actualité*. *Enseigner les questions vives*. ESF éditeur : Paris.

Legendre, M.-F. (2008): "La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? ». Audigier, F. y Tutiaux-Guillon, N. (dir.): *Compétences et contenus*. *Les curriculums en questions*. De Boeck: Bruxelles, 27-50.

Mattozzi, I. (2006): "La mente laboratoriale", en Bernardi, A. (a cura di) *Insegnare storia*. *Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET: Torino, 9-17.

Maubant, P. (2006). "L'éducation a la citoyenneté sous l'éclairage de l'approche par compétences, en Lenoir, Xypas y Jamet, C. *École et citoyenneté*. *Un défi multiculturel*. Armand Colin: Paris, 207-222.

Pagès, J. ; Santisteban, A. (coords.) (2011) : *Les qüestions socialment vives i l'enseyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sant, E.; Santisteban, A.; Pagès, J. (2012): "A History Education Research in Order to Innovate the Historical Teaching and Learning", en *The Annual Conference of the International Society for History Didactics*, Kazan, Rusia, 25-27, junio de 2012.

Santisteban, A. (2009): "Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana", Aula de Innovación Educativa, 187: 12-15.

Santisteban, A. (2012): "La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica", en De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Díada: Sevilla, Vol. II, 277-286.

Santisteban, A.; González Valencia, G.; Pagès, J. (2012): "Theoretical frame in citizenship education", en *XXII World Congress of Political Science. International Political Science Association*. Madrid, 8-12 de Julio de 2012.

Santisteban, A.; Oller, M.; González, N; Pagès, A. (2012): "Un exemple de recherche en didactiques des sciences sociales pour développer la compétence sociale et civique à partir de l'analyse des questions socialement vives", en *1st Conference of the International Research Association for History and Social Sciencies Education - IRAHSSE. History and Social Sciencies Education: Achievements and Perspectives*. Rome: Sapienza Università di Roma, 3rd-5th september 2012.

Santisteban, A.; Sant, E.; Costa, D. (2012): "Muros en el mundo, límites y fronteras", en Pagès, J. y Santisteban, A. (coord.) *Educación para la ciudadanía*. Wolters Kluwer: Madrid. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. http://www.guiasensenanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=46&materia=geo&dir=&nodo=9

Santisteban, A. ; Pagès, J. ; Oller, M. ; González-Monfort, N. (2012): « Comment développer la compétence sociale et civique a partir de questions socialement vives à la salle de classe de l'éducation secondaire? » *Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté . De nouvelles voies pour la recherche et la pratique en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté*. Québec, 26, 27 et 28 octobre 2012

Sturani, M.L. (2004): *La didattica della geografia. Obietivi, strumenti, modelli*. Edizione dell'Orso: Torino.

Thénard-Duvivier, F. (coord.) (2008): « L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie », en *Actes du Colloque organisé par le SNES et le CVUH*. ADAPT Éditions: Paris.

Tutiaux-Guillon, N. (2008): "Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français", en Audigier, F. y Tutiaux-Guillon, N. (dir.) : *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. De Boeck: Bruxelles, 117-146.

Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria.

Belinda Arteaga[1]&Maestro Siddharta Camargo[2]

Resumen

Presentamos aquí una versión resumida y analítica de la propuesta formativa para el área de historia contenida en los nuevos Programas de Estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar que se aplican en las escuelas normales. Estos programas forman parte del plan de estudios vigente que se aplica en la República Mexicana desde agosto del 2012.

Partimos de los debates historiográficos contemporáneos y de una revisión de las investigaciones que se han realizado sobre el aprendizaje de la historia. Estos debates nos han llevado a recuperar el término *educación histórica,* que se ha empleado sobre todo en el ámbito anglosajón y brasileño. Planteamos que la educación histórica implica una mirada interdisciplinaria que pretende recuperar las aportaciones de la propia historia y su relación con otras disciplinas científicas que, como la psicología, la pedagogía o las ciencias de la educación, le permiten a Clío iluminar su camino a la escuela.

Palabras-clave: Educación histórica; historia; preparación de docentes; planes y programas de estúdio; interdisciplinareidad.

Abstract

We present an abridged and analytical version of the training proposal for the area of history contained in the new Curriculum for Degrees in Primary and Early Childhood Education

---

[1] Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Docente investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, coordinadora nacional de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica y responsable académica del diseño del área de historia del Plan de Estudios 2012 de la Educación Normal. dgespe.historia@gmail.com.

[2] Secretaría de Educación Pública. Subdirector de enfoques de la Educación Normal en la Secretaría de Educación Pública y co-responsable académico del diseño del área de historia del Plan de Estudios 2012 de la Educación Normal. dgespe.historia@gmail.com.

that apply in mexican normal schools. These programs are part of the existing curriculum applied in Mexico since August 2012.

We start from the contemporary historiographical debates and a review of the research that has been conducted on the learning of history. These discussions have led us to reclaim the term historical education, which has been used especially in the English and Brazilian academic debate. We propose that historical education involves an interdisciplinary look that seeks to recover the contributions of their own history and its relationship with other scientific disciplines such as psychology, pedagogy or education sciences, to light the way to school for Clio.

Keywords: History education; history; teachers education; curriculum; interdisciplinary.

Introducción

En primer lugar es importante diferenciar a la historia como conocimiento construido y validado por la comunidad de los historiadores[3], de la historia como proceso social y aún de la memoria histórica, definida aquí como la historia recordada por los colectivos humanos. O para decirlo con las palabras del historiador británico Richard J. Evans: "hablamos de cómo estudiamos (la historia), cómo la investigamos y escribimos sobre ella y cómo la leemos" (Evans, 2000, p. 1).

La historia en las últimas décadas del siglo XX fue sacudida por lo que hoy se conoce como "la crisis de paradigmas"[4] que afectó y aún afecta de muchas maneras a las ciencias sociales.

En un contexto en el que las sólidas creencias de antaño abrieron el paso a múltiples interrogantes que no se podían resolver a partir de los paradigmas tradicionales, la historia no sólo fue cuestionada sino que se empezó a discutir nuevamente su estatuto epistemológico y se

[3] Veáse: SEIXAS. P (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and leraning: the case of history.
[4] El término paradigma es polisémico y se refiere lo mismo a una perspectiva que a una cosmovisión. En la historiografía profesional los paradigmas permiten conferirles densidad a los objetos de estudio al proveer de supuestos para la interpretación de las fuentes. Por tanto, para nosotros, existe una relación íntima entre paradigma, método y objeto de estudio.

llegó incluso a poner en duda (una vez más) la cientificidad de su proceder[5]. Al grado incluso de que "Ya la cuestión no es ¿Qué es la historia?, sino ¿Es posible la historia?" (Evans, 2000, p. 3).

Aunado a lo anterior, desde la crítica del posmodernismo, existieron posturas que proclamaron el "fin de la historia"[6] o que convocaron al cinismo como salida natural para un mundo sin aparente solución de continuidad[7].

Historia problema

Apostamos por una historia que parte de la problematización, pues como Lucien Febvre afirmara en su momento, plantear un problema tiene que ver con interrogar, con interpretar, con "hacer penetrar en la ciudad de la objetividad el caballo de Troya de la subjetividad", (Febvre, 1993, p. 43). Es precisamente la historia problema la que nos permite engarzar los debates historiográficos con la reflexión desde la pedagogía y la psicología en el sentido de que sean los estudiantes quienes construyan su conocimiento histórico a partir de la problematización.

Además de los necesarios fundamentos teóricos interdisciplinarios, esta mirada se asienta en el análisis riguroso, metódico y fundamentado de fuentes y recursos primarios de información múltiples y heterogéneos.

Clío en la Escuela

Como hemos visto hasta aquí, no han sido pocos "Los combates por la historia[8]" que se han librado en los últimos tiempos. La historia que se ha llevado a la escuela no podía estar exenta de tensiones y debates, algunos de ellos han coincido con las discusiones historiográficas, otros más han surgido bajo la impronta de las controversias políticas sobre la educación y otros más se refieren a las polémicas que se han suscitado a partir de los avances

---

[5] La noción de la historia científica, basada en investigaciones rigurosas en fuentes primarias, ha sido ampliamente atacada" (Evans, 2000, p. 3).

[6] FUKUYAMA, F. ¿El fin de la historia? Recuperado de Internet (mayo del 2010): www.cepchile.cl/dms/archivo.../rev37_fukuyama.pdf. El ensayo de Fukuyama fue originalmente publicado en inglés en julio del año 1989 (mismo año de la caída del muro de Berlín).

[7] Véanse aquí las posturas de Lipoveski: "Es inútil estar desesperados, el debilitamiento de la voluntad no es catastrófica, no conduce a una humanidad sumisa y alienada, de manera alguna anuncia la ascensión del totalitarismo; por el contrario, la apatía descarada representa una muralla en contra de los arranques de religiosidad histórica y de los grandes proyectos paranoicos". LIPOVETSKY, G (1987). *La era del vacío*. París: Gallimard. O bien: CIORAN, E.M. (1988), *Historia y utopía*. Barcelona: Tusquets, p. 150. Cuando afirma: "¿Quieres construir una sociedad en la que los hombres no se dañen unos a otros? Haz participar sólo a los abúlicos".

[8] Aludimos al texto de Lucien Febvre.

pedagógicos y psicológicos sobre los métodos de enseñanza y los mecanismos de aprendizaje de los sujetos.

Según Peter Lee y Rosalyn Ashby (2000) en la Gran Bretaña en el terreno de los debates sobre la historia como materia de enseñanza, en los años sesentas la controversia se centró en los contenidos; es decir, el eje de los debates fue qué hechos o procesos incluir o excluir de los planes y programas de estudio, mientras que para los noventas, la cuestión se había desplazado hacia la historia como disciplina científica, en otras palabras el debate se daba en torno a la historia como una forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, problemas, evidencias, mecanismos de corroboración y validación.

De esta manera, la historia en el ámbito escolar transitó de un índice de procesos y/o acontecimientos memorables a otra centrada en el aprendizaje y aplicación de categorías y nociones analíticas susceptibles de ser aplicadas para comprender sus propios objetos de conocimiento. Así, se pasó de la pregunta ¿qué contenidos históricos deben abordarse en la escuela[9]?, a ¿Cómo lograr que en la escuela se aprenda historia como una forma de conocimiento específico?

A decir de Samuel Wineburg (2000), mientras esos debates tenían lugar en el currículum, en el terreno de la investigación las preguntas dejaron de girar en torno a lo que los estudiantes no sabían de historia y cómo medirlo a otras como: "¿Qué es lo que *sí* saben los estudiantes del pasado? ¿Qué fuentes, además de maestros y libros de texto, contribuyen a su conocimiento? ¿Cómo descifran el conocimiento que proviene de documentos históricos complejos? ¿Cómo navegan entre imágenes del pasado aprendidas en su hogar y aquellas que aprendieron en la escuela? ¿Cómo ubican su historia personal en el contexto de la historia nacional y mundial?".

En el caso de México durante los años 90 algunos actores y el gobierno seguían (y siguen) discutiendo los contenidos de un largo índice cronológico que había que incluir a toda costa en los programas para la educación básica y la formación de maestros sin distinción.

Por otra parte en el terreno de la investigación, académicas como Victoria Lerner[10] (1990–1997), Luz Elena Galván (1998, 2000, 2001, 2010) Mireya Lamoneda (2000 y 2001),

---

[9] Hablamos de la escuela como un constructo abstracto que incluye los diversos niveles y modalidades de la educación formal y no formal.

[10] Lerner realizó antologías de textos producidos sobre todo en inglés y publicó por primera vez en México los trabajos de Mario Carretero. También organizó cursos con docentes de Escuelas normales, la Universidad Pedagógica

Frida Díaz Barriga (1998) y Andrea Sánchez Quintanar (2002; 2006) abordaron cuestiones que se referían a la enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos nacionales e internacionales, a la construcción del conocimiento histórico por alumnos y docentes del bachillerato, a la reestructuración del currículum de historia para secundaria y a la enseñanza de la historia tanto en términos de los libros de texto, como en la currícula en diversos momentos históricos.

Recientemente las investigaciones se situaron en los puntos nodales de la educación histórica al considerar las prácticas docentes basadas en el conocimiento de la disciplina histórica y en sus recursos metodológicos desde una perspectiva interdisciplinaria, así como en el trabajo con fuentes primarias por parte de estudiantes de secundaria, el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica (Plá 2005; Camargo, 2008; Arteaga y Camargo 2009, 2011, 2012 y Casal 2011).

Estas investigaciones, dicho sea de paso, demostraron la poca utilidad de una historia que tiene como epicentro la enseñanza en la que privan la reproducción de datos, la cronología y la narrativa única basada en los libros de texto y los programas que obvian la diversidad de interpretaciones y vivencias humanas.

La historia en las aulas como problema: retos y alternativas

En este contexto, situar a la historia en las aulas como una disciplina que dispone de un lenguaje y una lógica propias y que hace uso de herramientas y recursos específicos para generar nuevos conocimientos implica dilemas que debemos atender.

La historia y, con ella, la historia situada en las aulas, ¿puede limitarse a la mera reproducción de una narrativa construida de antemano (con mayor o menor validez y apego a la verdad)? O ¿deberíamos ser capaces de orientar la enseñanza de la historia al desarrollo del pensamiento histórico[11] y la conciencia histórica? Porque, como afirman Lee y Ashby (2000),

---

Nacional y educación básica para darles a conocer estos materiales e intentar u proceso de renovación de la enseñanza de la historia. Todo ello se llevó a cabo como parte de la reforma de la educación básica de los principios

[11] Por pensamiento histórico entendemos una forma de comprender la realidad que permite asumir al presente como un constructo histórico, es decir, como resultante de procesos del pasado y, a la vez, como fundamento desde el presente, de los procesos que tendrán lugar en el futuro. En este sentido, la capacidad de "historizar" implica necesariamente situar acontecimientos, sucesos, actores y objetos en un plano temporal que les otorga sentido. El pensamiento histórico sólo puede constituirse a partir de nociones y categorías que explican históricamente la

"la historia es mucho más que cualquier narrativa porque la historia es una disciplina compleja con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente".

Frente esta disyuntiva sostenemos que de lo que se trata es de desarrollar una mirada que coloca a los sujetos en el epicentro de la historia, como constructores de la misma, como síntesis y como resultado de procesos en los que pueden influir en mayor o menor medida.

Ahora bien, como han demostrado las investigaciones realizadas a lo largo de varios años por diversos especialistas (que ya hemos referido antes), el pensamiento histórico puede desarrollarse en las escuelas y ser el resultado de trayectorias educativas formales que se lleven a cabo a través de procesos de mediana y larga duración.

Estas trayectorias implican el acercamiento de los estudiantes a la historia como disciplina formal, así como una organización pedagógica sólidamente basada en los resultados de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Bajo esta lógica, nosotros hemos desarrollado un modelo que se apoya en la adquisición y desarrollo tanto de "nociones organizadoras" como de su puesta en juego en la explicación de procesos concretos. Ello nos remite, al "desarrollo del pensamiento histórico", pues nos permite valorar la manera en que cambian las concepciones de los estudiantes respecto de la historia así como la forma en la que manejan evidencias (fuentes primarias) para avanzar en términos de profundidad y abstracción.

La educación histórica: una nueva manera de pensar la historia en las aulas

Cuando se habla de la Educación Histórica debe partirse de los debates historiográficos, la historia comparada de la enseñanza de la historia, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Algunos de los rasgos de la educación histórica son los siguientes:

---

realidad pero que también requiere de conocimientos sobre los eventos del pasado y sus huellas en el presente así como una cierta idea sobre el futuro. Cuando nos referimos al futuro en relación con el pensamiento histórico implicamos la posibilidad de los sujetos de intervenir (hasta cierto punto) en su construcción, por esta razón, estas nociones sobre el futuro contienen elementos predictivos pero también utópicos.

- Se trata de una propuesta interdisciplinaria que permite la flexibilidad necesaria para centrar las propuestas de enseñanza y aprendizaje en la diversidad de los contextos socioculturales en los que se desarrolla la educación, así como en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir de la problematización en el aula, todo ello a partir de la problematización de los procesos históricos.

- La educación histórica plantea poner en contacto a los alumnos con la forma en la que los historiadores "hacen historia".

- La educación histórica considera como claves en su realización a los actores del aprendizaje. Bajo esta concepción los estudiantes[12]; los profesores de historia y las prácticas docentes[13] tienen un lugar privilegiado.

Los conceptos de primer y segundo orden

Siguiendo a Peck y Seixas (2008), la educación histórica distingue entre los contenidos de la historia (¿qué pasó, dónde y cuándo ocurrió?), llamados también conceptos de primer orden o sustanciales, y los de segundo orden que se refieren a categorías analíticas que permiten la comprensión de estos eventos (Lee y Ashby, 2000).

En este trabajo, por cuestiones de espacio no abordaremos a profundidad el debate sobre los conceptos de primer y segundo orden, pero sí destacaremos que, a partir de ejercicios de relevancia bien fundamentados teóricamente y del trabajo con fuentes primarias nuestra propuesta implica que sean las comunidades de aprendizaje de estudiantes y docentes quienes decidan qué temas abordar. Es decir que es la comunidad de aprendizaje, de acuerdo con sus propios intereses, referentes y necesidades, quien construye su temario de historia en el aula.

[12] Los estudiantes son concebidos como aprendices interesados que tiene un lugar protagónico en el "taller del historiador"

[13] Estas "buenas prácticas docentes de historia", según las define el Centro Nacional para la Educación Histórica de Australia, implican procesos de formación docente que contemplen el conocimiento disciplinario y de los sujetos del aprendizaje; la pedagogía específica de la disciplina así como la investigación para la innovación.

La Educación Histórica en la formación de docentes

Tomando en cuenta lo antes dicho, y desde la visión de la educación histórica, es posible trazar dos líneas de interés para la formación de docentes: una es la que tiene que ver con el conocimiento y el análisis de la historia de la educación y, en el marco de estos procesos socio históricos amplios, la historia de la profesión docente. La otra es la que se refiere a la enseñanza de la historia centrada en el aprendizaje de los sujetos, en el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica.

El conocimiento disciplinar de los docentes.

El otro elemento a tomarse en cuenta es el que tiene que ver con el conocimiento de los docentes. En este sentido, recuperamos las ideas de Lee Schulman, para quien

> si hubiera que organizar los conocimientos del maestro (…) el conocimiento pedagógico de los contenidos adquiere particular interés porque identifica los bagajes distintivos de conocimientos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento pedagógico de la materia es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del docente.

Los resultados de la investigación realizada por Wineburg (2001) sugieren que para los maestros, particularmente los noveles, "conocer las estructuras de las disciplinas que ellos enseñan es crítico para la enseñanza". Estos resultados también tienen implicaciones para la investigación sobre el conocimiento del maestro: "El conocimiento de los maestros investigados sobre los temas resultó ser producto de sus creencias y una acumulación de hechos e interpretaciones".

Competencias de la educación histórica en el Plan de estudios 2012

Partiendo de los debates y fundamentes arriba expuestos, se diseñaron una serie de competencias profesionales docentes para el área de historia, mismas que encuentran concreción en una serie de cursos, ambos elementos se presentan a continuación:

- Fundamentos conceptuales de la historia: Asume a la historia como una forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, objetos de estudio, fuentes, mecanismos de corroboración y validación, a través de una aproximación al trabajo del historiador.

- Educación Histórica en el aula: Comprende que la educación histórica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de los alumnos a partir del trabajo con fuentes.

- Investigación para la innovación en la educación histórica.

Cursos de historia en la Reforma de la educación normal en México, 2011-2012

- El ***Curso de Historia de la educación en México***, pretende proveer a los estudiantes normalistas los elementos que les permitan el dominio de la historia (y de la historia de la educación) como un campo disciplinar específico con sus propias definiciones, interrogantes, objetos de estudio y formas de argumentación y validación.

  En este curso se abordarán preguntas o problemas de indagación y reflexión, tales como: ¿Qué es la historia? ¿Qué es la historia de la educación en México a principios del siglo XXI? En el entendido de que las aproximaciones a estas cuestiones, realizadas desde diversos paradigmas historiográficos, tienden a mantenerse como espacios de discusión abiertos sin posibilidades de cierre definitivo.

- El segundo curso, ***Educación Histórica en el aula***, propicia procesos formativos que le brindarán a los maestros y estudiantes, un conjunto de conceptos ordenadores que les permitan problematizar, interrogar, formular hipótesis, identificar y emplear fuentes primarias (como registros y evidencias del pasado) para validar sus argumentos, corroborar sus hipótesis y debatir (en comunidad) sus conclusiones. También se problematizará la inclusión de la historia en la educación básica: ¿Se debe incluir el aprendizaje de la historia en le Educación Básica? ¿Para qué se enseña historia? ¿Qué historia situar en las aulas y con qué propósitos?

- El tercer curso, ***Educación histórica en diversos contextos***, implica acercar a los futuros educadores a la producción historiográfica para distinguir sus características (tanto formales como de contenido) y diferenciarla de otros tipos de textos como la novela histórica o con las narrativas artísticas o

cinematográfica. También se busca generar la valoración del patrimonio histórico y cultural y visibilizar la relevancia de generar experiencias didácticas innovadoras y creativas que permitan conocer el patrimonio y potenciar su conocimiento para la educación histórica.

Palabras finales

Tal como hemos intentado demostrar a lo largo del presente escrito, en la propuesta de diseño curricular que aquí fundamentamos, se han retomado debates desde diversas perspectivas teóricas y disciplinas científicas, lo que ha permitido construir un planteamiento abierto y flexible que promueve la libertad en la toma de decisiones rigurosamente sustentadas por parte de las comunidades de aprendizaje, incluidos en ellas los formadores de docentes y estudiantes de magisterio mexicanos.

Reconocemos así, los aportes de los historiadores en la construcción y reconstrucción permanente de la disciplina a la que consagran sus vidas profesionales, también reconocemos las aportaciones fundamentales de quienes desde la investigación educativa, la psicología, la pedagogía y la práctica educativa, han transformado el rostro de Clío en las aulas. Partir de la problematización en el aula implica reconocer la capacidad de los sujetos que enseñan y aprenden para definir sus propias agendas curriculares en función de sus contextos socioculturales, de sus necesidades formativas y sus intereses.

Encaramos la diversidad a través de ejercicios de relevancia que reconocen el derecho de los estudiantes y los maestros de las normales de incluir sus propias historias y no sólo las que se deciden desde los núcleos burocráticos, intelectuales o políticos del país. Frente a los rígidos programas del pasado basados en índices más o menos exhaustivos de la historia "nacional" o "Universal", la historia que hoy se estudia en las Escuelas Normales permite incluir otras historias escasamente abordadas en las currícula oficiales de este nivel en el pasado. Nos referimos a las historias de los pueblos indígenas, los maestros y maestras, las mujeres, los niños y niñas, la relación tensa unas veces y negociada o consensual otras tantas, entre los maestros y el Estado, entre el centro del país y la periferia, todo ello, entre otros tópicos relevantes para las comunidades normalistas.

Incluimos el aprendizaje teórico y la aplicación analítica de conceptos organizadores o de primer y segundo orden que acercan a los estudiantes comprensivamente a las fuentes históricas primarias y secundarias disponibles en sus entornos, pues buscamos romper con la reproducción mecánica de datos o de información conceptual para avanzar hacia la preparación de un

pensamiento autónomo y crítico que permita a los sujetos aprender por sí mismos a lo largo de sus vidas.

Bajo estos supuestos, la educación histórica en la formación de docentes en el México contemporáneo implica que los responsables de desarrollar los conocimientos, el pensamiento y la conciencia histórica, son los protagonistas del proceso educativo en las aulas de las Escuelas Normales, a ellos, nuestros reconocimiento y gratitud por las aportaciones generosas e indispensables para convertir en realidad vivida esta propuesta curricular.

Trabajos citados

ANDERSON, P (1997). *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.

ARTEAGA, B. Y Siddharta Camargo (2011). *Estudio de cultura y conciencia histórica: ¿Cómo se estudia la historia en las escuelas normales?* México: Reforma de la educación normal. Materiales. SEP. http://dgespe.sep.gob.mx

ARTEAGA, B y Siddharta Camargo (2009). El modelo para el aprendizaje de la historia en el proyecto SEC21. Revista virtual *Cognición*, núm. 19. La Paz, Bolivia: FLEAD: http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=243

ARTEAGA, B. Y Siddharta Camargo (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las Escuelas Normales de México? Una aproximación desde la mirada de los estudiantes. Revista *Enseñaza de las Ciencias Sociales*, 2012-11, 99-112. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona.

BLOCH, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: FCE.

CAMARGO, S. (2008, inédito). *El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria mediante el uso de fuentes primarias y TIC*. México: UPN, tesis para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo.

CAMARGO, S (2012). *Estudio de cultura y conciencia histórica en las Escuelas Normales*. En: En: Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró: Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos. (U. A. Querétaro, Ed.) Querétaro, México.

CANADINE, D. (2005). *¿Qué es la historia ahora?* España: Editorial de la Universidad de Granada.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F (1998, inédito). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH-UNAM*. México: UNAM, tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía.

DÍAZ BARRIGA-ARCEO, F (2013). *La renovación de los planes y programas de estudio en las escuelas normales: avances y dificultades*. Mimeo, ponencia presentada en el Foro Consultivo sobre Educación Normal en el marco de las consultas para la constitución del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

EVANS, R. J (2000). *In defense of History*. Nueva York: Norton.

FUKUYAMA, F. *¿El fin de la historia?*Recuperado de Internet (mayo del 2010): www.cepchile.cl/dms/archivo.../rev37_**fukuyama**.pdf.

GALVÁN, L.E. (1998) "Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto". En: PÉREZ-SILLER, X. Y RADKAU, V. *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla: BUAP-El Colegio de San Luis-Instituto Gerg Eckert, Braunschweig, Alemania, pp. 205-228.

HOBSBAWM, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

LAMONEDA, M. Y ARCE, M (2002). "El proceso de renovación de la enseñanza de la historia en Secundaria 1992-1993", en: Luz Elena Galván. *Diccionario de historia de la educación*. Versión multimedia, México: CONACYT-CIESAS-DGESCA-UNAM.

LEE, P., & Ashby, R. (2000). "Progression in HIstorical Understanding among students ages 7 – 14". En: Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg: *Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives*. NY: NYU Press.

LEE, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (2004). "Las ideas de los niños sobre la historia". En: Mario Carretero y James F. Voss: *Aprender y pensar la historia*. Argentina: Amorrortu.

LIPOVETSKY, G (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

PAGÈS, J. (2012). "La mirada externa. Análisis y reflexiones". En: Lourdes Somohano, Paulina Latapí y Maribel Miró: *Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos*. (U. A. Querétaro, Ed.) Querétaro, México.

PLÁ, S (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

SÁNCHEZ, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.

SCHULMAN, L. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005).

SEIXAS, P. (1999). *Beyond "content" and "pedagogy": in search of a way to talk about history education*. Journal of curriculum studies , 31 (3), 317-337.

SEIXAS, P (1993). *The community of inquiry as a basis for knowledge and leraning: the case of history*. EUA: American Educational Reaserch Journal, Summer, 1993, Vol. 30, núm. 2, p. 305-324.

SEIXAS, P., & Peck, K. (2008). *Benchmarcks of historical thinking. First steps*. Canadá: Canadian Journal of Education. 31, 4, 1015-1034.

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.

LOS CURRÍCULOS ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA (LATINOAMÉRICA, ESPAÑA Y PORTUGAL)

mesa 02

La personalidad en la elección vocacional. Propuestas de inclusión en el currícula de los estudiantes universitarios de la argentina

Alberto J. Farías[1], Tomás Izquierdo Rus[2]&Eva Ortiz Cermeño[3]

Resumen

La presente comunicación tiene como objetivo presentar una propuesta para la inclusión del modelo C.O.T.A. en los currícula en los estudiantes de Argentina y, más adelante, en otros países europeos, partiendo de la importancia de formar profesionales eficaces considerando la relación entre estilo de personalidad y sus actitudes preferenciales.

Palabras-clave: Personalidad; elección vocacional; C.O.T.A.; curricula; universidad.

Abstract

The aim of this paper is offering a proposal for the inclusion of C.O.T.A. model to the curricula of students from Argentina and, later date, other European countries, based on the importance of training efficientprofessionals, taking into account the relationship between personality style and their preferential attitudes.

Keywords: Personality; vocational choice; C.O.T.A.; curricula; university.

Introducción

En nuestra tarea como educadores nos planteamos la necesidad de formar profesionalmente recursos humanos a partir de la vocación personal de los estudiantes, acerca de la relación posible entre las características y estilo de personalidad y las actitudes preferenciales fácticas de cada uno hacia determinadas condiciones y situación medio-ambiental de una tarea futura imaginada por un sujeto. Nos planteamos si las preferencias personales respecto de cómo, dónde, con qué cosa, de qué manera y con quien trabajar, ¿depende en gran medida del estilo de personalidad del sujeto, o hay otros determinantes

[1] Universidad Nacional del Mar del Plata. E-mail: alfariasconsultor@gmail.com
[2] Universidad de Murcia. E-mail: tomasizq@um.es
[3] Universidad de Murcia. E-mail: evaortiz@um.es

potentes (situación, historia personal-familiar, cultura, oportunidad, mercado, estatus, etc.) que hacen muy difícil pensar en una correlación positiva entre estos dos componentes?

Es de interés en esta comunicación examinar los determinantes de manera específica y puntual a través de una entrevista en profundidad con el sujeto, lo que se conoce como explorar "el caso". La hipótesis de partida deviene del marco teórico que manejamos: el modelo convergente de diagnóstico y gestión laboral de recursos humanos, que llamamos C.O.T.A. (Convergencia Organizacional Transactivo y Autoeficaz) y que nos dice en uno de sus corolarios de aplicabilidad que a mayor grado de compatibilidad entre estilo de personalidad y características y requerimientos del puesto, mayor calidad del desempeño final. En este punto hay que "aislar", es decir mantener óptima y sin variaciones otras variables intervinientes: liderazgo, clima laboral, compensaciones, situación, etc.

Finalmente se propone incluir estas propuestas en los currícula de los estudiantes universitarios de Argentina y, más adelante, su desarrollo en países europeos como España. Se pretende cooptar y potenciar un perfil del trabajador que reúna ciertas características que podríamos definir "ad hoc" como "personalidades competentes", definidas como aquellas que potencian la competencia técnica formal adquirida previamente por efecto de la empatía con la labor realizada en el aquí y ahora de la tarea, personalizando el puesto.

Antecedentes teóricos

El desempleo en jóvenes

Blanch (2003) pone de manifiesto la existencia de una serie de variables, de naturaleza psicosocial, que inciden en mayor o menor grado en las probabilidades de encontrar un empleo. Destaca que, además de los recursos educativos, son predictores significativos de la obtención de un empleo la edad, el género, el estado civil y el perfil psicosocial de los individuos.

En el estudio de Izquierdo (2005) se concluye que una de las principales variables que modula los efectos de la situación de desempleo es la edad. Los resultados de muchas investigaciones han mostrado que existe una asociación significativa entre desempleo y efectos negativos. Álvaro (1992) al estudiar el bienestar psicológico, encontró diferencias significativas entre el grupo de jóvenes y el de edades intermedias, mostrando en éstos últimos unos peores índices de salud mental y un mayor nivel de estado depresivo. Estos efectos diferenciales pueden ser explicados por diversos factores entre los que se encuentran unas mayores responsabilidades familiares y obligaciones económicas, así como una prolongada socialización laboral que inciden, a su vez, en una mayor identificación con el trabajo. Es más probable que la pérdida de una posición social valorada, como consecuencia de la pérdida del puesto de trabajo,

así como la impredicibilidad sobre el futuro y el cuestionamiento personal, en un importante momento del ciclo vital, afecte a este grupo de edad.

La edad no sólo acarrea variaciones del funcionamiento individual (tanto físico como psicológico) sino también diferencias sistemáticas entre las responsabilidades de los roles que se asumen a lo largo del curso vital, las cuales contribuyen a explicar las variaciones que se observan en las respuestas al desempleo (Banks, 1992).

Kulik (2000) estudió el impacto de la edad en las actitudes y reacciones al desempleo. Encontró diferencias significativas en los diversos grupos estudiados: 1) los desempleados de mediana edad pasaban más tiempo buscando empleo que los más jóvenes, 2) el grupo de desempleados más jóvenes veía el desempleo como una ventaja al permitirle tener más tiempo para ellos y también mostraron un menor deterioro en salud mental como resultado del desempleo y, 3) las personas más jóvenes preferían no tener trabajo que aceptar uno con bajo salario. Se deduce que los efectos negativos derivados de la situación de desempleo son especialmente importantes para el grupo de edades medias. Es, en este grupo, donde se dejan sentir más notablemente las consecuencias derivadas de la pérdida de empleo.

Orientación profesional y elección vocacional

Izquierdo (2008) entiende que la orientación profesional abarca todas aquellas actuaciones dirigidas a incrementar las posibilidades de inserción laboral, de todos los grupos sociales, cumpliendo una doble función: incrementar la empleabilidad de la persona y combatir la exclusión social. Por ello, este autor concibe la orientación profesional como el modelo de intervención más adecuado para promover la inserción laboral de las personas demandantes de empleo. Desde este planteamiento, Perea *et al*. (2000) consideran la orientación para el empleo como una de las medidas activas que mayor peso tienen en el plano preventivo, al convertirse en mecanismos que permiten garantizar que los desempleados mantengan o mejoren su capacidad de inserción profesional.

La motivación juega un papel fundamente en el plano de la orientación profesional, al considerarse como un conjunto de creencias, expectativas y actitudes de los sujetos ante el empleo. En el logro de la inserción laboral no basta con formarse en conocimientos, habilidades y destrezas, sino que se necesita también poseer una actitud que favorezca la motivación y autorresponsabilización de la persona para buscar y encontrar un empleo (De Pablo, 1996).

La Orientación Profesional se inserta en un marco teórico que marca los límites de la misma y que define un modelo de intervención a utilizar: *Centrado en soluciones* (Piqueras y Rodríguez, 1997); y en el que los conceptos clave del proceso orientador son: Actividad,

Utilidad y Autonomía (Lucas, 2000). Según este autor, la postura del técnico de orientación hacia el usuario se debe concebir asumiendo que el demandante de empleo está perfectamente capacitado para hacer todo lo necesario para encontrar empleo; establece una relación durante la acción en la que se trata de realizar una serie de conductas que estén orientadas a una meta: el empleo; ve como la acción determina y modifica las circunstancias que supuestamente le llevaron a esa situación; y posee una serie de recursos que se constituyen en el punto de partida para iniciar la acción.

En plano práctico, el orientador profesional no ofrece modelos de trabajo, no impone criterios supuestamente contrastados ni determina unilateralmente lo que hay que hacer sino más bien su rol es el de un *facilitador* en el desarrollo del itinerario de inserción, ayudando al usuario a descubrir sus recursos para acodar la forma más eficaz de utilizarlos (INEM, 2000).

La intervención orientadora adopta un encuadre teórico sistémico, en el que se considera la búsqueda de empleo como un proceso en el que orientadores y desempleados interaccionan en un contexto determinado (Piqueras y Rodríguez, 1997). Los cambios de significado que se verifican en las relaciones entre los elementos del sistema se entienden desde otra perspectiva teórica: *El Construccionismo Social*. McNamee y Gergen (1996), consideran que esta perspectiva se ocupa más de las redes de relación que de los individuos.

Estos presupuestos del construccionismo social aplicados a la intervención orientadora, conlleva asumir que son los demandantes de empleo los que han de construir su propia realidad de inserción, por lo que el trabajo del orientador consistiría en facilitar dicha construcción (Montilla, 2002). De esta forma, se afrontaría la situación de desempleo con mejores condiciones de conseguir un puesto de trabajo.

La Tutoría Individualizada se plantea un concepto global de apoyo a la inserción en el que interaccionan elementos que se convierten en cuatro áreas de trabajo fundamentales; Planificación: todas aquellas actuaciones encaminadas a trabajar con la programación de las actividades de inserción; Información: actuaciones que ayuden al usuario a obtener los datos y conocimientos necesarios para afrontar la búsqueda de empleo; Habilidades: entrenamiento en las técnicas de búsqueda de empleo que usuario y técnico consideren más adecuadas para su inserción laboral y; Motivación: actuaciones dirigidas al cambio de actitudes mediante la mejora de las expectativas de los usuarios que muestran desánimo en la búsqueda de empleo (Izquierdo, 2008).

Conclusiones y propuestas futuras

La hipótesis inicial deviene del marco teórico manejado: el modelo convergente de diagnóstico y gestión laboral de recursos humanos, denominado C.O.T.A y que nos dice que a mayor grado de compatibilidad entre estilo de personalidad y características y requerimientos del puesto, mayor calidad del desempeño final. En este punto hay que "aislar", es decir mantener óptima y sin variaciones otras variables intervinientes: liderazgo, clima laboral, compensaciones, situación, etc. Finalmente las "personalidades competentes" son aquellas que potencian la competencia técnica formal adquirida previamente por efecto de la empatía con la labor realizada en el aquí y ahora de la tarea, personalizando el puesto.

Partiendo de los seis vínculos simultáneos que una persona establece en su contexto de trabajo (con los pares, con los jefes, con la tarea, con su imagen, con la organización y con la comunidad), podemos explorar término a término otros tantos aspectos de sus relaciones: camaradería, confianza, orgullo, autoestima, pertenencia, estatus).

Con esta finalidad se ha diseñado (aún proceso de validación) un instrumento de sesgo cualitativo con la finalidad de buscar las relaciones entre "aptitudes vinculares autopercibidas" (cómo me percibo siendo y actuando ante cinco diferentes situaciones propuestas) y "actitudes laborales preferidas" (que contextos laborales prefiero si pudiera elegir). Estas relaciones se exploran en "dos tiempos": primero las aptitudes vinculares del aquí y ahora autopercibido y luego el desiderativo futuro: como me gustaría percibirme. Lo mismo para con las "actitudes" que eligen los contextos laborales: los actuales y los que elegiría si me percibiera a futuro de otra manera. Hay aquí una doble dimensión exploratoria que no solo intenta relacionar personalidad en desarrollo-tipo y contexto de tarea, sino que intenta explorar el hiato entre la tensión de mi autoestima e identidad y mis imágenes de ideales potenciales no alcanzados aún ("creo que soy y hago así, pero me gustaría ser-hacer, etc."). Esta cuestión es esencial pues diferencia el desempeño en base a mis límites actuales de mis potenciales talentos no desarrollados y a la espera de una favorable o desfavorable situación laboral (clima, liderazgo, modalidad, etc.). También, con ayuda de la entrevista clínica de orientación podría darme pistas de neuroticismo en función del hiato ser-desear-autoestima positiva o negativa y capacidad de cambio o crecimiento.

Retomando las características técnicas, digamos que la primera parte del instrumento explora cinco situaciones 1) intensidad y direccionalidad de comunicación con los demás, 2) grado de emocionalidad, 3) grado de sociabilidad grupal, 4) capacidad de aprender de la experiencia, y finalmente 5) grado de responsabilidad en mi tarea y en mis relaciones en general.

Estas situaciones presentadas remiten a las cinco grandes dimensiones de la personalidad aceptadas como actual paradigma. Obtenido este primer resultado en términos descriptivos de un mayor o menor "compromiso" ("ex-pansivo" vs. "in-pansivo"), en referencia a la aproximación y control sobre objeto o al alejamiento y no manejo del mismo) aplicamos la segunda parte sobre contextos laborales preferidos que buscaremos asociar correlativamente con la anterior. En esta oportunidad el participante debe elegir en una grilla las características de las condiciones laborales que prefiere. Aquí se exploran presuntas antinomias: tarea independiente vs. en relación de dependencia; intelectual vs. manual; solitario vs. en equipo; con personas como destinatarios vs. con objetos o procesos; en espacios abiertos vs. cerrados; con horarios fijos vs. libres. El resultado obtenido en general y por aspecto evaluado se compara con el estilo de personalidad identificado en busca de establecer criterios de relación "características de la personalidad" - "características del puesto".

Bibliografía

Álvaro, J. L. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Siglo XXI: Madrid.

Banks, M. H. (1992). Desempleo y salud mental: investigaciones británicas recientes. En J. L. Álvaro, J. R. Torregrosa y A. Garrido (comps.), *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental*. Madrid: Siglo XXI.

Blanch, J. M. (Coord.) (2003). Teoría de las relaciones laborales I. Fundamentos. Barcelona: UOC.

De Pablo, J. M. (1996). Desarrollo de los aspectos personales para la ocupación: una metodología para el cambio con grupos de desempleados. *Intervención Psicosocial, V, 15*, 75-101.

INEM. Instituto Nacional de Empleo (2000). *Tutoría Individualizada*. Madrid: Subdirección General de Promoción de Empleo.

Izquierdo (2005). Actitudes hacia el trabajo de los desempleados mayores de 45 años. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Izquierdo (2008). *El desempleo en los mayores de 45 años*. Jaén: Consejo Económico y Social.

Kulik, L. (2000). The impact of gender and age on attitudes and reactions to unemployed: The Israeli case. *Sex Roles, 43*, 85-104.

Lucas, J. M. (2000). La Orientación Profesional desde los Servicios Públicos de Empleo. En M. T. Castilla *et al*. (Coords.), *La formación de los profesionales de la psicopedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

McNamee, S. y Gergen, K. J. (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.

Montilla, S. (2002). La inserción laboral desde un sistema construccionista en contextos de orientación profesional. *Capital Humano, 155*, 62-76.

Perea, E. *et al*. (2000). *La política de empleo en la Unión Europea II. Acciones para el empleo*. Sevilla: Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico.

Piqueras, R. y Rodríguez, A. (1997). Orientación profesional centrada en las soluciones. *Intervención Psicosocial, 6, 3*, 317-337.

Análisis Crítico del Currículum de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media en Chile : Una propuesta metodológica para analizarel currículum su visión de la identidad chilena, su enfoque histórico y su sentido social.

Beatriz Román Parada[1]

Resumen

Debido a que el currículum puede ser una forma de acercarnos al sentido de la educación dentro de un sistema conociendo, a la vez, sus propias características, pues en él se reúnen y mezclan tanto los fines de la educación, como sus objetivos, su política, su organización y su práctica, hacer un análisis crítico del discurso curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, es analizar lo que hoy se considera importante al construir esta sociedad. Si pensamos que es "*un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las economías, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc*." (Gimeno 2010:15), entonces realizar un análisis crítico nos servirá para reconocer aquellos aspectos que implícita y explícitamente no contribuyen a desarrollar una sociedad democrática, más justa y equitativa, pudiendo de esta forma proponer modificaciones o cambios para mejorar el currículum y en consecuencia, nuestra sociedad. Por lo anterior, analizar el sentido de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales propuesto en los actuales Planes y Programas curriculares de Enseñanza Media en Chile, es reconocer, evaluar y criticar el discurso social de fondo, o sea, el enfoque que propone hacer de la historia, del patrimonio y de la sociedad chilena.

Este estudio, se ha desarrollado desde el enfoque del Análisis Crítico del Discurso, con herramientas de la Semiótica Social y el Análisis Evaluativoque permiten vislumbrar el sentido de educación propuesta por el currículum chileno, para presentar su potencial a la hora de conocer y reconocer el trasfondo político, su propuesta social, su perspectiva económica, su

---

[1] Becaria Conicyt. Beca Chile 2011

visión sobre lo cultural y lo patrimonial y el enfoque histórico de lo que se pretende enseñar en Historia.

Palabras-claves: análisis; crítico; discurso; curriculum; Historia; Chile.

Abstract

Due to the fact that the curriculum can be a way to approximate to the sense of education within a system, knowing, at the same time, its own characteristics, hence, in it the aims of education as well as its policy, its organization and its practice come together and mix up, doing a critical analysis of the discourse of the curriculum of history and social science in Chile means analyzing what today is considered to be important in building this society.

If we think what is "a text that represents and presents aspirations, interests, ideals and ways of understanding its mission in a very concrete historical context from which decisions are made and ways are chosen that are affected by the general political options, the economy, the belonging to different cultural means, etc." (Gimeno 2010:15), then conducting a critical analysis will help us to understand these aspects that implicitly and explicitly do not contribute to develop a democratic society, more fair and equal, being able this way to propose modifications or changes in order to improve the curriculum and, in its consequence, our society.

Having said that, analyzing the sense of the teaching of history and social science how it is proposed in the current curriculum plans and programmes for secondary school in Chile, recognizing, evaluating and criticising the social discourse behind, or in other words, how it proposes to teach the history, the heritage and the Chilean society.

To conduct this study, focussing on the critical analysis of the discourse, it has been developed with tools of social semiotics and the evaluative analysis which permit to spot the sense of education in the way it is proposed by the Chilean curriculum, tio present its potential in the moment of knowing and recognizing the political background, its social offer, its economical perspective, its vision on culture and heritage and the historical focus of what is pretended to be teached in history.

Keywords: analysis; critical; discourse; curriculum; history; Chile.

Currículum y sociedad

Según Rodríguez (2002), *"la educación, una buena educación es aquello en lo que la actividad curricular desemboca y termina"*. Y lo afirma pues indica que "los fines curriculares

se funden con los fines de la educación tan esencialmente que dan unidad, validez y sentido a los sistemas educativos". O sea, para este autor el currículum es una herramienta en la cual se encuentran los objetivos, el sentido y la esencia de lo que es la educación. Por ello agrega que:

> Es más, estas finalidades se implican mutuamente de modo que la forma de su unión señala la peculiaridad del sistema con el que nos encontramos. Y, de todos modos, en el orden de prioridades últimas, los fines de la educación, en cuanto a destino de la enseñanza, contienen la esencia de la educación y determinan la estrategia curricular. (Rodríguez: 2002:98)

Según estas ideas, el currículum puede ser una forma de acercarnos al sentido de la educación dentro de un sistema conociendo, a la vez, sus propias características, pues en él se reúnen y mezclan tanto los fines de la educación, como sus objetivos, su política, su organización, su práctica. No obstante, hay visiones que discrepan con esta visión sobre el currículum, pues plantean que durante mucho tiempo se ha creído que:

> ...las políticas, los currícula, las instituciones y las prácticas pedagógicas podían colaborar ordenadamente a conseguir de manera racional unos fines seguros de validez indiscutible (los expuestos en el currículum). (Pero) en ese intento de poner en orden el mundo de la práctica social de la educación, no se ha desconsiderado la importancia de los sujetos. El positivismo reinante durante tanto tiempo nos hizo perder de vista el componente humano de toda acción educativa. (Gimeno. 1998:12)

Si el currículum es un aparato o un dispositivo (Beltrán 2010:57) o si es una herramienta de control, si excluye el componente humano, han sido críticas y dudas que se han hecho sobre los currículums en educación, pero, aun así, siguen siendo un referentes en los sistemas educativos, de lo que las políticas contemporáneas a ellos esperan de la educación y de lo que debería ser la práctica pedagógica en las aulas de las sociedades a las cuales se dirigen. El currículum es "un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las economías, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc." (Gimeno 2010:15), y que eso significa establecer el fin y el sentido de la misma para una sociedad en un momento dado. Por ello, sea el currículum una estructura formada por un pensamiento positivista, sea un currículum una herramienta cuestionables, es un documento que nos habla de lo que es la sociedad a la cual se dirige, lo que quiere ser, lo que necesita, lo que valora y lo que espera construir. Por ello, "contemplado de una perspectiva más amplia, los fines (educativos) representan el ideal de la vida de un pueblo" (Rodríguez, 2002:104) sea este acorde con nuestro pensamiento y nuestros ideales o no lo sea, el currículum es el organizador de lo que la educación ha de ser, de sus fines y su sentido y por ello, alcanzar los objetivos curriculares debería ser para la sociedad en que se imparte, el alcanzar la calidad en su educación.

Sintetizando las ideas anteriores, podemos afirmar que, lo que el currículum propone alcanzar es el ideal, el fin y el sentido, de la educación que se propone para una sociedad.

Por esto, y debido a que son los discursos sobre el sentido de la educación, ya sea dentro del currículum, desde una perspectiva teórica, los discursos que valoran la educación, como las evaluaciones, los ranking, las apreciaciones sociales y mediáticas, y los discursos desarrollados en la práctica, como el generado en el aula, el docente y el estudiantil, lo que nos disponemos a analizar para llevar a cabo este estudio, entonces creemos oportuno plantear un tipo de análisis crítico, que si bien comparte varios puntos e ideas con la pedagogía crítica, no se enmarcan dentro de su propuesta de estructura investigativa, y aunque concuerda en el enfoque de la ciencia crítica de la educación no comparte su metodología pues este estudio dista de necesitar trabajar en la experiencia y la práctica educativa o dentro de las instituciones educacionales u otras formas utilizadas en por la pedagogía crítica, pues lo que necesita es un Análisis Crítico del Discurso para concretar sus objetivos.

Pensamos que el Análisis Crítico del Discurso propone una perspectiva de investigación que nos permitiría llevar a cabo este estudio. Pues para concretar esta investigación necesitamos un enfoque que nos permitirá abordar nuestro estudio de forma crítica, compleja e interdisciplinaria, entendiendo el discurso educativo como una práctica social que interviene y tiene consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el sistema educativo en general y de ahí en la sociedad

El análisis crítico del discurso educativo.

El Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) es un enfoque crítico de estudio que ha desarrollado su trabajo en el campo de la lingüística y la semiótica social, abarcando áreas y problemáticas ideológicas, sociales, económicas y políticas presente en los discursos sociales.

Su finalidad, como lo expone Teun Van Dijk, es…

> más allá de la descripción o la aplicación superficial, la ciencia crítica de cada esfera de conocimiento plantea nuevas preguntas, como las de responsabilidad, los intereses y la ideología. En vez de centrarse en problemas puramente académicos o teóricos, su punto de partida se encuentra en los problemas sociales predominantes, y por ello escoge la perspectiva de quienes sufren para analizar de forma crítica a quienes poseen el poder, a los responsables, y a los que tienen los medios y la oportunidad de resolver dichos problemas. (Van Dijk, 1986:4)

En la enseñanza de la Historia, Atienza (2011), Fernández (2011), Pinto (2011), Oteíza (2006 y 2011) y otros investigadores han hecho estudios críticos de los diversos discursos que intervienen en dicha asignatura –como el currículum, los manuales y los libros de texto del ramo- en los cuáles se plantea "una verdad oficial" que ayuda a legitimar una forma de

comprender la historia, y por lo mismo, una forma de comprender la sociedad en que se vive, con consecuencias en las formas en que nos relacionamos con los otros y hacemos comunidad.

El plantear cierto enfoque historiográfico, el trabajar con ciertos conceptos, el utilizar ciertas construcciones lingüísticas o ciertas referencias dentro de lo que enseñamos, hace que lo que enseñamos en Historia, y por ende lo que somos como sociedad, sea una cosa y no otra. Según Oteíza, *los discursos históricos construyen representaciones del pasado en las que necesariamente se producen silencios y miradas parciales de los acontecimientos y de los actores sociales involucrados en ellos* (2006:13). Y sobre los discursos de los textos escolares distribuido gratuita y masivamente en las escuelas chilenas nos dice que ellos *representan las actuales ideologías de los grupos política y económicamente dominantes en nuestra sociedad, y la manera en que ellos desean construir consenso sobre la historia contemporánea chilena*. (Oteíza, 2006:17)

Concordamos con Oteíza en que el discurso histórico de los textos que se distribuyen y estudian en la enseñanza básica y media en Chile (primaria y secundaria) tienen una posición ideológica que busca construir una mirada social acorde con la que mirada de los discursos dominantes. No obstante, creemos que no sólo los textos a estudiar tienen una perspectiva ideológica, sino, además, ésta se encuentra en el currículum, en los objetivos educativos, en las evaluaciones y valoraciones que se hacen de los logros educativos, en los mismos logros, en la mirada de la institución escolar e incluso en el trabajo de los docentes de aula.

Por ello queremos trasladar el enfoque del ACD a la escuela misma, a la forma en que entendemos la educación y la sociedad que construimos con ella. Si bien, algunos de los objetivos principales del ACD pueden parecer lejanos a nuestro estudio, como por ejemplo el concepto de "dominación", pensamos que no es así, pues en la educación actual responde a una estructura social, política y económica dominante que genera, precisa y limita que ha de ser la finalidad de la educación en nuestros tiempos. Por ello, pensamos que en gran parte de los discurso educativos ha de estar el sesgo ideológico de los discursos dominantes, pero aun así, reconocer dentro los discursos existentes, cuáles son los dominantes, cuáles se alejan de éstos, contraponerlos y observar sus consecuencias, será una forma precisa de profundizar en la construcción de la sociedad que hoy se plantea el trabajo educativo desde todas sus perspectivas.

Es decir, analizar los discursos educativos lo que debería ser la enseñanza de la Historia hoy, es analizar lo que debería ser nuestra sociedad según los discursos dominantes y, por ello, nos ayudará a posicionarnos comodocentes e investigadores sobre lo que queremos que se la educación y lo que queremos que sea nuestra sociedad.

Ejemplos de ACD del currículum chileno.

Utilizando las herramientas que nos entrega la Semiótica y la Gramática Sistémica, realizaremos los primeros intentos de análisis del currículum para la aplicación del enfoque del ACD, ya podemos aproximarnos a algunos posibles resultados que presentamos a continuación.

Citando el inicio del Plan y Programa de estudio para 4º medio de Historia y Ciencias Sociales, mostraremos un breve ejemplo de análisis de la metafunciónideacional:

> El cuarto año medio está dedicado al estudio de la sociedad contemporánea. Se busca que los alumnos y alumnas culminen su formación en Historia y Ciencias Sociales estudiando, analizando y comprendiendo algunas de las principales características del mundo actual y del desenvolvimiento histórico del siglo XX. (Mineduc, 2004a)

El tema del texto es el **estudio de la sociedad contemporánea***proceso* para el **4º medio***participante*.

Se busca [proceso material / función ergativa que indica causa externa, o sea la razón de la acción está establecida desde fuera, y en forma imprecisa, de los sujetos que forman el tema] **que los alumnos y alumnas** [actor tácito] **culminen** [proceso material] **su formación en Historia y Ciencias Sociales,** [complemento, proposicional] **estudiando, analizando y comprendiendo** [proceso material] **algunas**[elemento temático relativo] **de las principales características del mundo actual y del desenvolvimiento históricos del siglo XX.** [complemento proposicional]**.**

Este pequeño párrafo ya nos muestra características del discurso del currículum que se repetirán durante toda la introducción de dicho texto. Primero que no existe causas explícitas ni pactadas por los sujetos participantes para llevar a cabo los procesos que el texto indica que hay que realizar, pero además esto implica un desligue de responsabilidades del hablante (el ministerio), ya que esta función, como plantea Sabaj (2002) *La ergatividad se entiende, de esta forma, como un mecanismo de la cognición a través del cual se omiten o se debilitan las causas de los hechos y las cosas del mundo*.

Y segundo, el complemento proposicional también entrega un lugar pasivo a la formación. O sea el estudio de la sociedad no es proceso de formación sino que la formación es un complemento pasivo del proceso material.

En el cuadro siguiente, analizamos algunos de los Objetivos Fundamentales que proponen el Plan y Programa curricular para el 2ºmedio, desde la perspectiva del género y el registro que nos permiten conocer la metafunción textual.

Campo	**Los alumnos y las alumnas** [sujeto participante]**desarrollarán** [proceso material/verbo propositivo]**la capacidad de**:	
1. Conocer [proceso mental]**el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno**[complemento]**, comprendiendo** [proceso mental/relacional]**la historicidad de la realidad social**[complemento]**.**		**modo**
2. Reconocer [proceso mental]**las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional**.		**modo**
3. Evaluar[proceso material] **la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina**.	**Tenor: poder/involucración/contacto**	

El género del texto es la actividad social que presenta y que involucra a los miembros de una cultura: en este caso debería ser el estudio de la Historia de Chile, pero gramaticalmente, se presenta como todos los procesos mentales que vemos en el párrafo son parte del género, con la finalidad de desarrollar capacidades en los alumnos.

El registro se puede reconocer por: el campo- que es el propósito de la actividad, que en este caso coincide con el género. Podemos ver que los procesos forman parte de una proposición formal del aprendizaje, o sea a través de un lenguaje formal especializado se expresa que es lo que los alumnos y alumnas desarrollarán; el tenor – que guarda relación con el rol social de los actores, que en este caso son los alumnos y alumnas que, a través de un verbo proposicional que propone obligatoriedad; y el modo que permite analizar la distancia espacial interpersonal, o sea, vemos a través del lenguaje, la relación que hay entre lo que se dice y el proceso social que está ocurriendo, en este caso es bastante lejana, pues el lenguaje es sobre todo, reflexivo.

En conclusión, podemos observar a través de la textura del párrafo, que si bien lo que se propone es parte del proceso social de conocer la sociedad en que se vive, se presenta como algo distante de los sujetos, quienes no tienen más relación con la construcción social que se le presenta que el desarrollo de una capacidad, y que aleja a los hablantes, del proceso que han de desarrollar los alumnos y alumnas a los que se les impone la acción.

Esta es una primera muestra del análisis, ya que lo que se quiere esprofundizar en los contenidos y los objetivos de los planes y programas de estudio, y a través de ellos reconocer el enfoque histórico, que hoy se propone como forma de entender la historia para la educación. Mientras progresamos en las herramientas metodológicas de esta investigación esperamos

alcanzar una mayor rigurosidad científica en el análisis del discurso curricular de la historia, y a través de este poder reconocer la identidad chilena y la forma de sociedad que promueve.

Conclusión

Si bien, como ya hemos dicho, estamos comenzando a aplicar las herramientas semióticas de análisis, para desarrollar un Análisis Crítico del Discurso en los currículum de Historia en Chile, estos primeros pasos ya nos han llevado a visualizar el currículum desde otra perspectiva, desde una mirada semiótica, que nos hace comprender, desde el análisis de las palabras con que se han escrito los planes y programas, una forma de entender la educación donde el hablante (que podría identificarse en este caso con el Ministerio de Educación en Chile, por ser el encargado de la educación desde el Estado) se aleja del compromiso educativo estableciendo una relación distante con la enseñanza de la Historia, la cual queda en manos de los propios estudiantes que deben "culminar" su educación realizando todas las acciones que se les ordena realizar. Esto puede tener consecuencias positivas como negativas, para la construcción de la sociedad y el sentimiento de pertenencia de la misma, pero para poder acercarnos a eso debemos seguir avanzando en este análisis.

Esto ya es un paso para comprender lo que la sociedad chilena hoy está estableciendo como historia, como se relaciona con la misma, lo que promueve como sociedad y como identidad.

Para finalizar, cabe destacar, que hasta ahora, hemos comprobado, sólo a grandes rasgos y de manera momentánea, pues esperamos al desarrollar un mayor análisis pode afirmarlo con mayor exactitud, que la observación y el análisis crítico del currículum de Historia, puede ayudarnos a comprender no sólo otra perspectiva de la enseñanza que hoy se desarrolla en nuestras aulas, sino también ayudarnos a tomar una posición crítica respecto a lo que hoy se plantea, es una buena educación

Referencias

Apple, M. W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bernal Guerrero. (2002). *Persona, currículum y postmodernidad*. Barcelona: Ppu.

Beltrán, Francisco (2010) *Política, poder y control del currículum*. En Gimeno Sacristán, J., & Fernández Enguita, M.(coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. Pág. 47-63

Carr, D. (2005). *El sentido de la educación: Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.

Eco, U. (1994). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica* (5a ed.). Barcelona: Lumen.

Foucault, M., & González Troyano, A. (2011). *El orden del discurso* (6ª edición ed.). Barcelona: Tusquets.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global:Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible: Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J., & Fernández Enguita, M. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación: Ensayos filosóficos*. Madrid: Trotta.

Oteíza Silva, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la historia de chile (1970-2001)*. Chile: Frasis.

Oteíza Silva T., Pinto D. (Eds.) Atienza, Fernández, Pinto (2011), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales de historia y de ciencias sociales*. Cuarto Propio.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.

Prats, J. (1997). *La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica*. Íber, 12, http://iber.grao.com/revistas/iber/012-nuevas-fronteras-de-la-historia/la-seleccion-de-contenidos-historicos-para-la-educacion-secundaria.

Rodríguez, Teófilo. (2002). *Currículum y fines educativos*. En Bernal Guerrero, A., & Cabero Almenara, J. Persona, currículum y postmodernidad. Barcelona: PPU

Russell, B., Vicuña, J., & Ortuño, Á. (2004). *La educación y el orden social*. Barcelona: Edhasa.

Sabaj, Omar. (2002). *Estudio crítico comparativo: La Ergatividad, posibles aplicaciones para el análisis textual*. Revista Signosv.35 n.51-52. Valparaíso. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100015. Revisado el 08/03/12.

Van Dijk, T. A. (2008). *Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinar*. Barcelona: Ariel.

Wodak, R., Meyer, M., Fairclough, N., Jäger, S., Scollon, R., & Van Dijk, T. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Paulo Freire, ensino, história e os desafios da contemporaneidade

Cristiano Biazzo Simon[1]

Resumo

A pesquisa tem por objetivo produzir uma narrativa acerca da obra de Paulo Freire em uma análise das possibilidades da mesma para alcançar os objetivos colocados para o ensino em geral e de história diante dos desafios da contemporaneidade, especialmente os relacionados com a democracia e a construção da cidadania. O fundamental hoje para o ensino de história é a mudança de uma metodologia a serviço da nação para outra, a serviço da democracia, da formação do pensamento crítico e de um raciocínio histórico independente, objetivos que podem ser generalizados para a educação como um todo, assim como podem as reflexões aqui colocadas.

Os debates nas humanidades denotam forte preocupação com uma significativa perda de laços de pertencimento em função da velocidade da informação e sua valorização em detrimento da reflexão, em um mundo em que tudo parece provisório e fugaz. Isso permite dimensionar o quanto a educação e o ensino de história devem ser direcionados ao enfrentamento do processo de perda nas pessoas, principalmente nos mais jovens, de suas referências com seu meio social mais próximo e de suas relações com o todo.

O conceito de historicidade remete a dois movimentos que se complementam: de um lado, o da obra como elemento de reflexão preocupado com o fazer-se do intelectual no diálogo com seu tempo e, de outro, a importância dela como elemento central para a busca da "consciência crítica", em Freire, ou "consciência histórica", no pensamento de Jörn Rüsen, entre outros, essenciais à almejada construção das consciências cívica e cidadã.

Palavras-chave: Paulo Freire, ensino, história, localidade, currículo.

Abstract

This research aims to produce a narrative about the work of Paulo Freire analysing its possibilities to achieve the goals placed for general education and the teaching of history in the

[1] Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil. E-mail: simon@uel.br

face of the challenges of contemporary life, especially those related to democracy and the construction of citizenship. Fundamental today for the teaching of history is the shift from a method in service of the nation to another, in service of democracy, the formation of critical thinking and independent historical reasoning, objectives that may be generalized to general education, as well as may the reflections here proposed.

Discussions in humanities show strong concern with a significant loss of ties of belonging due to the velocity of information and its appreciation at the expense of reflection, in a world in which everything seems temporary and fleeting. This allows dimensioning the extent to which education and the teaching of history should be oriented to coping with the process of reference loss in people, especially in younger people, to their near social environment and relations with the whole.

The concept of historicity refers to two movements that complement each other: on the one hand, the author's works as an element of reflection on the coming to be of the intellectual through dialoguing with his time and, on the other hand, its importance as a central element to the search for 'critical consciousness', in Freire, and "historical awareness", in Jörn Rüsen, among others, essential to the desired construction of civic and citizen awareness.

Keywords: Paulo Freire, education, history teaching, locality, curriculum.

O que se coloca como fundamental hoje para o ensino de história, segundo Laville (2002), é formar o cidadão como alguém capaz de pensar criticamente a "realidade" do seu tempo e de participar na sociedade democrática de acordo com os seus princípios. Por meio da mudança de uma metodologia a serviço da nação para uma metodologia a serviço da democracia e da formação do pensamento crítico e de um raciocínio histórico independente, estaríamos formando cidadãos preparados para usar suas habilidades, tanto na identificação de problemas sociais, como em suas decisões pessoais cotidianas.

As enormes transformações sociais que ocorreram nas últimas décadas nos países centrais do capitalismo, que afetaram em grande medida o modo de vida de milhões de pessoas em todo o globo terrestre, provocaram certa apreensão diante dessa nova experiência social. Essa experiência, denominada Globalização, é caracterizada pela fragmentação do território, pelo desmonte do Estado de bem-estar social e pelo processo de substituição do humanismo pelo consumismo (SANTOS, 2001).

Na atualidade vivenciamos um novo surto de transformações provocadas pela Revolução da Microeletrônica, cuja intensidade é de tal magnitude que faz com que os momentos anteriores da trajetória histórica da sociedade capitalista sejam apreendidos como projeções em

câmara lenta, para usarmos a imagem da montanha–russa de Nicolau Sevcenko. No tempo presente a percepção que temos é de que estamos diante de uma síncope final e definitiva, clímax da aceleração precipitada da temporalidade cuja intensidade extremada faz relaxar nosso impulso de reagir, em função do que sentimos frente a um universo aparentemente mais imprevisível. Tal percepção nos põe atônitos pela nossa incapacidade de prever e resistir, gerando uma concordância passiva e irrefletida em relação às situações colocadas (SEVCENKO, 2001).

Paulo Freire também contribui para o entendimento das mudanças sociais que estão acontecendo na sociedade capitalista. Para ele o fenômeno da globalização da economia tem sido colocado como um momento necessário da economia mundial, do qual não se pode escapar. Além disso, o discurso veiculado fala da ética e, ao mesmo tempo, oculta que sua ética é a do mercado e não "a ética universal do ser humano pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente". Sublinha o autor isso por considerar que "o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo da eficácia de sua malvadez intrínseca" (FREIRE, 1996: 143/44).

Quando relacionamos os apontamentos anteriores sobre a questão da cidadania à preocupação que tem sido sublinhada pelos debates nas ciências humanas com relação a uma significativa perda de laços de pertencimento, em larga medida relacionada à velocidade da informação e sua valorização em detrimento da reflexão em um mundo em que tudo parece provisório e fugaz, podemos também dimensionar o quanto o ensino de maneira geral e o de história devem ser direcionados ao enfrentamento do processo de perda nas pessoas, principalmente nos mais jovens, de suas referências com seu meio social mais próximo e de suas relações com o todo.

Na direção indicada por Santos podemos hoje fazer um balanço positivo no sentido de que muitas vozes já se fazem ouvir protestando contra a artificialidade e o simulacro em que se converteu a democracia, mas não só e junto com ela, uma enormidade de relações políticas e sociais.

No dia 29/04/12 o jornal El País trouxe uma entrevista com Tzvetan Todorov apresentando-o como um linguista que nas últimas décadas tem se ocupado a olhar para feridas sobre as quais o mundo se pergunta pouco. Anuncia a publicação de seu novo livro intitulado "Os inimigos íntimos da democracia", em que esclarece que em seus livros anteriores sobre política se ocupava de defender a democracia de seus inimigos.

Movimentos pela democracia real, como "Occupy Wall Street" - que deu origem a muitos outros movimentos "occupy" por todo o mundo -, a dos indignados na Espanha, a luta

dos estudantes chilenos pelo direito à educação, e a dos mexicanos denominado "# YO SOY 132" reivindicam, entre outras coisas, democracia autêntica e anunciam que a juventude despertou. Esses são elementos que nos permitem dimensionar parte das demandas por aprofundamento das reflexões sobre democracia, em especial, da busca por sua dimensão republicana e por cidadania. Contudo, o quadro fica mais completo quando pensamos na primavera árabe, nas lutas no eixo do euro e nos países historicamente recém-saídos de ditaduras, como os da Península Ibérica, da América Latina e do leste europeu.

A obra de Freire pode contribuir para a formação desse pensamento crítico, à medida que o autor indica o seu entendimento sobre consciência crítica, ao que denomina processo de denúncia e de anúncio. Segundo ele, é aquela "que possibilita inserir-se no processo histórico como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação". Além disso, caracteriza-se como um processo em que os seres humanos são desafiados pela dramaticidade do seu momento atual, "se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais [...] e, ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas" (FREIRE, 2005, p. 31).

Quanto ao pensamento de Paulo Freire acerca da consciência crítica, podemos dimensionar o seu alcance e sua importância a partir do grande debate no campo do ensino de história sobre a consciência histórica. Uma das correntes que analisa a questão tem o entendimento de que esta é resultado de condições do ambiente histórico e cultural e da preparação intelectual do indivíduo, tornando-o capaz de conceber a condição histórica das coisas e agir conscientemente sobre elas. Assim ela se constituiria em uma conquista do intelecto restrita aos beneficiários da mesma. A outra é a que compreende consciência histórica como:

> [...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo [...] o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (RUSEN, 2001:57-58).

Acreditando que o ensino de História possa, sim, contribuir na formação da cidadania, não se pode deixar de enfatizar que este ensino não pode e não deve ser instrumentalizado pelo Estado para a consecução de uma "cidadania" que já viria "formatada" e definida. Chama a atenção o fato de o entendimento de cidadania parecer estar pautado, em significativa medida e não só no caso brasileiro de que trata o autor, em que se constitui um de seus principais objetivos da educação nacional, pelas mesmas ambiguidades das reflexões sobre o conceito no

campo das ciências sociais hoje. Em alguns momentos é entendida pela via da ampliação de direitos; noutros, relacionada à questão da cultura enquanto elogio à diferença, que é parte da doutrina do multiculturalismo, o que equivale a atribuir ao Estado o papel de preservar a "liberdade concreta", que significaria gerenciar a manutenção das diferenças entre os grupos sociais (MAGALHÃES, 2003).

A educação para a cidadania (EpC) tem sido tratada de várias maneiras. Em muitos países tem se constituído matéria específica nos currículos; em outros, como o Brasil, habita disciplinas específicas da área de ciências humanas e também os chamados "temas transversais". O caso atual da Espanha, em que o atual governo conservador substituiu a mesma por empreendedorismo, pode ser considerado como balizador de sua importância no sentido de contribuir para os objetivos de aprofundar o entendimento acerca das questões relacionadas à democracia e à cidadania, que em nada interessam a esse tipo de governo e de projeto de sociedade. Nos casos em que tais temáticas ficam em espaços "transversais", acabam não sendo assumidas de forma clara por nenhum.

Freire, em À sombra desta mangueira, comenta - e isso nos ajuda a refletir sobre mudanças como essa ocorrida na Espanha de substituir educação para a cidadania por empreendedorismo e o fato de que até intelectuais que ontem podiam ser considerados progressistas estão hoje a serviço do pragmatismo de uma educação de adaptação ao mundo sem sonhos de transformação - que, ao acolher o que lhes parece novo, reencarnam fórmulas velhas de preservação de privilégios de poder das classes dominantes e complementa

> E o fazem, com ares de quem se acha atualizado, de quem supera "velharias ideológicas". Falam da imperiosa necessidade de programas pedagógicos profissionalizantes, mas desde que esvaziados de qualquer tentativa de compreensão crítica da sociedade. Esse discurso é feito em nome de posições progressistas! Contudo ele é tão conservador quanto é falsamente progressista a prática educativa que nega o preparo técnico ao educando e trabalha apenas a politicidade da educação. O domínio técnico é tão importante para o profissional quanto a compreensão política o é para o cidadão. Não é possível separá-los (FREIRE, 1995: 27).

O fenômeno descrito por Freire toma dimensões muito ampliadas mais de uma década depois. Nussbaum inicia sua obra em que discute o fenômeno em escala mundial declarando estar preocupada com a enorme crise mundial que acontece praticamente de forma inadvertida como um câncer, que no futuro pode ser muito mais prejudicial para a democracia: a crise mundial em matéria de educação.

Sedentos por dinheiro, segundo a mesma, estariam os estados nacionais e seus sistemas de educação prescindindo de atitudes que são necessárias para manter viva a democracia e que, se a situação permanece e se prolonga, estaremos produzindo gerações de máquinas utilitárias

ao invés de cidadãos capazes de pensar por si mesmos, possuir um olhar crítico sobre as tradições e compreender a importância das conquistasou sofrimentos alheios. E assevera que "o futuro da democracia em escala mundial está por um fio".

A autora sublinha ainda que, por acreditarem que uma diminuição das disciplinas humanísticas, com programas pautados pela preponderância dos estudos profissionais, tornaria os cursos mais atrativos, e mesmo com algumas continuando a conseguir resultados aceitáveis e tendo as universidades no mundo grandes méritos, deve ser sublinhado que também tem grandes problemas por não preparar seus alunos para o exercício da cidadania tão bem como poderiam fazê-lo (NUSSBAUM, 2010: 177).

Sublinha Pagès que, se o nosso desafio como professores e professoras de história e como formadores desses professores é conseguir que a história contribua para a consciência cidadã, os valores e habilidades mentais necessárias para que nossos jovens saibam que seu futuro será o resultado do que existiu, do que estamos fazendo e do que fariam homens e mulheres em um contexto cada dia mais globalizador, em que fará falta saber, em cada momento, que decisões que se tomam em lugares distantes de onde residimos podem nos afetar com muito mais força que outras que são tomadas ao lado de nossas casas. E que, em contrapartida, ações que são tomadas próximas de nossa casa podem ter um peso decisivo para frear situações que estão acontecendo a enormes distâncias de onde vivemos. O mesmo conclui, ainda, que a cidadania em que acredita está cada vez menos nacional e menos pautada por fronteiras artificiais e que esta será uma cidadania mundial (PAGÈS, 2011).

Em um mundo em que cada vez mais, em função do quanto as pessoas migraram e imigraram mais por suas necessidades de sobrevivência do que por suas opções, faz com que elas se identifiquem e tenham como referência mais o lugar em que vivem do que onde nasceram, nosso pensador da cultura lança luz sobre a questão declarando que

> Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraiar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. (FREIRE, 1995: 25/6).

Em obra recente, Ghiraldelli Junior (2012) afirma - tratando da palavra oprimido, que "associou-se de modo umbilical a Paulo Freire" -, que a pedagogia ganhou muito ao perceber que estudantes e professores podiam ser tomados como aprendizes-oprimidos em vez de simplesmente como aprendizes. Esclarece o ex-aluno, então, que não poucas vezes viu Freire referir-se ao oprimido como "desenraizado". E indaga. Quem?

> Aquele que em seu lugar natal era visto por si mesmo e pelos outros como detentor de uma compreensão do mundo, aquele a que os antropólogos não diriam nunca que não teriam cultura, mas que, retirado de seu rincão veria sua compreensão do mundo perder a utilidade [...] eis aí pessoas que poderiam não estar na miséria ou com falta de representatividade no campo do poder político, mas que, efetivamente, não escapariam de ser tomadas como "sem cultura" [...] Pelo desenraizamento: pela perda da boa conexão entre as palavras e as coisas. [...] Este é o "desenraizado". Este é o oprimido. (GHIRALDELLI JR, 2012: 2/3).

O autor indaga se hoje seria um pouco ridículo acreditarmos que substituir a noção de oprimido, ainda que ampliada, pela de desenraizado estaria imune à diminuição do planeta em função da internet e se isso justificaria aposentá-la. As pesquisas acerca do pensamento histórico dos jovens acompanhadas por nós permitem antever que, de forma geral, a velocidade da informação está longe de situá-los a ponto de justificar abandonarmos essas preocupações, pois, ao que tudo indica, tem contribuído ainda mais para essa perda de laços de pertencimento.

Construindo estratégias e práticas para a construção dessa consciência histórica, tendo em vista que as tão almejadas consciências cívica e cidadã são desenvolvimento dela e que, por isso, perseguir a primeira é essencial, fazemos duas proposições que se complementam: uma prática pedagógica construída a partir de uma perspectiva temporal ou histórica e, a segunda, utilizarmos em nossa prática a localidade, cidade ou campo,como "locus" privilegiado em todas as temáticas e ocasiões em que seja possível dialogar com esse espaço, entendido em todas as suas dimensões e, dessa maneira, resistirmos aos fenômenos que hoje tentam, ou nos desterritorializam, física e socialmente e, assim, contribuir para a construção desse criador da cultura e produtor de sociedade.

Freire, em Política e educação, apresenta um texto em que trata a cidade como espaço educativo. Após afirmar que a cidade é educativa - o que pode ser lido em sentido mais amplo como localidade, e que enquanto educadora é também educanda, a maneira com que a mesma é tratada por seus habitantes e governantes e várias de suas outras características demonstram que ela somos nós também, nossa cultura, que se gestando nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a cidade e por ela somos perfilados. Sua tarefa educativa se realiza também através do tratamento de sua memória, que não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam.

Propõe Freire que as cidades educativas deveriam incorporar aos seus ensinamentos o sonho fundamental do direito que temos, numa verdadeira democracia, de ser diferentes e seu alongamento ao direito de sermos respeitados na diferença. Com essa proposição, o autor se aproxima de outro tema caro à cidadania, que trata em outra parte da mesma obra, que ele

denomina viver a Utopia: não mais discriminação, não mais rebelião ou adaptação, mas Unidade na Diversidade, a partir da superação das ideologias discriminatórias.

Às reflexões colocadas anteriormente gostaríamos de adicionar a leitura de Giroux sobre o que o mesmo denomina: Freire e o conceito de inserção histórica. Inicia afirmando que o mesmo acredita que a sensibilidade crítica é uma continuação da sensibilidade histórica, e que, assim, para compreender o presente em termos institucionais ou sociais, os educadores devem situar todos os contextos pedagógicos em um contexto histórico de forma que se possa ver claramente tanto a gênese como o desenvolvimento dos primeiros. Propomos, então, esse movimento de privilegiamento da perspectiva histórica e da utilização da cidade que caminha nessa direção, entendida em todas as suas dimensões, nas nossas atividades de fazer pedagógico, não só nas relacionadas ao conhecimento histórico especificamente, mas em todos os conhecimentos que tratarmos no fazer educacional, como postura radical para fazer frente às questões e desafios que vimos tratando.

É importante afirmar, contudo, não uma proposição arrogante, como redenção, como remédio para todos os males, mas algo possível de ser introduzido em tudo que já fazemos, e a ser construído em uma historicidade e em uma leitura da mesma a partir da leitura de cada um de nós, preservando nossa integridade e autonomia profissional. Uma proposta de caminho, esforço coletivo para radicalmente resistirmos a um sistema que a cada dia nos desumaniza.Tais posturas podem ocupar no enfrentamento dos desafios já mencionados o que Freire chamava, em Pedagogia do Oprimido, de o inédito viável, descobrir possibilidades de transformação viável, mas cuja possibilidade não é percebida.

Relendo a apresentação de Dowbor à obra À sombra dessa mangueira pudemos mensurar a potência esclarecedora na direção desses raciocínios a partir da combinação de doçura e densidade com que conclui o texto:

> O que globaliza separa, e as soluções passam por uma rearticulação profunda do tecido social. No raciocínio de Paulo Freire, a racionalidade reclama racionalmente o direito a suas raízes emocionais. É a volta à sombra da mangueira, ao ser humano completo. E com os cheiros e sabores da mangueira, um conceito muito mais amplo do que esquerda e direita, e profundamente radical: o da solidariedade humana.

As questões colocadas anteriormente permitem mensurar a importância de revisitar seu pensamento e sua obra também por três outros motivos, por contribuir para o avanço do ensino de história e do ensino em geral no diálogo desejável entre as dimensões do currículo e as práticas, por caminhar na direção dos quatro pilares da educação do século XXI, apresentado no Relatório Delors, que colocam como desafios: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer,

Aprender a Viver Juntos com os Outros e Aprender a Ser, e por ir ao encontro da proposição do Fórum Paulo Freire do Porto de 2004, que sublinha

> [...] a importância de construirmos relações humanas fundadas na convivência emancipatória, amorosa, sensível e criativa. Reconhece, valoriza as identidades e subjetividades individuais e coletivas, defendendo, especialmente, o fortalecimento da cidadania, da democracia e do caráter público da educação. (TORRES [et all], 2008:128).

Bibliografia

APLE, M W. ; NÓVOA. A. orgs. (1998). Paulo Freire: política e pedagogia. Porto: Porto Editora.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (1996). Relatório Delors. Brasília: UNESCO.

FREIRE, P. (1995). À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água.

FREIRE, P. (s/d). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2011). Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2005). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GHIRALDELLI JR, P. (2012). As lições de Paulo Freire. Barueri, SP: Manole,

GIROUX, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós/MEC.

LAVILLE, C. (2002). Além do conhecimento produzido e disseminado. Consciência histórica e educação histórica. En: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH, 9. Belo Horizonte. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/ANPUH.

MAGALHÃES, M. S. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? En: ABREU, M y SOIHET, R. orgs. (2003). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

NUSSBAUM, M. C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.

PAGÈS, J. Educación, ciudadania y enseñanza de la Historia. En: FONSECA, S. G y GATTI JÚNIOR, D. orgs. (2011). Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU.

RÜSEN, J. (2001). Razão histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB.

SANTOS, B. S. (1999). Pela mão de Alice: o social e o político na pós – modernidade. São Paulo: Cortez.

SANTOS, M. (2001). Por uma nova Globalização – do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record.

SEVCENKO, N. (2001). A corrida para o século XXI. No loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras.

STRECK. D. R.; REDIN. E. y ZITOSKY. J. J. orgs. (2010). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

TORRES. C. A. et al orgs. (2008). Reinventando Paulo Freire no século 21. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire.

El currículo escolar en Uruguay; el área de Historia en Educación Primaria a la luz de los cambios políticos

Daniela Baridon[1]&Garikoitz Gamarra Quintanilla[2]

Resumen

Uruguay representa actualmente un espacio de innovación económica y política que llama la atención internacional por su compromiso con la justicia social. El acercamiento al nuevo Programa Educativo del año 2008 y en particular a la enseñanza de la Historia en Primaria, evidencian tal postura. Nuestro trabajo pretende abrir caminos hacia la reflexión en este sentido. Presentamos un breve recorrido histórico del sistema educativo uruguayo, comentando aspectos relevantes ocurridos desde la dictadura de la década de los 70 a la actualidad, para introducirnos en el análisis de los programas de Historia para Primaria entre los años 1979 y 2008, centrando el mismo en los contenidos y presupuestos epistemológicos.

Palabras-clave: currículo/programas educativos, Primaria, Historia.

Abstract

Uruguay is currently an area of economic and political innovation that draws international attention for its commitment to social justice. The approach to the new educational program in 2008 and, in particular, the teaching of History in primary school, shows that position. Our work aims to pave the way for discussion on this matter. We present a brief history of the Uruguayan educational system, discussing relevant issues that have occurred since the dictatorship of the 70s to the present, to then put forward an analysis of the History syllabus for Primary schools between 1979 and 2008, focusing it on the epistemological content and assumptions.

Keywords: Curriculum / Educational Programs, Primary Education, History.

---

[1] Profesora adjunta de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. daniela.baridon@unir.net

[2] Profesor adjunto de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Correo electrónico: garikoitz.gamarra@unir.net

Introducción

> (…) el desafío que tenemos por delante es de una magnitud de carácter colosal y la gran crisis no es ecológica, es política. El hombre no gobierna hoy a las fuerzas que ha desatado, sino que las fuerzas que ha desatado gobiernan al hombre. Y a la vida. Porque no venimos al planeta para desarrollarnos solamente, así, en general. Venimos al planeta para ser felices. Porque la vida es corta y se nos va. Y ningún bien vale como la vida y esto es lo elemental (Mujica, 2012).

El 20 de junio de 2012, José Mujica llamó la atención del mundo entero sobre uno de los países más pequeños del continente americano gracias a un contundente discurso pronunciado ante las Naciones Unidas, en la cumbre por el desarrollo sostenible "Río + 20". Desde una perspectiva cercana a la teoría del decrecimiento de Serge Latouche, el presidente de la República Oriental del Uruguay hacía preguntarse a todos los que le escuchaban qué estaba pasando en Uruguay, cómo un hombre de un discurso tan claro, radical y a contracorriente de los poderes hegemónicos económico-políticos había alcanzado la presidencia del país y hasta qué punto su retórica coincidía con las políticas gubernamentales reales.

Lógicamente, en este espacio no queremos dilucidar un tema que va más allá de los márgenes de este simposio, pero al menos sí asomarnos brevemente a la historia de la educación de Uruguay y, más concretamente, a cómo se ha programado la enseñanza de la historia y cómo se enseña actualmente. ¿Ha habido cambios sustantivos? ¿Qué tipo de historia pretende enseñar a sus niños un país cuyo presidente, recordándonos al ya clásico discurso neo-ilustrado de la Escuela de Frankfurt (Adorno; Horkheimer, 1997), llama al hombre a hacerse dueño de su historia?

Es muy poco el espacio del que disponemos y responder justificadamente a preguntas de tal magnitud requeriría de un trabajo que iría más allá de los textos administrativos, hasta los libros de texto y el aprendizaje real de los niños. Sin embargo, esperamos que nuestra comunicación pueda servir como pequeña ventana informativa a la auténtica revolución política, social y educativa que vive hoy en día Uruguay.

Breve recorrido histórico

Uruguay es uno de los países pequeños en territorio de América del Sur, ubicado entre Argentina y Brasil cuenta con casi 3.5 millones de habitantes. Está dividido en 19 departamentos (provincias) y su capital, Montevideo, concentra la mayor parte de la población y actividades del país.

La construcción del Uruguay actual no ha sido tarea fácil y necesitó de grandes esfuerzos realizados en los últimos treinta años, luego del deterioro social, económico, educativo (entre

otros) provocado por casi una década de dictadura militar. Es esta dictadura militar de 1973, la que nos permite hoy hablar de un antes y de un después en lo referente al sistema educativo. Un antes que desde 1876 evidencia la construcción y consolidación de un sistema educativo público, caracterizado por la gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la enseñanza desde comienzos del siglo XX. Y un después que ha necesitado destinar tiempos y recursos a la reconstrucción del sistema educativo del país. Según Marrero y Toledo (2006) "…la educación uruguaya (…) salió muy mal herida del ataque sistemático a que fue sometida por la dictadura, que diezmó los cuadros docentes, colocó autoridades particularmente incompetentes y creó un clima y una práctica represiva en todo el sistema". La educación privada se expandió en la dictadura y se llevó consigo al sector más pudiente de la sociedad, profundizando la brecha entre quienes acudían a la escuela pública y quienes a la privada (Viscardi, 2003).

Con el restablecimiento de la Democracia en 1986 se retoma el plan educativo de 1957 anterior a la dictadura y entre otras medidas se crea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo que administra la educación en Uruguay. En los años 90, el sistema educativo entra en una etapa de reformas que generaron controversia a nivel social y particularmente de profesores y estudiantes. Vaillant (2005) propone en este sentido que esa década de reformas despertó del letargo en que se encontraba al sistema educativo, diciendo que esto ocurrió en toda Latino América. La autora señala que en Uruguay, las reformas se centraron en establecer y actualizar los currículos, en dar énfasis a la calidad y equidad educativa, en fortalecer la formación docente, en cambiar la gestión educativa y en promover sistema de evaluación del sistema como punto de partida en la toma de decisiones de cara a su perfeccionamiento. Caetano (2005) por su parte propone que "acusada de neoliberal y de estar condicionada por los organismos financieros internacionales, los contenidos de la reforma parecen desmentir en lo fundamental tales acusaciones".Desde su planteamiento las críticas fueron legítimas en lo que respecta a la forma en que se implementaron las reformas y a los "nulos niveles"de participación otorgados a los docentes, como así a la no atención a las demandas de los profesionales de la educación en cuanto a la dignificación de la actividad docente y mejora de los salarios.

El nuevo siglo trae consigo en 2002, la mayor crisis económica-bancaria del país desde la nueva democracia que pone en jaque una vez más las estructuras sociales, económicas, educativas. Así mismo da lugar a un período de transformaciones marcado por la asunción del primer gobierno de izquierda de la historia del país. La orientación del nuevo gobierno sitúa a la educación como máxima prioridad, destinando gran parte de los recursos a lo educativo, y gestando entre otros proyectos el inicio y consolidación del ambicioso Plan Ceibal (inspirado en

el proyecto OLPC-One Laptop per Child) que ha logrado repartir al día de hoy ordenadores a todos los niños y niñas, maestros y maestras, y gran parte de los adolescentes de Uruguay.

La paradoja es que más allá de los esfuerzos antiguos y actuales por construir y re construir el sistema público obligatorio, gratuito y laico, y de entre otros aspectos positivos, presentar un índice de alfabetización de más del 97% en mayores de 15 años, el sistema educativo uruguayo sigue presentando dificultades, por ejemplo las relacionadas al abandono escolar, a los objetivos de aprendizaje no cumplidos, y a lo señalado por Marrero (2008) aludiendo a Bordieu y Passeron, "el viejo y recurrido tópico de la "reproducción" de la estructura social a través de los sistemas escolares".

Entendemos que las posibilidades de abrir debate al respecto de todos estos puntos son amplias, así mismo nos interesa destacar que Uruguay representa actualmente un espacio de innovación económica y política que llama la atención internacional por su compromiso con la justicia social. El interés por construir una sociedad crítica es uno de los aspectos evidenciados en su Programa Educativo actual para Primaria (2008) y particularmente en su propuesta para la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Organización del sistema educativo actual

Este apartado presenta de forma muy breve, la estructura del sistema educativo uruguayo, con el fin de situar al lector en el mismo, a la vez que evidenciar la importancia de la Educación Primaria como etapa fundamental y eje del sistema. La organización y administración de la educación en Uruguay depende de la antes mencionada ANEP. La educación obligatoria corresponde a 11 años: dos años de Educación Inicial correspondientes a los niveles de 4 y 5 años de edad, seis años de Educación Primaria, y tres años de Educación Media conocidos como Ciclo Básico Único (CBU) y que se pueden cursar en Liceos o Escuelas Técnicas. La Educación Media Superior, corresponde a un 4° año de formación general previo a la elección de los bachilleratos diversificados, correspondientes a 5° y 6° años, en que se concluye la Educación Media o Secundaria. Se presenta a continuación dicha organización esquematizando a todos los sectores del sistema dependientes de ANEP, incluida la Educación Terciaria (la Universidad queda fuera del esquema por no depender de ANEP).

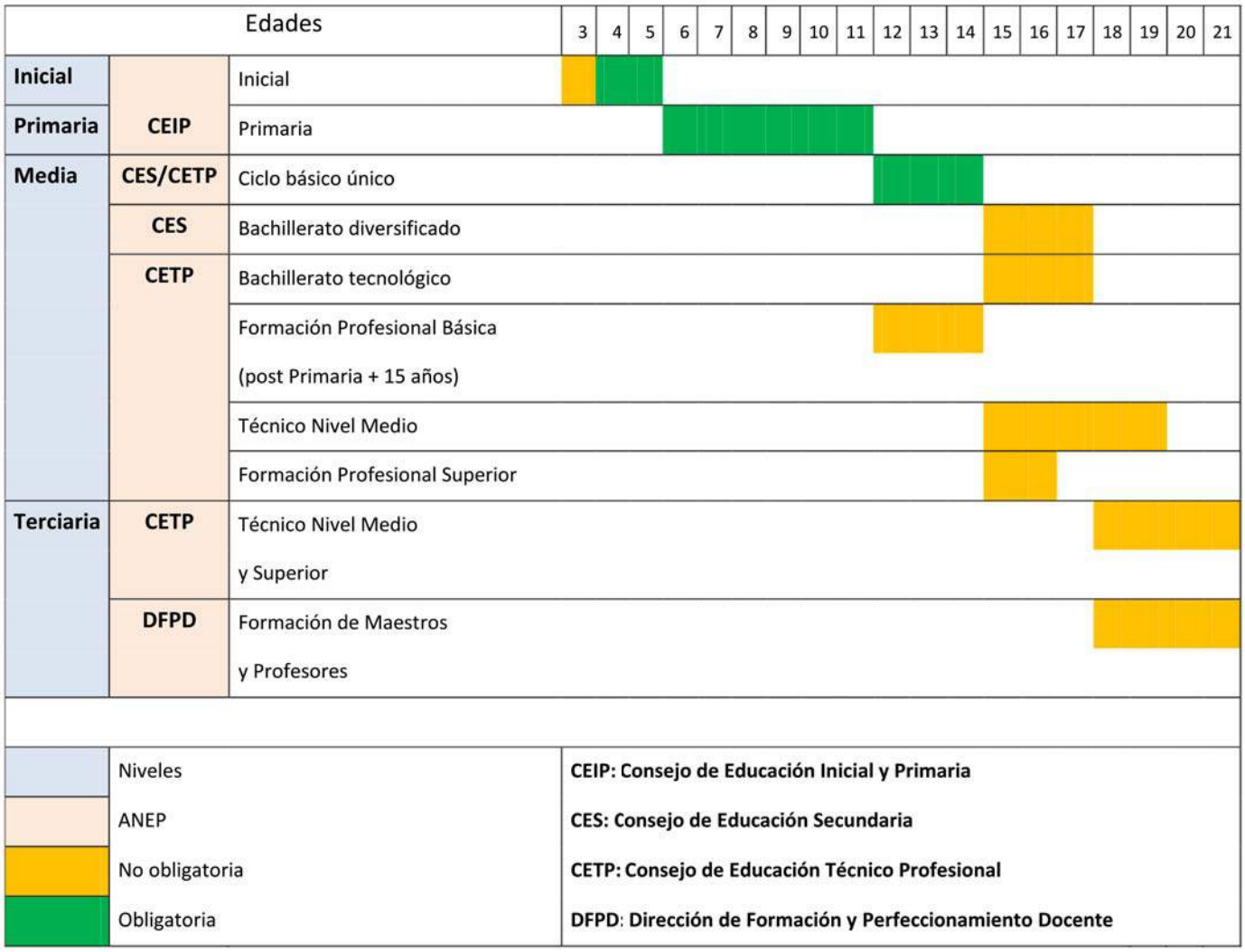


TABLA 1-III. Programas Educativos de Primaria (1979-2008). Contenidos y presupuestos epistemológicos del área de Historia.

Una cuestión relevante, que se descubre en un primer vistazo a los contenidos de todos los programas desde 1949 hasta la actualidad, es la perspectiva marcadamente amero-céntrica y localista de la historia. A pesar de que el programa de dictadura fue tachado posteriormente de parcial y nacionalita, lo cierto es que, tanto en el programa 1985 como en el de 2008, conceptos como "Prehistoria", "Antigüedad", "cultura Greco-Latina" o "Edad Media" están prácticamente ausentes en el currículo uruguayo de Primaria, algo semejante a lo que sucede en otros países del entorno, como Argentina. Los niños uruguayos deberán esperar hasta al menos los 14 años (2º curso de grado Medio) para acceder a una Historia Universal sistemática (ANEP-CES, 1996). Es necesario comprender esta especificidad desde la urgencia histórica concreta que supuso encauzar la construcción nacional y definir la identidad de las antiguas colonias españolas, sometidas a un intenso flujo migratorio que desdibujaba los márgenes idiomáticos e identitarios, y el fundamento de la tan costosa independencia. De cualquier modo, este tema

vale por sí solo estudio y debate aparte, en el que el currículo en nuestro país debería ser igualmente examinado a la luz de otros modelos europeos (Trepat, 2011).

Hemos tomado como momento de inflexión de la historia uruguaya la dictadura de 1973-1985, periodo que marcará un antes y un después y que sigue determinando el debate y modelo socio-político y económico en la actualidad. La dictadura, especialmente interesada en la reeducación del país, elaboró nuevos y detallados programas educativos en todos los niveles. En 1976 se reformará la educación media (Secundaria), cuyo modelo servirá también para reorientar la Educación Primaria en 1979. Dentro del área de Sociales, es en "Educación Moral y Cívica" donde se pone el mayor empeño, construyendo un amplio programa operacionalmente detallado y fundamentado epistémicamente sobre una síntesis de positivismo, conductismo pedagógico y neotomismo, como marco teórico e ideológico (Capodónico; Massera y Sala, 1991: 139). En historia, la reforma es más por "lo que se quita que por lo que se añade": prácticamente se elimina la Historia Universal. Además, la historia local queda igualmente reducida en aspectos fundamentales, según indican Campodónico, Masera y Sala:

> Se suprimen aspectos importantes de la figura de Artigas (como el reglamento de tierras de 1815) y no aparece Batlle. Estas supresiones son extremadamente significativas, en términos de negación, por parte de la dictadura, de procesos históricos democráticos y liberales, estos sí, fundadores de nación (Capodónico; Massera y Sala, 1991: 141-142).

Entre los objetivos comunes a Historia y Educación Ético-Cívica podemos destacar el "Despertar veneración por los hombres y hechos de nuestra historia", "La orientalidad, con sus caracteres propios, definidos, singularmente heroicos", "La familia", "El Bien, la admiración de la Belleza y el Culto a la Verdad" (CNE-CEP, 1979: 80).

Tras el fin del periodo militar, en 1985, el nuevo gobierno recupera el programa anterior a la dictadura (de 1957) realizando unos cambios de una orientación marcadamente social. De este modo, entre las finalidades de la enseñanza de la historia, se destaca la búsqueda de una identificación del niño como sujeto activo y protagonista hacedor de la historia (ANEP-CEP, 1985: 25). Del mismo modo, se combate en teoría el anclaje local-nacionalista del programa de la dictadora imprimiendo "una perspectiva universalista del problema Hombre-Historia y evitar así el exclusivismo nacional" (Ibíd). Pero no será hasta el año 2008, con el gobierno del Frente

Amplio[3] plenamente asentado en el poder desde 2004, cuando se articule toda una visión sistemática del aprendizaje de las Ciencias Sociales desde un nuevo marco epistémico.

El preámbulo del nuevo Programa deja ya clara la nueva orientación: "La educación es política y está siempre sostenida por una opción ética" (ANEP-CEP, 2008: 17. Citando a Rebellato y Ubilla, 1999: 163). En la introducción al área del Conocimiento Social se definen los conceptos básicos de nuestra materia profundizando en esta visión:

> El Tiempo histórico es una construcción colectiva que representa los intereses de los grupos que conforman la sociedad. Dando cuenta de la historicidad se reconocen los cambios y permanencias que son el resultado de encuentros y desencuentros de esos grupos" (ANEP-CEP, 2008: 93).

Los presupuestos teóricos son claros: el tiempo histórico es, además de una construcción, una construcción interesada. Los "grupos que conforman la sociedad" (habrá que ver en concreto a quiénes son esos grupos) fabrican su propia narración de la historia a partir de su realidad y sus aspiraciones. Se dibuja de fondo una visión del conocimiento que se remonta Marx y Nietzsche ("no hay hechos, sólo interpretaciones de hechos"), actualizada posteriormente por Foucault (Foucault, 2010) o por Habermas (Habermas, 1981). La ciencia social no es ni puede ser neutral, tal vez ninguna ciencia lo sea (Feyerabend, 1993). Por ello, debemos desentrañar qué clase de interés promueve determinada conceptualización de lo humano y lo social, a quién benefician esos relatos históricos, esas topografías, quién los promovió y para qué.

Frente a una historia como narración cerrada, se postula una historia abierta a reformulaciones, a preguntas: una historia por comprender y por hacer. "De una historia basada en acontecimientos y hazañas, que se construyó desde el poder hegemónico y se transformó en una historia oficial, se cambia paulatinamente a una historia como ciencia en construcción, cuyos conocimientos adquieren carácter provisorio" (ANEP-CEP, 2008: 94). De este modo, los

---

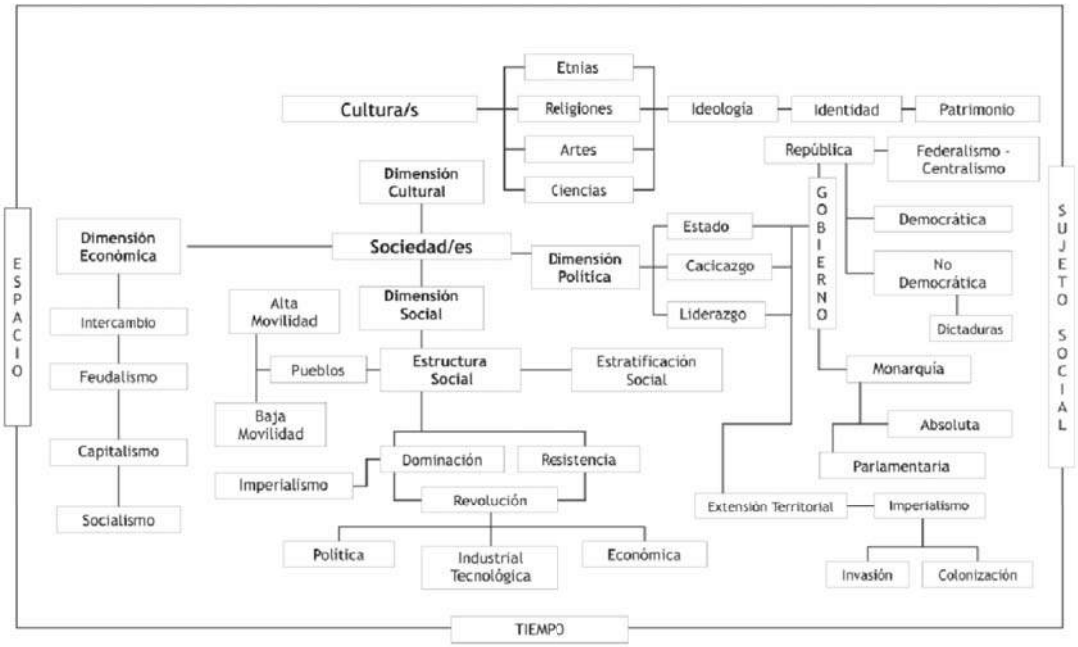
[3] Partido político de Izquierda y centro-izquierda que coaliga entre otros al Movimiento de la Participación Popular (Tupamaros), Asamblea Uruguay, Partido Socialista y el Partido Comunista. Fundado en 1971, conquistan la presidencia de la república por primera vez en 2005 (con Tabaré Vázquez), revalidando el triunfo en 2010 con la presidencia de José Mujica.

conceptos fundamentales sobre los que se articula la docencia de la historia serán los de "multicausalidad", "Cambio/ permanencia" y "Multiperspectividad". Igualmente, pretende ser una historia que incluya como sujetos históricos a los excluidos del viejo relato nacional épico: "los niños, las mujeres, los campesinos, los indígenas, los afrodescendientes" (Op. Cit.: 18). Además, será no sólo una historia de los hechos, sino una historia de las representaciones y de las mentalidades.

En el capítulo 4 del nuevo programa, los contenidos mínimos del área de Historia quedan articulados dialécticamente en una interesante red conceptual, que coloca en su centro, como bisagra del laberinto conceptual, el concepto de "Sociedad/es". En los cuatro puntos cardinales, este concepto central de sociedad/es coordina las dimensiones "económica", "social", "política" y "cultural": al oeste, la "dimensión económica" se desarrolla en la clásica secuencia marxista feudalismo-capitalismo-socialismo; al este, la "dimensión política", se centraliza en el concepto de "gobierno" y en la distinción clave entre formas de gobierno democráticas y no democráticas, federales y centralistas y deteniéndose especialmente el concepto de imperialismo; al norte, la cultura se pluraliza en el concepto doble de "cultura/s", incorporando una perspectiva antropológica especialmente interesada en la comprensión de las sociedades indígenas, eso sí, todo el complejo cultural queda articulado sobre un concepto de "identidad", subsumido finalmente en el de "patrimonio"; finalmente, al sur, queda la "dimensión social", comprendiéndose dialécticamente a través de la contraposición de los conceptos "dominación", asociado a imperialismo, frente a "resistencia", superados ambos por el de "revolución" (política, tecnológica y económica).

Figura 1

4.5.1. Historia



Ya en el desarrollo de los contenidos mínimos (ANEP-CEP, 2008: 216), destacando aquellos contenidos más comprometidos desde el punto de vista ideológico, es sobre todo a partir de 4º grado (9 años), cuando el niño se sumerge plenamente en la historia con mayúsculas. El punto de partida, narrado al modo de tiempo mítico, es el pasado y presente indígena de Latinoamérica, traumáticamente arrancado a la historia en 1492, un descubrimiento que en el nuevo programa queda articulado a través de los conceptos de "dominación" y "resistencia". Cabe igualmente destacar el último de los contenidos, "La revolución industrial del siglo XVIII", en la que se estudiarán el surgimiento de la burguesía y la clase obrera como clases antagónica. Vemos, de este modo, surgir los primeros pares de grupos sociales que hacen e interpretan la historia cada uno desde su perspectiva de dominación y resistencia: colonizadores-indígenas / burguesía-proletariado.

El quinto grado se centra en desarrollar la revolución liberal de la que nace la nación uruguaya, entrelazando la historia de los hechos con la historia de las ideas. De este modo, arranca con las nuevas ideas que provienen de la Revolución Francesa y de Norteamérica y, posterioremente, se desarrollan los idearios revolucionarios de Bolívar, José Martí, José de San Martín, Bernardo O' Higgins, Morellos y José Artigas, el héroe fundador uruguayo por excelencia, en cuyo desarrollo se centrará todo un capítulo: "El Proyecto Artiguista. Origen de la identidad nacional" (ANEP-CEP, 2008: 219). El temario de este quinto grado abarca hasta la "primera modernización" del estado uruguayo (1875-1903). Finalmente, el último grado de Primaria (12 años), culmina esta historia nacional que comenzaba en el cuarto grado.

Este viaje hacia el siglo XXI, comienza repasando la "presencia de la mujer en la sociedad" y de aquí podemos deducir un nuevo binomio de grupos sociales, "hombres-mujeres"; una vez más, la historia no puede reducirse a la historia de los dominadores, sino que debemos abrirnos a la perspectiva del que trata de resistir la dominación, dar voz al sometido. Continúa el temario con una serie de avances civiles (separación de Iglesia y Estado, Sufragio Universal, enseñanza gratuita, creación de sindicatos) e historia de las ideas (pensamiento batllista) hasta el estudio de la crisis mundial de 1929 y las repercusiones en el país. A partir de este punto se abre un capítulo titulado "Crisis del Estado Liberal Uruguayo", que muestra el desarrollo de los grupos de izquierda y el nacimiento del propio Frente Amplio.

En este punto, casi por primera vez, el estudio se asoma a la historia mundial en un capítulo titulado "La dominación y la resistencia: Los conflictos bélicos a nivel internacional", en el que nos acercamos a las dos guerras mundiales, la revolución bolchevique, los genocidios, la Guerra Fría y la revolución cubana, con su impacto sobre América Latina. A continuación, el temario regresa a Uruguay para tratar "las rupturas institucionales en nuestro país", desde el golpe de Estado de Gabriel Terra en 1933 hasta el golpe "cívico-militar" de 1973, centrándose en el análisis crítico de los porqués y las consecuencias ("interrelación de dictaduras en Latinoamérica", "Supresión de garantías individuales y colectivas", "Represión y violación de derechos humanos", "emigración política y económica"). Para culminar con los interesantes capítulos sobre "La dependencia económica" que nos llevan hasta el "Uruguay del Siglo XXI".

Finalmente, en el último capítulo del programa, se aportan una serie de ejemplificaciones de actividades al respecto de alguno de los contenidos. Las actividades propuestas para historia sintetizan la clara vocación crítica desde la que es concebida la historia. En primer lugar, a los niños de cuatro grado se les propone trabajar los contenidos de "transformaciones sociales y culturales" a través del estudio de la "desaparición de los indígenas uruguayos y la existencia de indígenas en la actualidad en diferentes países latinoamericanos". Mientras, a los alumnos de último curso se les propone estudiar las dictaduras de 1933 y 1973 investigando "la multiperspectividad de los hechos a través de diversidad de fuentes orales y escritas con rigor científico" (ANEP-CEP, 2008: 406).

Conclusiones

> No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia (Ferro, 2002: 9[4]).

Este breve recorrido sobre los programas de historia en Educación Primaria nos ha servido, si no para hacer una exploración definitiva, al menos para constatar que los cambios educativos que han llegado en los últimos años pretenden instalar en las aulas una perspectiva crítica y problematizadora sobre la historia que evite la posición pasiva del alumnado, que insista en que son no sólo intérpretes, sino sobre todo actores de la historia y que ya la simple interpretación es un primer hacer historia. El desafío que planteaba Mujica ante las naciones unidas es el mismo que le plantea el actual programa educativo uruguayo a maestros y escolares: el de hacer la historia.

Alexander Ruiz de Silva, en un libro publicado recientemente (Ruiz de Silva, 2011) mostraba en un estudio empírico sobre Argentina cómo, incluso las clases más favorecidas y más marginales al sistema, tienden a reproducir el relato aprendido en el colegio. La visión de la historia como un ejercicio y no como una representación pasa por transformar el modo en el que la historia se enseña y, al menos sobre las leyes, parece que Uruguay está claramente sobre ese camino.

Referencias bibliográficas

ANEP-CEP (Consejo de Educación Primaria) (1985): Programa educativo de Educación Primaria de la República del Uruguay, Uruguay.

ANEP-CEP (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria) (2008): Programa de Educación Inicial y Primaria, República Oriental del Uruguay.

ANEP-CES (Administración Nacional de Educación Pública, **Consejo de Educación Secundaria)** (1996), «Plan de Educación Secundaria ».

[4] Citado en Ruiz Silva, 2011: 15; en el prólogo de Mario Carretero.

<http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1085>, [10/04/2012].

Adorno, T y Horkheimer, M. (1997): Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos, Madrid: Trotta.

Bralich, J. (1996): Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras, Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria (FCU).

Caetano, G. (2005): "Introducción general. Marco histórico y cambio político en dos décadas de democracia. De la transición democrática al gobierno de izquierda", en: Caetano, G. (comp.): 20 años de democracia. Uruguay: 1985-2005: miradas múltiples, Montevideo, Taurus, 19–48.

Campodónico, S.; Massera, E. y Sala, N. (1991): Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyectos y consecuencias, Montevideo: Banda Oriental.

CNE-CEP (Consejo Nacional de Educación, Consejo de Educación Primaria), (1979): Programas para escuelas urbanas y rurales, Montevideo.

Cooper, H. (2002): Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria, Morata, Paracuellos del Jarama.

Cullen, C. A. (1997): *Críticas a las razones de educar*, Buenos Aires: Paidós.

Ferro, M. (1981): Comment on raconte l'histoire aux enfants: à travers le monde entier, Paris: Paiyot.

Feyerabend, P. (1993): Contra el método, Barcelona: Planeta de Agostini.

Foucault, M. (2010): Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas, Madrid: Siglo XXI.

Habermas, J. (1967): La lógica de las ciencias sociales, Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1981): Conocimiento e interés, Madrid: Taurus.

Marrero, A. (2008): "La herencia de nuestro pasado. Reflexiones sobre la educación uruguaya del siglo XX", enNahum, B (Director):*Uruguay del siglo XX: La sociedad*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 45-75.

Marrero, A. y Toledo, A.(2006): A diez años de la reforma educativa uruguaya. Una mirada desde la perspectiva de los docentes, Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Sociología.

Mujica, J. (2012): «Discurso en la cumbre Río + 20", Río de Janeiro», http://www.textosypretextos.com.ar/Discurso-de-Pepe-Mujica-en-Rio-20, [15/04/2013].

Rebellato, J. L. y Ubilla, P. (1999): Democracia, Ciudadanía y Poder. Montevideo: Nordan.

Ruiz Silva, A. (2011): Nación, moral y narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Santisteban, A. y Pagès, J. (editores) (2013): Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en primaria, Madrid: Síntesis.

Sosa, A. (1971): Gratuidad-Obligatoriedad. Evolución histórica y situación actual, Uruguay: Fundación Editorial Unión del Magisterio.

Trepat, C (2011): "¿Integración o disolución? La historia en la educación Primaria", en Aula. Historia Social, núm. 22, Valencia.

Vaillant, D. (2005): Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional, España: Octaedro (Biblioteca latinoamericana de Educación, 15).

Viscardi, N. (2003): "Enfrentado la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay" en UNESCO, La violencia de las escuelas en América Latina, Brasilia: 153 – 205.

Estructura y Diseño Curricular de Geografía en la Educación Secundaria de Córdoba (Argentina). Análisis de carga horaria, aprendizajes y contenidos.

Héctor Bazán[1]

Resumen

El texto presenta un análisis del Diseño Curricular de Geografía para la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (Argentina) implementado entre los años 2011 y 2012, en el marco de la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial.

El análisis permitió identificar la presencia de aprendizajes y contenidos geográficos, los enfoques metodológicos y la carga horaria de Geografía en la Educación Secundaria de Córdoba. Para llevarlo a cabo se efectuó una investigación cualitativa, descriptiva y observacional de los diseños curriculares del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado.

Palabras clave: Diseño curricular, análisis del currículo, Educación Secundaria, Geografía escolar, calendario escolar

Abstract

The text presents an analysis of the Geography Curriculum Design for Secondary Education of the Province of Córdoba (Argentina) implemented between 2011 and 2012 as part of the National Education Act and the Provincial Education Act.

The analysis identified the presence of learning and content, methodological approaches and the workload of Geography in Secondary Education of Córdoba. In order to achieve it, a qualitative, descriptive and observational investigation of both the Basic Cycle and the Orientated Cycle curriculum developments was carried out.

[1] Universidad de Valladolid. hectorbazan75@gmail.com

Keywords: Curriculum design, curriculum analysis, Secondary Education, School Geography, school timetable.

Introducción

La Educación Secundaria en la provincia de Córdoba (como en el resto de Argentina) es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes -11/12 y 17/18 años- que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria según lo establecido por la Ley Nacional 26.206 (art. 29) y la Ley Provincial 9870 (art. 37). Se organiza en dos ciclos de tres años cada uno: uno BÁSICO y otro ORIENTADO. En ambos ciclos, se recuperan los saberes, conocimientos y experiencias de los diversos campos de formación existentes en los diseños curriculares vigentes de los niveles educativos Inicial y Primario.

En el año 2011 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba implementó el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, documento que fue elaborado en el año 2009 y validado en la práctica áulica durante todo el ciclo lectivo 2010. Este proceso fue acompañado con instancias de consulta a docentes y especialistas, diversos dispositivos y recorridos de capacitación (presencial, semipresencial y a distancia).

Igual proceso se llevó a cabo con el Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, que se implementó durante el ciclo lectivo 2012 de manera general. Cabe señalar que durante el año 2011 se contó con la experiencia de algunas escuelas provinciales que adhirieron voluntariamente a la reforma de sus planes de estudios modificando sus estructuras curriculares de 4º año.

La geografía en el currículo de la escuela secundaria

El Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria (2011: 96-97) sostiene que la Geografía Social debe favorecer el análisis de la **relación entre las sociedades y los ámbitos espaciales concretos a distintas escalas**, vinculando las condiciones naturales, las actividades que llevan a cabo los grupos sociales, evaluando el impacto que se produce en dichos espacios geográficos, contribuyendo a la adquisición y desarrollo de las habilidades que permiten una mejor comprensión y explicación de la realidad social más allá de la promoción de habilidades cognitivas (especialmente las que se basan en representaciones espaciales).

Por su parte, el Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria (2012: 115) afirma que la **Geografía** tiene como objetivo analizar, interpretar y pensar críticamente la realidad social desde las problemáticas socio- territoriales vinculadas a los cambios que, en sus

distintas dimensiones, tienen lugar en diversos lugares de la superficie terrestre, utilizando marcos teóricos y metodológicos propios y de otras disciplinas.

Aprendizajes y contenidos. Análisis

En una primera lectura sobre los aprendizajes y contenidos de Geografía en la escuela secundaria de la Provincia de Córdoba se observa que los mismos son una continuación y complejización de los saberes desarrollados por las Ciencias Sociales en los niveles precedentes y presentan una *clara gradación de complejidad* a lo largo de los años (Bazán, 2013: 198). Tales niveles de complejidad se consideran indicadores de progreso de los alumnos, determinando las intervenciones docentes pertinentes.

Analizando los saberes geográficos seleccionados se advierte que los mismos son enunciados dentro de la categoría *Aprendizajes y contenidos* y están organizados en ejes. Dentro del Diseño Curricular del Ciclo Básico (2011: 6) los aprendizajes son considerados como:

> "saberes fundamentales cuya apropiación la escuela debe garantizar a todos los estudiantes ya que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de las potencialidades de adolescentes y jóvenes, su participación en la cultura y la inclusión social. (...) Los aprendizajes involucran contenidos – conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas- que se revisten de un sentido formativo específico, el cual colabora en el desarrollo de las diferentes capacidades previstas en las intencionalidades de la Educación Secundaria".

Estos diseños curriculares destacan que al organizar los aprendizajes y contenidos en torno a ejes y/o subejes, los mismos no constituyen una unidad didáctica determinada como así tampoco su orden de presentación sugiere una secuencia de desarrollo. (Diseño Curricular del Ciclo Básico, 2011: 6; Diseño Curricular del Ciclo Orientado, 2012: 7-8) Esta decisión de agrupar los saberes geográficos en ejes coincide con la propuesta de varios trabajos sobre la enseñanza de la geografía (Fernández Caso y Gurevich, 2003 y 2007; Fernández Caso, 2008). Al respecto, Fernández Caso (2007: 28-29) menciona que esta organización favorece la articulación lógica y epistemológica de temas que comparten preocupaciones, conceptos y métodos, pudiendo ser utilizado como un hilo conductor o referente en la organización de contenidos en el tratamiento de temas particulares.

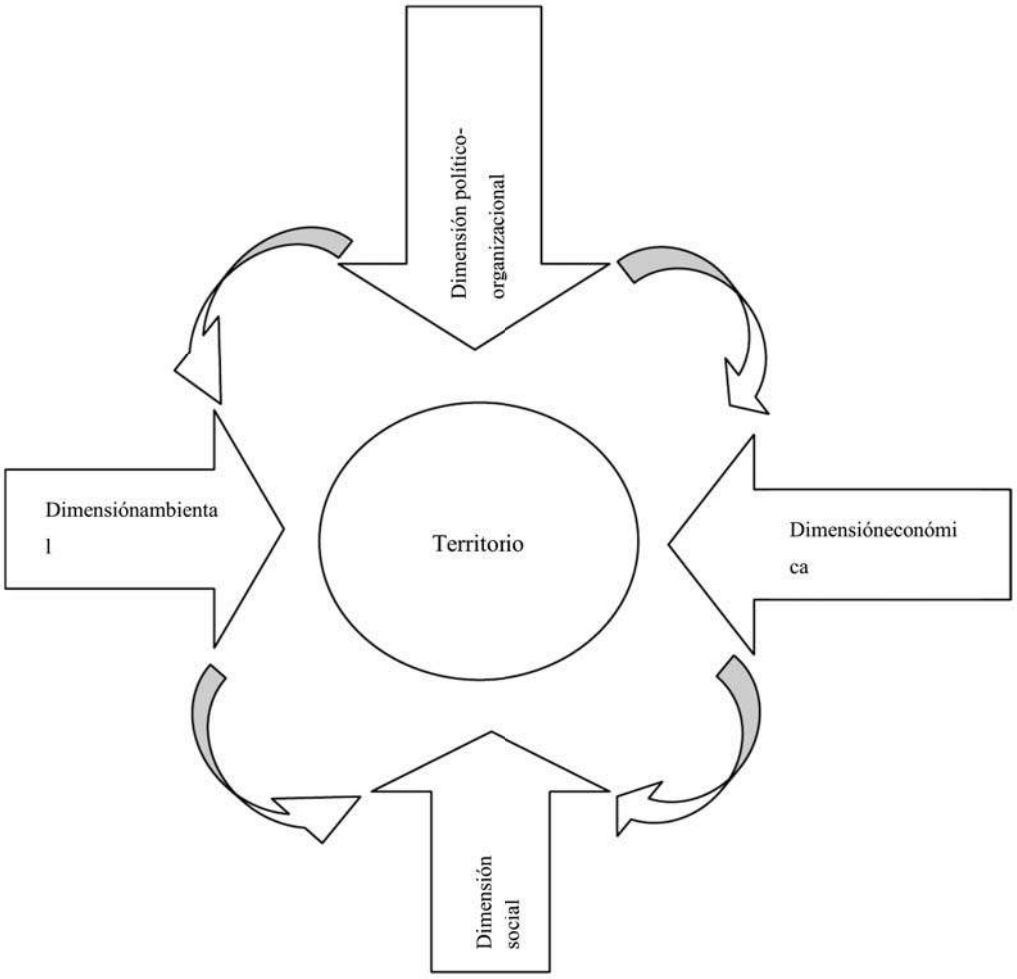


Figura 1: Abordaje de los aprendizajes y contenidos en el Diseño Curricular de Geografía en la Educación Secundaria de Córdoba (elaboración personal)

A la secuencia tradicional de enseñanza de comenzar con contenidos de geografía física para finalizar en las actividades económicas, los diseños curriculares analizados proponen el abordaje de problemas sociales complejos desde cuatro dimensiones (fig. 1): político-organizacional, socio-cultural, ambiental y económica y "que no se pueden encerrar en los compartimentos de la geografía sistemática sino que se entienden a partir de relaciones sociales, políticas, culturales y económicas" (Villa y Zenobi, 2004: 17).

Los aprendizajes y contenidos seleccionados para el primer año de la escuela secundaria desarrollan saberes que permiten la comprensión de los problemas de las sociedades en diversos

espacios geográficos (haciendo énfasis en el **contexto americano**, pero sin dejar de analizar los principales ejemplos de otros espacios continentales) abordando los mismos a través de sus dimensiones ambiental, política-organizacional, económica y cultural. La propuesta de tercer año prescribe que los aprendizajes y contenidos a desarrollar sean los relacionados con el **espacio geográfico y la sociedad argentina en el contexto latinoamericano**, para "conocer y comprender la formación y evolución de nuestro país en el tiempo y en el espacio". En cuarto año se analizarán saberes relacionados con el **espacio geográfico mundial**, mientras que en quinto año **el territorio y la sociedad argentina en la nueva organización mundial** será el contenido a desarrollar.

Focalizando en la dimensión político-organizacional se observa que el concepto ESTADO (elementos constitutivos, relaciones inter e intraestatal, casos de integración, etc.) es estudiado con un nivel de complejidad creciente en los cuatro años. Desde una compresión del concepto del término y de sus elementos constitutivos en primer año se continúa hasta un análisis sobre el rol del Estado Nacional y/o Provincial en la construcción y ordenamiento del territorio (5º año), pasando previamente por un análisis de la organización política del territorio argentino y de las etapas históricas de su construcción (3º año) o bien, identificando problemáticas socioterritoriales emergentes vinculadas al accionar de redes ilícitas (4º año) (Figura 2 y cuadro 1).



Figura 2: Ejemplo de complejización de los aprendizajes y de los contenidos en el Diseño Curricular de Geografía (elaboración personal)

Curso	1º	3º	4º	5º
Espacio desarrollado	El espacio geográfico y las sociedades en el contexto de americano y mundial	El espacio geográfico y la sociedad argentina en el contexto latinoamericano	El espacio geográfico mundial	El territorio y la sociedad argentina en la nueva organización mundial
Dimensión	Dimensión político – organizacional del espacio geográfico	Dimensión político – organizacional del espacio geográfico.	Dimensión político-organizacional del espacio mundial	Dimensión político-organizacional de los territorios nacional y provincial
Aprendizajes y contenidos (selección)	Comprensión del concepto de **estado** y sus elementos constitutitos (poder, población, territorio) y su transformación en el tiempo. Conocimiento del **mapa político** actual de América y sus antecedentes históricos, teniendo en cuenta las distintas **formas de organización política** y las principales área de conflicto. Conocimiento de los principales **organismos interamericanos e internacionales**, identificando su finalidad y el impacto de sus acciones. Lectura e interpretación de bibliografía específica, artículos periodísticos y **documentos cartográficos** de distintas características y escalas.	Análisis de la **organización política** del territorio argentino y de las etapas históricas de su construcción. Conocimiento del **Estado argentino** teniendo en cuenta los niveles de organización política (nacional, provincial y municipal), sus poderes públicos y organización del espacio. Comprensión de la inserción de Argentina en **redes globales** de circulación de bienes, servicios, capitales, personas e información atendiendo especialmente el caso del MERCOSUR.	Profundización de la noción de **Estado** y sus **elementos** en el contexto de la **globalización**. Conocimiento y comprensión de los **cambios políticos mundiales, integraciones y fragmentaciones** en la organización territorial. Identificación y análisis de las **fronteras** como espacios de cooperación y contacto o de conflicto y separación entre estados a través del estudio de casos. Reconocimiento y comprensión de la participación de los **estados, organismos internacionales y no gubernamentales** en conflictos vinculados a las **problemáticas ambientales, políticas y sociales**, a partir del estudio de casos. Identificación de **problemáticas socioterritoriales** emergentes vinculadas al accionar de redes ilícitas.	Análisis y comprensión del **rol del Estado Nacional y Provincial** en el proceso de **construcción y ordenamiento del territorio** desde diferentes dimensiones. Conocimiento y análisis de la **frontera argentina**, identificando espacio de **integración, tensiones y conflictos** con los países limítrofes. Comprensión y análisis de los procesos de **integración regional**, en especial del Mercosur y la Región Centro, a partir de los proyectos de infraestructura, educación, cultura y ambiente. Conocimiento de la **inserción de Argentina y Córdoba** en el contexto mundial a partir de su participación en **organismos supranacionales** y comprensión de sus roles. Comprensión del impacto de **problemáticas socio-territoriales** emergentes vinculadas al accionar de redes ilícitas, en el contexto nacional y provincial.

Cuadro 1: aprendizajes y contenidos de la dimensión político organizacional del territorio/espacio geográfico en el Currículo de Geografía en Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (Argentina) elaboración propia

Carga horaria. Análisis

En el nuevo Plan de Estudio se observa que la asignatura Geografía se encuentra presente en 4 de los 6 años de la Escolaridad Secundaria, incrementando su carga horaria respecto al Plan anterior. En la actualidad existen 15 horas cátedras de Geografía sobre un total de 245 horas de promedio entre todas las opciones del Ciclo Orientado. En el nuevo diseño curricular, 2º y 6º años no ofrecen Geografía entre las asignaturas a enseñar en tales cursos (Cuadro 2).

Comparando la actual estructura curricular con la anterior, que estuvo en vigencia entre los años 1996-1997 hasta 2010-2011, se observa la misma carga horaria en los tres primeros años (actual Ciclo Básico, anterior Ciclo Básico Unificado -CBU-), pero distribuida de manera diferente. El Decreto Ley 141/96, que determinaba las asignaturas a impartir como las cargas horarias de las mismas, estipulaba 3 horas cátedras semanales de 40 minutos cada una para la enseñanza de la Geografía en cada uno de los años que componían el CBU, lo cual hace un total de 9 horas, mientras que en el actual Plan de Estudios (si bien dispone de la misma totalidad de horas para el dictado de Geografía), su distribución no es homogénea ya que se destinan 5 horas cátedras por semana en 1º año, 4 en 3º pero no existiendo en 2º año, según Resolución Ministerial Nº 29/10.

Poniendo el enfoque en los tres últimos años de la escuela secundaria se advierte que la Geografía está presente con 6 horas cátedras por semana de 40 minutos cada una, repartidas de forma equitativa entre 4º y 5º año no estando presente en el último curso. Continuando con el análisis comparado entre los dos últimos Planes de Estudios se observa un aumento de una hora cátedra en 4º y otra en 5º año en el total de la carga horaria semanal para el dictado de clases de Geografía, estando ausente nuevamente en el último curso (6º año). Cabe aclarar que el análisis se realizó sobre la carga horaria de Geografía, como espacio curricular de la Formación General presente en todas las orientaciones, ya que si el mismo se realizara como espacio del Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades[1] se observaría que el total de horas es de 21 a lo largo de la Educación Secundaria y si está presente en el ultimo curso (6° año), (Cuadro 2).

[1] Según fuentes ministeriales el 19 % de las escuelas secundarias de la Provincia poseen esta Orientación

Horas cátedras semanales de dictado de Geografía										
Ciclos	Años	Estructura curricular hasta 2009			Estructura curricular desde 2011 (C.B.) y 2012 (C.O.) Todas las orientaciones excepto Ciencias Sociales y Humanidades			Diseño curricular 2011 Ciclo Orientado Humanidades y Ciencias Sociales		
		Total carga horaria semanal	Horas Geografía	%	Total carga horaria semanal	Horas Geografía	%	Total carga horaria semanal	Horas Geografía	%
CB (ex CBU)	1º	38	3	7,89	37	5	3,51	37	5	13,51
	2º	38	3	7,89	37	0	0,00	37	0	0,00
	3º	42	3	7,14	41	4	9,76	41	4	9,76
CO (ex CE)	4º	47 (a)	2	4,25	40 (b)	3	7,50	40	5	12,50
	5º	47 (a)	2	4,25	45 (b)	3	6,67	43	4	9,30
	6º	47 (a)	0	0	45 (b)	0	0,00	46	3	6,52
Totales		259	13	5,02	245	15	6,12	244	21	8,61

Cuadro 2: distribución de horas cátedra de Geografía en escuelas de nivel secundario de Córdoba, elaboración propia

(a) promedio de horas en los tres últimos años de la escuela secundaria (Ciclo de Especialización) obtenido con la sumatoria de horas en cada año en las distintas orientaciones divido por el número de orientaciones posibles, definidas por el Decreto Ley 149/97 que determinaba los planes de estudio para tal ciclo.

(b) promedio de horas en los tres últimos años de la escuela secundaria (Ciclo Orientado) obtenido con la sumatoria de horas en cada año en las distintas orientaciones divido por el número de orientaciones posibles.

Conclusiones y valoraciones finales

- Suscintamente se puede afirmar que:

- Los Diseños Curriculares de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba consideran a la Geografía como una ciencia que debe favorecer el análisis de la relación entre las sociedades y los ámbitos espaciales concretos a distintas escalas, teniendo como objetivo analizar, interpretar y pensar críticamente la realidad social desde las problemáticas socio-territoriales, utilizando marcos teóricos y metodológicos propios y de otras disciplinas.

- Los aprendizajes y contenidos de Geografía son una continuación y complejización de saberes desarrollados en niveles precedentes.

- Tales aprendizajes y contenidos se enuncian agrupados alrededor de ejes para facilitar su articulación lógica y epistemológica y se consideran indicadores de progreso de los alumnos, lo que determina las intervenciones docentes

- Se propone abordar los mismos desde 4 dimensiones: político-organizacional, socio-cultural, ambiental y económica.

- Estos aprendizajes, al aumentar su complejidad a lo largo de los años, permiten identificar los logros esperados en la apropiación del contenido por parte del alumnado según los objetivos que se plantearon en un principio.

- Analizando la cantidad de horas de Geografía en el actual Diseño Curricular con el anterior se observa que se mantuvo constante en los tres primeros años de la misma (aunque su distribución no es homogénea en el Ciclo Básico), aumentando una hora cátedra en 4º y 5º años del Ciclo Orientado respecto del anterior Ciclo de Especialización, considerando la Formación General presente en todas las orientaciones.

- Si el análisis de la carga horaria de Geografía se realiza como espacio del Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades se registra su presencia en los tres años que componen tal Ciclo de Nivel, estando presente en el 8,61 % de la estructura curricular del 19,16 % de las escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba (Argentina).

Referencias bibliográficas

Bazán, H., (2013): "El estudio del paisaje urbano dentro del Currículo de la Educación Obligatoria de la Provincia de Córdoba (Argentina)", *VI Congresso Ibérico de Didática da Geografia. A Cidade, um laboratório para a educação geográfica*, Associação de Professores de Geografia, Porto, 187 - 200

Fernández Caso, M.V., (2007): "Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía" en Fernández Caso, M.V. y Gurevich, R. (coord.) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Biblos, Buenos Aires, 17-36.

Fernández Caso, M.V., (2008): «Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares», http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/196.htm [fecha de consulta 7 junio 2012]

Fernández Caso, M.V. y Gurevich, R., (2003): "Geografía y enseñanza: problemas, prácticas y desafíos en juego" Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 35: 47-53.

Gurevich, R., (2008-2009): "Territorios y lugares del mundo contemporáneo: claves para su enseñanza". *El educador*, 3: 18-22.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, (2010): Resolución Ministerial Nº 29/10 Estructura Curricular Ciclo Básico: Autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, (2011): Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria: Autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, (2011): Educación Secundaria. Encuadre General. 2011-2015: Autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, (2012): Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: Autor

Provincia de Córdoba, (2010): Ley 9870. Ley de Educación: Autor

República Argentina, (2006): LEY N° 26.206 Ley de Educacón Nacional: Autor

Villa, A. y Zenobi, V., (2004): *Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Geografía*. Dirección de Educación Superior, Dirección General de Educación y Cultura, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata: Autor.

Las celebraciones del Bicentenario de la Independencia en la Escuela Secundaria mexicana. Una historia invisible.

Lizeth Borrás Escorza[1]

Resumen

México conmemoró recientemente el Bicentenario del inicio de la Guerra de Independencia y el Centenario de la Revolución, celebraciones que impactaron en varios rubros de la sociedad mexicana incluyendo al sistema educativo. Con el objeto de abonar la reflexión en torno a la enseñanza y aprendizaje de la Historia, el presente texto propone la reconstrucción crítica y el análisis del significado pedagógico de algunas de las actividades relacionadas con dichas celebraciones, concretamente al interior de las Escuelas Secundarias públicas de la Ciudad de México.

Mediante este ejercicio crítico se pretende mostrar la manera en que las conmemoraciones del 2010 se vivieron en la institución escolar y demostrar que la *historia patria* continúa gozando de cabal salud en la secundaria mexicana. Para ello, se describen y analizan algunas de las prácticas y rituales institucionales que acontecieron en las escuelas, así como las características y funciones pedagógicas del libro de texto que fue distribuido en las escuelas secundarias de forma oficial.

Palabras clave: Bicentenario, Discurso histórico escolar, prácticas y rituales educativos.

Abstract

Mexico recently celebrated the Bicentenary of the War of Independence and the Centennial of the Revolution, celebrations that impacted of Mexican society including the educational system. In order to think about the teaching and learning of history, this paper proposes the critical reconstruction and analysis of the pedagogical significance of some of the activities related to these celebrations, specifically within Public Secondary Schools in Mexico City.

---

[1] Escuela Secundaria Diurna No. 294. lizethbe@hotmail.com

Through this critical exercise, I show how the commemorations of 2010 were lived in the educational institution and how the country's history remains valid in the Mexican school. Then, there are described and analyzed some of the practices and institutional rituals that occurred in schools, as well as the characteristics and pedagogical functions of a textbook which was distributed in secondary schools.

Keywords: Bicentenary, school Historical Discourse, practices and educational rituals.

Las celebraciones patrias y la Escuela Secundaria

Durante el 2010 en México la *historia patria*[2] se hizo presente en innumerables espacios de la vida cotidiana. La efervescencia no fue para menos si se considera la relevancia simbólica que poseen para el fervor nacionalista la conmemoración de la Independencia de México (1810-1821) y la Revolución Mexicana (1910-1917); la primera como pilar de la conformación del Estado Mexicano, y la segunda, como proceso determinante para la institucionalización y legitimación tanto de las estructuras del poder como de las principales demandas sociales con la promulgación de la Constitución Política de 1917 (que actualmente nos rige). Ambos procesos son considerados conformadores de la identidad nacional y, por ende, de la mexicanidad.

En México el calendario patrio y las celebraciones de índole histórica son abundantes. Gran parte de esas conmemoraciones ocupan un papel sustancial en las prácticas cotidianas de las escuelas mexicanas, donde existe un tradicional vínculo entre las ceremonias cívicas y las efemérides escolares. Estas prácticas poseen un arraigado sentido nacionalista y al formar parte de la dinámica escolar, constituyen elementos configuradores de lo que se enseña y aprende como historia al interior de los espacios educativos.

La jornada escolar semanal da inicio con la ceremonia cívica de cada lunes, la cual se caracteriza por el ritual de honores a la bandera y la posterior lectura por parte de los estudiantes de efemérides alusivas a los hechos y personajes políticos "más relevantes" de la historia del país, mismos que posteriormente son expuestos en el *periódico mural* de la escuela. Estas prácticas que suelen mantenerse al margen de lo que ocurre como parte del currículum oficial,

[2] La Historia patria suele integrarse por gestas patrióticas, héroes y mitos, y principalmente por fechas destacadas ya que son base sustancial de los ritos cívicos escolares. (Ver Medina, 2009).

conforman un *currículum paralelo* Taboada, (1999) en constante comunión con el resto de las dinámicas escolares. Los ritos escolares y la relación que se establece con los símbolos patrios como parte de las actividades escolares, que devienen en prácticas de identidad (Kriger y Carretero, 2010), constituyen asimismo elementos narrativos de la enseñanza de la historia (Plá, 2010).

La sombra del nacionalismo sigue vigente en las escuelas. A pesar de los avances contemporáneos en la discusión sobre los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, una de las principales banderas de su existencia continúa siendo la exaltación de la identidad nacional. De acuerdo al sentido histórico, político y social de los objetivos tanto de la escuela como institución y de la historia que ahí se enseña, no tendría por qué ser de otra manera, puesto que, como plantean Carretero y Kriger (2010: 62), el carácter nacionalista de la enseñanza de la historia sigue vigente también en contextos democráticos en tanto que la escuela suele ser interpelada como uno de los últimos bastiones de las identidades nacionales.

El 2010, la historia y las prácticas escolares

La organización de las conmemoraciones del 2010 estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública. En el Sistema Educativo se planearon y diseñaron toda serie de estrategias de carácter oficial a realizarse en las escuelas. A lo largo de ese año fueron recibidos tanto materiales didácticos como actividades previamente establecidas para enmarcar la celebración en cada uno de los centros escolares. Para el caso del Distrito Federal, con un posible margen de diferencia entre Zonas Escolares, las escuelas realizaron en menor o mayor medida una inversión de esfuerzos por participar de las conmemoraciones tendientes a la exaltación patriótica más que a la comprensión de los procesos históricos que les dieron origen. El punto culminante sería la realización de una trascendental ceremonia cívica que con exacerbados tintes nacionalistas se llevaría a cabo a inicios del ciclo escolar 2010-2011.

Los profesores de las asignaturas de *Historia* y de *Formación Cívica y Ética* (asignaturas del Plan de Estudios vigente) serían los encargados de coordinar gran parte de las tareas asignadas a las escuelas.[3] No obstante, los docentes de las distintas asignaturas del currículum participaron de diversas maneras, ya fuera coordinando la elaboración de periódicos murales,

[3] Las asignaturas de Historia y Civismo (hoy Formación Cívica y Ética) se vinculan en su origen con la formación patriótica de los ciudadanos (Vázquez, 1979). Aunque actualmente sus objetivos pedagógicos superan sus fines

preparación de obras de teatro para concursos (algunos obligatorios), diseño de cronologías y líneas del tiempo, entre otras, sin menoscabo de aquellas actividades que surgieran como propuestas propias de cada centro escolar. La posibilidad de unir esfuerzos hacia la comprensión de ambos procesos históricos mediante un trabajo interdisciplinario, era favorable y enriquecedora, amén de algunas cuestiones que es relevante resaltar:

1. La necesidad de cumplir y sobresalir institucionalmente frente a las autoridades educativas fue la razón de ser de las actividades desarrolladas y no el aprendizaje significativo de los procesos históricos por parte de los alumnos. Ejemplo de ello lo tenemos en los trabajos y materiales que fueron elaborados por los estudiantes y cuya principal exigencia fue que lucieran "llamativos" o "patrióticos", restando importancia al contexto histórico al que pertenecían.

Los productos de las actividades o materiales elaborados debían ser fotografiados o enviados a las Inspecciones escolares a fin de aportar evidencias de la intervención de la escuela en la conmemoración. Algunos trabajos tuvieron como fin único participar en exposiciones dirigidas a los principales cuadros de la burocracia escolar (inspectores de zona, directivos, etcétera) y tras cumplir su cometido, fueron desechados o arrinconados en las instalaciones de la escuela o en las oficinas centrales.

2. La especificidad histórica de las temáticas abordadas, es decir, la Guerra de Independencia y la Revolución Mexicana, se diluyeron e imbricaron en una mezcla de mexicanidad y folclore que redujo la complejidad temática de ambos procesos.[4]

En los muros de las escuelas podía encontrarse desde los típicos clichés del mexicanismo como el *Charro Mexicano* o la *China Poblana*[5] hasta las imágenes de los próceres de la patria como Miguel Hidalgo o José María Morelos conviviendo en una extraña mezcolanza cronológica con personajes de la Revolución como Venustiano Carranza, Emiliano Zapata o Francisco Villa. Tales personajes históricos (hombres en su mayoría) se mostraban como contemporáneos partícipes de la misma lucha, con lo que además de reducir su papel a meros símbolos de la historia nacional, se reivindicaba la idea prevaleciente de una historia masculina y personalista. La perspectiva histórica implícita en el imaginario de los docentes que

[4] No es poco común que las fechas de inicio de ambas gestas sean confundidas, lo que indica la falta de comprensión de ambos procesos históricos más allá de las conmemoraciones referidas.

[5] Estereotipos creados por el nacionalismo posrevolucionario y que pretendían sintetizar y representar lo "típicamente mexicano" a fin de homogeneizar las manifestaciones culturales regionales de acuerdo con la política oficial. (Pérez, 1999).

coordinaron la preparación de los trabajos, reivindicó el protagonismo de la historia patria, misma que en la teoría, ya no forma parte del currículum oficial.

3. Gran parte de estas prácticas coadyuvó en una inversión de tiempo y trabajo extraescolar que no contribuyó directamente en la consolidación de un aprendizaje real y significativo para los estudiantes. Además, dichas dinámicas se mostraron inseparables del marco institucional de la Escuela Secundaria pública cuyas características son la vigilancia y la incapacidad de gestión. La estructura burocrática y lineal de este nivel educativo redundó en el énfasis del sentido más tradicional de la historia como la suma de conmemoraciones, imágenes y clichés de corte patriótico y nacionalista.

De historias oficiales y libros de texto

El discurso histórico implícito en el marco de las celebraciones imprimió su sello en gran parte de las actividades oficiales que se desarrollaron en el país. Un ejemplo de ello son los diversos artículos conmemorativos que fueron enviados a los hogares mexicanos, como la bandera de México, la trascripción del Himno Nacional, y, la obra Viaje por la historia de México de Luis González y González. Este último, libro que con un impresionante tiraje de 27 millones de ejemplares (de acuerdo con datos del sitio oficial del Bicentenario del Gobierno Federal) se caracterizara por el uso de imágenes o estampas de personajes a la usanza positivista,[6] con lo que se constata que la historia de bronce goza de cabal salud como la visión correcta para el grueso de la población[7].

Otras obras también fueron editadas, obsequiadas u ofrecidas al público a bajo costo. Como el libro coordinado por la historiadora Gisela Von Wobeser *Historia de México*, distribuido gratuitamente en escuelas de nivel medio superior y superior, el cual compila a connotados historiadores de la Academia Mexicana de Historia. Este libro, de acuerdo con Latapí (2011), presenta, en términos generales, una visión tradicional de la historia nacional.

---

[6] A pesar de que la revista-libro se presenta como un álbum que "no trata de recrear las glorias de los héroes de nuestra historia de bronce" (González, 2010), entre sus características destacan casi de manera única y exclusiva las biografías e imágenes de personajes (masculinos) de la historia nacional.

[7] La historia de bronce fue definida por el propio Luis González y González (1980) como aquella que se ocupa de los logros individuales de los próceres nacionales, gobernantes, sabios y caudillos. Una historia reverencial que recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias y que presenta los hechos desligados de sus causas. Esta historia, pragmática y monumental, fue creada, de acuerdo con el autor, para exaltar y consolidar la identidad nacional.

De la amplia gama de publicaciones de carácter histórico-oficial de distribución masiva que vio la luz durante 2010, destaca un libro que con fines estrictamente educativos fue entregado a cada uno de los estudiantes del nivel primaria y secundaria en versiones para cada nivel educativo. Trataremos a continuación el caso concreto de la Escuela Secundaria.

El libro titulado *Arma la Historia*. *Secundaria*, es un texto de historia de México adaptado didácticamente para los estudiantes de dicho nivel, cuya obra original bajo el mismo título, fue coordinada por el historiador Enrique Florescano. La versión original de *Arma la Historia* es una síntesis de la historia nacional que en seis capítulos aborda desde el inicio de la Independencia hasta las elecciones presidenciales del año 2000. El texto presenta en orden cronológico aspectos de la historia fundamentalmente política de México, aunque en algunos apartados toma como marco referencial aspectos de tipo social y económico, las características de la población mexicana en cada periodo abordado, y, en algunos capítulos relativos al siglo XIX, un particular énfasis al aspecto militar.

La versión de *Arma la Historia*. *Secundaria,* incorpora temas como la época prehispánica, y subtítulos acordes con el Programa de Estudios vigente para ese nivel educativo; además incluye imágenes, breves notas informativas y actividades didácticas. No obstante, ni el estilo narrativo, ni la información fueron modificados sustancialmente del texto original para ser dirigidos a los estudiantes de secundaria. Entre las principales características de dicha obra, destacan las siguientes:

1. El texto es un resumen de procesos políticos y militares enmarcados por las tradicionales etapas de la historia nacional cuyos capítulos, al igual que el Programa de Estudios vigente, responden a una lógica cronológica tradicional. El libro se compone de cinco capítulos que comienzan desde las culturas prehispánicas y la conformación de la Nueva España, hasta lo que se denomina *México en la era global* (Secretaría de Educación Pública, 2010).

2. La cronología presentada en las primeras páginas del libro, muestra una carencia de equilibrio en el desarrollo del tiempo, pues ejecuta arbitrariamente grandes saltos entre siglos, décadas y años, lo que refuerza la imposibilidad de avanzar en la construcción de una noción del Tiempo Histórico coherente. La iconografía que ilustra dicha cronología, corresponde a imágenes propias de la *historia de bronce*.

3. El libro utiliza recursos como biografías e imágenes de personajes de renombre, políticos y militares tales como Napoleón Bonaparte, Vicente Guerrero, Venustiano Carranza o Ernesto Zedillo, entre otros ejemplos. Esta característica no aplica en el caso de las mujeres, cuyas imágenes en el contenido son mínimas. Destacan aisladamente las imágenes de Malitzin, las Adelitas y Frida Kahlo, o figuras femeninas como la Catrina de Posada y la Alegoría de la

Patria. El contenido refleja una concepción de la historia donde las mujeres sólo se hacen presentes hasta el siglo XX, momento en el que se considera su incorporación al ámbito laboral fuera del hogar.

4. El contenido de *Arma la Historia*. *Secundaria,* se centra fundamentalmente en la reseña de aspectos de la vida política del país, y sólo al final de cada capítulo bajo el título de *A vuelo de pájaro* se desarrollan sucintamente algunos aspectos de la vida cotidiana y cultural de cada periodo.

5. Cada capítulo concluye con dos páginas de actividades didácticas que en ciertos casos se intenta vincular a las tres competencias que estructuran el Programa de Estudios de Historia vigente: *comprensión del tiempo y espacio históricos*, *manejo de información histórica* y *formación de una conciencia histórica para la convivencia* (Secretaría de Educación Pública, 2011). Gran parte de las actividades se limitan a ejercicios basados en preguntas-respuestas que en algunos momentos se apoyan del ordenamiento cronológico de los hechos, la localización en mapas o la comparación de fragmentos de documentos históricos, entre otros. Algunos ejercicios ligados a la historia de la localidad, la vida cotidiana, o las historias personales, son relegados de forma accesoria a las últimas páginas del libro.

6. Al cierre del material se presenta un cuestionario con treinta preguntas y cinco posibles opciones de respuesta. Dicho ejercicio de hojas desprendibles funcionaría como un examen que los estudiantes de Secundaria tendrían que resolver.

El libro *Arma la Historia*. *Secundaria* fue enviado a las Escuelas Secundarias bajo la consigna de ser revisado, estudiado y "aprendido" en un periodo máximo de tres semanas por los estudiantes de los tres grados de este nivel[8] quienes, además, serían examinados mediante una prueba estandarizada a fin de demostrar sus conocimientos sobre la historia nacional relatada en el texto. En estas circunstancias, la obra representó el intento apresurado por revisar, leer o, incluso, memorizar el contenido por parte de los estudiantes. Bajo esa lógica, a los y las jóvenes de los tres grados les correspondió "aprender" en unas cuantas semanas lo que difícilmente se aborda en todo un ciclo escolar: la historia de México desde la época prehispánica hasta la época actual.

---

[8] De acuerdo con los oficios DO1/0033/10 y CSES/SATC/0387/10 dirigidos a las escuelas de la Dirección Operativa No. 1 en el Distrito Federal.

En suma, el libro *Arma la Historia. Secundaria,* y toda la serie de sucesos ocurridos en las escuelas a partir de la estrategia para su abordaje, son un claro ejemplo de la manera acrítica y burocrática con la que se reforzaron las celebraciones del 2010 desde las instituciones educativas. Con ello, se evidenció la dificultad de pensar la historia de formas distintas al discurso político de lo nacional, lo que demuestra la pervivencia de una sola perspectiva histórica de carácter hegemónico y excluyente, de una sola voz narrativa (masculina, personalista, heroica, gubernamental y ajena al sujeto que la estudia) que opaca e invisibiliza el reconocimiento y validez de otras otras posibilidades más cercanas al pensamiento crítico o incluso, al reconocimiento de formas distintas de concebir y entender el conocimiento histórico impenetrables al ámbito escolarizado.[9]

El Bicentenario y la oportunidad perdida

En el 2010 la Historia de México fue la protagonista dentro y fuera de la escuela. No obstante, lo que pudo representar una mirada profunda hacia la Historia durante las conmemoraciones de los Centenarios, se convirtió en la clara muestra de la permanencia y vigencia de un discurso histórico patriótico, oficial y nacionalista, en oposición con perspectivas y reflexiones más críticas y profundas acerca del pasado y de la época actual.

Mediante las prácticas institucionales revisadas en este escrito, es probable que los estudiantes de Secundaria experimentaran pocos deseos por profundizar en la historia nacional, ello a pesar de los esfuerzos por priorizar su estudio durante ese periodo. Los estudiantes en el 2010 fueron examinados constantemente con el fin de demostrar conocimientos acerca de la historia de México (ver Plá, 2011), pero además participaron de toda suerte de actividades que poco fortalecieron el desarrollo de nociones y habilidades propias del conocimiento histórico que posibilitaran el análisis y reflexión sobre los temas propios de la conmemoración.

Por el contrario, la historia reivindicada dentro de la escuela como en otros espacios de la sociedad, representaba el claro retorno de un patriotismo personalista, ajeno a los sujetos sociales. Una historia en la que los ciudadanos y ciudadanas de a pie poco figuran, como en el caso de las mujeres, a las que se les continúa invisibilizando. Así, la idea de pluralidad y diversidad desde la historia oficial continúa siendo sólo una utopía.

---

[9] A manera de ejemplo sobre cómo desde el conocimiento indígena se puede apelar por el rompimiento de los lugares comunes que hacen del conocimiento hegemónico una sola forma de percibir la realidad, véase Carrillo (2006).

La Escuela Secundaria es un espacio donde se conjugan toda suerte de diversidad de expresiones identitarias adolescentes, las cuales son marginadas y opacadas por la dinámica homogeneizadora escolar. Provenientes de edades, contextos socioeconómicos, orígenes étnicos u orientaciones sexuales distintas, estas expresiones de la diversidad de jóvenes, mujeres y hombres, no se vinculan con la idea de una sola identidad (la nacional) por más que se apele a los "héroes" de la historia de bronce como sus portavoces[10].

Si bien en la teoría las sociedades actuales han emprendido la búsqueda de sistemas más democráticos alejados de un nacionalismo que otorga en términos políticos la rectoría del Estado sobre la vida social y económica del país, en la práctica, y en su más profundo sentido ideológico, no se ha podido apostar por una sociedad abierta y participativa que se forme desde sus escuelas, en las que, en cambio, permanece un arraigo hacia prácticas simbólicas que fomentan la exclusión y discriminación. No hay más que pensar en un himno que exalta la xenofobia, o una historia nacional que excluye a las mujeres por mencionar sólo algunos ejemplos (Borrás, 2012b).

La historia escolar continúa ejerciendo su rol de instrumento político que mitifica, evitando a toda costa someter a juicio crítico el pasado, y con ello, el propio presente. A la escuela se le continúa asignando la función político-educativa que tradicionalmente ha cumplido, esto es, reproducir una historia para la conformación y consolidación de una identidad única a partir de la representación de batallas, héroes y villanos con los que un ciudadano común o en este caso, un joven adolescente difícilmente se sentiría identificado.

El retorno a la historia durante el Año del Bicentenario significó el mantenimiento de una serie de prácticas simbólicas acordes con la verticalidad, burocratismo, univocidad y exclusión que se perpetúan de forma cotidiana en el interior de la Escuela Secundaria pública. A pesar de la oportunidad que ello representaba, las celebraciones poco tuvieron que ver con la construcción de un conocimiento histórico capaz de generar conciencia del individuo como sujeto y agente del mismo. Por el contrario, lo latente e inamovible de ciertas estructuras como el discurso histórico escolar y las tradiciones institucionales de la Escuela Secundaria, se

[10] Sin escapar a las obligaciones burocrático-educativas acarreadas por las festividades, algunos de mis estudiantes de Secundaria cuestionaron críticamente las razones de la conmemoración del *Año del Bicentenario*: "¿por qué festejar en el 2010?", "¿qué hay que celebrar?" fueron algunas de las preguntas que se dejaron escapar a pesar del fervor nacionalista en el que ellos y ellas, aparentemente no se sintieron involucrados.

manifestaron con mayor fuerza. Ambos, son elementos sobre los cuales la discusión crítica en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia debe seguir avanzando.

Referencias Bibliográficas

Borrás, L. (2010) "Historia crítica del programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación Secundaria, RIES". En X. Rodríguez (Coord.) *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*. DF, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Borrás, L. (2012a) "El Bicentenario en la escuela secundaria: la historia invisible" en S. Plá, X. Rodríguez, V. Gómez (Coords.) *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. DF, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Borrás, L. (2012b) *La imperecedera historia patria: el caso de los rituales cívicos en la escuela secundaria*. Memoria del Tercer encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia.

Bourdieu, P. (1993) "Los ritos como actos de institución" en J. Pitt-Rivers y J. G. Peristiany (Coords.) *Honor y gracia*. España, Alianza Editorial.

Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La Construcción de la Memoria Histórica en un Mundo Global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Carretero, M. y Kriger, M. (2010) "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares" en Carretero, M. y J. A. Castorina. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Carrillo, C. (2006). *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*. México: UNAM.

Florescano, E. (2009) (Coord.) *Arma la Historia. La nación mexicana a través de dos siglos*. México. Grijalbo Mondadori.

González, L. (1980). De la múltiple utilización de la Historia. En C. Pereyra et.al., *¿Historia para qué?* DF, México. Siglo XXI.

González, L. (2010). *Viaje por la historia de México*. México: Editorial Clío. Secretaria de Educación Pública. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Hobsbawm, E. (2000) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Editorial Crítica.

Martínez, E. (2010). La instrucción cívica y las fiestas y ceremonias cívico escolares: promotores del patriotismo y formación ciudadana. En X. Rodríguez (Coord.) *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje* (p. 33). DF, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Mc Laren, P. (2007) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo veintiuno editores.

Popkewitz, T.S. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En T.S. Popkewitz (Comp.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. México: Pomares.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Arma la Historia. Secundaria*. Traducción didáctica para primero, segundo y tercer grado de secundaria de la obra coordinada por Enrique Florescano bajo el mismo título. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: Secretaría de Educación Pública.

Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México.

Von Wobeser, G. (Coord.) (2010). *Historia de México*. México: Secretaría de Educación Pública. Academia Mexicana de la Historia.

Periódicos y revistas

Pérez, R. (1999). Un nacionalismo sin nación aparente (la fabricación de lo "típico" mexicano 1920-1950). *Política y cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 012. 177-193.

Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM vol. XXXIII, 134. 138-154.

Taboada, E. (1999) "Las ceremonias cívicas. ¿Un currículo paralelo de enseñanza de la historia?" En E. Remedi, *Encuentros de investigación educativa*. México, Cinvestav-DIE, Plaza y Valdés.

Fuentes electrónicas

Gobierno de la República (2010). *Recuento de acciones del Bicentenario*. Recuperado el 07 de agosto de 2011 de http://www.bicentenario.gob.mx/PRESENTACION_BICENTENARIO.pdf

Medina, L. (2009). "Las dos historias patrias". En *Nexos*. Recuperado el 20 de abril de 2012 de http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=780.

Otras fuentes

Latapí, P. (2011). *Mirada crítica a los textos impresos por el Centenario y Bicentenario*. Ponencia presentada en el 2º encuentro de la Red nacional de profesionales de la docencia y difusión de la historia. Mayo, 2011.

Plá, S. (2010) *El discurso histórico escolar: una categoría analítica para la enseñanza de la historia*. Documento de trabajo. México.

Circular No. DIR.I/049/2010, 8 de marzo de 2010.

Oficio No. DO1/0033/10 en alcance al No. CSES/SATC/0387/10, 20 de agosto de 2010.

América en las PAU de las Comunidades Autónomas españolas.Del currículo al aula.

Lorenzo Mur Sangrá[1]

Resumen

El currículo estatal de la materia Historia de España, como asignatura común de todos los alumnos de 2º de Bachillerato, incluye aspectos relativos a América y España desde el siglo XV hasta el siglo XIX. Sin embargo, la materia evaluable para los alumnos en las PAU reduce considerablemente esta visión, especialmente en algunas comunidades autónomas. Como resultado de este proceso, su conocimiento de las relaciones entre América y España disminuye en alto grado. El aprendizaje de la historia hispano-americana en cursos y etapas anteriores tampoco permite asegurar una correcta apreciación de esta relación singular. En general, observamos un gran desconocimiento de la historia común de ambos territorios y que se centra exclusivamente en una visión colonialista basada en el proceso de independencia y la crisis del 98.

Palabras clave: América, España, PAU, coordinación, desconocimiento.

Abstract

The state curriculum of the matter History of Spain, as common subject of all the pupils of 2º of Baccalaureate, includes aspects relative to America and Spain from the XVth century until the XIXth century. Nevertheless, the matter evaluable for the pupils in the PAU reduces considerably this vision, specially in some autonomous communities. As result of this process the knowledge of the relations between America and Spain meets considerably reduced between the Spanish pupils. The learning of the Spanish-American history in courses and previous stages does not allow to assure a correct appraisal of this singular relation either. In general, we observe a great ignorance of the common history between both territories and centred exclusively on a colonialist vision based on the process of independence and the crisis of 98.

---

[1] Universidad de Zaragoza. lmsangra@unizar.es

Keywords: America, Spain, PAU, coordination, ignorance.

América en el currículo de la enseñanza obligatoria

El modelo autonómico estatal deposita en las Comunidades Autónomas la responsabilidad de adaptar el currículo educativo a las características e intereses propios de sus alumnos, pero garantizando la unidad y permitiendo la movilidad de los estudiantes entre territorios. El Estado establece unas enseñanzas mínimas que sirven de marco general para la concreción del currículo que, posteriormente, realizarán los departamentos educativos de cada autonomía. La enseñanza obligatoria en el Estado se organiza en dos niveles educativos básicos: Primaria y Secundaria, quedando Infantil, Ciclos Formativos, Bachillerato y Universidad como estudios no obligatorios.

El currículo de Primaria se articula en base a áreas como compendio de materias; una de éstas es Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en la cual se incluyen los contenidos propios de las Ciencias Sociales. Es, por tanto, en esta área donde podríamos localizar las propuestas destinadas a unas enseñanzas, en su vertiente socio-histórica y geográfica, de América. Sin embargo, en el currículo oficial, BOE de 8 de diciembre de 2006, no encontramos ninguna referencia explícita al continente americano. Con esta afirmación no queremos presuponer que no se enseñe ningún contenido propio de América, sino que su aprendizaje se sitúa al mismo nivel que el del resto de los continentes, sin ninguna mención a los vínculos especiales que nos unen a gran parte de los países de América, especialmente desde el norte de México hasta el sur de Argentina[2].

En la educación Secundaria, que comprende desde los 12 a los 16 años, el acercamiento al continente americano, a diferencia del nivel educativo anterior, se hace explícito parcialmente en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En el BOE de 5 de enero de 2007, donde se establecen las enseñanzas mínimas estatales para esta etapa, se menciona en varias ocasiones la enseñanza de contenidos de América dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En concreto, se establece en segundo curso el estudio, dentro del bloque 3, de la colonización de América como parte de un epígrafe mayor en el que se contempla la evolución política y económica de la Península Ibérica en la época moderna. Se establece como

[2] El estudio podría desarrollarse a través del bloque 5 en el que se incluye la caracterización de algunas sociedades de épocas históricas y de hechos y personajes relevantes de la Historia de España.

criterio de evaluación para este contenido el reconocimiento económico y político que para España y América tiene el descubrimiento y la formación del imperio colonial español. Sin embargo, en cuarto de ESO, centrado en el estudio histórico de los siglos XIX y XX, no se hace mención explícita al continente americano, ni siquiera al tratar de la desaparición del imperio ultramarino.

América en los estudios no obligatorios: Bachillerato

En Bachillerato, dependiendo de las ramas de conocimiento elegidas por los estudiantes, es posible que cursen en primero la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo. En la misma, se contempla el estudio del Imperialismo, la expansión colonial y la carrera armamentística del siglo XIX, pero nada se dice de la independencia americana, como se constata en el BOE de 6 de noviembre de 2007. En cambio, en el bloque 4, se incluye un epígrafe de enunciado general referido a Iberoamérica en el siglo XX.

En segundo curso, todos los alumnos tienen como materia obligatoria Historia de España. Algunos optarán por examinarse de la misma en las pruebas de acceso a la universidad, las PAU, mientras que otros se inclinarán por Historia de la Filosofía. Según la normativa vigente, publicada en BOE de 18 de junio de 2008, entre los contenidos que forman parte de esta asignatura para 2º curso figuran:

- Bloque 2. Raíces históricas de la España contemporánea: Expansión marítima por el Mediterráneo y el Atlántico. Descubrimiento y creación del imperio colonial: consecuencias.

- Bloque 3. Crisis del Antiguo Régimen: El proceso de emancipación de la América española: consecuencias políticas, económicas y sociales.

- Bloque 4: Construcción y consolidación del Estado liberal: Guerra colonial y crisis de 1898.

Los criterios de evaluación basados en estos contenidos contemplan:

- Reconocer y caracterizar la peculiaridad de la génesis y desarrollo del Estado moderno en España, así como del proceso de expansión exterior y las estrechas relaciones entre América y España, evaluando la capacidad de contextualizar históricamente el descubrimiento, conquista, aportaciones demográficas y modelo de explotación de América y su trascendencia en la España moderna (criterio 2).

- Identificar las causas del proceso emancipador de la América española durante el reinado de Fernando VII, evaluando sus repercusiones (criterio 3).

- Poner ejemplos de hechos significativos de la Historia de España relacionándolos con su contexto internacional, en especial, el europeo y el hispano-americano resaltando las repercusiones que se derivan en uno y otro ámbito (criterio 10).

Observamos que en ningún caso se contempla la relación entre España y América a lo largo del siglo XX o XXI, remontándose el conocimiento y las relaciones a cuestiones de índole exclusivamente colonial.

CURRÍCULOS ESTATALES	
PRIMARIA	REAL DECRETO 1513/2006 de 7 de diciembre de 2006
SECUNDARIA	REAL DECRETO 1631/2006 de 29 de diciembre de 2006
BACHILLERATO	REAL DECRETO 1467/2007 de 2 de noviembre de 2007

Las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España

Cada comunidad autónoma delega en una de las universidades públicas de su ámbito de gestión la organización de las Pruebas de Acceso a la Universidad para los estudiantes de 2º de Bachillerato. Independientemente del número de sedes organizadoras para la realización de los exámenes, estos tienen que ser iguales para todos los alumnos y se establecen reuniones de coordinación (una o dos habitualmente) entre el profesorado universitario, responsable de la confección de los ejercicios, y los docentes que imparten la materia durante el correspondiente curso escolar.

En estas reuniones de coordinación, se abordan aspectos relativos a la preparación de la materia para los estudiantes de cara a la realización del examen. De estas orientaciones y acuerdos se derivan los contenidos que, presumiblemente, serán objeto de examen en las PAU. En este contexto, los docentes pueden ver condicionada la materia que desarrollarán en el aula por las decisiones tomadas colectivamente en las reuniones anuales, de las que ellos mismos forman parte activa. Obviamente, toda generalización conlleva una distorsión y, en este caso, no podemos concretar el número de profesores que adapta el currículo impartido en el aula a las orientaciones de coordinación, pero resulta evidente la presión que sufre el docente ante las

necesidades de calificación positiva de sus alumnos en las PAU y su responsabilidad en el acceso a estudios superiores.

En este modelo de coordinación de la materia, observamos notables diferencias entre el currículo estatal, los currículos autonómicos y los currículos que pueden ser objeto de examen en las PAU. Comprobamos que la realidad oficial de los currículos difiere notablemente de los contenidos objeto de evaluación externa.

A grandes rasgos, podemos establecer una distribución basada en la presencia o no de contenidos referidos a América Latina en las PAU de Historia de España según las autonomías:

1. Comunidades Autónomas en las que no entran ningún aspecto relacionado con América y España con anterioridad al siglo XIX.

2. Comunidades en las cuales se introduce la posibilidad de que sea materia de estudio mediante:

- la introducción de algún texto relacionado con América

- la inclusión de una parte teórica propia o formando parte de un tema que relacione las conexiones entre España y América.

Las relaciones entre España y América antes del siglo XIX.

Los antecedentes de la España contemporánea, es decir, el periodo histórico desde la Prehistoria hasta fines del XVIII, no son materia evaluable en algunas comunidades autónomas como el País Vasco, Asturias, Castilla La-Mancha (solo se contempla ordenar algunos hechos básicos, pero ninguno relativo a América), Andalucía con Ceuta y Melilla, Valencia, Galicia, Canarias y Cataluña. Por tanto, en estos distritos los alumnos de 2º Bachillerato no son evaluados en las PAU sobre ninguna cuestión relativa al descubrimiento, organización, influencia, administración, relaciones, cultura… entre América y España con anterioridad al siglo XIX. En el resto, hay algunas comunidades que contemplan la historia de España hasta el siglo XIX desde un punto de vista más formal que diacrónico, centrándose en la definición de algunos términos considerados como relevantes y entre los que pueden aparecer cuestiones relativas a América, como los términos encomienda, Hernán Cortés, Colón… En este grupo se incluyen Extremadura, Aragón o Navarra. En otras, en cambio, el currículo estatal está mucho más presente y es posible el estudio de la historia conjunta de América y España desde el siglo XVI hasta el XIX. En este caso hallamos comunidades como Castilla-León, Madrid o Baleares.

América y España en el siglo XIX: textos y teoría.

Como acabamos de ver, aunque la materia sea oficialmente Historia de España sin precisar cronológicamente, en muchas comunidades la enseñanza-aprendizaje se circunscribe

exclusivamente a los siglos XIX y XX, en algunos casos incluso a partir de la Restauración borbónica (Canarias o Cataluña), lo que priva del conocimiento de los nexos entre América y España desde el siglo XVI al XIX.

Los contenidos referidos a la Historia de España en el siglo XX, a nivel estatal, tampoco contemplan ningún epígrafe que trate específicamente de las relaciones entre ambos territorios, por lo que solo podremos valorar en qué medida, en las PAU, son materia evaluable contenidos relativos a la relación entre América y España en el siglo XIX.

El examen de PAU tiene una estructura diferente según las Comunidades Autónomas, aunque podemos distinguir como grupos básicos:

- Pruebas que incluyen conceptos, textos y un tema para desarrollar

- Pruebas que incluyen solo textos y temas

- Pruebas que solo contemplan el desarrollo de un tema.

El estudio de las informaciones contenidas en las actas de las reuniones de coordinación y de los ejercicios propuestos en los últimos años en las PAU, en cada una de las Comunidades Autónomas, nos ha permitido valorar en qué grado es posible que los alumnos sean preguntados por cuestiones relativas a las relaciones entre América y España en el siglo XIX.

En algunas comunidades observamos que ningún contenido relativo a América ha sido objeto de evaluación, como es el caso del País Vasco o Murcia (indicado expresamente). En otras, es posible su aparición, bien como epígrafe de un tema o como texto. Este apartado teórico, cuando aparece, se refiere a dos elementos claves, aunque basados en una óptica colonial, como son el proceso emancipador culminado en 1824 y la crisis del 98. La comunidad de Madrid, Asturias, Murcia, Aragón, Valencia y especialmente La Rioja[3] contemplan el estudio de ambos acontecimientos. Por otra parte, en Cataluña, Canarias, Galicia, Andalucía con Ceuta y Melilla y Baleares solo pueden ser materia evaluable contenidos referidos a la crisis del 98 y, especialmente, su incidencia en la crisis de la Restauración.

---

[3] La Rioja es seguramente la comunidad que más importancia ha dado a las relaciones entre América y España, a través de textos y de preguntas cortas, desde el siglo XV, con las Capitulaciones de Santa Fe, hasta la crisis del 98 y sus consecuencias.

RELACIÓN DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y NORMAS DE LAS PAU	
ANDALUCÍA	http://www.juntadeandalucia.es/economiainnovacionyciencia/sguit/g_b_examenes_anteriores.php
ARAGÓN	http://wzar.unizar.es/servicios/acceso/accespau/exame/exame.html
ASTURIAS	http://www.uniovi.es/accesoyayudas/estudios/pau
BALEARES	http://estudis.uib.es/grau/acces/batxiller/Info_materies/
CANTABRIA	http://www.unican.es/WebUC/Unidades/Gestion_Academica/Informacion_academica/Acceso/Pruebas+de+Acceso_2.htm
CANARIAS	http://www.gobcan.es/educacion/General/pwv/scripts/materias.asp
CASTILLA-LA MANCHA	http://www.uclm.es/preuniversitario/paeg/modelos0910.asp
CASTILLA LEÓN	http://campus.usal.es/~gesacad/web-acceso/Indiceselect.html
CATALUÑA	http://www.selecat.cat/
EXTREMADURA	http://www.unex.es/organizacion/servicios/alumnado/funciones/selectividad
GALICIA	http://ciug.cesga.es/
LA RIOJA	http://www.unirioja.es/estudiantes/acceso_admision/PAU/Pau_bachiller/index.shtml
MADRID	http://www.uc3m.es/portal/page/portal/selectividad
MURCIA	http://www.um.es/pau/
NAVARRA	http://www.unavarra.es/estudios/acceso-y-matricula/grados/pruebas-de-acceso-a-la-universidad/selectividad?submenu=yes
PAÍS VASCO	http://www.sarrera.ehu.es/p259-content/es/contenidos/informacion/tem_acceso_indice/es_temacces/prueba_acceso.html
PAÍS VALENCIANO	http://sa.ua.es/es/selectividad/

Conclusiones

Del estudio de los currículos escolares inferimos el escaso peso otorgado al estudio del continente americano y, especialmente, de América Latina, en nuestro país. Las menciones son siempre genéricas y desde una óptica exclusivamente colonialista con referencia a hechos puntuales. Solo en 2º ESO se contempla el estudio de las relaciones de España y América hasta el siglo XVIII, para desaparecer posteriormente. En la etapa no obligatoria, en 1º Bachillerato,

se establece el estudio de Iberoamérica en el siglo XX como un tema de la asignatura de modalidad Historia del Mundo Contemporáneo.

La consulta de las pruebas de selectividad de los últimos tres cursos, en su doble convocatoria, y los acuerdos y actas de las reuniones de coordinación que se producen en cada comunidad autónoma, con el objetivo de asesorar a los alumnos sobre los contenidos materia de examen en las PAU, muestran un escaso interés general por el conocimiento de la historia común entre España y América. Esta situación es fruto del poco aprecio por el conocimiento de cualquier etapa de la historia de España que no sea exclusivamente la contemporánea. Esta interpretación del currículo común para todos los alumnos de 2º Bachillerato limita en gran medida la posibilidad de contextualizar la situación de España en el mundo actual y muestra un presentismo y un eurocentrismo alejados de la realidad compleja de nuestra historia.

En general, en España, los alumnos tienen una visión estereotipada de las relaciones entre España y América Latina basada en el aprendizaje del descubrimiento y colonización de América, sin establecer otro tipo de vínculos. El proceso de independencia y los avatares posteriores solo tienen cabida en 1º Bachillerato para los alumnos de algunas opciones. En la asignatura de Historia de España, obligatoria en 2º Bachillerato, la mayoría de los contenidos de las PAU propuestos en las Comunidades Autónomas se centran exclusivamente en los siglos XIX y XX en los que, como mucho, tienen cabida la independencia y la crisis del 98, nuevamente desde una óptica colonialista.

La enseñanza de unas ciencias sociales integradas y significativas ¿un reto posible en Colombia?

Sonia Helena Castellanos Galindo[1]

Resumen

Esta comunicación es el resultado de una revisión bibliográfica sobre las propuestas curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, y de otros textos que presentan una mirada crítica a su formulación e implementación en el país. Ha sido posible identificar que desde las pasadas décadas de los años 70s y 80s se han formulado propuestas curriculares para las ciencias sociales en las cuales se promueve una enseñanza significativa e integrada de las mismas, sin embargo su desarrollo aún no logra ser una realidad en la mayor parte de los centros educativos. Esto es explicable por la falta de continuidad de los principios disciplinares y pedagógicos presentes en las distintas orientaciones curriculares expedidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y por las dificultades de los procesos de formación de docentes de ciencias sociales en el país.Actualmente, hace falta una mayor apropiación por parte de la comunidad educativa de los desarrollos que muestran el valor de la enseñanza del conocimiento social para la formación ciudadana y crítica,así resulta relevante adentrarse en el estudio de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia con el fin de comprender sus problemáticas, y avanzar en el planteamiento de alternativas que propendan por la cualificación de la enseñanza del conocimiento social.

Palabras clave: propuestas curriculares, enseñanza de las ciencias sociales, implementación del currículo.

Abstract

This paper is the result of a bibliographical review about the curricular proposals for teaching social sciences in Colombia and other texts that show a critical view of its formulation and implementation in the country. It has been possible to identify that since the 1970s and

[1] Doctoranda, Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora, Centro de Investigación y Formación en Educación –CIFE- Universidad de los Andes. Bogotá (Colombia). Correo electrónico: so-caste@uniandes.edu.co

1980s curricular proposals for the social sciences that promote a significant and integrated teaching have been formulated; however, its development has not become a reality yet in most of the educational centers. This can be explained because of the lack of continuity of the disciplinary and pedagogical principles that are present in the diverse curricular orientations issued by the National Ministry of Education (MEN) and by the difficulties of the social sciences teachers' training processes in the country. Currently, it is needed that the educative community takes more appropriation of the developments that show the worth of teaching the social knowledge for the civic and critical formation, thus it is relevant to study the teaching of social sciences in Colombia in order to understand its problems, and go further in propounding alternatives that foster the qualification of the teaching of the social knowledge.

Keywords:curricular proposals, teaching social sciences, curriculum implementation.

En este texto se hará un rápido recorrido por las propuestas curriculares formuladas en Colombia para la enseñanza de las ciencias sociales con el fin de mostrar sus discontinuidades y hacer un balance crítico de lo identificado. El texto se ha organizado en cuatro apartados, los tres primeros dan cuenta de algunas de las formulaciones curriculares más relevantes, de sus críticas, y de las dificultades en su implementación. En el último apartado se hará un balance crítico frente a lo presentado.

El paso de una enseñanza tradicional a la consideración de un aprendiz activo

Las ciencias sociales escolares en Colombia han tenido como eje la enseñanza de la historia. En el siglo XIX con el surgimiento de la república, la historia escolar tuvo el propósito de dar a conocer las gestas independentistas, la vida de los próceres, y los sucesos político-militares y religiosos que se consideraban dieron origen a la nación colombiana. De acuerdo con Acevedo y Samacá (2012) es posible afirmar que el Estado central se interesó por incidir en la definición de la memoria histórica del país desde una perspectiva que podría denominarse nacionalista, en tanto el fomento de sentimientos patrióticos era parte del proyecto curricular que favorecía una enseñanza de la historia desde los relatos épicos de los próceres y de sus gestas.

Esta orientación estuvo vigente desde mediados del siglo XIX y se incrementó en momentos posteriores; por ejemplo, ante los acontecimientos desencadenados por la violencia política de la década de los cuarenta y cincuenta del siglo XX[2], se consideró que incrementar las horas de enseñanza de la historia patria en las escuelas podría favorecer el desarrollo de una unidad nacional, acompañado esto de medidas como las izadas de bandera, y el rebautizar los centros educativos con los nombres de próceres y figuras públicas (Campos, 2007; Guerrero, 2011; Acevedo y Samacá, 2012).

Asíse favoreció el desarrollo de prácticas educativastransmisionistasen las que se esperaba que los alumnos se apropiaran acríticamente de relatos, nombres y fechas, a lo cual algunos académicos de mediados del siglo XX reaccionaron denunciando que este tipo de enseñanza y de prácticas "generaba en los estudiantes una actitud pasiva y poco propositiva, indiferente a las problemáticas sociales" (Guerrero 2011, p. 25).

Los anteriores planteamientos, la expansión de algunos centros urbanos y un emergente proceso de industrialización, conllevaron a la propuesta de nuevos propósitos educativos y planes curriculares para la enseñanza, no sólo de la historia, también de la geografía, en el Decreto 045 de 1962. Estos representaron un momento de tránsito entre los paradigmas formativos orientados al desarrollo de un sentimiento nacional a otros con más amplias finalidades. En esta iniciativa se formuló la necesidad de preparar a la población para el desarrollo y la democracia (MEN, 1963), sin embargo, los planes favorecían el surgimiento de un sentimiento nacionalista evidente en el manejo de algunos de sus contenidos. Así se promovió un orgullo por el pasado prehispánico y se socializó a los estudiantes en la idea de una comunidad americana a través del estudio de la "epopeya de la emancipación". Por su parte, los contenidos geográficosenfatizaron lo físico para hacer hincapié en la riqueza natural del país, y la formación cívica favoreció la apropiación de normas de convivencia para un buen desenvolvimiento social (Acevedo y Samacá, 2012).

Si bien, la propuesta no daba forma a cambios significativos en el planteamiento de algunos contenidos, resultó relevante un interés por favorecer una integración entre la historia y

[2] Desde fines de la década de los cuarenta del siglo XX, y durante los años posteriores, Colombia vivió un enfrentamiento de su población civil, fundamentalmente en sus zonas rurales, por la primacía de alguno de los dos partidos políticos tradicionales, el liberal o el conservador.

la geografía para propiciar un acercamiento más significativo de los estudiantes a estas asignaturas. Adicionalmente, la propuesta planteó como muy necesario asumir nuevas prácticas de enseñanza centradas en los alumnos bajo el paradigma de la escuela activa. Así se enfatizó en generar una enseñanza de acuerdo a las edades y capacidades de los alumnos y superar las actividades de dictado y repetición para favorecer otras como las siguientes: observaciones del medio, consulta de fuentes históricas, debate y discusión de temas sociales, viajes imaginarios, comparaciones entre el pasado y el presente, entre otras (MEN, 1963). De esta manera, la reforma de 1963 se constituye en el primer intento que propone un ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales menos centrado en la información y en las acciones del docente para involucrar de forma activa al estudiante, sin embargo, en posteriores documentos curriculares se seguirá haciendo énfasis en la preponderancia de prácticas pedagógicas tradicionales para estas asignaturas y en la consecuente necesidad de favorecer un cambio de las mismas (MEN, 2002).

Hacia unas ciencias sociales integradas

A mediados de los años 70 del siglo XX se inició un proceso amplio de reforma de la educación colombiana con el fin de implementar nuevos marcos curriculares en todas las áreas del currículo escolar, teniendo en cuenta recientes desarrollos pedagógicos mundiales, esta iniciativa tomó forma en el Decreto 1002 de 1984. Para el caso del área de las ciencias sociales se consultó a expertos universitarios quienes plantearon un marco conceptual para la reforma, allí se establecieron tres elementos organizadores globales: la temporalidad, la espacialidad y la estructura sociocultural. Con los dos primeros se pretendía "recurrir a lugares y hechos que se relacionaran con el pasado, el presente y el futuro, entrelazando acontecimientos cada vez más alejados de la experiencia inmediata, que permitieran conocer el pasado y comprender el presente como su resultado" (Guerrero, 2011: 63). Con respecto a la "estructura sociocultural" se quiso abordar integradamente el estudio del conocimiento social teniendo en cuenta: las relaciones económicas, las relaciones jurídico políticas, y los saberes y las expresiones colectivas (MEN,1988). Por tanto, resultaba vital plantear una nueva área de ciencias sociales en donde se requería de los saberes y métodos de otras disciplinas tales como la economía, la demografía, la sociología y la antropología, pues sólo así sería posible acceder a la complejidad de los abordajes propuestos.

Sobre las prácticas pedagógicas más idóneas para esta propuesta se planteó de nuevo la necesidad de trascender prácticas tradicionales y memorísticas para "enseñar a aprender" al alumnado y fomentar su autonomía (MEN, 1988) y para ello se planteaba el desarrollo de

habilidades investigativas propias de las ciencias sociales en el análisis de problemas cercanos al estudiantado, al respecto se decía:

> De este modo, aprenden a partir de situaciones prácticas, las distintas formas de hacer ciencia en este campo, y se ejercitan en las distintas etapas de la construcción de conocimientos nuevos, desde la formulación de preguntas y problemas, pasando por la búsqueda de información ya existente, la elaboración y discusión de marcos teóricos, la operacionalización de conceptos, la formulación de posibles respuestas e hipótesis, la invención o utilización de métodos de contrastarlas, la aplicación de técnicas de recolección de información y de análisis de la misma, hasta la redacción de conclusiones y su comunicación a los demás. (MEN, 1988: 22).

De esta forma, se pretendió acercar al alumnado a un aprendizaje de las ciencias sociales desde sus métodos de producción del conocimiento, sin embargo la operacionalización de esta propuesta en el planteamiento de los planes de estudio difirió notablemente de sus intenciones, pues esta labor fue dada a tecnólogos educativos que desde una perspectiva conductual sobre la enseñanza y el aprendizaje hicieron diseños que poco se diferenciaban de los anteriores, ya que la estructura global de contenidos no correspondía a la lógica de la fundamentación, se conservaba el carácter informativo, y se mantenía una organización lineal y cronológica de la temporalidad (Torres, 1994).

Por otra parte, se siguió conservando por normativa del MEN una separación entre las asignaturas del área en el plan de estudio escolar (historia, geografía y cívica), y se solicitaba asignar calificaciones individuales en cada una de estas tres materias que se promediarían con el fin de dar una calificación para el área en cada período académico (Guerrero, 2011). Estas orientaciones fueron contradictorias y poco ayudaron a la integración de los contenidos del área. Así mismo, no fue claro cómo se integrarían otras disciplinas sociales no sólo en los planes de estudio, sino en el diseño de los contextos para el aprendizaje. Por su parte, no se hizo un esfuerzo por atender la formación docente desde lo dispuesto por la reforma educativa, así los docentes de ciencias sociales no eran formados bajo una perspectiva integrada de las ciencias sociales, y tampoco en los métodos de investigación propios de éstas, por tanto poco podían estar preparados para acoger los fundamentos de esta reforma curricular, lo cual conllevó a que se recurriera acríticamente a las empresas editoriales que diseñaron textos en los que se trató de desarrollar tal integración (Torres, 1994).

En este escenario, la pretensión de integración dio pocos frutos y la legislación educativa posterior siguió formulando que el área de ciencias sociales se conformaba por unas pocas asignaturas separadas. Hecho evidente en la formulación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en donde se centra nuevamente la enseñanza de las ciencias sociales en las dos

disciplinas de mayor peso y tradición (historia y geografía);y se formula una ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la constitución política y la democracia, la educación ambiental, y la educación ética y en valores, bajo el argumento de una necesaria formación para la participación social y el conocimiento de la nueva constitución nacional[3].Estas nuevas disposiciones crearon confusión en los docentes e instituciones educativas del país pues la ley sujetó la enseñanza de la historia y la geografía a una gama de campos transversales sin dar mayores orientaciones para su operacionalización en el currículo escolar, de modo que:

> (…) en diferentes instituciones se crearon asignaturas como ética, valores, medio ambiente, etc., las cuales eran asumidas por los docentes de ciencias sociales; esto derivó en una confusión en el campo de acción de esta área. Ante estas dificultades el gobierno publicó posteriormente unos decretos que clarificaron que las temáticas eran afines al área y no eran asignaturas que debían ser asumidas como área de ciencias sociales. (Guerrero 2011: 91).

Sin embargo, no seguía siendo clara la idea de "temáticas afines"que postulaba el MEN y en los currículos operativos se siguió asumiendo que estos eran nuevos temas a enseñar, que luego junto a la reglamentación sobre la cátedra de estudios afrocolombianos[4], favorecieron la impresión de que se estaba frente a un área excedida en temáticas que difícilmente podrían ser cubiertas durante un período escolar.

Recientes propuestas curriculares

Posteriormente, en el año 2002 el MEN publicó los Lineamientos Curriculares para las ciencias sociales, y en el año 2004, los Estándares Básicos de Competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Los Lineamientos pretendieron ofrecer un campo de integración frente a las dificultades que atravesaba el área en cuanto un posible "exceso" de contenidos, planteando una propuesta que permitiese abordar problemáticas sociales desde una visióntransdisciplinar con el fin de lograr una mejor comprensión de la realidad local, nacional y mundial (MEN, 2002), así:

---

[3] En 1991, como resultado de una asamblea constituyente se promulga una nueva constitución en Colombia.

[4] 3La Cátedra de estudios afrocolombianos se propone en el año 2001 con motivo de la conmemoración de los 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia, y como un reconocimiento a la presencia y acción política de las comunidades negras.

> El MEN propone que el área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media se aborde desde un enfoque problémico, con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias, a través de una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral. (MEN, 2002: 5).

De este modo, se formuló una propuesta innovadora en la cual se trascendían los temas y los contenidos para proponer una enseñanza desde ámbitos problémicos que conducirían al desarrollo de procesos formativos en los que consecuentemente podrían promoverse procesos de indagación y por tanto el desarrollo de aprendizajes significativos y complejos.

El planteamiento favoreció la orientación transdiciplinar pues la atención a ámbitos problémicos hacia necesario recurrir de forma integrada a los aportes y métodos de distintas disciplinas de las ciencias sociales. De otra parte, el carácter abierto propuesto para la enseñanza posibilitaba la generación de indagaciones sin única respuesta favoreciendo un ejercicio investigativo en el aula, en el que el uso de distintos métodos de las ciencias sociales resultaba posible.

Así mismo, los propósitos de aprendizaje del área se orientaron a la formación de una ciudadanía consciente y transformadora, conocedora de su realidad, así se propuso que la enseñanza de las ciencias sociales permitiría:

• Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario -.

• Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.

• Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.

• Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.

• Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral." (MEN, 2002: 13)

Para ello, los Lineamientos presentaron un conjunto de orientaciones que permitirían a los docentes decidir sobre los problemas de estudio, su abordaje y su desarrollo, considerando que

los maestros podrían plantear diseños curriculares contextualizados en relación con los intereses y necesidades de sus alumnos, y los proyectos educativos de sus centros[5]. Sin embargo, en el 2004 al plantear los Estándares de Competencias Básicas de las diferentes áreas del currículo escolar se desdibuja la autonomía escolar pues se pretende delimitar los aprendizajes que los estudiantes deben desarrollar de cara a la obtención de buenos resultados en las evaluaciones censales internacionales (Bustamante, 2003). Si bien, la propuesta podría favorecer la equidad en tanto dicha formulación eventualmente daría orientaciones a todos los centros del país sobre lo que los estudiantes deberían saber luego de su paso por los distintos grados escolares (MEN, 2004), esta resultaba poco conectada con los Lineamientos en tanto se formulaban aprendizajes centrados en el desarrollo de habilidades de investigación científica, descuidando el desarrollo de aprendizajes dirigidos a la formación de una ciudadanía consciente y transformadora:

> La propuesta que aquí presentamos al país busca crear condiciones para que nuestros estudiantes sepan qué son las ciencias naturales y las ciencias sociales, y también para que puedan comprenderlas, comunicar y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno, tal como lo hacen los científicos. (MEN, 2004: 5-6)

Los Estándares tendieron a cerrar el currículo mientras que los Lineamientos proponían un currículo abierto y flexible (González, 2011). Y algunos sectores de investigadores y profesores de la enseñanza obligatoria consideraron que estos constituían un retroceso en comparación con los Lineamientos,ya que los últimos estaban inspirados en la teoría crítica, en tanto los Estándares de competencias en un enfoque cognitivo que correspondía a una racionalidad instrumental, vaciando de contenido político la enseñanza de las ciencias sociales y la formación ciudadana (González, 2012).

Actualmente no hay acuerdos en la comunidad educativa con respecto a las finalidades y orientaciones para el área, y de forma paralela a lo dispuesto por el MEN, distintos sectores académicos han planteado sus propuestas educativas. Algunas de ellas proponen volver a una estructura que tenga como punto de referencia la enseñanza de la historia y de la geografía con el fin de que el estudiantado tenga acceso a conocimientos disciplinares "fundamentales" para

[5] Con la Ley General de Educación de 1994 se promueve la autonomía educativa institucional y se insta a las escuelas colombianas a desarrollar sus propios proyectos educativos, y consecuentemente sus currículos.

comprender la realidad nacional, estas propuestas vuelven a dar un peso importante a ciertos contenidos, a la división disciplinar, y justifican una posible intensificación horaria (Vega, 2008). Otras, plantean críticas más complejas tanto a los Lineamientos como a los Estándares desde su "presentismo", pues por su intención de partir del escenario actual, no se aborda con suficiente rigor el modo en el cual es posible rastrear las circunstancias por las cuales se vive el actual presente, así no se favorecería el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de educación básica y media (Campos*et al*, 2007), de este modo se formula una propuesta en la cual las ciencias sociales tienen como eje el desarrollo del mismo:

> El campo de pensamiento histórico en la escuela que debe ser entendido, no como la primacía de la Historia o de los conocimientos históricos frente a las demás ciencias sociales, sino como una forma de pensamiento con una perspectiva en proceso o procesual, que permite la interpretación y apropiación *social, crítica y creativa* de la experiencia colectiva del ser humano en el mundo, que se compone y se retroalimenta de distintos campos de conocimiento. (Campos *et al*, 2007: 53).

Estos planteamientos han sido tomados por la Secretaría de Educación de Bogotá, en la capital del país, con el fin de orientar la formulación de currículos de estudios sociales en los colegios públicos de Distrito, y en muchos de ellos se viene avanzando en la implementación de estas orientaciones.

Balance crítico

El recorrido realizado por las orientaciones curriculares para el área de ciencias sociales en Colombia muestra una continua ruptura entre las distintas orientaciones disciplinares y pedagógicas. De acuerdo con lo planteado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1996) la formulación de la política educativa en el país se ha caracterizado por ser *centralizada,*"por lo general se diseña y planea desde el sector central de la organización educativa y casi siempre tiene el carácter de leyes, normas o regulaciones prescriptivas que suponen la aceptación y el cumplimiento por parte de las instancias locales" (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996: 68). Y *Discontinua*, "el más grave de todos los problemas del estado en la formulación de políticas y en la realización de reformas educativas es la discontinuidad de esas políticas y de su gestión administrativa" (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996: 69). Esta caracterización, hecha años atrás, sigue estando vigente en lo presentado en este texto, y lo identificado deja notar la necesidad de reorientar los procesos de desarrollo, implementación y evaluación del currículo en Colombia, vinculando distintas perspectivas y sectores académicos, y velando por la continuidad de las orientaciones.

Por otra parte, la revisión crítica de las recientes propuestas del MEN para el área ha permitido visualizar que estas adolecen de una formulación que oriente a los docentes sobre cómo generar los procesos investigativos de los que se hace referencia, y descuidan el desarrollo de planteamientos en los que se contemple que los profesores también podrían ser unos observadores mucho más críticos y reflexivos de lo que ocurre en los contextos de enseñanza–aprendizaje(Calderón, 2008). Lo anterior, se une a las deficiencias de los programas actuales de formación docente en Colombia[6], en donde aún los futuros maestros se acercan al conocimiento social desde perspectivas desintegradas, bajo un énfasis en la historia y la geografía, y siendo participes de prácticas informativas en las que poco se promueve un aprendizaje consistente con las formas en las que se genera el conocimiento social, logrando entonces una débil preparación para la comprensión e implementación de las orientaciones curriculares. Este hecho llama a una necesaria reflexión pues desde la década de los 80 se ha venido considerando una enseñanza integrada de las ciencias sociales, y se han venido planteando prácticas pedagógicas cada vez menos centradas en la transmisión de contenidos.

Así la formulación y desarrollo de estas propuestas curriculares no ha prestado atención a un componente muy sensible del sistema educativo: los sectores de la educación superior encargados de formar a los docentes. Pareciera entonces que las instituciones de educación básica y media son las que deberían ponerse en sintonía de las nuevas perspectivas, sin que la academia que tiene como misión la formación de los futuros maestros se apropie de planteamientos más complejos y actuales para la formación docente. Este hecho ha generado un profundo rompimiento en los procesos de implementación curricular, pues las orientaciones sólo se generan y se difunden, sin que existan condiciones para su comprensión e implementación constructiva.

En este orden de ideas resulta relevante un desarrollo de sinergias que posibiliten transformaciones que contribuyan a favorecer una enseñanza – aprendizaje significativos de las ciencias sociales, para ello será relevante la participación de distintos sectores de la academia nacional en la construcción de propuestas educativas que recojan esfuerzos aislados, y la

[6] Vale indicar que en algunas Universidades de los departamentos de Caldas, Risaralda, Antioquía y Valle del Cauca, se han generado iniciativas y procesos de reflexión en torno a las necesarias transformaciones en la formación de docentes de ciencias sociales.

participación reflexiva de las Facultades de Educación que forman a futuros docentes de ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

Acevedo, A y Samacá, G. (2012):"La política educativa para la enseñanza de la historia en Colombia (1948 – 1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales",*Revista Colombiana de Educación*,No. 62: 221–244.

Guerrero, C. (2011):"*La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973 – 2007",* Tesis de Maestría Universidad Nacional de Colombia,http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/,[7 de noviembre de 2012]

Bustamante, G. (2003):"Estándares curriculares ¿inofensivos?", *Educación y Cultura*,No. 63: 7–12.

Campos, D.,*etal*. (2007):*"Orientaciones currículares para el campo del pensamiento histórico"*,Serie Cuadernos de Currículo, Secretaría de Educación de Bogotá D.C,http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/101084-Pensamiento%20Historico%20Feb%201.pdf, [10 de noviembre de 2012]

Calderón, J. (2008):*"Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los Lineamientos Curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos",* Tesis doctoral Universidad de Sevilla,

http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/675/perspectivas-epistemologicas-y-didacticas-del-conocimiento-escolar-en-los-lineamientos-curriculares-y-en-los-textos-escolares-de-ciencias-sociales-de-la-educacion-en-colombia-analisis-de-casos/, [11 de diciembre de 2012]

González, G. (2011):"La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en Colombia. Realidades y esperanzas" en: Pagés, J., y Santisteban, A. (coords). *Les qüestionssocialment vives i l´ensenyament de les ciènciessocials,* Servei de PublicacionsUniversitat Autónoma de Barcelona: Belaterra, 103-110.

González, G. (2012):*"La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia",*Tesis doctoralUniversidad Autónoma de Barcelona, http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96830/gagv1de1.pdf;jsessionid=A849BD42906A51774927C4FBAC050CBA.tdx2?sequence=1, [20 de febrero de 2013]

MEN. (1963): "*Programas analíticosde estudios sociales y Filosofíapara el primero y segundo ciclosde educación media",* Bedout: Medellín.

MEN.(1988):"*Marco general de lasciencias sociales-Propuesta deprograma curricular sexto gradode educación básica secundaria",*Bogotá.

MEN. (1994): "*Ley 115 de 1994",* http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf , [24 de abril de 2013]

MEN (2002): "*Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales",* http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf , [29 de marzo de 2009]

MEN. (2004): *"¡Formar en ciencias: eldesafio! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias en ciencias sociales"*,http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf,[29 de marzo de 2009]

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. (1996):"*Colombia al filo de la oportunidad",*Tomo 1,

http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/AcademiaTI/Grupos%20TIC%202010/Grupo%2044/Nelson%20Mendoza%20Arce/M%C3%B3dulo%203%20Estructuras%20y%20competencias%20del%20saber/Documento%20de%20los%20sabios.pdf, [24 de abril de 2013]

Torres, A. (1994):"La enseñanza de la historia en Colombia. Notas sobre el estado de las búsquedas actuales",*Educación Hoy,*No. 120: 69–95.

Vega, R. (2008):"Una reivindicación de la enseñanza de la historia y geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial",*Folios,*No 27: 31–50.

A História no ensino básico em Portugal no último quartel: perspectiva curricular.

Luís Grosso Correia[1]

Introdução

A disciplina de História é de frequência obrigatória para todos os estudantes matriculados no actual terceiro ciclo do ensino básico (do 7º ao 9º ano de escolaridade) em Portugal. É neste ciclo de estudos que todas as gerações de estudantes que atravessam o sistema educativo aprenderão História. Neste quadro, importa indagar, numa perspectiva curricular, se a experiência histórica adquirida pelos estudantes do terceiro ciclo do ensino básico português é suficiente para aprofundar a sua consciência histórica. Que formação epistemológica, antropológica e societal tem sido visada pelos programas de História? Que modelos teóricos têm enformado o currículo do terceiro ciclo do ensino básico, o programa de História e, por inerência, a actividade docente ao longo do período estudado? Que missão se poderá atribuir hoje em dia à aprendizagem da História, padronizada no quadro do Estado-Nação da *modernidade sólida*, no contexto da actual *modernidade líquida* (individualista, fluída, portátil, electrónica e neo-liberal)? Estas poderão ser algumas das questões orientadoras da presente comunicação. A nossa análise partirá dos documentos legais e institucionais que têm vindo a enformar o currículo português, em geral, e o programa de História, em particular, por forma a captar a missão e a inteligibilidade desta disciplina no quadro da correlação de forças entre as diferentes áreas do conhecimento no terceiro ciclo do ensino básico. Para além da análise deste equilíbrio de poderes, iremos abordar as soluções curriculares implementadas desde finais da década de 1980 à luz, por um lado, das diferentes concepções e configurações organizacionais do terceiro ciclo do ensino básico, das finalidades e conteúdos dos programas de História e, a partir destes, por outro, do perfil profissional reclamado aos professores de História. Procurar-se-á ainda explicitar os fundamentos psicológicos que suportaram as opções curriculares assumidas e os paradoxos da arquitectura curricular do terceiro ciclo do ensino básico ao longo do período analisado, a partir da óptica do ensino da História.

---

[1] Universidade do Porto, Faculdade de Letras. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativa. E-mail: *lgrosso@letras.up.pt*

Palavras-chave: Currículo, programas de História, terceiro ciclo do ensino básico, profissionalidade docente.

Apesar de mantermos o resumo original da proposta de comunicação, construído em Fevereiro de 2013, que previámos apresentar ao presente duplo congresso internacional, há a reportar que o foco do presente artigo incidirá sobre a novidade curricular que foi introduzida no quadro educativo português pelo MEC em Abril do mesmo ano: as Metas Curiculares (MC). Assim, mantendo a mesma finalidade da análise plasmada no resumo acima transcrito, o presente artigo pretende discutir, do ponto de vista do programa curricular de História em vigor em 2013, as implicações educacionais, o perfil de estudante e o papel dos professores no contexto do processo de revisão da estrutura curricular encetadopelo MEC desde 2012.

A aprovação oficial das MC para o 7º e 8º anos do ensino básico, em Abril de 2013, representa a tomada de decisão política por parte do Ministério da Educação e Ciência (MEC) em prescrever centralmente uma enorme série de objectivos operacionais (de sala de aula) para as diferentes disciplinas curriculares. Ao misturar programas curriculares construídos e homologados em diferentes reformas curriculares (1991 e 2001), por um lado, e programas de Português e de Matemática individualmente reactualizados (em 2007 e 2009, respectivamente), por outro, o projecto das MC denota, desde logo, a falta de uma visão global do currículo, da formação integral do estudante e da articulação horizontal dos conhecimentos, capacidades e competências a promover ao longo do terceiro ciclo do ensino básico.
No caso do programa curricular de História, as MC prescrevem um conjunto de 372 objectivos operacionais decididos centralmente pelo MEC. Quer isto dizer que, a partir do ano lectivo de 2014/2015, os professores e estudantes de História serão compelidos a executar cada uma das micro-metas de aprendizagem determinadas pelo MEC a cada 17 minutos das actividades executadas em sala de aula. Esta abordagem técnico-burocrático-produtivista do currículo é baseada numa visão dos conteúdos como produtos formais de aprendizagem ("que devem ser ensinados aos alunos"), sobre a predição e controle do desempenho dos alunos em sala de aula e no desempenho cognitivo dominado por técnicas mnemónicas e básicas de compreensão. Com base numa comparação metodológica entre o programa curricular de História em vigor e os resultados de aprendizagem previstos pelo projecto de metas curriculares de História (MCH), à luz da taxonomia cognitiva de Benjamin Bloom (1956), pode afirmar-se que este projecto representa uma subversão do modelo de desenvolvimento curricular implementado durante o período democrático em Portugal e do próprio programa curricular de História em vigor.

Esta visão distorcida de currículo, sublinhada, sobretudo, pela contradição conceptual e metodológica entre o programa oficial em vigor e a prótese tecnológica das MCH no que

concerne à educação histórica dos estudantes portuguese, traz-nos à ideia três conceitos operacionais a explorar neste artigo, a saber: desregulação, *diktat* e sinédoque.

1 .Misturando textos e discursos: o quadro normativo e institucional

1.1 . Pelo Despacho n º 5306/2012, de 2 de Abril de 2012, o MEC estabeleceu as directrizes do projecto de MC para o ensino básico e secundário. Neste diploma legal é estipulado que o "novo Currículo Nacional" contenha "padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas; permita que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais; garanta aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho".

O projecto de MC está focado no desempenho cognitivo (strictusensu) a evidenciar pelos estudantes no domínio dos conteúdos formais de conhecimento estabelecido em cada disciplina do currículo nacional, e nos resultados de aprendizagem. De acordo com o mesmo diploma, o meio técnico mais adequado para a produção dos resultados visados baseia-se num documento escrito onde se devem identificar de forma unívoca: "os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; a ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade; os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; os padrões/níveis esperados de desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos".

1.2 .O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho (reorganização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário), reafirma o papel central das escolas e dos professores no processo de desenvolvimento e gestão do currículo ao defender, no seu preâmbulo, o seguinte: "As medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades. Importa ainda valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas". 1.3. Pelo Despacho nº 17169/2011, de 12 de Dezembro (publicado em DR, II série, de 23.12.2011) foi determinado pelo MEC que "o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal". Apesar da não observação deste princípio nalgumas disciplinas curriculares (Geografia, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Educação Física), o programa

curricular de História actualmente em vigor no terceiro ciclo básico não é aquele que foi homologado em 2001 pelo acima referido documento, mas sim o programa homologado pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho (publicado em DR, II série, a 17.08.1991) e divulgado oficialmente pela Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário em publicação intitulada Organização Curricular e Programas – ensino básico – 3º ciclo (DGEBS, vol. I, 1991, p. 119-148).

O programa de História, em vigor em 2013, no terceiro ciclo do ensino básico foi construído à luz de uma carga de trabalho escolar semanal de 150 minutos, tal como foi definido pelo Decreto- Lei n º 286/89, 29 de agosto de 1989.

1.4 . O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, que enquadra actualmente o reabilitado programa de História de 1991, prevê no seu Anexo IV uma carga semanal mínima de 200 minutos para a leccionação das disciplinas de História e de Geografia (área de Ciências Humanas e Sociais) nos 7º e 8º anos de escolaridade. No Anexo V do mesmo diploma legal é sugerida, pelo MEC, uma carga lectiva semanal de cinco períodos de 45 minutos para as disciplinas de História e de Geografia. A disciplina de História dispõe, assim, de uma carga lectiva média semanal, nos 7º e 8º anos do ensino básico, que mediará entre os 100 e os 112,5 minutos para leccionar um programa curricular dimensionado em 1991 para os 150 minutos lectivos previstos desde 1989.

1.5. A partir da análise das matrizes das diferentes reformas curriculares empreendidas no terceiro ciclo do ensino básico nos últimos 25 anos em Portugal podemos definir três fases distintas (Quadro 1).

Quadro 1: Plano da organização curricular do 3 º ciclo do ensino básico Português (do 7º ao 9º ano) entre 1989 e 2012, segundo a carga horária semanal dos estudantes, em horas.

Componentes Curriculares	1989			2001/2002			2012		
	7º Ano	8º Ano	9º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Português	3,33	3,33	3,33	3,00	3,00	3,00	3,75	3,75	3,75
Francês / Língua Estangeira	2,50	2,50	2,50	4,50	3,75	3,75	4,50	3,75	3,75
Inglês / Língua Estangeira	2,50	2,50	2,50						
História	2,50	2,50	2,50	3,00	3,75	3,75	3,75	3,75	4,50
Geografia	2,50	-	3,33						
Ciências Naturais	3,33	2,50	-	3,00	3,00	3,75	4,50	4,50	4,50
Ciências Físico-Químicas	-	3,33	2,50						
Matemática	3,33	3,33	3,33	3,00	3,00	3,00	3,75	3,75	3,75
Educação Visual	2,50	2,50	2,50	1,50	1,50	1,50	1,50	1,50	1,50
Educação Física	2,5(1,7)	2,5 (1,7)	2,5(1,7)	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25
Religião e Moral	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.
Canto Coral / Ed. Musical	Op.	Op.	Op.	-	-	-	-	-	-
Ed. Tecnológica	Op.	Op.	Op.	1,50	1,50	0,75	-	-	-
Desenvolvimento Pessoal e Social	0,83	0,83	0,83	-	-	-	-	-	-
Área-Escola	0(2,5)	0(2,5)	0(2 5)	-	-	-	-	-	-
Área-Projecto	-	-	-	3,75	3,75	3,0	-	-	-
Estudo Acompanhado	-	-	-						
Formaçao Cívica	-	-	-						
TIC	-	-	-	-	-	1,50	1,50	1,50	1,50
A decidir pela Escola	-	-	-	0,75	0,75	-	?	?	?
Total	**25,83**	**25,83**	**25,33**	**26,25**	**26,25**	**26,25**	**25,50**	**24,75**	**25,50**

Fontes: Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto; Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro; Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro; Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho.

De acordo com os resultados apresentados, podemos constatar que a disciplina curricular de História conheceu uma redução da sua carga lectiva na reforma de 2001 (de 2,50 horas para 1,75 horas) e um ligeiro aumento em 2012 (2,0 horas) .

2 .Do programa curricular de História de 1991 às MCH de 2013

2.1 . O programa curricular de História homologado em 1991, reabilitado pelo MEC em 2012, cumpre os princípios estabelecidos pela literatura de referência na área da organização e desenvolvimento curricular (Tyler, 1949; Pratt, 1980; Tanner e Tanner, 2007; Ribeiro, 1989; Zabalza, 1992), a saber:

- observação das etapas-chave e procedimentos de organização e desenvolvimento curricular: justificação/fundamentação (sócio-política, psicológica, epistemológica e cultural), selecção, definição, organização, sequência dos componentes do currículo (enquanto marco de referência global para um determinado ciclo de estudos) e dos programas curriculares – objectivos (gerais e específicos), conteúdos, estratégias/metodologias e avaliação;

- clarificação das opções curriculares assumidas através de um dispositivo argumentativo fundamentado e tecnicamente apoiado;

- explicitação do papel dos docentes e das escolas no processo de desenvolvimento e gestão do currículo e dos programas. Considerando o enunciado na Introdução do documento oficial intitulado Organização Curricular e Programas – ensino básico – 3º ciclo (idem, p. 10) – de que "os programas são documentos prescritivos que intencionalmente se fixaram num nível de grande generalidade na convicção, por um lado, de que é forçoso deixar em aberto um vasto campo de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico e, por outro, de que ninguém melhor do que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões" –, a malha larga da especificação de objectivos (finalidades e objectivos gerais) e de conteúdos (complementados por conceito/noções substantivas e operatórias) no programa de História, a acção docente é institucionalmente incentivada no processo de desenvolvimento e gestão contextualizada do currículo e dos programas, numa tentativa de obviar os potenciais desvios entre o currículo oficial e o currículo real (Kelly, 1986).

O programa de História para o terceiro ciclo do ensino básico de 1991 começa por relembrar os pressupostos sobre os quais foi construído, a saber: o princípio organizacional de o terceiro ciclo do ensino básico encerrar, à época, a escolaridade básica e obrigatória; a necessidade de articulação curricular vertical e horizontal de conteúdos e de conceitos; o respeito pelas características psicológicas dos alunos, em especial nos domínios cognitivo, sócio-afectivo e moral; e a necessidade da renovação dos estudos históricos e sua integração interdisciplinar. É afirmado no mesmo programa que: "Estes pressupostos determinaram, no domínio do desenvolvimento curricular, a opção por uma linha programática em que, por um lado, se concedeu particular atenção à selecção de finalidades e objectivos gerais que orientem o processo de ensino-aprendizagem e, por outro, se sugeriram metodologias que, articuladas com os objectivos, mobilizem os conteúdos, de forma a proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem susceptíveis de promover, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento" (ME/DGEBS, vol. I, 1991, p. 121-122).

O texto introdutório do Programa de 1991 explana, de forma justificada, os critérios que presidiram à selecção de finalidades e objectivos gerais e de conteúdos e da orientação metodológica do processo de ensino-aprendizagem da História para a construção da autonomia cognitiva e sócio-afectiva do aluno no quadro do processo de ensino-aprendizagem (idem, p. 122-124).

No que concerne às finalidades e objectivos gerais, pode inferir-se o seguinte do texto do Programa de 1991:

- as finalidades visam desenvolver: o conhecimento histórico; o sentido da alteridade temporal, espacial, social e subjectiva; a perspectiva informada e crítica do mundo contemporâneo; as capacidades cognitivas operatórias (raciocínio fundamentado, análise, síntese, opções éticas e estéticas) conducentes à autonomização do aluno; o aprofundamento de uma consciência cívica, através da aprendizagem de atitudes de tolerância, respeito e de agência/intervenção (histórica) à luz do respeito pelos valores democráticos;

- os objectivos gerais perseguidos distribuem-se pelo domínio das atitudes e valores, pelo domínio das aptidões e capacidades (específicas do saber histórico e de comunicação) e pelo domínio dos conhecimentos em História (idem, p. 125-129).

Após a definição dos critérios operatórios mobilizados para a selecção de objectivos e conteúdos programáticos e a apresentação das finalidades e objectivos gerais que o norteavam, o Programa de História, apresenta o alinhamento dos conteúdos formais de aprendizagem ("linha de conteúdos"), organizados por unidades e sub-unidades temáticas, temas e, para uma melhor clarificação epistemológica, os conceitos ou noções básicas conexos a cada uma das unidades temáticas, a saber: 8 unidades, 22 sub-unidades, 53 temas e 176 conceitos/noções próprios do conhecimento histórico no total do 7º e 8º ano (idem, p. 131-140).

O Programa de História de 1991 é ainda informado e reforçado pelos componentes de "Orientação Metodológica" e de "Avaliação" (idem, p. 141-148).

2.2. A visão do MEC sobre as MCH foi formulada nos seguintes termos: "As Metas Curriculares de História procuram, a partir Programa de História para o 3º Ciclo do Ensino Básico (1991) em vigor, definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos, constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina e um referente para os membros da comunidade educativa"(MEC, 2013, p. 2).

Este ponto de vista peculiar sobre as MCH implicou a seguinte opção metodológica: os "objectivos são operacionalizados através de verbos que remetem para desempenhos concretos – no caso da disciplina de História implicam na maior parte das vezes operações relacionadas com a aquisição de informação (conhecer) e com a integração e elaboração dessa informação (compreender)".

Como resultado desta visão peculiar sobre MCH temos um documento lacónico povoada por um enorme conjunto de objectivos operacionais de conteúdo, orientado para a previsão e avaliação de micro-desempenhos dos estudantes no domínio cognitivo (no sentido de Benjamin Bloom – cf. Bloom, 1956). Esta opção técnica levou à definição centralizada de 372 objectivos de sala de aula para a educação História dos estudantes do 7º e 8º ano do ensino básico.
2.3. A análise cruzada entre esta visão das MCH, o conceito central definida pelo Despacho nº

5306/2012 (cf. acima 1.1.) e as previsíveis dificuldades na gestão e concretização do programa de História de 1991, projectado para 2,50 horas de aulas semanais, em 2013 (2,00 horas), levam-nos a antecipar o insucesso das MHC mercê do viés conceptual e metodológico que as atravessam.

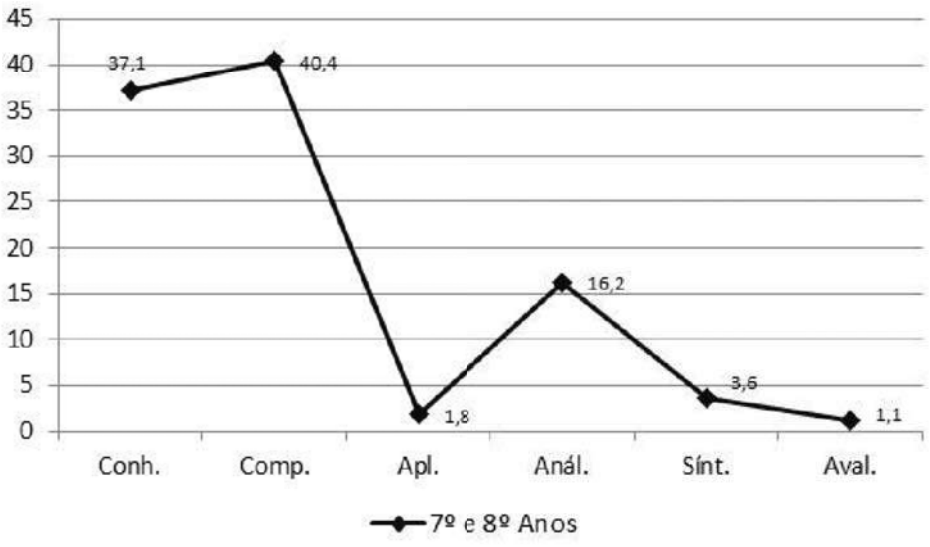
Esse enviesamento decorre de uma visão restritiva de currículo e de programa curricular evidenciada pelo texto oficial das MCH, a saber:

a) as MCH são exclusivamente orientadas para a definição de conteúdos formais de aprendizagem que devem ser ensinados aos alunos" (produtos), e não, concomitantemente, para a promoção de processos e estratégias cognitivas (conhecimentos e capacidades cognitivas) próprias do saber histórico;

b) colocam todo o seu enfoque na predição e controlo dos desempenhos/performances dos estudantes em sala de aula e não aludindo a uma única técnica cognitiva (no sentido de Howard Gardner – cf. Gardner, 2010) exigida pelo desenvolvimento do conhecimento e consciência histórica (cf. Rüsen, 2010) e explicitadas nos objectivos gerais do programa de História em vigor;

c) a análise técnica (cf. Bloom, 1956; Birzea, 1986; Landsheere e Landsheere, 1977) dos 372 objectivos operacionais que informam e corporizam as MCH, revela que a grande maioria (na ordem dos 77,5%,) dos desempenhos cognitivos requeridos aos estudantes é dominadapelas técnicas cognitivas mais básicas: os níveis hierárquicos de conhecimento (de dados particulares, factos, tendências, princípios ou teorias, entre outros) e de compreensão (transposição, interpretação, extrapolação, entre outros) – Figura 1.

Figura 1: Metas Curriculares de História para o 7º e 8º ano do ensino básico segundo a taxonomia do domínio cognitivo de B. Bloom, em %.



As técnicas cognitivas mais complexas (como a análise, raciocínio crítica, comunicação e síntese, entre outras), exigidas pelo próprio programa curricular de História em vigor, são como que subestimadas pelo documento das MCH;

d) A esta luz, as actividades escolares dos professores de História serão realizadas, a partir do ano lectivo 2014/2015 em diante, como uma pálida expressão das suas competências educativas, técnicas e profissionais. Professores e estudantes deHistória serãocompelidos a realizar cada um dos micro-objectivos fixados pelo MEC a cada 17 minutos (= 112,5 minutos de aulas semanais x 28 semanas efectivas de aulas X 2 anos de escolaridade / 372 objetivos) das actividades de sala de aula , ou seja, 5,3 objectivos de produto cognitivo devem ser realizadosem cada aula de História de 90 minutos sem paragens, sem actividades redundantes, sem visitas de estudo e sem "ruídos" convergentes ou divergentes com os temas em estudo. A falta de tempo para trabalharconteúdos procedimentais ou sócio-afectivos, exigidos pelo programa curricular oficial, será, assim, uma evidência nas aulas de História do terceiro ciclo do ensino básico nos próximos anos lectivos.

3. As MCH como prótese, desregulação, *diktat* e sinédoque curricular

As MCH foram concebidas à luz de uma concepção técnico-burocrática do currículo e de um desenvolvimento metodológico de acordo com uma visãorestritiva, a um tempo, de desenvolvimento curricular e de tecnologia educacional. Considerando ovalor educativo relativo que se possa reconhecer às MCH e a sua contradição explícita com os objectivos gerais doprograma de História em vigor, podemos afirmar que as MCH podem ser configuradas na actual arquitectura normativa do currículo em Portugal, como uma prótese tecno-burocrática que visa, explicitamente, reorientar a educação histórica numa direcção onde podemos projectar os seguintes efeitos:

a) a transformação do processo de ensino-aprendizagem de História numa actividade técnica de concepção única (do ponto de vista epistemológico, educativo e social), pronta-a-servir de acordo com o algoritmo pré-estabelecido centralmente, segundo uma lógica de aplicação administrativa *top-down* (cf. Kemmis&Fitzclarence, 1988);

b) a concepção do aluno como uma pessoa replicadora, por memorização, de conteúdos históricos finalizados por outros, alheia ao aprofundamento de um pensamento autónomo, fundamentado, crítico e criativo em matéria de conhecimento histórico e de percepção da realidade social à sua volta (cf. Barca, 2003; Rüsen, 2010);

c) a transfiguração dos professores em *front-deskbureaucrats*(cf. Howlett, 2011) de História ao serviço de uma qualquer instituição escolar, não inteligente do ponto de vista curricular (cf. Leite, 2003), do sistema educativo português.

Esta função protésica e normativa das MCH é desenvolvidanum quadro curricular sem uma visão holística dos conhecimentos, capacidades e competências que devem ser aprofundadosno terceiro ciclo do ensino básico. O currículo deste ciclo de estudos é, assim, concebido, desde 2012, como um *puzzle* feito de programas disciplinares desconectados, incapaz gerar a unidade da formação do estudante desejada (muito para além da soma das partes) no meio das aprendizagens insularmente realizadas em cada disciplina curricular. Neste contexto, podemos considerar que a revisão curricular lançada pelo MEC em 2012 é, na óptica da educação histórica:

- uma "oportunidade perdida" para a uma reconfiguração da organização curricular do terceiro ciclo do ensino básico mais profunda e interactiva, a primeira após o aumento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos em 2009;

- umaorganizada desregulamentação do currículo normativo pela mão do programa político das MC em vigor. Por outras palavras, se considerarmos ofoco centralista, técnico-burocrático e estritamente centrado sobre produtos/desempenhos de aprendizagem das MC, retirando a capacidade de decisãoem matéria curricular aos estabelecimentos de ensino e aos professores, apostando-se na desprofissionalização contínua das competências dos professores em matéria de desenvolvimento e gestão curricular, é possível considerar que estamos perante uma agenda política oculta (neo-conservadora? neo-liberal?) sobre matérias curriculares, profissionalidade docente e de autonomia das escolas.

As MCH devem ser contextualizadas como uma peçaa considerar neste programa de política educacional em curso em Portugal. Como foi acima referido, as MCH concentram as decisões técnicas sobre o desenvolvimento e gestão do currículo no MEC, longe do terreno pedagógico, e representamclaramente uma tentativa de conformar os estudantes, escolas, professores e as aulas a um *diktat* tecnológico em matéria de educação histórica.

A esta luz, as MCHcumprem um papel central na organizada desregulamentação do currículo normativo em direcção à padronização/standardização, controlo, predição e regulação dos resultados da aprendizagem, com base numa visão muito restritiva de tecnologia educacional, através da qualse impõe como um *diktat*tecno-burocrático a diferentes âmbitos e actores centrais no processo de desenvolvimento curricular.

Se as MC foram, segundo a retórica política, originalmente concebidas como parte (definição dos conhecimentos e capacidades essenciais em cada disciplina curricular) de um

todo (o currículo nacional), o que nos é dado a observar na disciplina de História é que as MCH exorbitam esse papel de apoio em relação aoprograma curricular oficial de História que dizem cumprir e observar (em versão empobrecida, como acima foi analisado) e querem tornar-se *no*programa de História. Neste sentido, consideramos que as MCH devem ser assumidas como uma metáfora do currículo, como uma sinédoque curricular, ao tomar a parte pelo todo e/ou vice-versa, como indicado no início deste artigo.

Os trabalhos escolaresem História, os manuais escolares, os programas de formação de inicial professores, as provas da especialidade profissional de professores em início de carreira, os eventuais exames nacionais de História no final do terceiro ciclo do ensino básico, o conhecimento e capacidade de agência histórica por parte das futuras gerações de estudantes/cidadãos em Portugal serão concebidos à luz das MCH?

Referências bibliográficas

Barca, Isabel (2000), *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.

Birzea, César (1986), *Operacionalizar os objectivos pedagógicos*. Coimbra: Coimbra Editora[ed. original: *Rendreopérationnelslesobjectifspédagogiques*, 1979].

Bloom, Benjamin et al. (1956), *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goalsHandbook I: cognitive domain*. London: Longman.

Gardner, Howard (2010), *Inteligencias multiples: la teoría en la prática*. Barcelona: Paidós[ed. original: *Multiple intelligences: the theory in practice*, 1993].

Howlett, Michael (2011), *Designing public policies: principles and instruments*.London: Routledge.

Kelly, Albert (1986), *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra [ed. original: *The curriculum: theoryandpractice*,1977].

Kemmis, S. &Fitzclarence, L. (1988), *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata [ed. original: *Curriculum theorising: Beyondreproductiontheory*, 1986].

Landsheere, G. &Landsheere, V. (1977), *Definir os objectivos da educação*, 2nd ed., Lisboa: Moraes [ed. original: *Définirlesobjectifs de l'éducation*, 1976].

Leite, Carlinda (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.

DGEBS – Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991), *Organização Curricular e Programas – ensino básico – 3º ciclo*. Vol. I, Lisboa. Ministério da Educação.

MEC – Ministério da Educação e Ciência (2013), *Metas Curriculares de História: 7.º e 8.º anos do 3.º ciclo do ensino básico*(in http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=19).

Pratt, David (1980), *Curriculum: design and development*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Ribeiro, António C. (1989), *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Rüsen, Jörn (2010), *História viva. Teoria da História. Vol. III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Universidade de Brasília [ed. original: *Lebendige Geschichte: GrundzügeeinerHistorik III: Formen und Funktionen des historischenWissens*, 1989].

Tanner, D. & Tanner, L. (2007), *Curriculum development: theory into practice*, 4th ed., New York: MacMillan.

Tyler, Ralph (s/d.), *Princípios básicos de currículo e ensino*, 10th ed., Rio de Janeiro: Ed. Globo [ed.original: *Basic Principlesof Curriculum andInstruction*, 1949].

Zabalza, Miguel (1992), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Asa [ed. original: *Diseño y desarrollo curricular: Paraprofesores de enseñanzabásica*

LOS LIBROS DE TEXTO EN IBEROAMÉRICA (LATINOAMÉRICA, ESPAÑA Y PORTUGAL)

mesa 01

Historia e identidad: análisis del concepto de "pueblo" en los libros de texto de cuarto de la ESO

Aurora Rivière Gómez[1]

Resumen

Es conocida la especial capacidad de la disciplina histórica para configurar identidades colectivas, más aún, la necesidad del conocimiento histórico para estos propósitos, y es patente el uso político que se ha hecho de esta peculiar aptitud de la Historia. Sabemos que sus orígenes -como disciplina académica con un corpus filosófico- están ligados a la construcción de identidades nacionales en Europa y conocemos de sobra su dificultad para abandonar aquellas raíces genéticas, vinculadas a la configuración de identidades sociales. Para llevar a cabo esta tarea educativa y socializadora, los historiadores hemos desarrollado diferentes conceptos, hemos estructurado la escritura histórica en torno a determinadas organizaciones narrativas y realizado interpretaciones de los acontecimientos que los explican, a menudo, en función de un "ser" de carácter colectivo. De esta forma, uno de los conceptos estructurantes de esta función de la Historia es el concepto de "pueblo", como supuesto ontológico que se erige en el auténtico sujeto del relato de las historias, ya sean de carácter local, regional o nacional. En las páginas que se presentan, se analiza la naturaleza de este concepto, su utilización para el propósito de definir y afianzar identidades sociales y sus implicaciones en la elaboración de discursos identitarios. Dicho estudio se realiza utilizando diferentes manuales de la ESO utilizados actualmente en España.

[1] Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense. ariviere@edu.ucm.es

Palabras clave: identidades colectivas, identidad social, historia, ESO, libros de texto, función de la historia, pueblo.

Abstract

The special ability of Historic studies to create collective identities, not to mention, the necessity of historic knowledge for this very purpose is well known. The political use that has been made of this capacity of Historic studies is also familiar. We know that its origin – as an academic discipline with roots in Philosophy – is linked to the construction of national identities in Europe and the obvious difficulty to erase those fundamental origins, related to the development of social identities. In order to achieve this goal, historians have developed different concepts, have structured historic writing around particular narrative organizations and have interpreted the events that explain them. In this manner, one of the structural concepts of this function of History is the concept of "the people" as an ontological supposition which comes upas the authentic subject of the historic event, whether it be local, regional, or national. In the following pages, we will analyze the nature of this concept, and its use as a tool to define and construct social identity and discourse. In this study we employ different text books of currently used in Spanish classrooms in Obligatory Secondary Education (ESO).

Keywords: collective identities, social identities, Obligatory Secondary Education, text books, concept of "the people

Introducción

Tanto las políticas públicas como la investigación a escala europea plantean, como una de las cuestiones primordiales de las sociedades democráticas, el tema de la "cohesión social", que vemos introducirse en los debates políticos en relación con los riesgos de división y rupturas de las sociedades. El término sugiere una imagen ciertamente atractiva: la de una sociedad bien trabada y conexionada, lo suficientemente unida como para evitar el conflicto y el resquebrajamiento. Los orígenes de este concepto los encontramos en el sociólogo Emile Durkheim quien, en 1893 en *De la division du travail social*, lo planteaba vinculado al grado de consenso de los miembros de un grupo social y a la percepción de pertenencia a un espacio y proyecto conjunto. Posteriormente, se han ido consagrando múltiples enfoques conceptuales de la cohesión social, cambiantes según los períodos, las ideas políticas, el papel de los actores implicados… En la actualidad la cohesión social se nos plantea como concepto de una gran ambigüedad, tratado de forma diferenciada en las sociedades europea, estadounidense o latino-americana, aunque convertido en todas ellas en eje de sus debates y políticas públicas.

En buena medida, la ambigüedad procede del hecho de que en el concepto se entrelazan al menos dos dimensiones estructurales. Una de ellas es objetiva, y está directamente asociada a la igualdad o desigualdad en los niveles de vida y bienestar de las personas. La otra es esencialmente subjetiva, y tiene su origen en las representaciones socioculturales, estereotipos y estigmas, así como en manifestaciones simbólicas, que son difícilmente estimables y que no necesariamente tienen un vínculo directo con las condiciones materiales de vida (SZÉKELY, 2006:11).

A nosotros, como didactas de las Ciencias Sociales, nos interesa reparar en esta segunda dimensión, porque tanto desde la Historia como desde la Geografía –las ciencias sociales con mayor protagonismo en el currículum escolar de los niveles de enseñanza obligatoria- trabajamos en la construcción del imaginario social colectivo y en el refuerzo de las identidades socioculturales de nuestros alumnos.

En este sentido, es conocida la especial capacidad de la disciplina histórica para configurar identidades colectivas, más aún, la necesidad del conocimiento histórico para estos propósitos. Sabemos que sus orígenes, como disciplina académica con un "*corpus*" filosófico, están ligados a la construcción de identidades nacionales en Europa. Su posibilidad de cara a la elaboración de un relato biográfico –más o menos imaginario (HOBSBAWM, 1988; ANDERSON, 1993)- de la comunidad de pertenencia, a la hora de resaltar sus símbolos o de destacar las señas de una identidad comunitaria son sobradamente conocidas y aparecen vinculadas a aquéllas raíces genéticas.

Para llevar a cabo esta tarea -educativa y socializadora- de refuerzo de la identidad social y cultural, los historiadores hemos desarrollado diferentes conceptos, hemos estructurado la escritura histórica en torno a determinadas organizaciones narrativas y realizado interpretaciones de los acontecimientos que los explican, a menudo, en función de un "ser" de carácter colectivo, el "pueblo" (español, catalán, asturiano…). De esta forma, uno de los conceptos estructurantes de esta función identitaria de la Historia es el concepto de "*pueblo*", que es presentado como supuesto ontológico, como la encarnación del "ser" colectivo, y erigido en el auténtico sujeto del relato de las historias, ya sean éstas de carácter local, regional o nacional.

En las páginas que se presentan, se analiza la naturaleza de este concepto, su utilización para el propósito de definir y afianzar identidades socioculturales y sus implicaciones en la elaboración de discursos identitarios. Para realizar este análisis se han revisado diferentes manuales del cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria utilizados actualmente en España, seleccionando como muestra aquellas editoriales que cuentan con una mayor difusión en los centros escolares o con más arraigo en territorios concretos del Estado español.

En torno al concepto de "pueblo"

Tanto en los libros de texto escolares como en la mayoría de obras de divulgación histórica se utiliza el concepto de "pueblo" como la "personificación" de la comunidad de pertenencia o la encarnación de la identidad colectiva de que se trate. La validez de este concepto, desechado desde hace décadas por la historiografía académica, no estriba tanto en su "veracidad" o en su capacidad explicativa como en su indiscutible fuerza para inducir al convencimiento y a la identificación con la colectividad. La nación, la región o la localidad, a través del concepto de "pueblo", se encarnan en un "ser" que, al igual que la persona, manifiesta deseos y creencias, intenciones y proyectos. Al encarnar sueños, deseos, aspiraciones, creencias… la presencia del "pueblo" en los libros de texto viene siempre asociada a un lenguaje marcadamente subjetivo, intencional e interpretativo, cargado de valoraciones morales. Se trata además de un término de una gran ambigüedad conceptual que es, además, especialmente susceptible de ser utilizado con una finalidad política de carácter identitario. Veámoslo todo ello con mayor detenimiento.

En primer lugar habría que destacar que "el pueblo" no es un concepto autónomo, sino que se establece en dependencia de otros conceptos, en contraposición, por contraste, en negativo. El "pueblo" se define siempre frente a "otro" del que se distingue y diferencia. Ese "otro" frente al que se define, como enseguida veremos, puede ser de distinta naturaleza y procedencia. Por eso es un término polisémico y de una gran ambigüedad conceptual, lo que sin embargo no significa que carezca de cierto valor y utilidad desde el punto de vista analítico. A través de la confrontación se afianza la identidad, que duda cabe. La idea de "nosotros" se forja a través del contraste diferenciador con los "otros". Pero esta contraposición encierra, a su vez, el germen de un discurso esencialmente discriminatorio y exluyente.

Al "pueblo" se le conoce no tanto por lo que es como por lo que no es y, sobre todo, por cómo actúa, ante y frente a quien se moviliza. Contrasta esta naturaleza dependiente del concepto con la plena autonomía de la que aparece dotada la "cultura popular". Se le supone a ésta una plena espontaneidad natural, una naturaleza interna y una absoluta independencia como sistema coherente y autónomo que funciona según una lógica totalmente espontánea y alejada de la impuesta a través de una serie de mecanismos de dominación simbólica por los sectores dominantes del interior o por agentes externos. La "cultura popular" pervive de forma autónoma. Así vemos, por ejemplo, cómo "A pesar de los intentos del régimen (franquista) de anular toda manifestación relacionada con la cultura vasca, a partir de los años cincuenta se reactivó una cultura que defendía las particularidades (euskera, folklores, símbolos, costumbres, tradiciones fiestas populares) del pueblo vasco" (ATXEGA ZUBIKARAI, 2009: 159)

Por el contrario, al "pueblo" se le define siempre en dependencia y contraposición, a través de oposiciones cargadas de un contenido muy sugerente.

Podemos ver esta dependencia y ambigüedad echando mano del Diccionario de la Real Academia Española. En una de sus acepciones nos encontramos al pueblo identificado con la "gente común y humilde de una población", lo cual viene a sugerir que existen unas gentes fuera de lo común, extraordinarias, destacadas y poderosas frente al pueblo humilde. Se entiende que esta humildad no hace referencia aquí al carácter de las gentes sino a sus posesiones, a sus recursos. Es decir, según esta acepción al "pueblo" se le está definiendo en oposición frente a unas elites. Entre el pueblo y la elite existe en este caso una interacción obvia. Lo vemos, por ejemplo, cuando se habla en los libros de texto de la sociedad del siglo XIX, al destacar el auge de la burguesía, "por debajo de ésta, se encontraban las clases populares, rurales y urbanas, que constituían la mayoría de la población" (BREGÓN PÉREZ, y GARCÍA ARMISEN, 2008, 7), lo mismo en el manual de S.M, en el capítulo dedicado a la sociedad española del siglo XIX, cuando se presentan las "clases populares" frente a los grupos dominantes integrados por la nobleza, la Iglesia, la alta burguesía y las clases medias (FERNÁNDEZ BULETE, 2011, 100-101). También hay sectores de la población por debajo de esta gente "común y humilde", así lo vemos en el libro de texto de Luis Vives para la región de Murcia. En el epígrafe dedicado a la población y sociedad en el siglo XVIII, las clases populares compuestas por asalariados, pequeños comerciantes, arrendatarios de tierras, mineros, oficiales… aparecen en contraposición a la clase dirigente, a las clases medias y a los marginados y vagabundos (BAILO BELLO, 2008: 5)

Cuando el "pueblo", concebido de esta forma, se moviliza es cuando existe un enfrentamiento interno al que se hace alusión en los libros de texto siempre que se producen situaciones valoradas de abuso, abandono o traición de los grupos de poder local. Lo vemos, por ejemplo, en el manual de Santillana, tras la guerra carlista, cuando sectores de la burguesía vasca apoyan la eliminación de las Juntas Generales "en las que era mayor la presencia de los sectores populares" (ZABALA; ESPINO; ETXEBARRIA; GRENCE; MORALEJO y RAMÍREZ, 2003: 188)

En el resto de las acepciones que aparecen en el Diccionario de la RAE (dejando al margen las de carácter administrativo o geográfico) el pueblo va a quedar definido frente a una oposición de naturaleza externa. Es lo que sugiere la definición de pueblo como "país con gobierno independiente". La oposición se establece aquí frente a otros "pueblos". El ejemplo más claro de esta oposición en los libros de texto de 4º curso de la E.S.O. lo encontramos en la Guerra de la Independencia. Entonces, "la resistencia del pueblo español a la ya evidente invasión francesa se canalizó con la creación de Juntas centrales en cada provincia" (AYUSO;

HERNÁNDEZ; REQUERO; TORNAMIRA; AYALA y CASCALES, 2012: 6). Cuando se utiliza en este sentido el término "pueblo" engloba a la totalidad de los miembros de la colectividad, sin distinciones de ninguna clase, ni de riqueza ni de intereses. Cuando el pueblo así concebido, como país con gobierno independiente, se enfrenta a otro pueblo, lo hace generalmente para defender su independencia política frente a los intentos de dominio y de absorción exterior.

Encontramos también definido al pueblo como "el conjunto de personas de un lugar, región o país". No parece tratarse aquí de un conjunto de gentes que vivan con un gobierno independiente sino que, por el contrario, la vaguedad geográfica sugiere una idea de dependencia. Este es el caso de otra oposición que aparece en los libros de texto, la que se establece sistemáticamente entre "el pueblo" de distintas localidades, regiones o naciones sin estado frente a las políticas centralizadoras. Lo vemos por ejemplo en Navarra durante el reinado de Felipe V, al referir la supresión de las aduanas interiores en 1717: "Las aduanas eran un símbolo de su personalidad histórica y jurídica al que era peligroso renunciar" (GAYARRE GIL, 2008: 7). Como en el caso anterior, esta oposición incluye a todos los miembros de la colectividad pero, en esta ocasión, por lo que vemos que se moviliza el "pueblo" es por la defensa de unos derechos históricos o de determinados símbolos emblemáticos de su identidad, como se nos recuerda con las aduanas o los fueros en el caso de Navarra.

En cualquiera de las tres confrontaciones, el pueblo es identificado con la víctima, siendo por el contrario sus opositores los responsables de su sufrimiento y movilización. La identidad del "pueblo" se conforma siempre como identidad sufriente y victimizada. Las tres definiciones contienen categorizaciones, guias, pautas de acción para los miembros de la colectividad. El orgullo, la defensa del mayor grado posible de independencia política, la preservación de unos derechos que le corresponde por motivos históricos o de unas determinadas señas de identidad serán, en cualquier caso, los principales valores en cuya defensa se movilizará el "pueblo" siempre que le veamos manifestarse frente a los distintos opositores.

Directamente asociada a esta ambigüedad conceptual vemos, en segundo lugar, cómo se le dota al "pueblo" de una naturaleza especialmente propicia para transportar una carga ideológica. Por sus implicaciones identitarias nos interesa reparar en una identificación que ya hemos podido ir observando: la que asocia al "pueblo" con la idea de consenso. El pueblo será la realidad social concreta que represente todos los intereses particulares, constituye un auténtico consenso de voluntades. De esta forma, al utilizar este concepto estamos ante una historiografía construida sobre lo que Peter Burke denomina "el postulado de la unidad cultural", que presupone la existencia de un auténtico consenso interno y relega a un plano secundario o tiende a ignorar una más que probable división interior, o la existencia de

inevitables choques de voluntades en el seno de la colectividad (BURKE, P., 1996). El pueblo dejará oír su voz al unísono, tratará de expresar su voluntad única o su sentir unánime. Contiene todas las opiniones, todos los deseos, el sentir común de la colectividad. Los ejemplos de esta asociación son muy numerosos. Podemos fijarnos ahora en Cataluña cuando el gobierno de Espartero se gana la oposición de la burguesía industrial catalana que demandaba que se aplicasen aranceles a los productos textiles del exterior para proteger su industria algodonera: "l´any 1842 esclatà a Barcelona una important insurrección popular, que fou durament reprimida per Espartero en ordenar el bombardeig de la ciutat des de Monjuit i des de la Ciutadella" (GRUPO EDEBÉ, 2008: 87). La pregunta que nos podríamos hacer ante casos como el que se cita no deja de ser obvia: ¿eran realmente idénticos los intereses, la voluntad y el deseo de los insurrectos?

Los diferentes contenidos ideológicos a los que aparece asociado el concepto de "pueblo", como el orgullo de pertenencia, la lucha por un alto grado de independencia, la defensa de derechos históricos, la preservación de las enseñas de identidad, la idea de consenso, etc…, no solo nos dicen cómo son los "pueblos" –todos parecen idénticos, por cierto, reparando únicamente en estas características- sino también lo que "desean" ser y de qué forma quieren ser reconocidos ante los demás. Como afirma Habermas, "de nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. Y en la razón que damos de nosotros se entretejen elementos descriptivos y elementos evaluativos. La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no puede separarse, en la descripción de nuestra propia identidad, de la imagen que de nosotros mismos nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás y conforme a la que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás" (HABERMAS, J., 1989, 115).

Son, por lo tanto, los contenidos ideológicos que conducen a que se conceda implícitamente una valoración positiva a todo aquello que sea calificado de "popular". Así ocurre al hablar de las tradiciones "populares", que vemos pervivir por encima de todas las agresiones padecidas; al referirse a las movilizaciones "populares" siempre en defensa de algún derecho justo o de nobles aspiraciones democráticas; o al destacar el carácter "popular" de las instituciones propias o de sus conquistas. La relevancia histórica de un acontecimiento parece aumentar en la medida en que contenga una mayor dosis de popularidad.

En tercer lugar, en relación con la carga identitaria del concepto que se viene indicando, lo vemos ligado a la utilización de un lenguaje intencional y subjetivo, que posee un inevitable carácter interpretativo e infiere, en última instancia, o remite a explicaciones teleológicas. De esta manera, podemos observar en cualquier manual como al "pueblo" se le adjudican

intenciones, creencias, deseos, estados anímicos… El "pueblo" "aspira" a algo, "siente" una determinada congoja o alegría, "sueña" con unas ilusiones concretas, "desea" y "persigue" este o aquel otro objetivo. Lo veremos "postrado", "exaltado", "orgulloso", "sumiso", "indignado"… Pero ¿cómo dilucidar de una forma mínimamente objetiva qué planes acariciaba un "pueblo", qué sueños albergaba o cuáles eran sus deseos más íntimos? ¿Cómo referir objetivamente el estado anímico de cualquier "pueblo" en el pasado? La aparición del "pueblo" hace, por tanto, referencia directa a valoraciones morales de carácter subjetivo que nos remiten directamente a los agentes de sus historias y a proyectos concretos de afirmación de identidades.

La relación de casos que podríamos poner para ilustrar este aspecto es muy amplia. Podemos ver, por ejemplo, al "pueblo" presumiblemente "indignado" en el año 1766, cuando Esquilache, tras decidir la liberalización del precio del trigo, dicta una orden prohibiendo el uso de capas y sombreros de ala ancha; "La medida iba destinada a prevenir la delincuencia nocturna, a instancias de Carlos III pero provocó el rechazo popular, y fue la chispa que disparó la rebelión. Durante tres días, la población indignada asaltó los palacios de los ministros italianos y se enfrentó a la guardia, obligando al rey a asomarse al balcón de palacio y aceptar las peticiones populares. Carlos III huyó al día siguiente a Aranjuez, dictó órdenes para cumplir algunas exigencias, y adquirió un miedo considerable a las clases populares de la capital, de las que se mantuvo alejado en adelante" (AYUSO; HERNÁNDEZ; REQUERO y TORNAMIRA, 2012: 5). O lógicamente "desmoralizado" durante la Guerra Civil: "el desabastecimiento, los bombardeos y las derrotas en diversos frentes de los dos años siguientes dieron paso a la desmoralización del pueblo madrileño" (GRUPO EDEBÉ, 2012: 14). O "descontento" en la sociedad surgida con la Restauración: "el descontento popular provocó agitación social" (ZABALA; ESPINO; ETXEBARRIA; GRENCE; MORALEJO y RAMÍREZ, 2003, 182).

Algunas consideraciones finales

Sin duda el concepto de "pueblo", del que echamos mano los historiadores con un exceso de inercia y ligereza, es un concepto útil, pero en esencia excluyente; vinculado a menudo a explicaciones psicologistas; que da pié al desarrollo de múltiples estereotipos y que deberíamos tratar de desterrar, si abogamos por una enseñanza de la historia que facilite un futuro de igualdad y de universalidad real de los derechos humanos, y si aspiramos a construir una historia capaz de trabar una memoria ciudadana en la que vengan entrelazadas las identidades de cada colectividad con el complejo entramado de culturas en el que vivimos inmersos en este mundo globalizado.

Nos corresponde a nosotros asumir un doble reto moral: por una parte, el de desterrar todos aquellos conceptos que sean de carácter excluyente y discriminatorio; por otro, el de

profundizar e insistir en parámetros de pensamiento universal, dada "la naturaleza global de la experiencia y de la realidad humana" (TORRES SANTOMÉ, 1994, 153). Nos toca, en definitiva, dar el paso de una narración histórica excesivamente identitatiria y exluyente a un discurso sobre el pasado que, sin olvidar nuestro origen, se instale en la diversidad, la pluralidad, en los múltiples relatos… "Nos corresponde seleccionar procesos y establecer relaciones que permitan comprender el pasado de toda la humanidad como sistema, con vistas al presente de la globalización" (PÉREZ GARZÓN, J., 2000, 225).

La tarea que se propone no es, desde luego, nada fácil. Pesan las inercias y es fuerte la vinculación de la historia a relatos identitarios excluyentes, los manuales escolares dan buena muestra de ello. Aún así, urge revisar no solo conceptos, sino también contenidos (PLUCKROSE, H. 1993). No basta con enseñar conceptos "universales" que nos ayuden a estructurar los procesos históricos, es preciso también revisar los contenidos. Sabemos que la selección de hechos, datos y personajes configura una perspectiva que no es en absoluto neutra. Convendría también orientar esa selección hacia un panorama de carácter más global.

Sería necesario, tal vez, recordar más a menudo las raíces etimológicas de la palabra historia (del griego ιστορειν, que significa inquirir, preguntar) a la vez que intentemos abandonar esa otra acepción que señala el *Diccionario de la Real Academia Española* de esta palabra como "pretexto", que parece subyacer con demasiada frecuencia en la enseñanza de la histórica que ofrecemos a nuestros alumnos. En este caso, encontramos en la historia un pretexto para forjar identidades colectivas fijándonos demasiado en nuestro "pueblo" y oponiéndolo a "otros", en los que no reparamos lo suficiente. Así perdemos de vista perspectivas que nos enriquecerían enormemente e ignoramos en exceso a la totalidad de las personas que nos deben comprometer y afectar del mismo modo, como conciudadanos que pertenecemos a una misma especie. Olvidamos que "nosotros" somos lo mismo que "ellos"

Fuentescitadas

ATXEGA ZUBIKARAI, N. (coord.), (2009): Ciencias Sociales, Geografía e Historia. ESO 4º curso. Proyecto ibai bi, i.by2. Editorial Ibaizabal.

AYUSO, F, HERNÁNDEZ, J.A., REQUERO, M., TORNAMIRA, L. AYALA, M., CASCALES, A. (2012): Ciencias sociales, geografía e historia. Murcia. 4 ESO, Akal, Madrid

AYUSO, F., HERNÁNDEZ, J.A., REQUERO, M., TORNAMIRA, L. (2012): Ciencias sociales, geografía e historia. Madrid. 4 ESO, Akal, Madrid.

BAILO BELLO, J.T. (2008): Ciencias sociales, geografía e historia. Región de Murcia, Luis Vives, Zaragoza.

BREGÓN PÉREZ, J., GARCÍA ARMISEN, D. (2008): Ciencias sociales, geografía e historia. Aragón, Luis Vives, Zaragoza

FERNÁNDEZ BULETE, V. (2011): Ciencias sociales. Historia 4 ESO, Ediciones S.M., UE

GAYARRE GIL, J. A. (2008): Historia. 4º secundaria Monografía Comunidad Foral de Navarra, Oxford University Press España S.A.

GRUPO EDEBÉ (2008): Ciències Socials. 4 ESO, grup Edebé, Barcelona.

GRUPO EDEBÉ (2012): Ciencias Sociales. Historia 4 ESO Comunidad de Madrid, Grupo Edebé, Barcelona.

ZABALA, M.., ESPINO,O., ETXEBARRIA, L. GRENCE, T., MORALEJO, P., RAMÍREZ, D. (2003): Historia. País Vasco, Santillana, Bizkaia

Bibliografía citada

ANDERSON, B. (1993): Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, F.C.E., México.

BURKE, P. (1996): "Historia cultural e historia total", en OLÁBARRI, I. y CASPISTEGUI, F. (dir.), La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad, Ed. Complutense, Madrid, 115-123.

HABERMAS, J. (1986): Identidades nacionales y postnacionales, Tecnos, Madrid.

HOBSBAWM, E.J. (1988): "Invención de las tradiciones", L´invent de la tradició, Eumo, Vic.

PÉREZ GARZÓN, J.S; MANZANO, E.; LÓPEZ FACAL, R.; RIVIÈRE, A. (2000): La gestión de la memoria, Crítica, Barcelona.

PLUCKROSE, H. (1993): Enseñanza y aprendizaje de la historia, Morata, Madrid.

SZÉKELY, M. (2006): Un nuevo rostro en el espejo: percepciones sobre la discriminación y la cohesión social en México. Santiago de Chile.

TORRES SANTOMÉ, J. (1994): Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado, Morata, Madrid.

La edad media en las clases de historia en eso. un análisis de las actividades de los libros de texto

Cosme Jesús Gómez Carrasco[1]; Jorge Ortuño Molina[2]&Estefanía Gandía Cutillas[3]

Resumen

El objetivo de este trabajo es comprobar qué tipo de conocimientos y competencias se fomentan en las actividades de los libros de texto de la materia de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. En concreto, para la presente comunicación nos hemos centrado en el periodo histórico de la Edad Media. Para conseguir esta cuestión se ha realizado un análisis de los contenidos y capacidades cognitivas que se exigen del alumnado en las actividades relacionadas con el periodo del Medievo en tres manuales de la asignatura de *Ciencias Sociales* de segundo curso de ESO (Edebé, Vicens Vives y Oxford). Asimismo pretendemos analizar la adaptación que realizan dichos materiales, principales referentes de la docencia en las aulas, a los contenidos, objetivos y competencias básicas dictadas por el currículo oficial.

Palabras clave: Libros de texto; Edad Media; enseñanza de las ciencias sociales; ESO

Abstract

This paper is focused on skills and knowledge favored by History textbooks' exercises, particularly in Middle Ages History units. An analysis of contents and cognitive skills demanded in textbooks of three different publishers (Edebé, Vicens Vives and Oxford) has been carried out, working on Second Grade of Secondary School students. Likewise, by the analysis of the short of textbook's exercises is likely to match the contents, goals and educational skills demanded on the Spanish Curricula with the most widespread tool used in Spanish History classroom.

[1] Universidad de Murcia. E-mail: cjgomez@um.es
[2] Universidad de Murcia. E-mail: jortunom@um.es
[3] Universidad de Murcia. E-mail: estefania.gandia@um.es

Keywords: Textbooks;Middle Ages; Social Sciences Teaching; Middle Ages History; Secondary School.

Introducción

El objetivo de este trabajo escomprobar el tipo de conocimiento histórico que se transmite sobre la Edad Media en las clases de historia de Educación Secundaria a través de los libros de texto y si se adecúan a una enseñanza en la que se desarrollan capacidades, habilidades y competencias. El análisis cuantitativo y cualitativo de las actividades recogidos en tales libros permite comprobar las deficiencias o virtudes de estos manuales y de sus actividades como material didáctico en la enseñanza de los conocimientos históricos en Secundaria. Si, como indica Valls (2008), los libros de texto siguen siendo el principal material didáctico del profesorado de historia en Secundaria, es necesario revisar su adecuación a una enseñanza donde exista una armonía entre contenidos, capacidades, habilidades y competencias.

Libros de texto y enseñanza de la historia

Los manuales escolares son objeto actualmente de una destacada atención por parte de los investigadores dada su creciente importancia en el ámbito educativo. El análisis de los manuales ha adquirido una mayor complejidad al estudiarse tanto sus características internas como sus contextos de uso por parte del alumnado y del profesorado. Los libros de texto son un instrumento de aprendizaje que ha facilitado la labor del profesor y ha actuado como intermediario entre el estudiante y la materia (Prats, 2012). En los últimas dos décadas son muchos los estudios surgidos sobre los libros de texto de ciencias sociales en Educación Secundaria. Trabajos como los de Trepat (1995), Johnsen (1996), Parcerisa (1996), Prats (1997 y 2012), López Facal (1997), Valls (1998, 2000 y 2008), Burguera, (2002), Carbone (2003) o Molina (2004) son muestra de ello. Buena parte de estos estudios demuestran que si bien el libro de texto puede ser un recurso didáctico excepcional por sus planteamientos educativos capaces de fomentar habilidades cognitivas y ayudar a resolver los desequilibrios formativos de muchos jóvenes (Prats, 2012), los manuales han priorizado los contenidos académicos a los tratamientos didácticos, tal y como ha señalado Valls (2008) para los libros de texto de historia.

Teniendo en cuenta que la mayor parte del profesorado utiliza los libros de texto como principal recurso en el aula (Martínez, Valls y Pineda, 2008), resulta de gran importancia reflexionar sobre todos los aspectos que sirvan para caracterizarlos y sobre el tipo de utilización en la práctica diaria de las aulas. La calidad de los libros va ligada a las posibilidades de ser usado con criterios profesionales y, por tanto, lo relevante del instrumento es su grado de

funcionalidad que deberá situarse en el contexto didáctico de cada profesor o equipo docente (Valls, 2001).

Según Joaquim Prats (2012), la mejor calidad y la mayor eficacia de la acción docente debe ir ligada al mayor grado posible de movilización intelectual, de experiencia, afectiva y de indagación del alumnado. Esto se consigue a través de las estrategias y acciones didácticas planificadas para hacer posible el aprendizaje. Por tanto, debemos plantearnos qué dimensiones de la enseñanza se ven más desarrolladas por los libros de texto y cuál es el uso que se hace de los manuales escolares puesto que son, como ya decimos, el recurso más usado por los docentes. El apoyo que declaran los profesore acerca del papel que tienen los manuales nos ayuda a comprender más su permanencia en los procesos de enseñanza de la historia. La confianza que generan en el profesorado, tanto para resolver los problemas que puedan plantearse en sus esquemas del contenido facilitado a los alumnos como en las explicaciones o resolución de dudas son el único referente de apoyo con el que cuenta diariamente en su actividad profesional (Martínez Valcárcel, 2012).

Método

El presente trabajo de investigación se centra en el análisis de las actividades referentes a la Edad Media de 2º. de ESO en los libros de texto de tres de las principales editoriales dedicadas a los manuales escolares (Edebé, Oxford y Vicens Vives). Se han analizado un total de 847 ejercicios, 316 corresponden al libro de texto de Edebé (2012), 305 al manual de Vicens Vives (2011) y 226 al libro de texto de Oxford (2010). Para analizar las actividades se elaboraron tres parrillas de registro para posteriormente codificar los datos resultantes. Las tres tablas que mostramos a continuación muestran el proceso metodológico llevado a cabo en la presente investigación y la muestra de codificación de las variables que forman parte de la parrilla de registro.

Tabla 1.- Instrumento de recogida de datos por manuales.

Código de libro	Editorial	Año
1	OXFORD	2010
2	VICENS VIVES	2011
3	EDEBÉ	2012

Tabla 2.- Instrumento de recogida de datos por temas.

Temas		
CÓDIGO LIBRO	**CÓDIGO TEMA**	**TEMA**
1	11	BIZANTINOS Y CAROLINGIOS
2	21	EL ISLAM Y AL-ÁNDALUS
3	31	EL FIN DEL MUNDO ANTIGUO

Tabla 3.- Instrumento de recogida de actividades de los libros de texto y capacidades cognitivas.

CÓDIGO	ACTIVIDAD	CAPACIDAD
21	¿QUÉ HECHOS MARCARON EL PRINCIPIO Y EDAD MEDIA?	RECUERDO DE HECHOS

Las tres parrillas de registro se han analizado a través de la base de datos ACCESS mediante la creación de tablas relacionales gracias a la vinculación de los ítems "Código de libro" y "Código de tema". Esta relación ha permitido establecer vinculaciones entre las actividades, las capacidades demandadas, las unidades didácticas y los libros de texto. La Tabla 4 muestra ejemplos de cómo se ha concretado la clasificación de las capacidades cognitivas en base a la propuesta de Villa (2007), que es una adaptación de las taxonomías de Bloom. Esta clasificación se basa en el cruce entre la capacidad cognitiva que demanda la actividad (recuerdos, comprensión, aplicación, valoración y predicción) con el tipo de contenidos que se tratan en dicho ejercicio (hechos, conceptos y procedimientos).

Tabla 4.- Ejemplos de preguntas sobre ciencias sociales en los libros de texto, pertenecientes a cada una de las tipologías de operaciones cognitivas y contenidos.

RECUERDO DE HECHOS	⅄ ¿Qué noble recibió constantinopla tras la invasión turca? ¿ es convivieron en Al-Andalus? ¿Cuándo dieron comienzo las persecuc s y judíos en Al-Andalus?
RECUERDO DE CONCEPTOS	⅄ Define en tu cuaderno los siguientes términos: *basilet* , estratega, mayordomo de palacio, código de Justiniano, señorío territ
COMPRENSIÓN DE HECHOS	⅄ ¿Por qué el año 622 es importante para los musulmanes?
COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS	⅄ Explica brevemente Al-Andalus, almohade, mezquita, taifas, bereber, cora, madrasa.
APLICACIÓN DE HECHOS	⅄ Observa el mapa Europa a principios del siglo VI y seña qué territorios de los que actualmente ocupan países como Espa Turquía y Francia formaban parte del imperio romano de Oriente.
VALORACIÓN DE HECHOS	⅄ ¿Crees que las narraciones históricas de esa época son fide exaltar el protagonismo cristiano o musulmán?

Los ejercicios que exigen memorización o comprensión de conocimientos tienen una estructura muy clara. Actividades como *"¿Cómo quedó dividido el Imperio Carolingio en el Tratado de Verdún?"* o *"¿Por qué el año 622 es importante para los musulmanes?"* son ejemplos de las actividades clasificadas como de recuerdo o de comprensión. Sin embargo las preguntas que hemos clasificado como de aplicación tienen una mayor variedad: trabajo sobre pequeños textos, búsquedas de información reflexivas, mapas e ilustraciones. Ejemplos como "*Busca información y trata de explicar cuál fue el origen del Sacro Imperio Romano Germánico", "Señala en el mapa las rutas del comercio marítimo"*, muestra esa tendencia. Sin embargo las actividades que piden búsquedas de información, pero no exigen más esfuerzo cognitivo por parte del alumno que copiar y pegar la información encontrada en enciclopedias o Internet, la hemos clasificado como de recuerdo de conocimientos, ya que el objetivo de esas actividades es simplemente que estos contenidos queden en la memoria del alumnado sin ninguna actuación reflexiva.

Análisis y discusión de resultados

Contenidos que se trabajan en las actividades con respecto al currículo.

Con el análisis y cuantificación de las actividades de los libros de texto se puede observar el diferente tratamiento que los manuales realizan de los contenidos propuestos en el currículo. Los temas dedicados a los reinos cristianos peninsulares son los que más actividades contienen en los manuales, con un total de 275 ejercicios, una tercera parte del total. El siguiente tema más

tratado en las actividades de los manuales es el del mundo urbano con 166 ejercicios, mostrando también un cambio en la configuración de los libros de texto, donde en los últimos años se le está dando más protagonismo a los contenidos sociales y económicos (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). *La Europa feudal* es la tercera de las temáticas más tratadas con un total de 143 ejercicios, seguido por los temas referentes al Islam y Al-Ándalus, con 128 actividades. Existe una importante diferencia en la cantidad de ejercicios en los capítulos de los reinos cristianos y al-Andalús, ya que a los primeros se le dedican más del doble de ejercicios que los últimos. Los temas que tienen un menor número de ejercicios son los dedicados a bizantinos y carolingios con 97 actividades.

Tabla 5. Actividades por temas

TEMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Reinos cristianos peninsulares	275	34
El mundo urbano	166	20,6
La Europa feudal	143	17,7
Islam y Al-Ándalus	128	15,8
Bizantinos y carolingios	97	11,9
Total	**809**	**100**

Los contenidos más tratados en el tema de *Los reinos cristianos* son la Reconquista, la estructura social, la expansión de la Corona de Aragón y Castilla y la repoblación de los territorios conquistados, finalizando con la cultura y el arte. En el libro de texto de Edebé, de edición más actual, se observa una mayor incidencia en los temas culturales, apareciendo al final de todos los capítulos un mayor porcentaje de contenidos referidos al arte románico y gótico, a la ciencia y cultura en al-Andalús, al estudio del Camino de Santiago como ruta histórico-cultural, a la cultura de los siglos XIII, XIV y XV, etc. La diferencia en este aspecto con el resto de manuales es bastante significativa.

Las editoriales realizan un seguimiento bastante fiel de los epígrafes dictados por el currículo. Por tanto, dan prioridad a la historia nacional, principalmente cristiana, al hilo cronológico y a las etapas históricas tradicionales. Con esta división temática se dificulta el tratamiento de problemas históricos desde la larga duración y acaban privilegiándose fenómenos políticos, territoriales e institucionales, creando una historia más como una biografía del Estado-

nación español que como una disciplina de conocimiento capaz de generar reflexiones críticas o que permitan resolver problemas surgidos sobre la comprensión de la sociedad actual (Fontana, 2005). En el tratamiento de los reinos cristianos, los manuales realizan un análisis de su origen basado en la reconquista del territorio peninsular, incidiendo en el hecho político e institucional y dejando de lado aspectos económicos y sociales, tratando a estos temas como un anexo o subsidiarios de los temas políticos. Esto genera, a su vez una imagen de la reconquista como un proceso de homogeneización cultural que excluye la pluralidad cultural existente en la Península Ibérica en la Edad Media. Para entender el significado de este enfoque es necesario que contextualicemos la visión de los libros de texto sobre la historia de la Edad Media peninsular con lo que viene trabajando la historiografía medieval. Desde hace ya más de una década, en manuales de divulgación académica sobre Historia Medieval el corónimo de España aparece en plural, refiriéndose a las Españas medievales. Dicho elemento es significativo en cuanto que dentro del concepto identitario de España se reconocen otras categorías incluidas en él, obligando a dar respuesta a un fenómeno singular como es la pluralidad de reinos, lenguas, instituciones y enfrentamientos entre ellos en la Edad Media. Es ante todo un primer paso llevado a cabo por la disciplina histórica, que sin embargo queda encubierto aún por la falta de recursos interpretativos que otras disciplinas poseen para el análisis de conceptos como el de nación o identidad. Desde la historia se sigue haciendo, como decíamos, biografía de la Península sin entrar a cuestionar los principios esenciales que defienden España como un ente natural y atemporal. Como deudora que sigue siendo la historia de legitimar la aparición de los Estados-nación en el siglo XIX, las herramientas tradicionales de la historia quedan limitadas en la interpretación de los fenómenos acontecidos, y tiende a minimizar los elementos perturbadores de su discurso. Hecho que si se puede apreciar en niveles académicos se acentúa aún más en el ámbito de la enseñanza de la historia en la escuela donde la simplificación de los contenidos se refleja en una enseñanza de hechos o hitos históricos solo conectados entre sí como explicativos de la evolución de una nación hasta el presente.

En estos discursos que cada vez hablan más sobre las Españas medievales o la Historia de la Península Ibérica (véase que se evita España por no ser todavía un reino único) se apostilla necesariamente que "el término pone de relieve la fragmentación política existente en el Medievo, en el espacio que había conocido, siglos atrás, el desarrollo del reino visigodo" (Valdeón, 2002: 7). No obstante, seguimos haciendo siempre referencia a divisiones políticas y nunca culturales. El enfrentamiento contra el Islam sigue siendo el punto de unión, y tronco fundamental de la identidad nacional, y creadora de una serie de valores y características básicas del pueblo español. Ladero Quesada (2006) afirmaba que aunque sí se puede hablar de influencia de la cultura islámica sobre los pueblos cristianos (alimentación, lengua, vestimenta, instituciones, etc), no era lo suficientemente fuerte como para modificar la idiosincrasia de una

cultura como la cristiana. Por tanto, sigue predominando una visión de culturas aisladas en las que a pesar de la coexistencia y de los contactos mantenidos no se modifica en nada el carácter constitutivo de las mismas. Sin embargo, ninguna cultura puede mantenerse aislada ni ajena a los contactos, y las comunidades evolucionan dando respuestas a los estímulos y condicionantes que recibe desde el exterior. Ello no quiere decir que el grupo carezca de una identidad, sino que la propia comunidad elabora una serie de mecanismos de defensa y de filtración de las influencias que recibe. En el caso de los reinos cristianos frente al Islam, por ejemplo, los mecanismos de intransigencia o de aceptación frente a al-Andalús irían definiendo a la propia cultura hispano-cristiana. Por sentido común, se debe prestar una atención similar a los reinos hispano-cristianos como a los hispanomusulmanes para comprender el fenómeno de la reconquista ya que aunque se impusiera la cultura cristina al final, la comprensión de la misma es ininteligible sin su relación con el Islam (Glick, 2005). Es interesante, por tanto, comprobar cómo la evolución de las historias redactadas sobre la Edad Media española ha tendido que incluir el mundo islámico no sólo como un elemento ajeno y susceptible de ser expulsado, sino como parte integrante de la Edad Media peninsular, y como tal, definidor de la identidad española. Sin embargo, todavía la visión secundaria del Islam medieval peninsular se sigue considerando en los manuales de Secundaria como un paréntesis histórico, si bien tildado como una etapa de esplendor artístico y cultural (Sáiz, 2012). Por nuestra parte, comprobamos que los tres manuales analizados siguen teniendo alguna reminiscencia de los tópicos antes señalados, aunque con una menor intensidad que los libros de texto de hace unos años ya que apreciamos una imagen más integrada del islam español dentro del conjunto de la historia española (Valls, 2012).

Capacidades cognitivas demandadas en las actividades.

El análisis de las operaciones cognitivas que se exigen en las actividades de los libros de texto muestra un mayor número de ejercicios que demandan del alumnado la capacidad de recordar hechos o conceptos (47%) y, en segundo lugar, la aplicación de hechos con casi el 31% de las actividades. La comprensión de conocimientos, con 157 actividades y un 18% del total, tiene un peso menor pero todavía significativo. Las actividades que exigen del alumnado la valoración de hechos son muy escasas, apenas un 2%, con sólo 12 actividades en los tres manuales.

Tabla 8.- Capacidad cognitiva por actividades.

CAPACIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
RECUERDO DE HECHOS	377	44,51
APLICACIÓN DE HECHOS	262	30,93
COMPRENSIÓN DE HECHOS	156	18,42
RECUERDO DE CONCEPTOS	25	2,95
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	14	1,65
VALORACIÓN DE HECHOS	11	1,30
VALORACIÓN DE HECHOS	1	0,12
COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS	1	0,12
TOTAL	847	100

Los resultados indican que todavía persiste una visión informativa y enciclopédica de la enseñanza de la historia. Predomina el tratamiento de contenidos cerrados para memorizar y recordar, sin plantear selección ni problematización alguna de los fenómenos históricos que ofrece el currículo. No se ofrecen problemas de aprendizaje ni planteamientos que estimulen una comprensión crítica de los contenidos, manteniendo el manual la mera función informativa y transmisora del saber. El hecho de que casi la mitad de las actividades de los libros de texto sean ejercicios de memorización de contenidos muestra la pervivencia de una práctica tradicional de la enseñanza basada en el recuerdo y no tanto en capacidades de comprensión y valoración de fenómenos sociales que impliquen habilidades de interpretación de hechos históricos. Además con cuestiones como *"¿Qué hechos marcaron el principio y el fin de la Edad Media?*" se potencia un conocimiento histórico estático y poco práctico pues hace referencias a problemáticas ya resueltas mucho tiempo atrás y sin conexión con nuestras vidas presentes. Sin embargo también apreciamos signos de esperanza en el hecho de que cada vez es más frecuente encontrar actividades que exigen la puesta en práctica y aplicación de contenidos por parte del alumnado, en la búsqueda de información y la elaboración de comentarios guiados de breves textos o imágenes, con lo que se ayuda a fomentar la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.

No obstante existen diferencias significativas en los tres manuales. Mientras que en el manual de Oxford (2010), siete de cada 10 actividades exigen a los alumnos la memorización de contenidos, estos ejercicios disminuyen a un 47% en el manual de Vicens Vives (2011) y sólo a un 22% en el manual de Edebé (2012). Por el contrario el manual de Oxford apenas tiene ejercicios de aplicación de conocimientos (11%), en el manual de Vicens Vives éstos ascienden a un 26% y en el de Edebé estos ejercicios suponen un 50%. El hecho de que en el libro de texto de Edebé se incida al final de cada tema en actividades que hacen referencia a las competencias básicas, supone una exigencia cognitiva diferente a los alumnos.

Conclusión

El análisis de las actividades de los libros de texto de 2º. de ESO referentes a la Edad Media arroja un resultado en el que predominan ejercicios de baja complejidad cognitiva, caracterizados por la mera localización y reproducción de información directamente proporcionada por los recursos del manual (textos, ejes cronológicos, mapas o imágenes). Las destrezas más demandadas en este tipo de actividades son la lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y memorización. No obstante, también encontramos, aunque en un número menor, actividades de mayor complejidad, que implican un mayor esfuerzo cognitivo por parte del alumno. Son actividades encaminadas a resumir información, explicar determinados acontecimientos históricos, relacionar conceptos, realizar esquemas y mapas conceptuales, redactar biografías, elaborar hipótesis, comentar textos o mapas y confeccionar informes. Estas actividades son las que se relacionan con la consecución de las competencias básicas al final de cada tema y tienen una mayor presencia en la editorial Edebé, siendo escasas en el manual de Oxford y Vicens Vives, donde priman ejercicios memorísticos de descripción o localización de hechos o conceptos.

Es necesaria una enseñanza de la historia que potencie conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información y para expresar de manera fundamentada su visión sobre el pasado. Es necesario emplear conceptos históricos en el contexto social del alumnado y expresar sus conclusiones utilizando fuentes, formando así una conciencia histórica, una historia comprensiva que ayude al alumno a entender la realidad que le rodea y, desafortunadamente, las actividades analizadas no potencian este tipo de enseñanza de la historia. Si no actuamos sobre esto, continuaremos ofreciendo la historia como una biografía justificante de nuestro presente, con todos los peligros que ello conlleva. La historia no debe justificar sino ayudarnos a comprender el mundo en el que vivimos, dándonos la libertad para actuar sobre él.

Bibliografía

Carbone, G. (2003). Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econòmica

Carrasco, C.; Figueira, M.; Gónzalez, G.; González, J.L.; Marcos, A.; Sierra, G.; Torres, F.: Ciencias Sociales, Geografía e Historia 2º Secundaria. Navarra. Oxford, 2010.

Echevarría, A. (2008). La Historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligaroria: un balance. Madrid. UNED.

Fontana, J. (2002). La construcció de la identitat. Reflexions sobre el pasat i sobre el present. Barcelona: Ed. Base.

García, M.; Gatell, C.; Benejam, P.: Demos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Segundo Curso. Barcelona. Vicens Vives, 2011.

Garrido, G.: 2º Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona, Edebé, 2012.

Glick, Th. F. (2005). Islamic and Christian Spain in the Early Middle Ages. Boston: Brepols.

Johnsen, E. B. (1996). Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Ediciones Pomares

Ladero Quesada, M. A. (2006). La formación medieval de España: territorios, regiones y reinos. Madrid: Alianza.

López Facal, R. (1997). Libros de texto: sin novedad. Con-Ciencia Social Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, 1, 51-76

López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. Revista Avances en supervisión educativa, 6

Martínez, N. (2012).”El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Shulman”, Íber, (70), 48-58.

Martínez, N.; Valls, R.; Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, (23), 3-35.

Miralles, P.; Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia. Granada: GEU.

Molina, I. A. (2004). La enseñanza de la historia de México en los libros de texto de educación secundaria. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 42, 100-108.

Parcerisa, A. (1996). Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona: Graó.

Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. Arranz Márquez (coord.). Actas del 5° Congreso sobre el Libro de texto y materiales didácticos, Vol. 1n (pp. 71-85). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. Íber, (70), 7-13.

Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º ESO. Íber, (70), 67-77.

Valdeón, J. et. al. (2002). Historia de las Españas Medievales. Barcelona: Crtítica.

Valls, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 17, 69-76.

Valls, R. (2000). La historia enseñada en España a través de los manuales de historia (Enseñanza primaria y secundaria). En A. Tiana Ferrer (ed.). El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas (pp. 48- 62). Madrid: UNED.

Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas. Didáctica de las Ciencias experimentales y Sociales, 15, 23-36.

Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (edit.). Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Valls, R. (2012). La presencia del islam en los actuales manuales españoles de historia. Íber, (70), 59-66.

Villa, J. L. (2007). Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía. Madrid: Universidad Autónoma.

La enseñanza de la Historia de Iberoamérica en los libros de texto de EGB: continuidades y rupturas en la configuración de identidades culturales.

Delfín Ortega Sánchez[1]

Resumen

En este trabajo abordamos el tratamiento curricular que recibió la Historia de Iberoamérica en los libros de texto de Educación General Básica (EGB), a partir del diseño de una propuesta metodológica capaz de aunar en un único objeto de estudio el ámbito discursivo textual e iconográfico, especialmente interesante en orden a su capacidad, no sólo didáctica, sino también persuasiva y propagandística destinada a su instrumentación como recurso argumentativo para la configuración y reforzamiento de imaginarios que debieron responder a las necesidades identitarias de esta etapa de nuestra historia. Partiendo de la aceptación de la función integradora de la historia en base a un pasado común, estudiaremos el concepto de identidad nacional en torno a la idea de imperialismo hispánico, acicate de valores y comportamientos colectivos.

Palabras clave: Manual escolar; Historia de Iberoamérica; identidad nacional; metodología.

Abstract

In this study we analyze the presence of the History of Latin America in the books of text of Basic Education (EGB), from the design of a method for his study developed in the discursive textual and iconographic, specially interesting area in the area of the didactics and of the propaganda destined for his instrumentation as argumentative resource for the configuration and reinforcement of imaginary that should have answered to the needs of identity of this stage of our history. Departing from the acceptance of the integration function of the history on the basis of a common past, we will study the concept of national identity concerning the idea of Hispanic imperialism, foundation of values and collective behaviors.

---

[1] Universidad de Burgos. E-mail: dosanchez@ubu.es

Keywords: school manual; History of Latin America; national identity; methodology.

Planteamiento, objetivos y metodología

En el marco de la línea de investigación desarrollada en la Universidad de Burgos bajo nuestra dirección *La enseñanza de la Historia de Iberoamérica y la construcción de identidades colectivas: del franquismo a nuestros días*, cuyos primeros resultados tuvieron la grata ocasión de presentarse en las *X Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Universidad Autónoma de Barcelona, febrero de 2013), el presente trabajo pretende continuar en la cronología del análisis de las relaciones inherentes entre la enseñanza de la Historia de Iberoamérica y la construcción de identidades culturales, a partir del estudio de uno de los materiales curriculares de más incidencia en el ámbito educativo: el libro de texto de Ciencias Sociales de Educación Secundaria Obligatoria. Entre sus propósitos destaca el interés en profundizar en dichas relaciones desde las primeras décadas de la dictadura franquista hasta, de forma prioritaria, la actual Educación Secundaria Obligatoria, ofreciendo una panorámica evolutiva que pueda dar respuesta a los fundamentos constitutivos de la identidad cultural iberoamericana en nuestras aulas de hoy.

En esta ocasión, centraremos nuestro análisis en los libros de texto del segundo curso del Ciclo Superior de Educación General Básica, correspondiente, de acuerdo a nuestro actual sistema educativo al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los objetivos específicos contemplados son los que siguen:

a).- El estudio de las relaciones entre ideología y enseñanza de la Historia.

b).- El análisis de los contextos culturales, ideológicos e intelectuales, y su relación con las concepciones de transmisión de conocimientos y valores sociales. En este sentido, estudiaremos las relaciones establecidas entre ideología-sociedad-enseñanza de las Ciencias Sociales, mediante la clarificación de sus vínculos e interrelaciones, puntos centrales que están en la base de cualquier planteamiento didáctico.

A partir de estos dos lineamientos generales estudiaremos el tratamiento didáctico de la Historia de Iberoamérica en los libros de texto de Ciencias Sociales desde los textos (verdaderas piezas discursivas) y las imágenes didácticas que les completan (entendidas en calidad de documento histórico, también de naturaleza discursiva), en función de la siguiente propuesta metodológica:

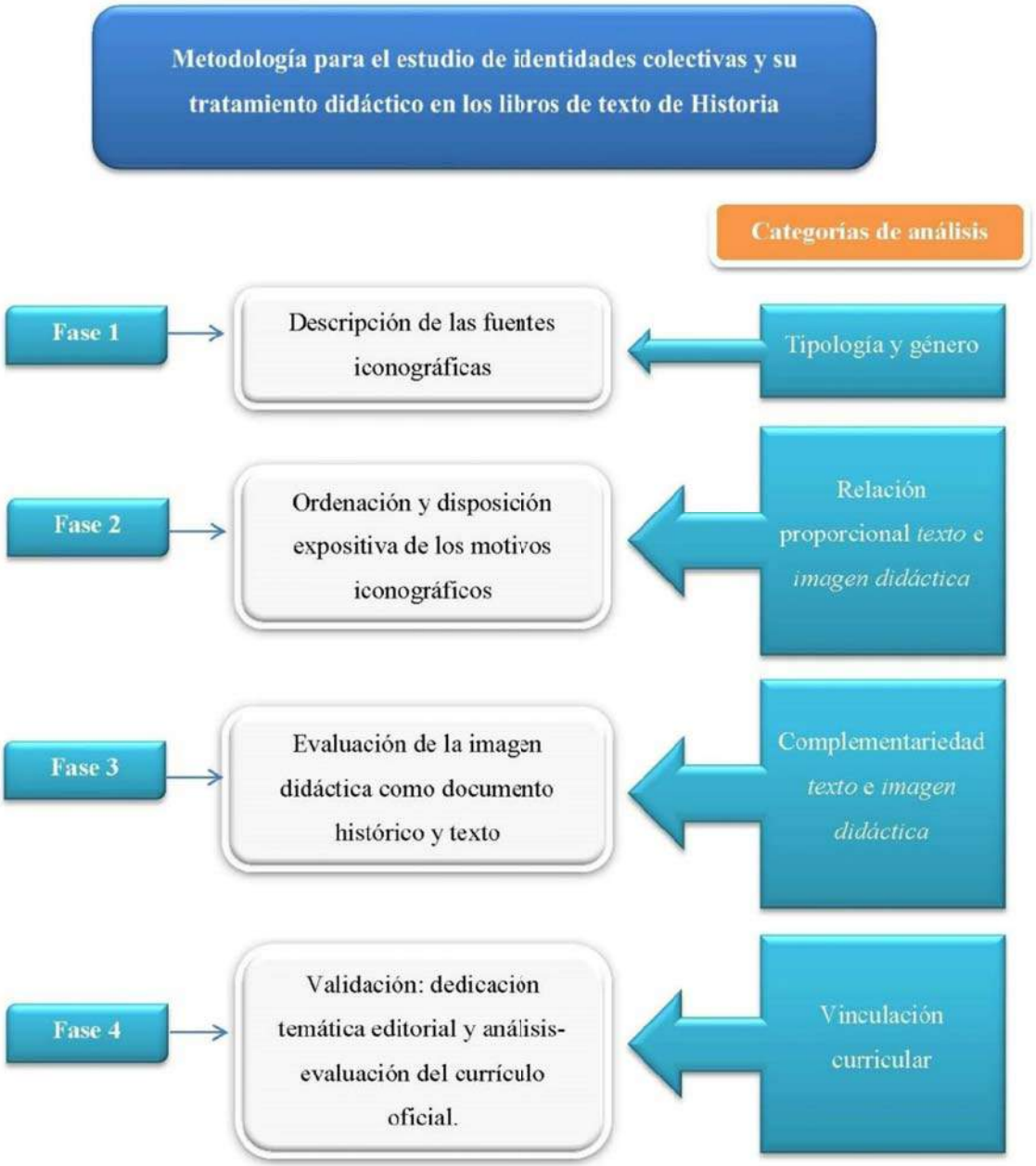


Figura 1. Elaboración propia. Metodología para el estudio de identidades colectivas y su tratamiento didáctico en los libros de texto de Historia.

Según nuestro modelo, en la **primera fase** de análisis se definirán los materiales utilizados en la configuración de la imagen, abordando para ello su tipología mediante la determinación de las fuentes que la sustentan:

a) *Patrimonio histórico-artístico*, concretado en obras pictóricas, escultóricas y arquitectónicas.

b) *Nuevo diseño*.

Y su género:

a) *Naturaleza judicial*: primacía de lo justo-injusto.

b) *Naturaleza política*: primacía de lo ventajoso-no ventajoso.

c) *Naturaleza demostrativa-descriptiva*: primacía de lo virtuoso-noble o lo vicioso-malo.

La **segunda fase** procederá a la lectura visual del orden expositivo de los motivos iconográficos, definiendo la intensidad de impacto de la imagen en combinación con el texto que la secunda (impacto verbo-visual), en atención a las relaciones proporcionales establecidas y su disposición.

En la **tercera fase** de análisis, trataremos la evaluación de la imagen didáctica como documento histórico, estableciendo relaciones de complementariedad con el texto correspondiente al relato del proceso histórico objeto de análisis.

Finalmente, en la **cuarta fase** evaluaremosla dedicación temática en el conjunto de los bloques de contenido tratados en el libro de texto de la editorial seleccionada y su vinculación con el currículo oficial.

Según este modelo, la imbricación del ámbito textual e iconográfico junto al análisis-evaluación del diseño curricular y de los materiales curriculares propuestos, pretende, a partir de un único modelo de análisis, el establecimiento de relaciones discursivas completas.

Aproximación histórico-educativa: la Historia de Iberoamérica y la manualística escolar española (1939-1990).

Desde su aparición, los manuales escolares han venido siendo un producto complejo: herramienta de trabajo de carácter didáctico, objeto cultural fruto de concepciones de muy diverso signo, producto comercial ligado al mundo editorial y un medio de transmisión de valores, aspecto éste al que la política nunca se ha mostrado ajena o indiferente, adaptándolos, en menor o mayor grado, como proyectores ideológicos preferentes para la configuración de la política educativa de todos los países. En este sentido, a lo largo de la historia del manual escolar ciertos acontecimientos fueron cuidadosamente seleccionados y variablemente intensificados para la configuración de un ideario muy concreto al alumno.

Es así como el relato de los procesos históricos derivados de la presencia española en América ha permanecido como una definida línea discursiva en la manualística escolar desde mediados del siglo XIX, momento en que ya observamos la inclusión de una sintética visión de algunos de los contenidos históricos de estos procesos.

El interés historiográfico hispanoamericanista de finales de siglo motivó una mayor y más detallada presencia de estos contenidos durante el primer tercio del siglo XX, tal y como puede comprobarse en el manual *Nociones de Historia de América* de Antonio Jaén Morente (Madrid, 1929), texto oficial de la asignatura de bachillerato *Nociones de Geografía e Historia de América.*

Si el valor otorgado a los estudios americanistas encontró una clara definición en el plan de estudios de bachillerato de 1926 en la dictadura de Primo de Rivera, durante las dos primeras décadas de la dictadura franquista adquirieron especial relevancia en lo que supuso la conformación del Nuevo Estado. En efecto, los procesos históricos de la conquista, colonización y evangelización del Nuevo Mundo y su tratamiento didáctico para su transmisión en manuales de formación escolar y política del franquismo, resultan esenciales para una comprensión cabal de la historia de la educación en la dictadura franquista. Y es que, junto a otros capítulos de la Historia de España, el transcurrido entre los siglos XV y XVIII con la presencia española en América, fue erigido como uno de los argumentos más destacados que dieran cuerpo a los Principios del Movimiento Nacional, al Nuevo Estado y a la configuración de identidades colectivas, vehiculadas en una enseñanza de la historia donde coincidirían la idea de España y el catolicismo en un mismo valor social.

Dos cursos de historia del imperio español, junto a una más que aceptable dedicación a los procesos de independencia (superior a la anterior y a la que vendría a proponerse con posterioridad), desvela los principios socioeducativos en pro de una evidente política de enseñanza de la historia durante este período, tal y como ya explicitaba la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 en su artículo 46; una política que, en las décadas posteriores hasta 1975, se verá modificada con la reducción en la dedicación de los temas de historia en los correspondientes planes de estudio, cediendo con ello a la superficialidad y esquematismo en su tratamiento, al tiempo que introduciría temas sobre historia de Europa.

Iniciada la transición política, a partir de 1977 los contenidos americanistas aumentaron su presencia en la manualística escolar de la enseñanza básica y secundaria (séptimo y octavo de EGB), abordando, tanto los temas tradicionales del descubrimiento, conquista y colonización como el tratamiento de las sociedades prehispánicas y los procesos de independencia desde un enfoque historiográfico más interpretativo desarrollado desde lo social, económico y cultural en detrimento de lo narrativo-descriptivo.

Análisis: los libros de texto de la Ley General de Educación de 1970 y el tratamiento didáctico de Iberoamérica.

La Ley 14/1970 (BOE de 6 de agosto de 1970) y, en su Decreto 2531/1974 de 20 de julio, reconocía a los centros docentes plena autonomía de elección de los libros de texto y material didáctico, previa autorización administrativa destinada a la editorial correspondiente; centralización que eliminaría el Real Decreto de 6 de marzo de 1981 (BOE de 21 de marzo de 1981).

Son los años del nacimiento de grandes editoriales como Santillana, Anaya o Vicens Vives, responsables del arrinconamiento de las afamadas editoriales del primer franquismo y de nuevos planteamientos didácticos desde la historia social y económica.

En este contexto, analizamos una pequeña muestra significativa de dos imágenes didácticas y dos textos pertenecientes a la primera de las editoriales mencionadas. Se trata del libro de texto de *Sociedad* del séptimo curso de Educación General Básica del año 1985.



Figura 2. *Desembarco de Colón en América*. *Sociedad 7*, Santillana.

En *Desembarco de Colón en América* nos encontramos ante una imagen didáctica de nuevo diseño, aunque con aire compositivo y correlación de motivos iconográficos a la pintura intitulada *Primer desembarco de Cristóbal Colón en América* (1862) de Dióscoro Puebla.

Perteneciente al género judicial, observamos una clara primacía de este tipo de contenidos, argumentados en la cruz católica situada significativamente en posición central y sostenida por el religioso franciscano, frente a la representación de la oscuridad (nativos) mediante la aplicación de tonalidades grises.

La figura de Colón, también situada en el centro de la imagen, aparece apretando con la mano izquierda las insignias castellano-leonesas y, con la derecha, la espada como signo de justicia. Corona, cruz y espada se presentan así como símbolos de un solemne descubrimiento, tal y como demuestran los rostros y gestos de los personajes representados.

La imagen aparece equiparada al texto que la complementa, otorgándole una relevancia igualitaria. El discurso textual, por su parte, incide en lo arriesgado de la empresa española frente a la portuguesa y en el liderazgo del almirante:

"Era ésta una empresa mucho más **arriesgada** que la portuguesa porque entonces la mayoría de las gentes no creían que la Tierra fuera esférica (…) Pero un hombre **arriesgado** y experto tenía fe ciega en el proyecto"[2].

La dedicación al tema 14 en el que se inserta -"Las grandes exploraciones geográficas"- supone un total de 10 páginas, atención sobresaliente en tanto que introduce el tema 18 "El Imperio español en América". El especial tratamiento de los temas referidos a la historia y cultura españolas en la Edad Moderna atiende a las prescripciones de la Ley 14/1970 en su artículo 17.

[2] Castejón et al., 1985: 111.



Figura 3. *Encuentro de Hernán Cortés y Moctezuma*. *Sociedad 7*, Santillana.

La imagen *Encuentro de Hernán Cortés y Moctezuma* también es de nuevo diseño. De género igualmente judicial, muestra con detalle la confrontación entre dos mundos, nuevamente justificada con la presencia, a la misma altura compositiva de las figuras de dos nativos, de la religión católica en la figura de un religioso franciscano y, más arriba, con los blasones identificativos de la Corona.

Si en la imagen didáctica anterior podíamos observar la figura de Colón en posición central como síntesis interpretativa de la escena, en esta ocasión encontramos un vacío que perfila la diferencia y oposición. Alrededor, uno de los nobles acompañantes del emperador levanta la mano, gesto que puede entenderse de acogida, frente al arma de fuego marcada.

Según esto y, de acuerdo a la imagen precedente, Corona, religión y espada vuelven a presentarse como conceptos en torno a los cuales se construye el discurso iconográfico que completa el textual con adjetivos similares al texto seleccionado. Asimismo, concreta las aportaciones culturales, producto de la presencia española en América, en la lengua, la religión y las costumbres, obviando toda reciprocidad cultural.

"Tras el descubrimiento de América, los españoles iniciaron la **increíble** tarea de explorar y colonizar América. (…). La presencia colonial de España en América duró más de trescientos años, pero **su obra cultural permanece en la actualidad**. El conjunto de naciones formadas en los territorios dominados por España hablan el **castellano**, profesan la **religión católica** y tienen **costumbres** heredadas de España"[3].

Finalmente, la dedicación a este tema "El Imperio español en América" (diez páginas) responde, igualmente, a la adecuación a las orientaciones del currículo oficial vigente.

Conclusiones

El tratamiento didáctico de la Historia de Iberoamérica en los libros de texto de Educación General Básica, a pesar de apostar por nuevos enfoques historiográficos y pedagógicos, mantuvieron, aún a mediados de la década de los ochenta, ciertos estereotipos que décadas posteriores verá superados. Como hemos tenido ocasión de comprobar en la presente muestra, la figura de un aguerrido navegante, la idealización y reforzamiento de un imaginario eurocéntrico de la sociedad prehispánica, la fiereza-valentía de la figura del conquistador y, fundamentalmente, las excelsas aportaciones culturales se erigieron en los libros de texto de la editorial como auténticos personajes-tipo de un proceso histórico aún con cierto carácter narrativo-descriptivo y antagónico.

En definitiva, la pertinencia e interés del análisis de la configuración de identidades culturales en torno al estudio de procesos históricos compartidos se presenta especialmente interesante en el ámbito iberoamericano, tal y como demuestran los excelentes resultados del proyecto *La enseñanza de la Historia y la construcción de identidades culturales: los procesos de cambio conceptual dentro del ámbito de enseñanza y aprendizaje en los centros escolares iberoamericanos y españoles* de la Universidad de Barcelona (I+D EDU 2009-09425), en atención a dos objetivos:

a) La construcción de una conciencia histórica alejada del estereotipo, conformada a partir de la selección de contenidos de naturaleza no enciclopédica, y orientada hacia la profundización en los contenidos seleccionados.

[3] Castejón et al., 1985: 144.

b) La integración y proximidad cultural entre los países que componen la comunidad iberoamericana en orden a la configuración de un imaginario identitario común, a partir de la diversidad.

Bibliografía

Boyd, C. (2000): Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1845-1975, Pomares-Corredor: Barcelona.

Caballero, A. et al. (1986): Ciencias Sociales 7, Edelvives: Madrid.

Castejón, P. et al. (1985): Sociedad 7, Santillana: Madrid.

Hernández, F. X. (2011): "La iconografía en la Didáctica de las Ciencias Sociales", Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 68: 7-16.

Martínez, H. et al. (1985): Ciencias Sociales 7, SM: Madrid.

Rodríguez, F. (2008): Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades, Horsori-USC: Barcelona.

Rodríguez, J. E. (2012): Trato y maltrato de la Historia de España en los libros de texto: desde 1970 a nuestros días, EAE: Saarbrücken.

Valls, R. (2012): "La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana", Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 26: 121-143.

Valls, R. (2000): "La historia enseñada en España a través de los manuales escolares de historia (enseñanza primaria y secundaria)", en Tiana, A. (coord.) El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas, UNED: Madrid, 47-62.

Identidades medievales: conceptos y tópicos en los libros de texto de Educación Primaria

José Ignacio Ortega Cervigón[1]

Resumen

El análisis de los contenidos temáticos sobre la Edad Media en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria es un campo de investigación didáctica aún poco explorado. Nuestro trabajo pretende mostrar la diversidad de enfoques analíticos y temáticos que el alumnado recibe sobre los conceptos básicos que componen la civilización medieval, muchos de ellos articulados a través de una red de tópicos historiográficos repetidos desde hace varias décadas. Los contenidos muestran, desde una aproximación metodológica inserta en la historia de las mentalidades, las actividades cotidianas de los distintos grupos sociales. En este sentido, los aspectos dedicados a cuestiones políticas, relativas al gobierno e instituciones de los territorios y ciudades quedan muy reducidos en comparación con la profusión de conceptos sociales, económicos y culturales.

Palabras clave: Educación Primaria; libros de texto; Edad Media; tópicos, identidad

Abstract

The analysis of the thematic contents on the Middle Ages in the 2th and 3rd cycle of Primary Education is a field of didactic investigation still little explored. Our work tries to show the diversity of analytical and thematic approaches that the student body receives on the basic concepts that compose the medieval civilization, many of them articulated across a network of historiographical questions repeated for several decades. The contents show, from a methodological inserted approximation in the history of mentalities, the daily activities of the different social groups. In this respect, the aspects dedicated to political questions, relative to the government and institutions of the territories and cities remain very reduced in comparison with profusion of social, economic and cultural concepts.

---

[1] Universidad Complutense de Madrid. E-mail: joseignacio.ortega@edu.ucm.es

Keywords: Primary Education; textbooks; Middle Ages; topics; identity.

Los contenidos sobre las civilizaciones medievales –la islámica y, sobre todo, la cristiandad latina– alcanzan en algunas publicaciones editoriales un número de páginas nada desdeñables, por lo que la imagen que de tal época histórica deberían configurarse los alumnos y alumnas de Educación Primaria les ha de servir de base hastaque retomen, con mayor profundidad, su estudio en el segundo curso de ESO. Las identidades de las sociedades medievales que se proyectan parten de un conocimiento somero del territorio europeo y de la cronología tradicional del periodo y tratan de profundizar en las formas de vida de los distintos grupos sociales, atendiendo a las funciones que realizaban. Un apartado de enorme atracción es el estudio de la ciudad medieval y sus amplias posibilidades de explotación didáctica, relacionada con la descripción de los edificios principales, los trabajos y actividades económicas que se realizaban o las instituciones de gobierno que las componían. Nuestro cometido es cuestionar la conveniencia de estos enfoques metodológicos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivamente significativo y analizar la conveniencia de los tópicos conceptuales recogidos por los libros de texto del segundo y tercer ciclo.

El planteamiento curricular sobre Edad Media

Entre los objetivos generales de área el desarrollo de la capacidad de reconocer en el medio social y cultural los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicarlos a la comprensión de otros momentos históricos. El currículo oficial que recoge la Ley Orgánica de Educación, 2/2006, y sus consecuentes adaptaciones autonómicas, hacen referencia, dentro del bloque 6 denominado "El cambio en el tiempo", a la aproximación a la historia a través de algunos acontecimientos relevantes del pasado, las aportaciones al progreso de las grandes civilizaciones, los rasgos diferenciales de las sociedades a través de las transformaciones y permanencias en el tiempo y el conocimiento de hechos y personajes relevantes de la historia de España. Además, los principales contenidos procedimentales se refieren al manejo de las unidades de medida del tiempo, así como "técnicas para percibir la duración, la simultaneidad y la relación entre acontecimientos".

Los contenidos curriculares con referencias explícitas a la Edad Media corresponden a los de tercer ciclo: "España en la Edad Media: procesos de formación e integración política. Arte y cultura de los reinos cristianos y de Al-Ándalus". Estos contenidos se plasman en las publicaciones destinadas a servir de base para los alumnos y alumnas de 5.º y 6.º cursos con

gran variedad de matices, desde los propiamente epistemológicos, hasta los enfoques metodológicos, con un mayor o menor utilización de los recursos procedimentales

Existen varios trabajos sobre el análisis de los contenidos del periodo medieval en los libros de texto de Educación Secundaria que resaltan la pervivencia de un discurso de la identidad nacional y enumeran de forma crítica sus contenidos y actividades (Sáiz Serrano, 2010 y 2012), un monográfico de la revista *Iber* destinado a la enseñanza de la Edad Media (VV.AA., 1997) o algún artículo sobre un periodo concreto de la Edad Media (Olmos Herguedas, 2002), pero apenas existen investigaciones centradas en los libros de Educación Primaria. Alguno de estos artículos plantea incluir en los libros de Primaria nociones de identidades con cierta distancia crítica y detecta la disparidad de contenidos en distintos manuales del área respecto a la trascendencia histórica de Al-Ándalus frente al mayor tratamiento generalizado de los reinos cristianos peninsulares (Quinteros Cortés, 2011), realidad que solo es más equilibrada en las unidades de contenido autonómico de las comunidades autónomas en cuyo territorio son más evidentes las huellas del pasado islámico.

Conceptos y tópicos repetidos

Los libros de Educación Primaria proponen la división clásica de la cronología medieval en los periodos de Alta Edad Media, vinculado al desarrollo de las relaciones feudo-vasalláticas y el modo de producción feudal, basada en la explotación agrícola y ganadera, con el de la Baja Edad Media, periodo reflejado con benevolente síntesis de desarrollo sin hacer alusiones, por ejemplo, a la crisis del siglo XIV en los planos demográfico, militar, social, económica o cultural.

Desde el punto de vista institucional, se muestra la aparición de algunas organizaciones que son el germen de otras con plena vigencia actual, aunque no se explicita en los textos la obviedad de que su función, organización y objetivos primigenios han variado a lo largo de los siglos. Es recurrente, dentro del contexto del renacimiento urbano y las actividades económicas relacionadas con la artesanía, el comercio y las operaciones financieras, mencionar las instituciones representativas de la sociedad estamental –las Cortes peninsulares, el Parlamento inglés, los Estados Generales franceses o la Dieta alemana–, las universidades destinadas a la formación de una población minoritaria con una formación cultural mínima –¡hablar y leer en latín!–, los concejos –con toda una casuística problemática en la elección de sus codiciados cargos– o los primeros bancos –como lugares de transacción de cheques y monedas–, entre otras, olvidando que han evolucionado y han transformado su propia composición y fines para poder equipararlos con las de época contemporánea.

En la narración de los principales hechos político-administrativos de la Edad Media en la península Ibérica hay demasiados "nosotros" para buscar un único sujeto histórico. La historiografía romántica puso el foco de luz en la recuperación territorial de España, el principal tópico relacionado con el periodo medieval, la Reconquista, en la que sobresale Castilla por encima de Navarra, Aragón y Cataluña, aunque no tuvieron un proyecto de unificación política liderado por Castilla. La unión nacional no recogió el hecho de que la Reconquista se llevó a cabo por unidades políticas muy diferentes, y a veces enemigas entre sí, acentuando el carácter cristianos de todas ellas y su empeño de expulsar al intruso (Manzano Moreno, 2000). Existen diversos enfoques sobre el concepto de Reconquista, revisado historiográficamente desde hace décadas y aceptado comúnmente, despojado de sus connotaciones nacionalistas, como proceso militar y político de conquista de los territorios musulmanes por parte de los reinos cristianos peninsulares, vinculado inexorablemente a la repoblación del territorio ocupado (García Fitz, 2010).

Otro tópico responde al nexo de unión que desarrolló la península Ibérica entre Oriente y Occidente y la difusión del legado clásico por la Europa medieval, así como el esplendor de la España de las tres culturas y la tolerancia entre las tres religiones monoteístas, desde Córdoba califal a Toledo en el siglo XIII, lo que suponen un falseamiento que no responde a la objetividad histórica, al menos en unos términos tan edulcorados. Los mitos históricos generan distorsión de la realidad social, así como el ensalzamiento de los "hechos diferenciales" o legitimar situaciones de poder de reivindicaciones nacionalistas, como la categoría de nación española forjada desde los pueblos prerromanos. La historiografía decimonónica gestó gran parte de esos argumentos que recogen la esencia del pueblo español que le confiere una capacidad de evolución desde un sustrato primitivo que forja una personalidad, hilada en el devenir cronológico de las distintas etapas divididas por reinados (Manzano Moreno, 2000: 48-61 y Pérez Garzón, 2000: 96-108).

Estaconstrucción del Estado-nación español sobrevive en el actual ordenamiento curricular español y puede influir en el tratamiento que de la Edad Media hispánica realizan las editoriales de libros de texto. Además de los mencionados conceptos de «reconquista» y «repoblación» como orígenes culturales e institucionalesde buena parte de las actuales identidades, destaca una descripción secundaria dela civilización islámica peninsular respecto a las organizaciones políticas cristianas. Es cierto que la propia historiografía científica medieval ha tratado más los orígenes y los rasgos de los espacios cristianos no sólo por la mayor disponibilidad y naturaleza de las fuentes, sino también por motivos de identidad, y

> los autores de los libros de texto no descuidan en absoluto los fenómenos sociales, económicos y culturales, incluyendo la vida cotidiana en las ciudades cristianas y musulmanes, reflejo claro

> de la modernización historiográfica que ha llegado a los manuales escolares. Ahora bien, al interpretar fielmente los epígrafes del currículo, en cierta forma privilegian la cambiante evolución política de la Península Ibérica medieval (Sáiz, 2012: 69-70).

Enfoques didácticos empleados

El análisis de los contenidos sobre Edad Media en los libros de texto de Primaria arroja un balance de discurso repetitivo sobre conceptos de trayectoria historiográfica consolidada pero alejados de una profundización didáctica adecuada. La periodización del periodo medieval se asienta en las coordenadas aceptadas por la comunidad científica, a pesar de ofrecer una visión exclusivamente eurocéntrica, en la que apenas hay referencias a las civilizaciones hindú o china.

No obstante, hay algunas apuestas metodológicas que inciden, ya desde el segundo ciclo, en la utilización de una diversidad de fuentes históricas –orales, escritas, iconográficas, audiovisuales, materiales– para ordenar acontecimientos en el tiempo, plantear la noción de multicausalidad y relacionar la historia cercana al alumno –la personal y familiar– con el medio que le rodea. Por medio de la comparación de fuentes variadas se puede alcanzar la comprensión de las transformaciones y permanencias históricas, así como sus consecuencias. Algunos autores destacan las propuestas didácticas del trabajo con fuentes primarias porque favorecen el aprendizaje significativo, la valoración del propio patrimonio documental, la consecución de competencias básicas y el desarrollo del pensamiento crítico (Ortuño; Molina y Miralles, 2011), aunque la dificultad estriba en las limitaciones y capacidades de los niveles educativos que nos ocupan para poder alcanzar satisfactoriamente esos objetivos. En los cursos del tercer ciclo se exponen conocimientos clave sobre aspectos de gobierno y las condiciones de vida de las sociedades históricas, plasmadas en las formas de producción, los transportes, la alimentación, el vestido o las construcciones. Los manuales muestran, por medio de la observación de las fotografías e ilustraciones, cómo se transforman o permanecen en las sociedades medievales aspectos relativos a las costumbres, a los objetos cotidianos y edificaciones, a las actividades económicas y al medio (Fernández y Marzo, 1997).

La impresión que ofrecen los libros de texto actuales al tratar los contenidos de época medieval es su ínfima profundización en el tratamiento otorgado por algunas editoriales respecto a productos elaborados hace 10 o 15 años.Los textos han ido perdiendo cuantitativamente contenidos hasta quedar articulados básicamente por dos épocas que a veces parecen contrapuestas, la "época de los castillos", como reflejo de la sociedad rural basada en las instituciones feudo-vasalláticas como modelo de "identidad cultural europea" (López, 2000:

116), y la "época de las catedrales o los comerciantes", para ilustrar las características notoriamente urbanas del periodo bajomedieval, cuando éste siguió lógicamente anclado en el desarrollo perentorio de unas actividades económicas primarias.

Así, los textos de 4.º o 5.º de Primaria recogen los conceptos generales, ya sean de ámbito europeo, como la estratificación de los grupos sociales del medievo y el desarrollo artesanal y comercial de las ciudades, o bien las características institucionales y económicas del la civilización islámica –ejemplificada de forma parca con Al-Ándalus–, de forma muy reducida en sus correspondientes epígrafes. En cambio, vuelcan su esfuerzo epistemológico en mostrar una serie de conceptos relacionados con los modos de vida y las "huellas" visuales de la época: castillos, monasterios, iglesias, catedrales, murallas, plazas, ayuntamientos… Son enfoques socioeconómicos, con algún guiño a la explicación de los principales territorios político-administrativos o instituciones (Iglesia, Papado, Imperio, Consejos, municipios, universidades, etc.), ilustrados con los vestigios patrimoniales y documentales de la época.

El hecho diferencial autonómico

La Comunidad Autónoma, lejos de ser consideradas en exclusiva en su naturaleza político-administrativa, es una realidad étnico-cultural que se desarrolla desde el Paleolítico hasta nuestros días. El recurso al envejecimiento del presente planteó como un impulso a desarrollar legitimaciones historicistas de las comunidades autónomas que deforman ideológicamente la realidad, con el fin de rescatar identidades regionales pretéritas, cuando a veces prevalecen más los criterios geográficos o económicos que los históricos o culturales (Rivière, 2000).

Cada comunidad autónoma trata de realzar los acontecimientos del periodo medieval a veces perdiendo la perspectiva globalizadora, maximizando su importancia en los planos político-administrativos o en las repercusiones sociales, económicas y culturales. En los ejemplos patrimoniales se enumeran las principales aportaciones arquitectónicas románicas, góticas y musulmanas, mencionando en la medida de lo posible localidades de todas las provincias que componen la comunidad autónoma. Este reparto equitativo se puede apreciar también en la elección de las fotografías que acompañan los textos, que a veces son aprovechadas para realizar algún tipo de actividad dirigida sobre el contenido de las mismas.

Las reivindicaciones de los territorios que conforman el Estado español basadas en argumentos históricos en ocasiones quedan recogidas de forma tergiversada en los libros escolares, marcando en exceso el hecho diferencial.

> Las comunidades autónomas o los antiguos reinos medievales más o menos reinventados parecen tener un atractivo irresistible. Suelen presentarse como microcosmos autosuficientes

> que han vivido en estado letárgico o en el olvido y que ahora pugnan por salir a la luz bajo una perspectiva deslumbrante, la del *hecho diferencial*. Este descubrimiento de lo propio va unido, con frecuencia, a la visión peyorativa del *hecho común*. En efecto, los rasgos comunes se olvidan las más de las veces o, en ocasiones, se pintan con los tintes más sombríos, e incluso se exhiben como una manifestación más de esa historia "tradicional" que es preciso superar (Olivera Serrano, 2008).

En este sentido, la mayor parte de los materiales editoriales recogen y subrayan la especificad de los hechos diferenciales autonómicos. Por ejemplo, en Castilla-La Mancha se recoge casi de forma exclusiva la figura y época de Alfonso X el Sabio, remarcando que nació en Toledo, fundó Villa Real (actual Ciudad Real) o la creación de la Escuela de Traductores de Toledo. Andalucía o Cataluña, entre otras, han desarrollado historiográficamente unos modelos cercanos al nacionalismo político que tiene su continuidad en los currículos académicos. La cartografía se explaya con ejemplos anacrónicos de realidades fronterizas que nunca existieron para proyectar la creación de determinadas "naciones" (López, 2000).

***

¿Hasta qué punto los contenidos de los libros de texto cumplen el objetivo de ayudar a la adquisición de la competencia social y ciudadana a partir de la comprensión de los cambios en el tiempo y la transformación de las sociedades medievales? ¿Qué complejidad entrañan los conceptos, sucesos y procesos históricos de este periodo? ¿Tiene la capacidad el alumnado de estas edades en entender la composición de las complejas identidades políticas y sociales del periodo medieval y compararlas con las actuales? En esta aportación hemos tratado de reflexionar sobre estas y otras cuestiones conceptuales que esperamos, en última instancia, puedan resultar útiles para los estudiantes del Grado de Maestro y futuros docentes del Conocimiento del medio social y cultural.

Bibliografía

Fernández Valencia, A. y González Marzo, F. (1997): «Un proyecto para el desarrollo de un pensamiento histórico en el área de Conocimiento del Medio», en Arranz, L. (coord.), *Actas del 5.º Congreso sobe el libro de texto y materiales didácticos*, Madrid, t. II, 151-160.

García Fitz, F. (2010): *La reconquista*, Granada, Universidad de Granada.

Hernández Sánchez, C. y Del Olmo Pintado, M. (enero 2006): «Identidad y enseñanza», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 14-22.

López Facal, R. (2000): «La nación ocultada», en Pérez, J. S. (coord.), *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Crítica: Barcelona, 111-159.

Manzano Moreno, E. (2000): «La construcción del pasado nacional», en Pérez, J. S. (coord.), *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Crítica: Barcelona, 33-62.

Olivera Serrano, C. (2008): «La Península bajo los primeros Trastámara (1350-1406)», *eHumanista*, 10, 1-30.

Olmos Herguedas, E. (2002): «La crisis del siglo XIV en los libros de texto de educación secundaria obligatoria», en Reglero, C. M. (coord.), *Poder y sociedad en la Baja Edad Media hispánica: estudios en homenaje al profesor Luis Vicente Díaz Martín*, Universidad de Valladolid: Valladolid, t. 2, 1051-1064.

Ortuño Molina, J.; Molina Puche, S. y Miralles Martínez, P. (2011): «El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en Historia», en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia, vol. I, 295-306.

Pérez Garzón, J. S. (2000): «La creación de la *Historia de España*», en Pérez, J. S. (coord.), *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 63-110.

Quinteros Cortés, J. (2011): «De la Prehistoria a la Edad Media en los libros de texto para 5º de Primaria: la historia enfrentada», en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia, vol. II, 225-232.

Rivière Gómez, A. (2000): «Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995)», en Pérez, J. S. (coord.), *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Crítica: Barcelona, 161-219.

Sáiz Serrano, J. (2010):«¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación secundaria?», *Imago temporis*. *Medium Aevum*, 4, 594-607.

Sáiz Serrano, J. (enero 2012): «La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º ESO», *Íber*. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 70, 67-77.

VV.AA. (octubre 1997): *Íber*. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Monográfico *Historia medieval en la enseñanza*, 14.

Libros de texto de Historia y nivel cognitivo: modelo conceptual e hipótesis sobre actuales manuales españoles

Jorge Sáiz Serrano[1]&Rafael Valls Montés[2]

Resumen

Se presenta el modelo conceptual de una investigación doctoral en curso que examina manuales escolares españoles de Historia de educación secundaria obligatoria (ESO) publicados tras la entrada en vigor del tratamiento curricular de las competencias educativas básicas. Se analizan los cambios que esta exigencia curricular ha provocado en el contenido y organización de los libros de texto. Sobre todo en las actividades y recursos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, cuestionando si ello ha mejorado el planteamiento didáctico de los manuales, aportando actividades que permitan mejorar las capacidades cognitivas del alumnado. En esta comunicación se difunden los resultados provisionales de la investigación y las hipótesis sobre las transformaciones detectadas en los niveles cognitivos de las actividades de libros de texto de Historia, al inicio (1º y 2º cursos, alumnado de 12 y 13 años) y al final de la ESO (4º curso, 15 años).

Palabras clave: Libros de texto de Historia; actividades de aprendizaje; capacidades cognitivas; educación secundaria.

Abstract

We present a conceptual model of a doctoral research examining Spanish history textbooks compulsory secondary education (ESO), published after the curriculum of basic educational skills. It discusses the changes that this requirement has resulted in curricular content and organization of textbooks. Especially in the activities and resources of the teaching and learning of history, questioning whether this approach has improved the teaching of the manuals, providing activities that enhance students' cognitive abilities. This study will disseminate preliminary results of research and hypotheses about the changes detected in the

[1] Universidad de Valencia. E-mail: jorge.saiz@uv.es
[2] Universidad de Valencia. E-mail: rafael.valls@uv.es

cognitive levels of activities textbooks of history, at the beginning (1st and 2nd courses, students 12 to 13 years) and end of the ESO (4th year, 15 years).

Keywords: History Textbooks; learning activities; cognitive abilities; secondary education.

Introducción

Las investigaciones más recientes sobre los manuales escolares de Historia en España se vienen centrando más en examinar sus contextos de uso (Martínez, Valls, Pineda, 2009; Martínez, 2012; Martínez et al., 2012) que en estudiar su contenido y forma, aspecto éste que cuenta ya con una tradición de trabajos (Valls, 2001, 2007, 2008; Valls; López Facal, 2011). En esa línea previa es donde se ubica la presente comunicación[3]. En ella se presenta un modelo de análisis del contenido de los actuales libros de texto de Historia cuestionando qué tipo de capacidades o destrezas cognitivas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la Historia plantean. La comunicación parte de una investigación doctoral centrada en el análisis de la Historia de España en los libros de texto de Historia en secundaria. Uno de sus objetivos es analizar si el reciente cambio curricular en España derivado del tratamiento de las competencias educativas básicas (CCBB), ha implicado o no innovaciones en el planteamiento didáctico de los libros de texto (Sáiz, 2011; Sáiz, 2013). El nuevo currículo por CCBB, entendidas como conocimientos y habilidades obligatorias, transversales y transferibles en diversos contextos, priorizaría no tanto el aprendizaje de contenidos y procedimientos propios de las diferentes disciplinas como las capacidades de aplicar esos mismos conocimientos a situaciones cotidianas. Esa exigencia curricular supone un complejo reto paras las metodologías docentes, para la práctica de aula, pero también para la naturaleza de los materiales curriculares, especialmente para los más usados, los libros de texto. Los manuales recientes, entre ellos los de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se ven obligados a incorporar el tratamiento de las CCBB en su contenido y organización formal. Surge aquí el interrogante de si ello ha abierto o no nuevas posibilidades de aprender Historia de España desde los manuales, especialmente en qué medida aportan actividades que mejoran las habilidades cognitivas del alumnado; en suma,

[3] El trabajo forma parte del proyecto COMPSOCIALES cofinanciado con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, de referencia EDU2012-37909-C03-01, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional 2007-2013 (FEDER). Avanza reflexiones de la Tesis doctoral en curso de elaboración de Jorge Sáiz Serrano *La Historia de España desde los actuales manuales escolares de secundaria: aprendizaje de competencias y construcción de identidades*, Universitat de València, dirigida por los doctores Rafael Valls y Ramón López Facal.

si la Historia de España a aprender desde los manuales más recientes permite realmente un aprendizaje de CCBB. O por el contrario, si los libros de texto de Historia siguen fomentando un aprendizaje basado en el mero recuerdo y reproducción de información conceptual y factual de la Historia de España; en suma, un aprendizaje memorístico de contenidos históricos que indirectamente remitirían a un relato sobre la identidad nacional española, a un vía de construcción de la identidad nacional reforzada por el nacionalismo banal español dominante en formas de conocimiento no formal (Sáiz, 2012; Sáiz; López Facal, 2012 y en prensa). Esta comunicación se centra en la primera de esas cuestiones, en el tipo de capacidades cognitivas que se demandan en los libros de texto de Historia.

Ámbito de investigación: actividades sobre *Historia de España* en los manuales escolares de Geografía e Historia más difundidos en 1º, 2º y 4º de ESO.

La investigación analiza *actividades relacionadas con contenidos curriculares de Historia de España* presentes en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de las editoriales con mayor difusión en ámbito valenciano (Anaya, Ecir, Santillana-Voramar, SM y Vicens Vives) considerando sus tres primeras ediciones vinculadas al enfoque por CCBB. En concreto se han examinado hasta la fecha catorce manuales: cinco volúmenes de 2º de ESO editados en 2008-2010 -a los que se une un ejemplar de libreta de competencias básicas de una editorial-, cinco de 1º de ESO publicados en 2010-2011 y cuatro de 4º de ESO impresos en 2011-2012. A la hora del análisis de los manuales se parte de una diferenciación clara entre recursos y actividades (Sáiz, 2011): serían *actividades* todos los enunciados que implican el trabajo por parte del alumnado de recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan, por tanto, acciones de aprendizaje de diferente grado de complejidad vinculadas con los recursos presentes en el manual o que parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste. Como *recursos* se consideran los siguientes materiales propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: 1) el *texto académico* redactado por los autores del manual; 2) las *fuentes escritas* primarias (documentos históricos) o secundarias (textos historiográficos) adaptadas; 3) las *imágenes* en su tipología amplia: iconografía derivada de artes plásticas, restos arquitectónicos o patrimoniales de época, objetos de cultura material, dibujos, iconografía o recreaciones virtuales y, finalmente, imágenes del historicismo del siglo XIX; 4) los *gráficos, tablas o cuadros* tratando información cuantitativa o textual; 5) los *mapas temáticos históricos*; 6) los *ejes cronológicos*; y finalmente 7) el planteamiento de tareas al margen del manual. Entre esos recursos, tomando la propuesta de clasificación de M. Carretero (2008), se diferencian los propiamente textuales (1 y 2), de los visuales o icónicos estáticos (3 al

6). A la hora de determinar actividades se tiene en cuenta, por tanto, cualquier formulación relacionada con esos recursos tipo o que parte de los mismos, sean sencillas preguntas o ejercicios o sean cuestiones para trabajar recursos aislados o relacionados entre sí.

En una primera fase de la investigación, se ha procedido a un vaciado de *todas* las actividades y recursos presentes en unidades o temas relacionados con la historia de la Península Ibérica en la Prehistoria, la Antigüedad y la Edad Media, para manuales de 1º y 2º ESO. Este examen inicial más amplio tuvo como objetivo comprobar la validez del modelo conceptual y la metodología utilizada. El vaciado arrojó una muestra muy elevada de actividades (1257 actividades). En una segunda fase se está optando por acotar más los contenidos a examinar en recientes manuales de 4º de ESO, vaciando por el momento sólo aquellas actividades relacionadas con el inicio de la Edad Contemporánea (1808-1833): la crisis del Antiguo Régimen, el primer liberalismo y el reinado de Fernando VII. Aunque ello proporciona una muestra significativamente menor (94 actividades), a falta de una ampliación del estudio a todo el siglo XIX, se juzga suficiente para aportar unas primeras hipótesis respecto a los cambios que se detectan en el planteamiento de las actividades al inicio (1º-2º ESO) y al final de la educación secundaria (4º ESO) y entre las primeras (2008) y las más recientes (2012) ediciones de libros de texto de Historia adaptados a la exigencia de las CCBB.

Marco teórico y modelo conceptual

Dichas actividades están siendo analizadas desde una doble perspectiva. Por un lado, por su diseño y ubicación en relación con el conjunto del libro de texto, aspecto que no abordamos en la presente comunicación.Por otro lado, según su tipología considerando los recursos a los que se vinculan (recursos textuales, icónicos, combinados o externos al manual) y la capacidad cognitiva que exigen, es decir, el nivel de conocimiento y de procesamiento de información que suponen para el alumnado.

De hecho se considera posible diferenciar niveles de complejidad cognitiva en las actividades de enseñanza-aprendizaje de Historia presentes en los manuales. Para ello se aplican los siguientes tres presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002). En segundo lugar, la jerarquización de preguntas de comprensión textual para generar conocimiento declarativo derivada de estudios sobre uso y creación de textos en el aprendizaje de ciencias (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé; Fernández; Vidal-Abarca, 2010), diferenciando entre preguntas *literales* y de *base de texto* y preguntas *inferenciales*, de *modelo de situación*. Finalmente, en tercer lugar, la gradación cognitiva de conocimientos procedimentales, de las simples técnicas y destrezas a las estrategias (Pozo, 2008 y 2010) aplicando ésta a los

procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Hernández, 2002, Murphy, 2011): el trabajo con mapas temáticos históricos, con imágenes en la diferente tipología antes reseñada, con gráficos, tablas o cuadros y con ejes cronológicos. Desde estos criterios se formula el siguiente *modelo conceptual de análisis de lasactividades de libros de texto de Historia* en tres niveles *según su complejidad cognitiva*.

En primer lugar se consideran como *actividades de tipo 1*, de *complejidad cognitiva baja* aquellas que implican la localización y repetición de información directamente proporcionada por los recursos de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Son las que activan conocimientos declarativos de *formulación literal* o de *base de texto* o conocimientos procedimentales a modo de meras destrezas o *técnicas*, susceptibles de ser automatizados. Por ejemplo se trataría de: saber localizar y extraer información literal de un texto académico, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen; todas sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico.

En segundo lugar se suponen como *actividades de tipo 2, de complejidad media* aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; también inicialmente demandan contenidos procedimentales de *técnicas*, como los establecidos en el tipo anterior. Como ejemplos: localizar la idea principal del recurso, resumir la información básica ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de información básica.

Finalmente se establecen como *actividades de tipo 3, de complejidad cognitiva alta* las que suponen analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas *inferenciales*y de la aplicación de contenidos procedimentales como *estrategias*. Como ejemplos habría que considerar los ejercicios de simulación histórica, empatía o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica de la información proporcionada por las fuentes; el contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho; la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje; y finalmente la confección de informes, autoexplicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos.

Hipótesis y resultados provisionales de la investigación.

Las hipótesis que inicialmente se formularon sobre el contenido de los actuales libros de texto de Historia partieron de los trabajos previos, para el periodo anterior a las CCBB, buena parte de R. Valls (2001, 2007). En ellos se defendía la existencia de notables carencias en el planteamiento didáctico de los manuales de las editoriales mayoritarias en oposición a los materiales curriculares creados por los grupos de innovación didáctica. Los manuales escolares de Historia no serían tanto libros para ser trabajados como manuales informativos y transmisivos. En los actuales libros de texto seguiría predominando información histórica conceptual y factual (hechos, conceptos, datos) presentada de forma cerrada sin ofrecer *problemas de aprendizaje* que estimulasen una comprensión crítica de los contenidos. Los recientes manuales de Historia tendrían limitaciones estructurales para trabajar globalmente las CCBB (Sáiz, 2013). Sólo aportarían, como el resto de manuales disciplinares en secundaria, una mera iniciación aislada a las mismas, siendo notorias las carencias que presentan para abordar competencias como la de aprender a aprender y la competencia lingüística y de comunicación, especialmente destrezas de orden superior como el razonamiento a partir de pruebas o la construcción de conocimientos razonados sobre el pasado histórico. Incluso yendo más allá de la regulación curricular de las competencias educativas, aunque esté directamente relacionada con las mismas, los libros de texto españoles de Historia presentarían notables insuficiencias para plantear una *iniciación* a tres capacidades cognitivas vinculadas al conocimiento histórico tal y como plantean especialistas al respecto (Carretero, 2011; Carretero; López, 2009): la evaluación de evidencias o fuentes de información histórica, el razonamiento y la solución de problemas y la creación de narrativas históricas. Ello enlaza directamente con un planteamiento de J. Rüsen para el libro de texto de Historia ideal, aquel que permitiese al alumnado desarrollar su "competencia narrativa", relacionando fenómenos históricos con problemas del presente, teniendo conciencia de la temporalidad del pasado para aplicarla en su orientación en el presente (Rüsen, 1997; 2005 y 2010; Valls, 2008). Los actuales manuales no fomentarían por tanto la capacidad argumentativa y de razonamiento aproximándose a las relaciones que el presente establece con el pasado, una cuestión próxima al *pensar históricamente*. No permitirían, por tanto, acometer la finalidad educativa básica de la enseñanza de la Historia en Secundaria: que el alumnado aprenda a razonar y pensar históricamente (López Facal, 2000, Prats; Santacana, 2011; Valls, 2008).

En definitiva, los libros de texto de Historia recientemente editados en España, para un tratamiento equilibrado y gradual de las CCBB pero también para su adecuación a las exigencias cognitivas, de conocimiento y procesamiento de la información, derivadas de la Historia como disciplina, habrían de tener dos caracteres fundamentales. Por una parte, el

presentar un abanico equilibrado de actividades asociadas a diferentes capacidades cognitivas: habría que evitar el predominio durante toda la educación secundaria de aquellas actividades más básicas, de reproducción de información, introduciendo de forma gradual, entre los primeros cursos de secundaria y el último, aquellas más complejas y asociadas a una iniciación adaptada al conocimiento histórico. Esta cuestión es la que, a la postre, acaba exigiéndose al finalizar bachillerato en algunos formatos de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) de la materia Historia de España, como los modelos valenciano, catalán y gallego de prueba. Por otra parte, los manuales también deberían permitir un aprovechamiento procedimental amplio y diversificado, proporcionando una variedad de recursos textuales e icónicos utilizables como documentos de trabajo, como fuentes históricas primarias o secundarias.

Los primeros resultados de la investigación están confirmando las limitaciones de tratamiento didáctico de los actuales manuales escolares de Historia y sus líneas de continuidad con los libros de texto previos a la exigencia curricular de las CCBB. De las diferentes conclusiones disponibles hasta la fecha, interesa destacar en esta breve comunicación dos aspectos de los manuales: cuál es recurso más utilizado en las actividades de los libros de texto, por una parte, y cuál es el nivel cognitivo más extendido entre las mismas, según la jerarquización de tres niveles establecida. En las Tablas 1 y 2 se recoge el porcentaje respectivo de ambas cuestiones entre libros de 1º, 2º y 4º de ESO. Se indican únicamente los porcentajes generales obtenidos sin detallar ni sus diferencias numéricas ni la variación por editoriales.

Tabla 1. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según el recurso al que se vinculan

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3	tipo 4
Manuales de 1º de ESO (2010-2011)	42'4 %	29 %	15'8 %	12'8 %
Manuales de 2º de ESO (2008-2010)	57'6 %	15'9 %	20'6 %	5'6 %
Manuales de 4º de ESO(2011-2012)	64'8 %	20'2 %	5'4 %	9'6 %

Tipo 1: Recurso textual: texto académico, fuentes primarias o secundarias textuales

Tipo 2. Recurso icónico: imágenes artísticas, patrimonio arquitectónico, dibujos o recreaciones virtuales, mapas, cuadros o gráficos, ejes cronológicos

Tipo 3. Recurso combinado: textual e icónico

Tipo 4. Recurso externo al manual: páginas web y enlaces multimedia.

Tabla 2. Análisis de actividades de libros de texto de Historia según su complejidad cognitiva

Curso y años de edición	tipo 1	tipo 2	tipo 3
Manuales de 1º de ESO(2010-2011)	74'6 %	23'9 %	1'4 %
Manuales de 2º de ESO (2008-2010)	79 %	17'2 %	3'7 %
Manuales de 4º de ESO(2011-2012)	73'4 %	23'4 %	3'2 %

Tipo 1. Complejidad baja. **Tipo 2**. Complejidad media. **Tipo 3**. Complejidad alta

Aunque se trata de resultados provisionales, a falta de una ampliación de la muestra de actividades, es sorprendente que entre libros de texto de Historia de 4º ESO, dirigidos a alumnado de 15 años y manuales de 1º ESO para alumnado de 12 años, no se detecte una variación sustantiva en los porcentajes de los criterios que se examinan: por un lado, se mantiene el predominio de los recursos textuales y, por otro lado, es constante el peso de actividades de nivel cognitivo bajo, dirigidas fundamentalmente a la localización y reproducción de información.

Efectivamente, el peso de los recursos textuales entre las actividades es continuo, destacando entre ellos el del texto académico de los autores del manual que concentra entre el 55 % de las actividades (en los primeros manuales vinculados a las CCBB, los de 2º ESO de 2008) y el 38-39 % de las mismas (en los manuales más recientes de 1º y 4º ESO, de 2011-2012). Una transformación a destacar es el aumento de actividades relacionadas con fuentes primarias textuales que se detecta en 4º ESO (25 %). Ahora bien, ese optimismo por el mayor uso de fuentes queda deslucido al constatar el mantenimiento abrumador de actividades de dificultad básica incluso en 4º de ESO. No parece un planteamiento suficientemente equilibrado para trabajar las CCBB y afrontar una iniciación a las destrezas más directamente ligadas al conocimiento histórico. Los manuales de Historia siguen remitiendo globalmente a un conocimiento cerrado, codificado en el texto de sus autores, con un grueso de actividades que gira en torno a recordar-reproducir lo enunciado en los mismos. El resto de recursos, aunque también puedan usarse como documentos de trabajo, acaba siendo complementario del conocimiento recogido en el texto académico, el único considerado básico y adaptado para que el profesorado lo transmita y el alumnado lo reciba. Podría decirse que cambiar este formato sería cambiar la esencia del tradicional manual escolar de Historia, una esencia que sobrevive reflejo del peso de código disciplinar de la historia como materia escolar (Cuesta, 1998). Ahora

bien, independientemente de las limitaciones que todavía puedan documentarse en los manuales escolares de Historia, su potencialidad como instrumento de enseñanza-aprendizaje siempre es creciente ya que va a depender del uso más o menos flexible que haga del mismo el profesorado.

Bibliografía:

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (eds.) (2001): A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, Longman, Nueva York.

Carretero, M. (2011): "Comprensión y aprendizaje de la historia", en Prats, J. et al., Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México, México D.F: 69-104

Carretero, M. Montanero, M. (2008): "Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", Cultura y educación, 20, 2: 133-142.

Carretero, M; López, C. (2009): "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica", Enseñanza de las Ciencias Sociales, 9: 79-83.

Cuesta, R. (1998): Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España: entre reformas, rutinas e ilusiones, Akal. Madrid

Hernández, X. (2002): Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia, Barcelona, Graó.

Krathwohl, L.D. (2002): "A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview", Theory into Practice, 41, 2: 212-218.

López Facal, R. (2000): "Pensar históricamente", Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 24: 46-57.

Martínez N.; Valls, R.; Pineda, F. (2009): "El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio (1993-2003) y dos reformas (LGE-LOGSE)" Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales, 23: 3-35.

Martínez Valcárcel, N. (2012): "El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta Shulman", Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 70: 58-68.

Martínez Valcárcel, N., Navarro Medina, E., García Hernández, Mª L., Torres Soto, A. (2012): 《Conocer para cambiar. El uso del libro de texto de Historia de segundo de bachillerato en las aulas y el pensamiento crítico en la enseñanza》, <http://hdl.handle.net/10201/27433> (consultado en febrero 2013)

Murphy, J. (2011): Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria, Graó, Barcelona.

Pozo, J.I. (2008). Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje, Alianza, Madrid.

Pozo, J.I. (2010): "El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias", Coll, C. (coord.), Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria, Barcelona, Graó, Barcelona: 63-83

Prats, J; Santacana, J. (2011): "¿Por qué y para qué enseñar historia?", en Prats, J. (coord.), Didáctica de la Geografía y la Historia, Graó, Barcelona: 13-29.

Rüsen, J. (1997): "El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios de guiar las clases de historia", Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 12: 79-93.

Rüsen, J. (2005): History: Narration, Interpretation, Orientation, Berghahn, Nueva York.

Rüsen, J. (2010): Jörn Rüsen e o ensino de História, Schmidt, Mª A.; Barca, I., Martins, E. (org.), Editora UFPR, Curitiba.

Sáiz Serrano, J. (2011): "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, nº 25: 37-64.

Sáiz Serrano, J. (2012): "La Península ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de Historia de 2º de ESO", Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 70: 67-77.

Sáiz Serrano, J. (2013): "El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de Historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora", Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 74: 52-61

Sáiz Serrano, J.; López Facal, R. (2012): "Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato", Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 26: 95-120.

Sáiz Serrano, J.; López Facal, R. (en prensa): "Identidades nacionales conflictivas: la prensa como herramienta de argumentación en las aulas", comunicación en XXIV Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social, Guadalajara, 19-21 marzo de 2013.

Sanjosé, V.; Fernández, J.J.; Vidal-Abarca, E. (2010): "Importancia de las destrezas de procesamiento de información en la comprensión de textos científicos", Infancia y Aprendizaje, 33, 4: 529-541.

Valls, R. (2001): "Los estudios sobre manuales de Historia y sus nuevas perspectivas", Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 15: 23-36

Valls, R. (2007): Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI, UNED, Madrid.

Valls, R. (2008): La enseñanza de la Historia y textos escolares, Zorzal, Buenos Aires.

Valls, R.; López Facal, R. (2011): "El análisis y evaluación de los manuales escolares de Historia: un estado de la cuestión", en Miralles, P.; Molina, S.; Santiesteban, A. (coord.), La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, vol. 2, Universidad de Murcia, Murcia: 295-304.

Vidal-Abarca, E. (2010): "El contenido y la evaluación de los aprendizajes", Vidal-Abarca, E. García R., Pérez, F. (eds.), Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Alianza, Madrid: 99-138.

Análisis y evolución del descubrimiento y colonización de América en los libros de texto de la EGB y la ESO

Juan Esteban Rodríguez Garrido[1]

Resumen

¿Cómo han influido los avatares políticos de los últimos cuarenta años en la manera de transmitir la historia del Descubrimiento de América? ¿Qué visión de Colón se daba en las aulas españolas bajo el gobierno de Franco? ¿Cómo se transmiten las hazañas de Pizarro o Hernán Cortés a los escolares del País Vasco? ¿Ha evolucionado la visión sobre los imperios inca o azteca durante las últimas décadas? A esta y otras cuestiones intenta responder este artículo.

Es un hecho evidente que los manuales de Historia influyen en el imaginario individual del alumno así como en la creación de una memoria colectiva y de unos estereotipos culturales. Pueden contribuir a estigmatizar una época o a un personaje histórico, o bien a ensalzar para siempre la figura de un determinado monarca o político. Partiendo de la convicción de que el libro de texto ha sido el recurso didáctico más utilizado para el desarrollo de la asignatura de Historia, resulta muy interesante prestar atención a la manera en que estos libros han presentado a nuestros escolares la historia, hechos y personajes de la actuación de España en América.

Palabras clave: Libros de texto; EGB; ESO; Historia; América.

Abstract

How have representatives of different political parties of the last forty years influenced on the way of relate the story of the discovery of America? Which vision of Columbus was presented in Spanish classrooms during the government of Franco? How are the deeds of Pizarro or Cortes narrated in Basque schools? Has the vision of Inca or Aztec empires evolved in recent decades? This article is going to provide the answers to all these and other questions. It is an obvious fact that history textbooks have an influence on the individual imaginary of the student as well as on the creation of a social memory and cultural stereotypes. They can help to

[1] Facultad de Educación- C.F.P. Universidad Complutense de Madrid. E-mail: juanestebanrodriguez@edu.ucm.es

stigmatize an epoch or historical figure, or even laud a particular monarch or politician till the end of time. In the view of the fact that the textbook has been the most widely used teaching resource for the development of the course of history, it is very interesting to pay attention on the way these books have presented the history, facts and actions of Spanish characters in America to our students.

Keywords: textbooks; EGB; ESO; History; America.

Comunicación: Este artículo pretende analizar el modo en que los manuales escolares de las últimas décadas, han presentado un asunto tan capital como el del descubrimiento y colonización del continente americano. El objetivo es repasar los personajes más importantes relacionados con estos procesos y analizar la evidente evolución en el trato que se les ha dado en los libros de texto más utilizados en las aulas españolas. Tal y como dice el profesor Agustín Escolano: "*el libro escolar es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto que en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideología que caracterizan la mentalidad dominante, es decir, el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por currículum oculto, y también del explícito. Textos e iconografía son un fiel reflejo del espíritu de un tiempo, de las imágenes de una sociedad".*[2] No se debe olvidar que los manuales de Historia influyen en el "imaginario individual del alumno", en la creación de una "memoria colectiva" *y* de unos estereotipos culturales. Pueden contribuir a estigmatizar o ensalzar para siempre a una época o a un personaje histórico. Por lo tanto, atendiendo a la importancia que tiene el conocer de qué manera se han transmitido, en nuestros más extendidos manuales, unos acontecimientos capitales en la historia de España, se abordó esta investigación.

Elección de criterios.

Para la delimitación de la investigación se ha atendido a un doble criterio: 1.Temporal. La acotación temporal en la elección de los textos a analizar es, evidentemente, necesaria. Así, se han considerado los siguientes años para poner principio y fin a esta elección: 1970 y 2002. A nadie escapa el significado de esas fechas pues corresponden a la promulgación de dos leyes

[2] ESCOLANO, Agustín, *"El libro escolar: perspectivas históricas"*, en ARRANZ (coord..), 1997: 40

educativas: la de 1970, la Ley General de Educación, también llamada "ley Palasí"[3] y la de 2002, la llamada LOCE o Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, promovida por el gobierno del PP. Se vera como, entre medias aparecen otras leyes orgánicas siendo la más determinante de ellas la llamada LOGSE (de 1990), elaborada desde el gobierno por el PSOE. Los acontecimientos políticos y sociales que se desarrollan en España durante los más de treinta años que separan ambas fechas (muerte de Franco, subida al trono del rey Juan Carlos I, democratización del país, aprobación de una nueva Constitución, configuración del nuevo Estado de las Autonomías, llegada al poder del PSOE, integración de España en la Unión Europea, gobierno del PP, etc.) tienen una influencia importante en el desarrollo de las políticas educativas y, por extensión, en el modo de transmitir conocimientos desde los manuales escolares.

2. Comercial: para que la investigación tenga validez, es necesario acudir a aquellas editoriales que cubrían y cubren la mayor parte de la cuota del mercado, es decir, que producen los manuales más extendidos y usados por los alumnos de toda España. Se ha centrado, por lo tanto, el estudio en las siguientes cuatro editoriales: Santillana, Anaya, SM y Edelvives. Cuatro editoriales que cubrían en torno al 65 por ciento del mercado de libros escolares en España en 1976 y cuyo peso fue en aumento. Para hacer estas estimaciones se han considerado dos documentos de características diferentes: el más lejano en el tiempo (1976) se basa en una encuesta realizada al profesorado de EGB y los datos que contiene son sólo de este nivel educativo; el segundo (1995) contiene los datos estadísticos hechos públicos por el Ministerio de Educación referidos a toda la producción editorial relacionada con el sector de la enseñanza. En 1976, la frecuencia de uso de las editoriales, según el propio profesorado de la EGB, era la siguiente[4]: Anaya (28%), Santillana (13%), SM (11%), Edelvives (10%), Álvarez (10%), Hmnos. de Santiago Rguez. (5%), Magisterio Español (4%), Teide (3%), Vicens Vives (2%) y otras editoriales (10%).

[3] José Luis Villar Palasí (Valencia, 1922-) fue Presidente del CSIC y Ministro de Educación en el gobierno de Franco desde el 18-04-1968 al 11-06-1973.
[4] SILVA *et al*. 1976: 66-67

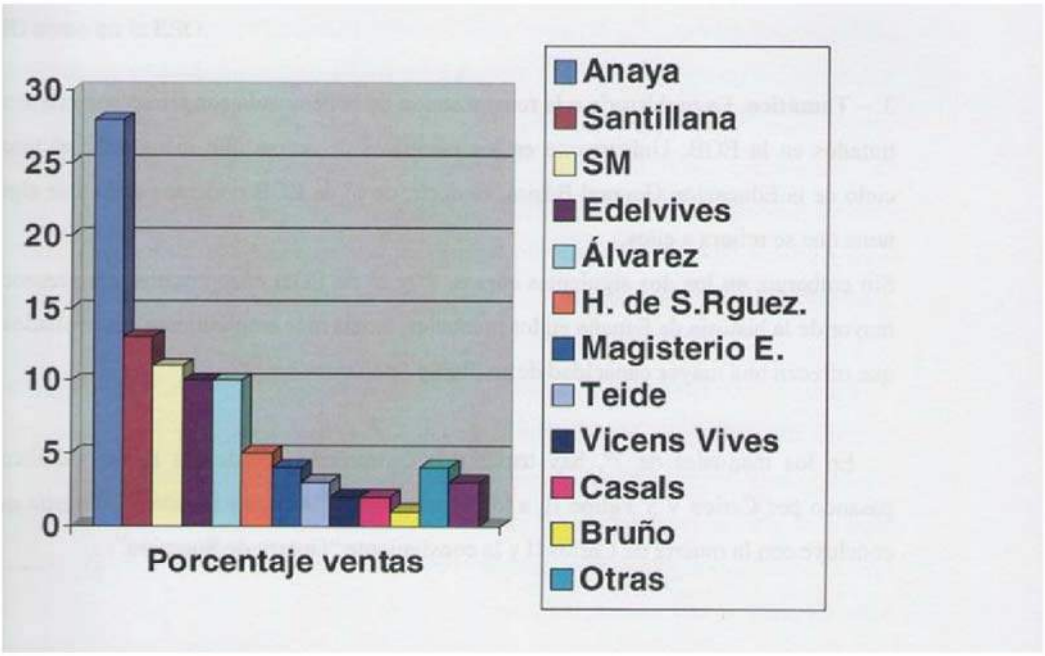


Imagen 1: Gráfico uso de las editoriales. Los textos escolares de EGB. Encuesta al profesorado, 1976.

La relación de las diez mayores editoriales ordenadas de mayor a menor número de ISBN aprobados de libros de enseñanza y educación en el año 1995 es la siguiente[5]: Grupo Anaya, Santillana, Bruño, Luis Vives (Edelvives), Vicens Vives, Barcanova, Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Everest y Grup Promotor d´Ensenyament i Difusió Catalá. Así, a la luz de estos datos, se aprecia una posición predominante en el mercado editorial de las cuatro editoriales a referidas antes. Posición que justifica, la especial concentración en ellas para la realización de este estudio.

Metodología

Se han analizado manuales de todo tipo de cada una de las editoriales mencionadas, desde mediados de los setenta (todavía influidos por el franquismo) a los primeros años del nuevo siglo. Para el análisis de los textos se ha atendido al número de páginas que se dedican a cada cuestión, al tono utilizado para hablar de los distintos personajes, a la omisión de unos y la inclusión de otros, a la existencia o no de fotografías ilustrativas de las explicaciones, a la existencia de actividades y el tipo de éstas, en definitiva a todo aquello significativo para

[5] Ministerio de Educación y Cultura, 1996: 150.

esclarecer qué Historia enseñaban nuestros más extendidos manuales de los años setenta, ochenta y noventa.

Anaya: en el primer manual analizado de Anaya[6] (que se mantuvo intacto entre finales de los setenta y principios de los ochenta) se puede encontrar un tema entero (el 2) dedicado a las cuestiones americanas. De Colón se cuentan pocas cosas: su llegada a La Rábida, la exposición de su proyecto y las negociaciones con los reyes, concretadas en la firma de las *Capitulaciones de Santa Fe*. Tras ello, unas líneas dedicadas al primer viaje, el nombre de las carabelas y la llegada a San Salvador el 12 de octubre. Finalmente, la reacción de Portugal y la firma del Tratado de Tordesillas que especificaba los límites de los imperios español y portugués. A continuación, se habla de otras exploraciones llevadas a cabo por españoles. Los nombres y expediciones que se destacan son los habituales: el descubrimiento del Pacífico por parte de Balboa (1513), la vuelta al mundo de Magallanes y Elcano (1522) y, sobretodo, las conquistas de México (1519) por Hernán Cortés y Perú (1531) por Francisco Pizarro. Las dos últimas páginas del tema dedican algunas líneas a hablar de la organización del nuevo imperio americano. Se habla de los virreinatos y las encomiendas y se deja claro que *"los indios fueron tratados como súbditos de la Corona, con ejemplares leyes protectoras, aunque los abusos no pudieron ser evitados."* Es destacado el gran elogio que se hace de la labor hispánica en América: *"España llevó a América su propia cultura, su raza, su lengua y su religión. Se fundaron ciudades (la Habana, Panamá, Santiago, Lima y Buenos Aires). Se crearon universidades, imprentas, centros de enseñanza (...). La Iglesia realizó una importante labor cultural y evangelizadora. Destacada fue la labor de las misiones jesuíticas en Paraguay y franciscanas en California." (Pág. 115)*.

En el siguiente manual analizado de esta editorial[7], también se puede encontrar un tema entero dedicado a América. Comienza narrando la llegada de Colón a España, las *Capitulaciones de Santa Fe* y el descubrimiento del Nuevo Mundo. Tras esto, se hace constar que Colón realizó tres viajes más a América antes de morir y que, tras él, muchos marineros empezarían a hacer la ruta hacia las Indias, con lo que se comenzaron a levantar las primeras ciudades. Varias fotos ilustran estas líneas. Continúa mencionando los viajes de Núñez de Balboa, la vuelta al mundo de Magallanes y Elcano y la conquista de Méjico por Cortés y de

[6] GONZÁLEZ, MAÑERO, y SÁNCHEZ, 1975
[7] EQUIPO AULA 3, 1984

Perú por Pizarro. En estos últimos epígrafes sí se aprecia cierto tono triunfalista y patriótico: *"Cortés emprendió la conquista en 1519 con 400 hombres. Para que sus soldados no cayeran en la tentación de regresar mandó hundir sus naves y se adentró en el Imperio Azteca." "Francisco Pizarro, con sólo 180 hombres, conquistó Cajamarca, y se apoderó del resto de las grandes ciudades incas: Túmbez, Cuzco... Fundó Lima y Trujillo y gobernó eficazmente el inmenso imperio."* Tras hacer relación de las conquistas se dedica un espacio a hablar de la relación de España con el imperio americano. El tono general sigue siendo triunfalista: *"A mediados del siglo XVI, en menos de 50 años, un puñado de españoles habían recorrido y colonizado todo un continente." "La raza, la lengua, la religión, el pensamiento de la sociedad americana, es hoy el que la cultura española dejó como herencia de siglos de historia común."* Pero el tema también plasma el duro trato que a veces dieron los españoles a los indios: *"Los abusos de los colonos españoles fueron grandes. Se obligó a los indios a trabajar en el campo y en las minas. Y muchos morían."* Cuestiones estas últimas, las de cuestionar el trato que se daba a los indios, que no aparecían en los manuales de los setenta.

Ya en los noventa[8] se observa una clarísima disminución del espacio dedicado a estos asuntos, que merecieron en el anterior manual que hemos visto un tema de catorce páginas. Ocho años después da la impresión de que han dejado de interesar: doce líneas para Colón, once en total para la suma de Pizarro y Cortés y otros dos párrafos para explicar las bases administrativas y de organización de la conquista forman, junto al famoso documento de De las Casas dirigido al Consejo de Indias y a un breve documento que informa de la cuestión de la piratería, toda la información que se da a los escolares. Las explicaciones son poco más que una enumeración de los acontecimientos sin entrar en ninguna profusión de detalles que sí encontrábamos en manuales de décadas anteriores. Es más, no sólo no se alaban, como antaño, las grandes conquistas españolas y sus más famosos nombres, sino que el tono general es muy crítico con la acción de los españoles en América. La plena identificación con la historiografía que consolidó la llamada "leyenda negra" se observa en líneas como las siguientes: *"Los indios fueron maltratados y obligados a trabajar al servicio de los conquistadores en las llamadas encomiendas* (Pág. 32). Muy significativo de la postura del manual respecto a la conquista es el protagonismo que sus páginas conceden a las siguientes afirmaciones del padre De las Casas: *"La primera: que todas las guerras que llamaron conquistas fueron y son injustísimas y*

[8] CASTELLÓ *et al*., 1997

propias de tiranos. La segunda: que todos los reinos y señoríos de las Indias que tenemos usurpados. La tercera: que las encomiendas o repartimientos de indios son iniquísimos y de per se malos" Y así varias afirmaciones más, todas en el mismo sentido.

Edelvives: En su manual de los setenta[9] se encuentra, una vez más, como es habitual en estos años, una importante dedicación a los temas relacionados con el descubrimiento y conquista de América. Tendremos hasta seis dedicados a estos asuntos. En ellos se ve algunas ideas cargadas de la religiosidad del momento: *"Entre las múltiples causas de los descubrimientos geográficos tenemos las causas religiosas debido a la supervivencia del sentido de cruzada en el pueblo español, que quería extender la fe de Cristo".* Por supuesto, tampoco faltara la defensa de la actuación de los españoles en las Indias, así lo vemos en las páginas 59 y 60: "*fueron patentes los generosos impulsos que movieron al conquistador español en su afán de conquista y colonización (...) Tales impulsos no pueden calificarse de innobles, si se considera el cúmulo de sufrimientos y trabajos que conquistadores y colonos pasaron es sus expediciones y empresas."* Más adelante se refiere así al conflicto étnico-social entre indios y españoles (pág. 61): *"El roce entre dos razas tan distintas, el indígena americano y el español, produjo un choque profundo y numerosos conflictos sociales. Los indios eran pasivos, ignorantes y supersticiosos, y se sometieron a los descubridores con facilidad".* Se dedica un tema entero (el 13) a las conquistas de Méjico y Perú, así como a glosar las figuras de Cortés y Pizarro. Otro tema para el resto de viajes y conquistas, con especial atención a la vuelta al mundo de Magallanes y Elcano, pero sin dejar de nombrar las expediciones de California, Venezuela, el Amazonas, el río de la Plata o Filipinas. El tono general con el que se narran es épico y elogioso, con una abundante utilización de nombres propios que habrán de quedar como héroes en la historia: Pedrarias Dávila, González Dávila, Hdez.de Córdoba, Pedro de Alvarado, Francisco de Montijo, Alonso de Ojeda, Juan de la Cosa, Francisco de Orellana, etc. La última de las reflexiones del manual se dedica a aclarar las grandes ventajas que para los indios tuvo la llegada de los españoles: *"Algunos indios se hallaban en la prehistoria. No conocían los animales domésticos de carga ni de tiro. No usaban el hierro ni la moneda. Junto a la superioridad técnica estaba la superioridad humana del conquistador español, que vio en la conquista una nueva cruzada."* (p.104)

---

[9] CAMPOY, y GUTIÉRREZ, 1973

Bastante diferencia se encuentra en el manual de los ochenta10. Lo más llamativo es la gran reducción del espacio dedicado a estos asuntos. Todo se explica de manera mucho más somera. Por ejemplo, la expedición de Magallanes y Elcano (merecedora de un tema en el anterior manual), ahora se explica en cuatro líneas. Por supuesto se habla de la relación entre con los indígenas y también aquí se ve una importante diferencia en el enfoque. Si en 1973 se llamaba la atención sobre las diferencias y el sometimiento indígena a una cultura superior, ahora, sin embargo, se destaca la fácil mezcla entre ambas razas que dio lugar al mestizaje. Llama la atención que se dediquen unos párrafos, e incluso una foto, al arte precolombino. Un intento de poner en valor las culturas indígenas, algo que, por supuesto, no se aprecia en 1973. Incluso se dice lo siguiente: "*Antes de la llegada de los europeos a América, el arte que habían desarrollado las culturas del Nuevo Continente había alcanzado una evolución semejante a las de Egipto o Mesopotamia."* (Pág. 116).

Por último, en el manual de Edelvives del presente siglo[11], no se encuentran ya las narraciones de las distintas conquistas, ni siquiera los nombres de los que la llevaron a cabo (que tan habitualmente aparecían en el pasado), ni retratos de los mismos, tampoco mapas explicativos de sus rutas. Sólo una vez aparecen los nombres de Pizarro y Cortés, ninguna los del resto de aventureros y descubridores españoles y resulta tarea imposible encontrar la más mínima defensa de la actuación española en América.

Santillana: en el primero de sus manuales estudiados12se dedican varios temas a las cuestiones que nos ocupan. En el primero de ellos ("Las grandes exploraciones geográficas", pp. 192- 197), tras una presentación de la figura de Colón, se pasa a contar las vicisitudes de los preparativos del viaje. Cuenta todo con profusión de detalles: las Capitulaciones de Santa Fe, la intervención de fray Juan Pérez, fray Antonio de la Marchena y los hermanos Pinzón, etc. Se desarrolla tanto este punto que llega a ocupar más espacio en el manual que el propio viaje del Descubrimiento. Viaje que luego se completa con otros tres, simplemente narrados esquemáticamente. Ya en el tema 30 ("La formación del imperio español de América", pp. 217-222), se contarán las distintas conquistas y exploraciones que los españoles llevarán a cabo. Como suele ser habitual, los contenidos aparecen barnizados de patriotismo y cierto grado de

10CABALLERO *et al*., 1986
[11] PEÑA *et al*., 2003
[12] ALBACETE et al., 1979

triunfalismo. La introducción al tema es claro ejemplo de esto: "La conquista de América fue una empresas fabulosa, una gran epopeya de los tiempos modernos. Los españoles de la conquista eran pocos en número y se movían en un territorio adverso". Como principales conquistas aparecen las del imperio inca (Pizarro) y azteca (Cortés). El esquema seguido para narrarlas es idéntico en las dos: breve presentación de los pueblos inca y azteca (situación geográfica y modos de vida y de producción), algunas líneas biográficas de Pizarro y Cortés y el hecho conquistador en sí, narrado como una sucesión de batallas, lugares y nombre míticos: Huáscar, Atahualpa, conquista de Cuzco, fundación de Lima, asesinato de Pizarro por los partidarios de Almagro, etc. (en el caso de Perú) o fundación de Veracruz, conquista de Tenochtitlán, prisión de Moctezuma, Noche Triste, batalla de Otuma, etc. (en el caso de Hernán Cortés). Tras estas conquistas, se nos relatan con tres líneas esquemáticas otras varias como Chile (Pedro de Valdivia), Texas (Alvar Núñez Cabeza de Vaca), Florida (Juan Ponce de León), Cartagena de Indias (Pedro de Mendoza), el Amazonas (Francisco de Orellana)

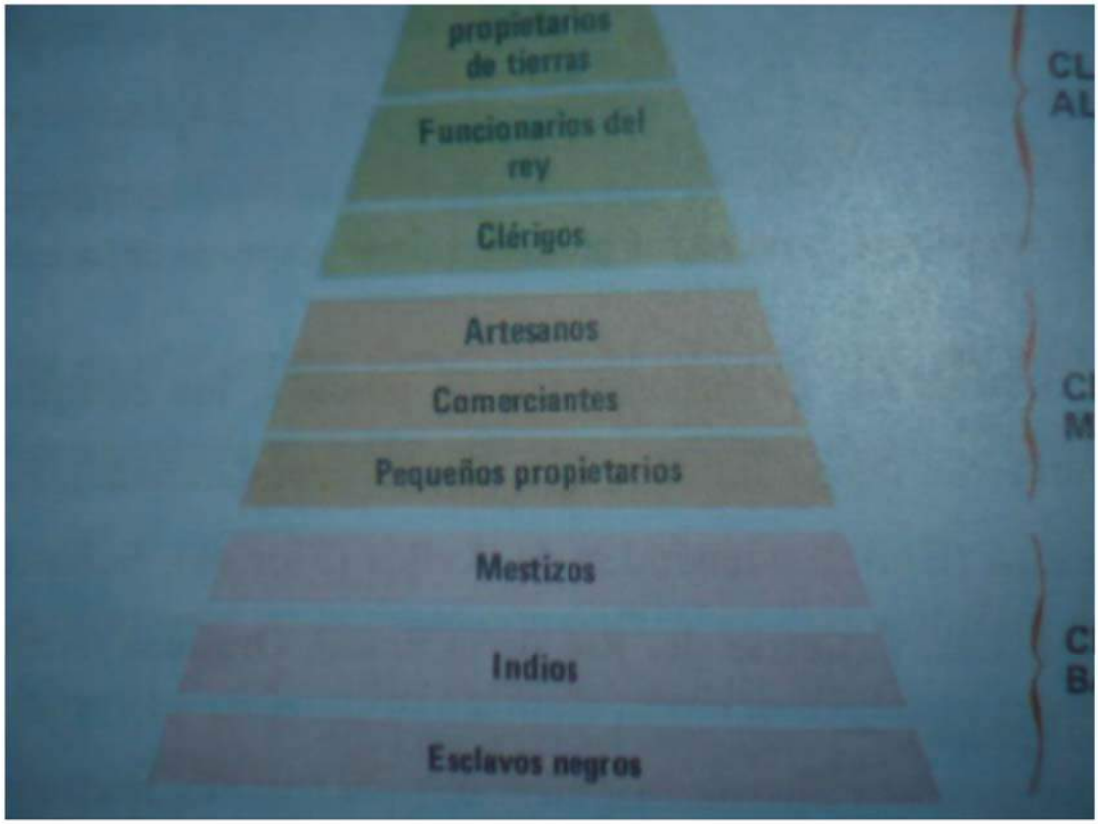


Imagen 2: Pirámide sociedad americana. *Ciencias sociales. 7º de EGB. SM,* 1985

En cualquier caso, la actuación de España respecto a los nuevos territorios viene marcada por una idea expuesta en el manual: "Desde el primer momento, los Reyes Católicos vieron a los indios como nuevos súbditos y prohibieron que se les esclavizara y se les sometiera a malos tratos." Fruto de esa preocupación se promulgaron las llamadas "Leyes de Indias" que debían garantizar el buen trato a los indios, así la "leyenda negra" que se ha intentado cargar sobre

España aparece descalificada en el manual: "La leyenda negra cargó las tintas en las cosas mal hechas. Pero la colección de "Leyes de Indias", recopiladas en el reinado de Carlos II, muestra la altura de miras que España mostró en su actuación en América." (Pág. 224). Por último, encontramos unas líneas dedicadas a la cultura, o más bien a la aportación cultural de los españoles: "España llevó a América su lengua y su cultura. El castellano se difundió rápidamente entre los indios y se convirtió en la lengua predominante. La labor educadora la realizaron desde el primer momento los sacerdotes y misioneros. Se enseñaba a leer y escribir a los indios para luego evangelizarlos (…) En las ciudades aparecieron colegios, cuya creación fue estimulada por el Gobierno español. Y pronto se fundaron Universidades (…) La imprenta se difundió pronto en América y contribuyó al desarrollo cultural (…) También se llevó a América el arte español, propagándose allí el último gótico, el plateresco, el herreriano y el barroco." Así concluyen los temas dedicados a América. Como se ha visto, el tono dado a este asunto es netamente patriótico y conforme al punto de vista español: la conquista fue una sucesión de epopeyas legendarias protagonizadas por hombres que tenían todo en su contra, la intención de España respecto a los indígenas fue siempre la de tratarles como a cualquier otro súbdito de la Corona y para ello elaboraron un código legal (las Leyes de Indias) que aseguraba el buen trato y las aportaciones económicas, técnicas y culturales que España llevó a las Indias son muchas e importantes. Así pues, la llamada leyenda negra carecería de sentido y es fruto de la historiografía extranjera contraria a nuestros intereses.

Ya en el manual de los ochenta[13] interesa especialmente el tema 18 "El imperio español en América" (pp. 144- 153). Una unidad con un tono, al igual que el anterior manual de Santillana para 7º de EGB, decididamente patriótico y elogioso de la labor española en el nuevo mundo, como se aprecia desde el principio, en la página 144: "Tras el descubrimiento de América, los españoles iniciaron la increíble tarea de explorar y colonizar América. En menos de cincuenta años España conquistó extensísimas regiones en América Central, América del Norte y América del Sur. (…) La presencia colonial de España en América duró más de trescientos años, pero su obra cultural permanece en la actualidad. El conjunto de naciones formadas en los territorios dominados por España hablan el castellano, profesan la religión católica y tienen costumbres heredadas de España. Todas las grandes conquistas se cuentan de

[13] CASTEJÓN et al., 1985

una forma tradicional, con una narración lineal de los hechos y acudiendo a los habituales lugares comunes: fundación de Veracruz, prisión y muerte de Moctezuma, huida de los españoles en la llamada "noche triste", definitiva victoria en la batalla de Otumba…(en lo referente a México); expedición de Pizarro, Almagro y el sacerdote Hernando de Luque, apresamiento de Atahualpa, intento de éste por comprar su libertad a base de oro, muerte de Atahualpa, toma de Cuzco y fundación de Lima por Pizarro…(en lo que a Perú atañe), etc. Del resto de conquistas, se destacan la de Chile, llevada a cabo por Pedro de Valdivia, la de Florida, por Ponce de León, y el inicio de la conquista de Argentina, por Pedro de Mendoza. Todos estos hechos vienen acompañados de mapas de las expediciones así como por retratos de los dos principales conquistadores del momento: Hernán Cortés y Francisco Pizarro. Este epígrafe concluye con las siguientes líneas, patrióticas y triunfalistas: "Con la conquista de las Filipinas, España poseyó tierras en todos los continentes y Felipe II pudo decir la célebre frase: "En mis Estados no se pone el Sol" (p. 147). En lo que toca a sociedad, se destaca la mezcla racial que llevaron a cabo los españoles y los indígenas: "Los españoles se mezclaron racialmente con los indígenas. Como a América no emigraron apenas mujeres, se produjo un cruce de razas que dio lugar a una gran variedad de tipos: el mestizo, hijo de blanco e india; el mulato, hijo de blanco y negra; y el zambo, hijo de indio y negra, o de negro e india." (p. 148). La aportación cultural de los españoles es especialmente destacada: "Los misioneros se ocuparon de enseñar a leer y a escribir a los indios para que así resultara más fácil su evangelización. Se crearon colegios y Universidades, como las de Santo Domingo, México y Lima. América dio grandes figuras literarias, como el Inca Garcilaso, sor Juana Inés de la Cruz y Juan Ruiz de Alarcón." (p. 149).

En los manuales que se han analizado de Santillana en los noventa[1415]se ve como las distintas conquistas llevadas a cabo por españoles en América, permanentemente glosadas en anteriores manuales, aquí aparecen explicadas en pocos párrafos y, desde luego, con un tono mucho más neutro que el de veinte años antes. Ocho o diez líneas sobre Cortés y México, otras tantas sobre Pizarro y Perú y algunas consideraciones sobre la organización de las nuevas colonias y la explotación del Nuevo Mundo.

[14] ABAD *et al.*, 1997
[15] ABAD et al., 1995

Editorial SM: en el primero de los manuales analizados de esta editorial[16] la figura de Colón se trata de una manera muy somera. De forma muy esquemática se deja constancia de los descubrimientos que fue realizando Colón en los cuatro viajes que llevó a cabo: *"El 12 de octubre, la expedición colombina ponía sus pies en América, en la isla de Guanahaní. A continuación descubrió Cuba y Haití y regresó a España. (...) En su segundo viaje (1493-1496) descubrió Jamaica y algunas islas menores; en el tercero (1498-1500), la isla de Trinidad y la desembocadura del río Orinoco, y en el cuarto (1502-1504) recorrió las costas de América central."* (p. 206). Tras los viajes de Colón, los autores enumeran, bajo el epígrafe "Viajes menores", las expediciones de Alonso de Ojeda, Juan de la Cosa, Américo Vespuccio y Vicente Yáñez Pinzón. A continuación, se habla de la "Naturaleza de la colonización española". La teoría que mantienen los autores es la de la imposición de un tipo de sociedad paralela a la que se desarrollaba en España: *"Aplicaron al Nuevo Mundo el modelo existente en España: el modelo señorial, feudal, de la España de los Reyes Católicos. No tiene, pues, nada de extraño que los conquistadores sometieran a los indios a unas condiciones próximas a las que se encontraba el vasallo con respecto a su señor en la metrópoli."* Se critica además, el trato que algunos españoles dispensaron a los indios: *"El hecho de que el indio fuese una persona sin evangelizar, que sus conocimientos técnicos fuesen inferiores a los europeos, y que la monarquía y su poder se hallasen muy lejos de América, favorecieron la explotación del indio, que a veces fue despiadada."*(p. 208), *"La dureza con la que fueron tratados los indígenas hizo disminuir su número de forma alarmante."* (p. 209). En contraposición a lo anterior, se dedican varias líneas a las llamadas "Leyes de Indias", leyes que mejoraron la situación de los indios, y a la figura de Fray Bartolomé de las Casas (del que se adjunta incluso un retrato), misionero *"destacado por su ardiente celo en la defensa del indio"* (Pág. 209). De estas leyes se dice lo siguiente: *"Se ordenaba a los colonos españoles a dar casa y alimentos a los indios encomendados, construir iglesias, enseñarles la religión cristiana y bautizarlos. Nadie podía golpear a un indio sin acudir a la autoridad competente."*

Todo el tema 32 ("Conquista y colonización del Nuevo Mundo, pp. 243- 248) se dedica a las expediciones, descubrimientos y conquistas llevadas a cabo en América. El primer epígrafe nos habla de la vuelta al mundo (1519-1522) de Magallanes y Elcano, que demostró la esfericidad de la tierra, un viaje al que se le dedican poco más de veinte líneas y una foto del

[16] FERNÁNDEZ, y GARCÍA , 1980

propio Magallanes. A continuación, el manual pasa a narrarnos la conquista de México. Una conquista narrada en tono épico, haciendo especial hincapié en las duras condiciones: *"pequeño ejército de 500 hombres", "penoso viaje", "con los restos de su ejército derrotó a los aztecas en Otumba"*, etc. Tras Hernán Cortés llega el turno de Pizarro y su conquista del Perú contada de modo semejante a la anterior: Pizarro, al frente de un puñado de hombres y en unas difíciles condiciones, logra atravesar los Andes, aprisionar al emperador de los incas, Atahualpa, ocupar Cuzco y fundar Lima. Como vemos, el estilo de narrar estas expediciones y conquistas es muy similar, a modo de pequeñas historietas épicas, historias de nombres propios, de amigos y enemigos, de batallas ganadas por los españoles. El último epígrafe del tema dedicado a las conquistas y descubrimientos expone, como una enumeración de glorias, otras expediciones y conquistas de los españoles: la conquista de Colombia por Jiménez de Quesada, la anexión y colonización de las tierras del Plata, con Juan Díaz de Solís y Sebastián Caboto como principales protagonistas, la expedición de Francisco de Orellana por el Amazonas, la conquista de Florida por Pedro Menéndez de Avilés...

En el manual de mediados de los ochenta[17]se cuenta en media página todo lo relativo a Colón. Si ya en el anterior manual de SM se le dedicaba poco espacio, en éste se reduce más todavía pues nada se dice de las Capitulaciones de Santa Fe que firmaron los RRCC y Colón estableciendo las cláusulas del viaje y tampoco se refleja nada de la biografía personal del marino. Tampoco se detalla nada de los posteriores viajes que Colón realizó a América. En el epígrafe "Otros viajes ultramarinos" se habla de los viajes de Juan de la Cosa, Américo Vespucio, Núñez de Balboa, Ponce de León, Díaz de Solís, Magallanes y Elcano. El tema 24 ("La conquista del Nuevo Mundo", pp. 212- 219) se dedica a hablar de los aspectos

[17] MARTÍNEZ, MARTÍNEZ, y ROZAS, 1985

económicos, sociales o de organización administrativa de la conquista.



Imagen 3: Pizarro y Cortés. *Sociedad 80*. *Santillana*, 1979

Ni mucho menos narra las conquistas de México o Perú, quizá para no herir susceptibilidades, quizá por alejarse del tono épico y patriota de manuales anteriores, quizá por falta de espacio, el hecho es que en nada de esto se profundiza aunque, por supuesto, no deja de nombrarse. Sí se dedica, sin embargo, líneas y fotos, para poner en valor las distintas culturas de la América precolombina: *"Los mayas vivían en el Yucatán. Construyeron maravillosos palacios y esculturas. Tenían escritura y un sistema numérico muy desarrollado." "Los aztecas constituyeron un imperio con capital en Tenochtitlán, actual México. Poseían escritura y un calendario bastante perfecto. Dejaron ejemplares muy interesantes en escultura, pintura y orfebrería, y desarrollaron un arte monumental de grandes templos en forma de pirámides escalonadas."* (p. 212). Llama la atención un duro juicio que el autor hace al final del epígrafe, un juicio que condena toda la conquista y que sería absolutamente impensable en los manuales de pocos años antes: *"Se pretendió justificar la conquista diciendo que iban a convertir a los indígenas al cristianismo. La cristianización fue uno de los medios para destruir su propia cultura e incorporarlos a la sociedad colonial."*

Por último, en el manual de SM del presente siglo,[18] estos asuntos se tratan escasamente introducidos en un tema más general: "Las monarquías autoritarias del siglo XVI" (pp. 8- 23). Dentro de la brevedad, se destacan los descubrimientos llevados a cabo por Colón, Núñez de Balboa, Ponce de León o Díaz de Solís aunque, ni se profundiza demasiado en ellos ni son presentados como grandes gestas de héroes españoles. Simplemente se constata el hecho de los distintos descubrimientos. De todos estos conquistadores, solamente Colón se ve privilegiado con la inclusión de una foto. En este mismo tema se ve que los autores conceden el mismo espacio al hecho de la conquista española y a las culturas precolombinas existentes en América, en un intento de ponerlas en valor y no dar la impresión de llevar a cabo una historia exclusivamente eurocéntrica. Serán los mayas, incas y aztecas los pueblos a los que se conceda más atención, incluso se insertan fotos de la ciudad de Machu Picchu, restos de ciudades mayas y el lago Titicaca (Perú), además de narrarse el mito de Viracocha, dios creador de los incas. Especialmente significativos son los textos incluidos por los autores pues ambos se sitúan desde la óptica de los indígenas. Una vez más, como es costumbre cuando se quieren tratar estos hechos como una conquista violenta, se usan textos de De las Casas. No cabe duda de que los antiguos triunfalismo imperiales han dejado paso a un cambio de planteamiento respecto a estos asuntos, cambio de óptica que se evidencia en textos como el que sigue: *"Pasaron a la isla de San Juan y a la de Jamaica, que eran unas huertas y unas colmenas, en el año de mil y quinientos nueve los españoles con el fin y propósito que fueron a La Española. Los cuales hicieron y cometieron los grandes insultos pecados susodichos y añadieron muchas señaladas y grandísimas crueldades más, matando, quemando y asando, y echando a perros bravos, y después oprimiendo y atormentando y vejando en las minas y en los otros trabajos hasta consumir y acabar con todos aquellos infelices inocentes"*. Nada hay ya de aquellos legendarios nombres que nos ofrecían los pretéritos manuales de esta misma editorial. Ninguna intención de vanagloriarse de la conquista de Colombia por Jiménez de Quesada o de la anexión y colonización de las tierras del Plata, ni de la expedición de Francisco de Orellana por el Amazonas, la conquista de Florida por Pedro Menéndez de Avilés o la conquista de las Filipinas por Miguel de Legazpi. Todos ellos nombres y hazañas que han desaparecido de la Historia de España que nos ofrece el manual.

---

[18] SANTACANA, y ZARAGOZA, 2004

Conclusiones finales

A la luz de los datos se hace evidente que las distintas circunstancias políticas por las que ha ido pasando España desde 1970, así como la propia evolución en el modo de hacer y estudiar la Historia, han traído consigo importantes cambios en la manera de presentar y estudiar cuestiones como el descubrimiento, conquista y colonización de América.

Estos cambios se perciben con claridad en todas las editoriales analizadas y se pueden resumir, fundamentalmente, en dos puntos: una disminución progresiva de las páginas dedicadas y, sobretodo, un cambio muy claro en la manera de explicar estos asuntos. Cuestiones a las que antes se dedicaban varios temas, fotografías y actividades han ido, poco a poco, viendo reducido su protagonismo a unos pocos párrafos insertados en temas de carácter más general. Se debe buscar la explicación a esta realidad en los cambios que ha ido experimentando la disciplina. Aquella historia narrativista ha ido siendo sustituida por otra de carácter más social o económico. Un cambio de óptica en el que no encuentran fácil acomodo la profusión de nombres propios, de héroes y batallas, que aparecían en los textos de hace décadas. Pero hay que buscar también una explicación política. En los setenta estos asuntos se usaban como blasón de la España gloriosa, de la España imperial. Los textos transmitían el orgullo por Colón, Cortés, Pizarro y tantos otros. La labor de los españoles en las "Indias" era motivo de prestigio y en ningún caso se aludía a estos temas desde la visión de los indígenas. Todo esto irá, primero, matizándose y, más adelante, girando claramente. Hemos observado cómo, desde la segunda mitad de los ochenta, y muy especialmente a partir de los noventa, van a ir apareciendo en los textos críticas a la actuación española en América así como numerosas referencias a las culturas prehispánicas (fundamentalmente maya, azteca e inca) en un intento de ponerlas en valor, abandonando así una visión exclusivamente "hispanocéntrica" de estos procesos.

Referencias bibliográficas

ABAD, J.(supervisor); ARDIT, M.; FURIÓ, A.; JUSTE, J.J.; MASCARÓ, F. (direct.); y MORALEJO, P. (1997): "Geografía e Historia. 2º ESO", Santillana, Madrid y otras

ABAD, J.(supervisor); MASCARÓ, J.; VÁZQUEZ, C. (direct.). (1995): Geografía e Historia. 4º ESO, Santillana, Madrid

ALBACETE, J.; CUENCA, J.; PARRA, J.M.; y SANMARTÍ, J.M. (1979): Sociedad 80. 7º de EGB, Santillana, Madrid

ARRANZ, L. (coord.) (1997): El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º Congreso. Tomo I, UCM, Madrid

CABALLERO, A.; MARTÍN, F.; MERINO, F.J.; y ORCAJO, B. (1986): Ciencias Sociales. 7º de EGB, Edelvives, Madrid

CAMPOY, C.; y GUTIÉRREZ, C. (1973): España y el mundo, Edelvives, Madrid

CASTELLÓ, J.E.; GARCÍA, Mª C.; IZUZQUIZA, I.; LOSTE, Mª A.; PONGILUPPI, M.; y PRATS, J. (1997): Historia. Primer ciclo ESO, Anaya, Madrid

CASTEJÓN, P.; CORTÉS, Mª del M.; CUENCA, J.; DÍEZ, J.L.; MASCARÓ, J. y SANMARTÍ, J.M. (1985): Sociedad 7, Santillana, Madrid

EQUIPO AULA 3 (1984): Ciencias Sociales. 7º de EGB, Anaya, Madrid

FERNÁNDEZ, J.J.; y GARCÍA, G. (1980): Mundo y Sociedad. 7º de EGB, SM, Madrid

GONZÁLEZ, I.; MAÑERO, M.; y SÁNCHEZ, D. (1975): Ciencias Sociales 7º, Anaya, Madrid

MARTÍNEZ, H.; MARTÍNEZ E.; y ROZAS, A. (1985): Ciencias Sociales 7º de EGB, SM, Madrid

MEC (1996): Panorámica de la Edición Española de libros 1995, MEC, Madrid

PEÑA, M.; QUESADA, D.; RUÍZ, Mª I.; y VALENZUELA, J. (2003): Historia. 4º ESO, Edelvives, Madrid

SANTACANA, J.; y ZARAGOZA, G. (2004): Milenio. 4º ESO, SM, Madrid

SILVA, D. y otros (1976): Los textos escolares de EGB. Encuesta al profesorado, INCIE, Madrid

El imperialismo según cuatro propuestas editoriales catalanas para cuarto de la eso

Rafael Sans Castro[1]

Resumen

Considerando el libro de texto como estudio privilegiado de la transmisión del conocimiento en el aula, pues la mayor parte del profesorado lo utiliza como eje central de la clase, analizo cuatro propuestas editoriales distintas para cuarto de Educación Secundaria en Cataluña, España. Tras sintetizar y analizar las características generales de cada propuesta, me centro en uno de los temas del currículo: el imperialismo. Abordo el potencial uso en la práctica de cada propuesta (con sus puntos fuertes y deficiencias) tanto de forma general como, más en concreto, el imperialismo. El objetivo final es ver si los libros propician la lectura del mundo actual en clave del imperialismo histórico, cuyas consecuencias aún configuran el mundo de hoy. Esta cuestión tiene gran importancia en unas ciencias sociales que deben ayudar a explicar quién somos en función del pasado y presente. Asimismo, la relevancia del tema se muestra aun más evidente en un aula cuyos alumnos adolescentes pueden tener orígenes nacionales tan distintos y se encuentran en un proceso de desarrollo y fijación de la identidad propia y la visión del mundo cercano. Las posibilidades del imperialismo como tema paracen no ser recogidas por los libros de texto.

Palabras clave: libro de texto; editoriales; Cuarto de Educación Secundaria; imperialismo; historia como pasado y presente.

Abstract

Looking at textbooks as the primary mode of classroom teaching in that the great majority of professors utilise them as the central focus of any class. I will analyze four distinct editorial proposals focusing on the fourth year of Secondary Education in Catalonia, Spain. After synthesizing and analyzing the general characteristics of each proposal, I focused on one of the curricular subjects: imperialism. I tackled the potential practical use of each proposal

[1] Grado en Humanidades (UAB) y Máster en formación del profesorado (UB). E-mail: rafasans@gmail.com

(considering each one's strengths and weaknesses) as much as its general format by specifically looking at the topic of imperialism. My final objective is to see if the texts are helpful in understanding this actual worldwide subject in terms of historical imperialism, which still has consequences in today's world. This topic has great importance in some social sciences, which seek to answer the question of who we are in terms of both the past and present. Thus, the relevance of this topic becomes more evident in a classroom in which teenage students of different distinct nationalities find themselves in the process of discovering their own personal identities and how to understand the world about them. Moreover, the possibilities of imperialism as a topic do not seem to be one that textbooks have recognized to this date.

Keywords:textbook; publishing houses; 4th grade of the Secondary Education; imperialism; history as a past and present.

Marco del trabajo y del análisis

La elección de un libro de texto u otro entre la oferta editoriales una cuestión muy importante porque el 95'3% del profesorado de ciencias sociales de instituto lo usa como soporte a sus explicaciones magistrales y el 94% lo usa para pedir la elaboración de ejercicios y comentarios que en él hay (Martínez Valcárcel, 2012: 54). Por tanto, las diferencias entre uno y otro pueden determinar las posibilidades de aprendizaje en el aula y los recursos de los que se dispone. Como bien desgrana Magalhães en el contexto portugués –algo fácilmente extensible al ámbito iberoamericano–, parece que la elección de una editorial y no otra por parte del profesorado responde a otros factores, como la facilidad de encontrar el libro en las tiendas o el prestigio de la editorial, que no a los recursos o la calidad del libro (Magalhães, 2012). Sólo un 10% del profesorado se sirve de algún protocolo establecido con criterios de valoración claros y no "intuiciones didácticas" (Valls, 2008), pese a diversos esfuerzos por teorizar cómo y cuál podría ser el libro ideal (Prats, 2012).

El libro de texto se convierte, por tanto, en un ámbito de estudio privilegiado para ver qué se transmite a nivel microeducatico dentro de cada aula con cada docente. El 75% del tiempo que los estudiantes de Secundaria pasan en el aula y el 90% de tiempo dedicado a los deberes están centrados alrededor del libro de texto en Estados Unidos (Apple, 1989: 91). La experiencia relata que estas cifras deben ser similares en Cataluña. También el análisis de la confección de este currículo merece especial atención porque, en palabras de Foucault, "La verdadera labor política de una sociedad como la nuestra consiste en criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes" (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998). A través del análisis de la prescripción legal sobre el temario se puede establecer qué hay de currículo oculto en la enseñanza de las ciencias sociales.

Esta comunicación analiza cuatro propuestas editoriales catalanas distintas para el último curso de la educación secundaria obligatoria en España (4º de ESO, 15-16 años). Se vacían las características generales del libro al modo en que empezó a hacerlo Jordi Burguera en su tesis doctoral no acabada (Burguera, 2005), para tratar a continuación de forma específica el desarrollo del imperialismo en cada propuesta. No pretendo dar un análisis de qué uso real se podría llevar a cabo en el aula de ciencias sociales de 4º de ESO con estos libros porque hay una notable ausencia de investigaciones al respecto (Martínez Valcárcel, 2012: 48). Por contra, la pregunta básica es concluir si estos libros propician la reflexión acerca de la configuración del mundo actual en función de las prácticas imperialistas.

Análisis externo de los libros de texto

Hay diferencias evidentes entre los libros de texto actuales y los de hace dos décadas. No hago una comparación diacrónica, lo cual es muy interesante para otro artículo y sería la continuación natural de algunas investigaciones realizadas sobre los libros de enseñanza de la historia en España hasta el año 1990 (Sanchidrián, 2000). Aquí analizo cuatro posibilidades coetáneas de hace unos años del mercado catalán.

La presentación, maquetación o peso son cuestiones que si tienen importancia

encualquier libro (véanse las ediciones de bolsillo, por ejemplo), en un libro de texto aún más. Tiene que adecuarse a la etapa educativa del alumnado e incluir enlaces cognitivos entre aquello que ya saben y la realidad del alrededor (la zona de desarrollo próximo de Vigotsky) para ir así más allá y crear nuevo conocimiento significativo.

EDITORIAL	núm. pg.	núm. UD	peso (gr)	formato (alto x largo, cm)
SERBAL	256	18*	623	26.5 x 18.8
BARCANOVA	320	12	918	29 x 21
EDEBÉ	238	14	698	28.4 x 22
VICENS VIVES	340	16	1069	28.9 x 22.5
MEDIA	288	15	827	—

Tabla 1. **Características de cada editorial**

La primera propuesta analizada, de **Ediciones del Serbal**, es la de formato más manejable e, incluso, atrayente a la vista y el estudio. Pesa poco (un 40% menos que el de mayor peso), pero también tiene pocas páginas, motivo por el cual es el que tiene menos texto escrito y no hay propuesta de ninguna actividad en este libro, ya que se recogen en un cuaderno de trabajo del alumno. Ahora bien, el texto que hay escrito es denso y va directo al meollo, en ocasiones usando un vocabulario muy preciso pero seguramente difícil para algunos alumnos. Incluye bastantes fotografías y mapas y, también, un esquema de contenidos al principio de cada "bloque temático" y un friso cronológico al inicio de cada tema. De hecho, es el libro más original en la distribución de los contenidos del curso.

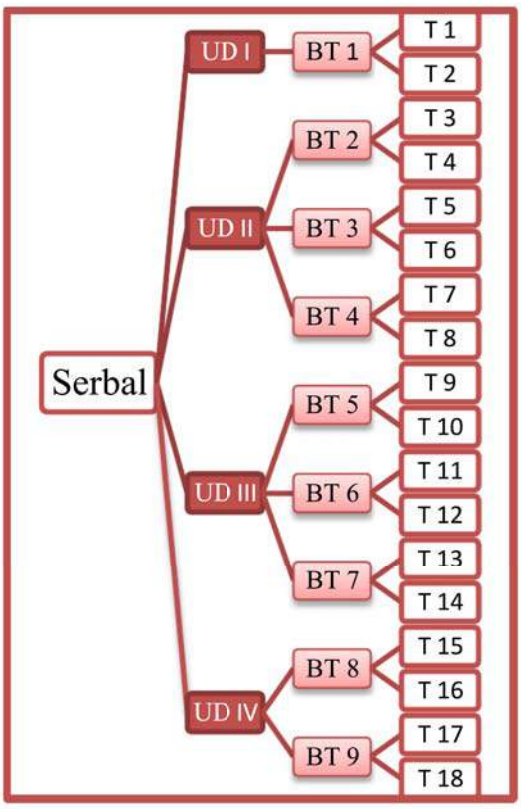


Tabla 2. **Esquema de Serbal**

Hay cuatro *unidades didácticas* (UD) que corresponden a los siglos XVI y XVII, XVIII-XIX, XIX-XX y XX-XXI respectivamente. Cada UD está dividida en tres *bloques temáticos* (BT) excepto la primera (que entra de manera más breve en el currículo de 4º) y la cuarta, que al tratar del final del siglo XX e inicios del XXI no tiene suficiente materia como para desarrollarse como el resto de unidades. A su vez, cada BT está siempre dividido en dos temas (T) que siempre tienen doce páginas. Esta distribución tan compleja e igual facilita mucho la programación del curso, pues se puede prever seis temas por trimeste, es decir, sesenta páginas del libro. La obligación de usar dos libros diferentes –teoría y actividades– en principio no es un inconveniente, pues los libros de lenguas extranjeras son así desde hace años. La falta de profundización en más aspectos de cada período a causa del formato sintético de este libro puede requerir la acción magistral del profesorado de forma más acentuada.

El libro de 4º de ESO de la **Editorial Barcanova**también resulta agradable. En su impresión a color predominan los tonos pastel, de manera que resulta suave a la vista. Como característica específica, al comienzo de cada UD de las doce que hay existe una primera página de presentación y esquema con los puntos más importantes que se desarrollaran y, en la siguiente página, están detallados los objetivos que el alumnado tendrá que asimilar al acabar la unidad, unas preguntas de evaluación inicial (que sirven para poder establecer vínculos que lo que ya se debería saber) y, por último, un friso cronológico con los hechos más destacados de

los años que abarca la UD a la falda de la página. Todas las UD tienen alrededor de veinticinco páginas cuyo cuerpo textual se distribuye en las dos terceras partes de la izquierda (en el caso de las páginas impares) o de la derecha (las pares). En la tercera parte que sobra suele haber una ilustración, un cuadro de texto con vocabulario o fuentes de la época y actividades relacionadas. Hay diversas clases de actividades: las que se relacionan con las ilustraciones y que unen conceptos de la lección con lo interpretable visualmente, las de síntesis y profundazión del texto y las basadas en un texto, a menudo fuente primaria. Cada UD tiene muy en cuenta el arte de la época, incorporando muchas más reproducciones artísticas que el resto de editoriales. También cada UD tiene, en las páginas finales, una que se titula "el rincón de internet" donde hay recogios recursos de la red. A continuación hay dos páginas tituladas "saber cómo" (indicaciones para explicar un gráfico o extraer información de novelas históricas, por ejemplo) o "a fondo", que son monográficos sobre algo relacionado con la UD (como Versalles, Goya o la represión franquista). Finalmente hay tres páginas de actividades que tratan los contenidos del tema o de las webs cuyo nivel tiende a ser más bien elevado y de profundización. La corrección y precisión con que se explican los hechos con la combinación de tantas ilustraciones, el conjunto de actividades propuestas (incluso de internet), la presentación y distribución del cuerpo del texto a cada página y el número total de tema (se pueden programar cuatro por trimestre para cumplir el programa) son puntos muy a favor de este libro. El hecho de que tenga muchas páginas sí que es algo negativo pero, en cualquier caso, considero que queda compensado por las potencialidades de esta propuesta de Barcanova.

La **Editorial Edebé**es la autora del libro de ciencias sociales para 4º de ESO con el menor número de páginas entre las cuatro propuestas. Presenta incluso menos que Serbal, pero la cantidad de contenido es superior a causa del formato más grande. Son catorce UD centradas en dos ámbitos de siete cada uno: "El despertar del mundo" comienza con la Revolución Industrial y acaba con la Primera Guerra Mundial y "Los cimientos del presente" se inicia con el período de entreguerras y concluye con la primera legislatura de Zapatero en España. Parece una distribución artificial, poco efectiva y nada didáctica ya que la relación entre la última UD del primer ámbito y la primera UD del segundo es especialmente intensa. Además, el curso suele regirse por trimestres, lo cual sugiriría tres ámbitos. Sorprende que no haya ningún friso cronológico en este libro, algo resuelto con dos cuadros de página entera poco visuales al inicio de cada ámbito. Cada UD (siempre de dieciseis páginas) comienza con una página de introducción con una imagen entorno a la cual se profundiza, un esquema de los puntos principales de esa UD y una "propuesta de síntesis", es decir, una frase en que se resume el contenido del tema de forma más clara que en el título que Edebé da a la unidad. Al comenzar cada punto principal del tema hay un cuadro de texto de color azulado y de pocas líneas que sintetiza lo que a continuación se explica. En una primera aproximación al libro este cuadro

resulta confuso porque no se indica que es un resumen. Estos cuadros se complementan con otros, esta vez sí titulados "las claves", al final de cada uno de estos puntos principales de la UD. La distribución del cuerpo del texto, de las ilustraciones, tablas de datos o mapas a cada página es diferente: mientras que hay páginas especialmente centradas con un cuerpo de texto a la derecha o a la izquierda y deja el lado contrario para las ilustraciones o cudros de texto que añaden información concreta sobre algún aspecto, hay otras que son todo texto o (especialmente en las partes dedicadas al arte) tienen muchos cuadros de texto colocados en cualquier lugar. Si bien la información tratada puede a veces condicionar la distribución en la página, una disposición tan aleatoria es poco acertada. Los aspectos más innovadores de esta editorial son que siempre, para concluir la UD, hay una página impar que trata de los descubrimientos científico-técnicos y de los investigadores más relevantes del período y, luego, otra página par en que se ahonda en algún aspecto. Esto tan interdisciplinario puede acercar la historia al alumnado de modalidades tecnológicas y científicas que a menudo la sienten como algo ajeno a su centro de estudio. Seguidamente hay otra página en que se explican y proponen formas de trabajar con fuentes históricas y otra página más, con el nombre de "propuesta de síntesis", que da indicaciones de cómo resumir todo lo que se ha visto en esa UD y que recoje la frase mencionada en la primera página. Por último, hay una más de autoevaluación en formato tipo PCO (preguntas "test") con preguntas sobre la unidad con dos distractores y una respuesta; en un recuadro inferior, con letra pequeña y letra girada, todas las soluciones. Esta PCO es bastante útil tanto para la elaboración de un ejercicio de evaluación sumativa (examen) que siga este formato –pese a que difiere de los rasgos idóneos de una buena PCO (Trepat, 2006, 2011)– como para el estudio del alumno, ya que también incluye un recuadro en que el alumno tiene que valorarse a sí mismo del 1 (no aprendido) al 3 (aprendido) sobre la asimilación de contenidos didácticos de esa UD. Este cuadro sirve a su vez como explicitación de los contenidos didácticos de la unidad, lo cual no se menciona como tal previamente.

La última oferta editorial analizada, seleccionada por la facilidad de acceso y la aclaparadora presencia que tiene en los institutos de Cataluña, es la de la **Editorial Vivens Vives**. Hay otra propuesta no analizada de Vivens Vives para alumnos con necesidades especiales de libros con páginas arrancables e informaciones más simples que he dejado de lado por sus características especiales. Asi pues, la propuesta analizada destaca por ser la que más pesa, con más páginas y mayor formato. Estos aspectos son negativos puesto que pueden influir en hacer la experiencia con el libro (y, por extensión, la asignatura) más vistosa y motivadora, aunque la influencia más importante siempre sea del docente. La distribución del libro se realiza en cuatro bloques (de cinco, cuatro, tres y cuatro unidades respectivamente) que no parece tenir una aplicación didáctica real en el aula. No explicita en ningún lugar los objetivos didácticos de cada UD, que siempre empieza con un texto introductorio –formalmente, sin justificación– en la

página impar acompañado de alguna imagen complementaria; en la página par colocan una gran imagen en la parte superior (normalmente una obra pictórica) y, en la parte inferior, un friso cronológico del período. Las veinte páginas de cada UD siempre usan las dos terceras partes más cercanas al lomo para el cuerpo del texto y deja el espacio sobrante para fotografías, mapas, esquemas (que a veces también aparecen en medio de la página) o, también, actividades en recuadros que pueden aparecer tanto en este tercio como a la falda de la hoja. Se combinan actividades tanto de análisis de datos como de fuentes primarias o de interpretación de ideas del texto o de las imágenes adjuntadas. No hay ningún recuadro con vocabulario a pesar de que algunas palabras del texto están en negrita porque son claves y otros constan con un asterisco, lo cual indica que al final del linro están definidos en un glosario de seis páginas. Cada UD tiene asimismo un "dossier" de dos páginas (o en alguna unidad más) que es la profundización sobre un tema y que tiene un formato bastante más libre y particular en cada caso: puede tener desde una gran imagen y poco texto a un montón de recuadros informativos diversos. Para acabar la UD hay dos páginas: a la izquierda, un esquema de lo más básico con vacíos para llenar (y, a veces, otra actividad) y, a la derecha, una actividad sobre aprendizaje e interpretación crítica de fuentes históricas (por ejemplo, una película, una recreación histórica o una pintura). Excepto dos UD que son específicamente de arte (la 7, "El arte del siglo XIX" y la 16, "El arte del siglo XX"), la mayor parte del resto de unidades incorporan el arte en sus últimas páginas, como un añadido inconexo con el resto de la unidad y con la cual no hay vínculos ni puentes, lo que hace parecer que el arte siempre siga un canal de evolución propio y ahistórico. No hay duda en señalar que este es el peor aspecto de Vicens Vives y, de los cuatro analizados, el que peor trato da al arte del currículo de 4º de ESO.

Análisis interno: imperialismo

El decreto de mínimos que recoge la generalitat sobre el imperialismo recoge que se deben tratar los siguientes aspectos:

Localización geográfica de la expansión imperialista. Identificación de las relaciones de causa y efecto entre el imperialismo y la consolidación del capitalismo.

Análisis del proceso de descolonización y de sus consecuencias. Valoración argumentada de la repercusión del imperialismo en la actual configuración del mundo, analizando algún caso del continente africano. **(Generalitat, Decreto 143/2007: 21913)**

El imperialismo es un tema clave para entender las desigualdades del mundo globalizado de hoy. Si las ciencias sociales deben servir para explicarnos y explicar el presente en función del pasado, las dinámicas imperialistas del último tercio del siglo XIX e inicios del XX parecen

capitales. ¿Tratan los libros de texto este tema con esta reflexión que, además, el Decreto recoge?

Para comparar el **tratamiento de cada editorial sobre el tema** he analizado, primero, en qué UD se encuentra insertado el tema del imperialismo in stricto sensu. Seguidamente, he visto cuántas páginas reales ocupa en esa unidad y qué otros recursos usa más allà de la explicación escrita (imágenes, esquemas, mapas...). La evaluación de este factor es más complicada porque a veces las fotografías adjuntadas cumplen finalidades más estéticas que didácticas y, también, porque no por menor o mayor número de recursos accesorios se transmite mejor la información.

EDITORIAL	Núm. pgs.	Núm. UD	Nombre de la UD	Recursos
SERBAL	2	BT 6 / T 11	Del imperialismo a la descolontzación	2 imágenes y 1 mapa
BARCANOVA	4 i mitja	7	La época del imperialismo	1 retrato, 2 mapas, 2 fuentes primarias y 1 cartel
EDEBÉ	2	6	El mundo en el cambio de siglo. Sociedad, arte e imperialismo	1 mapa, 1 fotografía y 1 dibujo
VICENS VIVES	8	6	La época del Imperialismo	8 imágenes, 2 mapas, 4 fuentes primarias, 2 mapas y 2 gráficas

Tabla 6. El imperialismo en cada propuesta editorial

La media es dedicar cuatro páginas al imperialismo, siendo dos el mínimo y ocho el máximo, lo cual genera una diferencia de seis páginas en dos libros igualmente aprobados por las autoridades competentes para el mismo curso.

Ediciones del Serbalpresenta este tema de una forma diferente al resto porque dedica un tema exclusivo para el imperialismo. Detalla en una página los antecedentes, en otra el imperialismo en África y Asia y la doctrina Monroe y, a continuación, en dos páginas resume el concepto y los factores de la descolonización que después trata en otras dos pàginas para el caso de la descolonización asiática y dos más para la africana, haciendo al final mención a la situación española respecto Guinea Ecuatorial y Marruecos. Resulta complicado decir qué páginas son dedicadas en concreto al imperiaismo porque algunas características definitorias,

como qué tipos de organización había en cada uno de los territorios ocupados por las diversas potencias, están tratados en la descolonización. A pesar de que se distancia mucho de lo que hacen las otras tres editoriales, por el trato del fenómeno del imperialismo y cómo, finalmente, desde un punto de vista formal, se disuelve, Serbal parece una muy buena elección.

Barcanova trata en la misma UD "La época del imperialismo" la segunda revolución industrial (4 páginas), el imperialimo (4 páginas), la primera guerra mundial (4 páginas), la Revolucinó Rusa (3 páginas) y el arte "Del impresionismo a las avanguardas" (3 páginas). El resto de páginas son los añadidos de la editorial para dar uniformidad en la presentación y distribución de esta UD como las demás. La descolonización –que Ediciones del Serbal unía con el imperialismo– se presenta en la UD 11 "Del nazismo a la perestroika (1939-1991)" y se aborda en dos páginas. En las cuatro páginas que dedica en concreto al imperialismo, distingue muy bien cuál es el recorrido de fondo que lleva hacia el imperialismo para centrar así las causas, separándolas en económicas y políticas. Entonces habla del proceso de repartimiento del mundo, deonde desarrolla también las formas de gobierno de los territorios y, para acabar, ahonda especialmente en "las consecuencias del imperialismo", remarcando la responsabilidad de las potencias europeas en el subesarrollo de los territorios ocupados. Todo esto, además, se acompaña de un retrato de la reina Victoria I de Gran Bretaña y Reino Unido que da pie a explicar la ocupación de África, de dos fragmentos de fuentes primarias a favor del imperialismo, de dos mapas (uno del reparto del mundo y otro de África) y de una caricatura que se repite en Vicens Vives. Igualmente, hay muchos cuadros de texto con vocabulario definido y muchas actividades en los márgenes (dieciocho, que se complementan con las del final de la UD). El único recurso que parece añadido sin sentido es el de la reina Victoria. La corrección y profundización que dan los autores a este tema parece el adecuado para 4º de ESO, considerando no obstante que esta UD se enlaza con otra ubicada cuatro unidades más adelante. Los recursos proporcionados son muy adecuados y la ubicación del tema del imperialismo entre la segona revolució industrial y la primera guerra mundial es muy común.

El tratamiento que realiza del imperialismo **Edebé** no resulta tan convincente ni eficaz como las dos propuestas anteriores, pero por contra explica mejor el cambio de la sociedad decimonónica a la del comienzo del siglo XX. La UD 6, "El mundo en el cambio de siglo. Sociedad, arte e imperialismo" da más relevancia al arte (impresionismo, post-impresionismo y primeras vanguardas) que al imperialismo, hecho poco frecuente en los libros de ciencias sociales de Secundaria. Ya en la introducción del apartado 5 de esta UD, "Un mundo repartido" (que ocupa dos páginas) hace referencia a los intereses económicos y políticos imperialistas, considerando que son los motivos principales de la "Primera Guerra Mundial", pero menciona que "las relaciones coloniales perduraron hasta mediados del siglo XX". La descolonización es

tratada en la UD 11, de título bastante parecido a esta, "Sociedad y economía mundial. Un mundo desigual"), donde también culpa al imperialismo de la pobreza y explotación de los países ocupados y expoliados durante el último tercio del siglo XIX. Edebé no trata de manera directa las causas que propiciaron el imperialismo y de la redacción parece que sólo hubo intereses econòmicos. Las motivaciones políticas y la emigración europea son tratadas en la parte previa de la UD, donde aborda "La sociedad de finales de siglo" (dos páginas) y "La vida cotidiana" (dos pàgines más). Así pues, como imperialismo trata también dos páginas donde realiza un primer punto sobre el proceso ejercido por potencias europeas y después un segundo punto para tratar sobre el despliegue imperialista de Estados Unidos y Japón. Mientras que para Europa dedica seis párrafos (introducción, imperio británico, imperio francés, caso alemán, otros casos europeos y Rusia, que "creó un gran imperio, entre Europa y Asia, pero sin organizarlo como un imperio colonial"), para Estados Unidos y Japón dedica un párrafo para cada uno más otro previo común a modo de introducción. El caso del continente africano, que por prescripción legal debe ser tratado con mayor profundidad, es analizado en la unidad 11. Las dos páginas de imperialismo incorporan un mapa poco concreto, ya que no dice de qué año es, sobre la ocupación territorial en el mundo de los imperios coloniales. Después incorpora un fragmento del discurso del ministro de asuntos exteriores Jules Ferry entre 1882 y 1885 que también se encuentra en las demás editoriales y dos fotografías: una instantánea que no data donde aparecen ingleses e indios en la India, con un pie de foto que explica porqué Índia era la "joya de la corona" y un dibujo de la construcción del canal de Panamá no muy acertado pero que da pie a tratar de su construcción y de los mecanismos de control estadounidenses de países sudamericanos. Las actividades propuestas son dirigidas hacia el núcleo de la cuestión y resultan especialmente interesantes para fijar contenidos y aprovechar dudas que puedan surgir a los alumnos e intentar así profundizar en algún aspecto si procede.

La propuesta de **Vicens Vives** es, como el libro, un tanto exagerada. La cantidad de recursos visuales que aporta es muy considerable: dos mapas (migraciones internacionales a finales del siglo XIX e imperios coloniales el año 1914), dos gráficas (diagrama de barras sobre crecimiento demográfico en los países imperialistas los años 1800 y 1914 y peso económico de Europa en 1914), ocho ilustraciones (dos sobre colonias, una de la construcción del canal de Suez y cinco caricaturas coetáneas anti-imperialistas), cinco fragmentos de fuentes primarias (entre ellas, el texto de Jules Ferry) y un esquema sobre "las consecuencias económicas del colonialismo". Aunque la UD 10 "La segunda guerra mundial y sus consecuencias" dedica dos páginas, del último apartado, a tratar acerca la "Descolonización y Tercer Mundo", en esta unidad ya habla de la situación económica de estos territorios después de su explotación. Distingue cuatro causas del colonialismo (económicas, demográficas, políticas e ideológicas), cuando Barcanova distingue dos; de alguna manera, economía y demografía por una lado y

política e ideología por otro van tan íntimamente relacionadas que podrían desarrollarse conjuntamente. No parece acertado dedicar página y media a la organización colonial de los territorios realizada por los imperios y que ningún otro libro aborda con tanto detalle; el texto al respecto a veces no es del todo coherente y denota que algunos territorios se encontraban en una situación intermedia entre colonia de explotación, de poblamiento o protectorado. Es la única propuesta que menciona las guerras del opio (1840-1858) o la revuelta de los bóxers (1899) de China, algo diferenciador del resto en un currículo tan eurocentrista. En el desarrolo del tema del imperialismo aparece un término más propio de la antropología (la "aculturación" que padece la población indígena de los territorios asimilados por el imperialismo) que denota una sensibilidad superior hacia otras ramas de las ciencias sociales más allá de las tradicionales y asentadas geografía e historia.

Conclusiones: ¿qué libro escoger?

Sorprende ver las diferencias que hay entre una editorial y otra para el mismo curso y el mismo currículo. Por ello, la decisión sobre el libro de texto no es baladí. El libro como herramienta de soporte debe adecuarse a las circunstancias del centro y de su alumnado; en función de ello, una u otra propuesta editorial puede ser mejor para conseguir que el libro resulte tan atractivo y motivador para el grupo como sea posible, cumpliendo así su tarea básica: introducir a los demás en el significado de la historia.

Los libros que más me gustan para las Ciencias Sociales de 4º de ESO son los de Barcanova y Serbal. Si el conteto del aula es especialmente bueno, mejor Barcanova, y viceversa. El tema concreto del imperialismo está mejor en Serbal que en Barcanova puesto que la evolución diacrónica de la explotación de las potencias sobre Asia y África facilita un aprendizaje más fàcil del tema que trocearlo entre imperialismo y descolonización. El número de UD de Barcanova (doce) y la distribución en bloques temáticos de Serbal (nueve) hacen posible cumplir la programación curricular del curso.

Por otro lado, los libros que menos me gustan son Edebé y Vicens Vives. En términos generales, creo que Vivens Vives da demasiada información incluso para alumnos bien preparados y, en cambio, Edebé tiene un formato más agradable y una formación con un nivel más ajustado y adecuado. Sin embargo, en el caso concreto del imperialismo, Edebé lo explica de manera poco concreta, mientras que Vicens Vives dispone de mejores recursos visuales y explicaciones (aunque siendo excesivo para 4º). En didáctica, no siempre más es mejor. El hecho que Vicens Vives tenga tantas unidades (dieciseis) dificulta mucho poder llegar a hacer todo el currículo del curso tal como lo estructura el libro. No obstante, cada vez hay más voces

contrarias a un aprenendizaje-enseñanza enciclopádica de la historia en Secundaria, que dan una visión muy general y poco profunda y duradera en la memoria del alumnado.

Lo más decepcionante es que ninguna propuesta es especialmente útil para cumplir lo dispuesto en el Decreto, es decir, ayudar qué hay de imperialismo histórico en nuestro mundo actual. Quizá la editorial que más se acerca es Ediciones del Serbal, y tampoco demasiado. Si bien se puede decir que esta reflexión tiene lugar en 3º de ESO, curso dedicado a geografía en las ciencias sociales de Secundaria, entonces aún no se ha tratado el siglo XIX y, por tanto, supone en caso de darse entonces una reflexión en el vacío. Conseguir dar el papel que el imperialismo (y, por extensión, la historia) debe tener en la configuración de la identidad y la visión del mundo del alumnado sobre todo depende, pues, del profesor.

Bibliografia

CASTANEDO, Javier; GIL, Ángel; MORO, José Maria; POLANCO, Carlos; SOLANA, Rafael (2003): *Història: quart curs: segon cicle ESO*. Ediciones del Serbal: Madrid.

CAMPAMÀ, Salvador; TREPAT, Cristòfol; VIDAL, Jordi (2003): *Ciències socials 4: 2n cicle ESO*. Barcanova: Barcelona.

CARRERAS, Núria; FENOSA, Xavier; GIL, Montserrat; PLANAS, Eduard; RODRÍGUEZ, Susana; SEONE, Ángela (2001): *Història: 2n cicle: ESO*. Edebé: Barcelona.

GARCÍA, Margarita; GATELL, Cristina (2009): *Polis. Cienciès socials, història. Quart curs*. Vicens Vives: Barcelona.

- BIBLIOGRAFÍA

APPLE, Michael (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. Paidós: Barcelona.

BURGUERA, Jordi (2005): «La elección de los libros de texto de historia en el bachillerato», en PRATS, Joaquim; ALBERT, Miquel [ed.]: *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història*. Grup DHIGECS/Departament de Didàctica de les Ciències Socials: Barcelona.

FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; PONS, Josep; ROIG, Juan (1993): *Ciències socials 8. EGB: segona etapa*. Vivens Vives: Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Decret 143/2007, de 26 de juny; Ordenació dels ensenyaments de l'educació Secundaria obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 de juny de 2007, 4915: 21870-21946.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): «Libros de texto y curriculum escolar, un campo privilegiado de análisis». *Libros de texto y diversidad cultural*. Talasa: Madrid.

MAGALHÃES, Olga (2012): «Sobre la elección del manual didáctico de historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografia e Historia*, 70: 14-21.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Morata: Madrid.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás (2012): «El uso de los manuales escolares de historia de España». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografia e Historia*, 70: 48-58.

PRATS, Joaquim (2012): «Criterios para la elección del libro de texto de historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografia e Historia*, 70: 7-13.

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen (2000): «Qué historia se enseñaba en el bachiller elemental. Los manuales de historia universal y de España». En: GÓMEZ GARCIA, Nieves; TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe. *Los manuales de texto en la Enseñanza Obligatoria (1812-1990)*. Kronos: Sevilla.

TREPAT, Cristòfol-A. (2006): «Las pruebas de corrección objetiva en la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte: una propuesta didáctica». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografia e Historia*, 49: 57-73.

TREPAT, Cristòfol-A. (2011): "Concepto y técnicas e evaluación de las ciencias sociales". En: PRATS, Joaquim [ed.]: *Didáctica de la geografía y la historia*. Graó: Barcelona.

VALLS, Rafael (2008): "Los libros escolares: una propuesta de análisis y valoración", en: PRATS, Joaquim; ALBERT, Miquel [ed.]: *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història*. Grup DHIGECS/Departament de Didàctica de les Ciències Socials: Barcelona.

A Didática da História nos manuais destinados à formação de professores

Ana Claudia Urban[1]

Resumo

O texto que segue apresenta argumentos que consideram a existência de um código disciplinar da Didática da História que foi constituído historicamente, agregou ideias sobre o que é ensinar e aprender; sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor. A intenção é apresentar elementos do código disciplinar da Didática da História presente particularmente nos manuais voltados à formação de professores. Os manuais, entendidos como "textos visíveis", permitem comprovar que, historicamente, foi construída uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História e, por certo, essa forma de pensar influenciou tanto a formação quanto a prática de professores. A partir de uma seleção prévia de manuais, foi investigado como a relação entre o ensinar e o aprender História foi pensado e construído, independentemente de sua nomenclatura. Os manuais foram tomados como fontes de investigação, primeiramente por entendê-los como "fontes visíveis" do código disciplinar da História, segundo a conceituação discutida pelo pesquisador Raimundo Cuesta Fernandez (1988).

Palavras chaves: Didática da História; formação de professores; ensino de História.

Abstract

The following text presents arguments that consider the existence of a disciplinary code of didactics of history which was constituted historically. It added ideas on what is teaching and learning , suggested rules and showed topics focused on teacher training. The purpose is to present elements of the nature of the disciplinary code of Didactics of History particularly in manuals aimed at teacher training. The manuals defined as "visible texts" prove that historically it was built a way of thinking about the teaching and learning in History. As a result, this thinking has influenced not only the formation but also the practice of teachers. From a prior

[1] Professora de Metodologia e Prática de Ensino da UFPR. Pesquisadora do LAPEDUH (UFPR). E-mail: claudiaurban@uol.com.br

selection of manuals it was investigated how the relationship between teaching and learning History was thought and built, regardless of its nomenclature. The manuals were taken as sources of research primarily by understanding them as "visible sources" of the disciplinary code of History. According to the concepts discussed by researcher Raimundo Cuesta Fernandez (1988).

Keywords : Didactics of History; Teachers Training; Teaching of History.

Os manuais voltados à formação de professores foram tomados neste trabalho como fontes de investigação, primeiramente por entendê-los como "fontes visíveis" do código disciplinar da História. Pois conforme Schmidt (2006) em seu texto "Estado e construção do código disciplinar da Didática da História", optar pela análise de manuais:

> [...] significa tratar este objeto com base nos marcos definidores iniciais, isto é, como manuais didáticos relacionados ao processo de escolarização, constitutivos da cultura escolar e destinados à formação didático-pedagógica dos professores em determinado período e contexto da sociedade brasileira. O fato de proporem métodos e atividades de ensino da disciplina de História indica a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados por estes manuais ou o tipo de saberes constitutivos destas publicações (SCHMIDT, 2006: p. 712).

Assim como Schmidt (2006), acredita-se que os manuais constituem-se como marcos definidores em relação ao período em que são produzidos e, por certo, tornam-se indicativos da forma pela qual o ensino de História foi entendido. Dessa maneira infere-se que as discussões tendo os manuais como "fontes visíveis" contribuíram no sentido de se perceber como um código disciplinar voltado ao ensino de História foi pensado.

As obras destacadas não são as únicas, no entanto optou-se por alguns manuais voltados à formação do professor que discutem elementos constitutivos do ensino e da aprendizagem em História tomando-se como referência, dois momentos da história da Educação:

O primeiro momento foi anterior à década de 1980: muitas das obras publicadas foram notadamente produzidas sob a influência de movimentos/reformas educacionais e também sob a tutela do Estado.

O segundo momento refere-se ao período pós-década de 1980: por entender que, a partir daquele momento, o ensino de Estudos Sociais passava por uma crise, dando espaço aos questionamentos pautados na retomada do ensino de História.

Manuais destinados à formação de professores, anteriores à década de 1980.

Para o primeiro período destacam-se as obras *Methodologia da História na aula primária* publicada em 1917 e *Como se ensina História,* 1935, de Jonathas Serrano.

Schmidt (2004) em estudo acerca das obras de Jonathas Serrano analisa as suas contribuições e o significado de sua obra para a época. Destaca a autora que as discussões de Serrano representaram uma aproximação entre a História e a Pedagogia, o que contribuiu para a construção de um código disciplinar da Didática da História, pautado justamente na ideia de uma disciplina ensinada sob a influência da Psicologia, da Didática Geral, valorizando os métodos de ensino.

As obras de Jonathas Serrano, particularmente a obra de 1917, *Methodologia da História na aula primária*, passou a ser recomendada para os cursos de formação de professores, tornando-se uma bibliografia referendada por professores que atuavam na Escola Normal. Este autor destacava a necessidade de que fosse contemplado, nos cursos de formação de professores, o que chamou de "*methodos especiais*", aos quais o "*alumno-mestre*" deveria ter acesso para organizar as suas aulas e assim pudesse melhor ensinar os conteúdos de História.

Além das contribuições de Serrano destaca-se a obra "A História no curso secundário" de Murilo Mendes, em 1935. Segundo Freitas, no texto "A Pedagogia da História de Murilo Mendes" (2004) o autor da obra:

> Apropriava-se metodicamente da literatura sobre filosofia da educação, reformas na escola secundária e métodos aplicados ao ensino de história. Era lente da Escola Normal de Campinas em 1928, onde demonstrou simpatia pelas idéias de Sampaio Dória e Lourenço Filho (FREITAS, 2004: p. 163).

Destaca-se na obra de Mendes (1935) uma preocupação com uma renovação metodológica para o ensino de História. O autor dedicou uma parte da sua obra às discussões sobre a adequação entre os ideais e interesses da juventude, fazendo reflexões sobre as *Novas directrizes da methodologia da historia*.

Também no período que antecede à década de 1970 foi publicada a obra de Amélia Americano Franco Domingues de Castro (1952), em São Paulo, que tem como título *Princípios do método no ensino de História*.

A obra, em linhas gerais, discute elementos do ensinar História, tendo como referência as diretrizes psicopedagógicas do ensino, bem como os processos didáticos, como a seleção e o uso do material de ensino e a direção de aprendizagem.

Na década de 1950, o Ministério da Educação e Cultura manifesta interesse e preocupação com a fiscalização e a aplicação de leis, com a inspeção das escolas, com as medidas que atendessem às novas demandas e necessidades da clientela urbana. Para tanto, criou órgãos que atuavam nessas situações. Destacam-se aqui o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP (1944) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES (1953). "Entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros" (SCHMIDT, 2006: p. 717).

Entre os materiais publicados pela CADES destacam-se as "Apostilas de Didática Especial de História" (1959). As obras apontavam para uma preocupação com o ensinar e o aprender História. Na unidade intitulada "*A motivação da aprendizagem da História*" são relacionadas orientações referenciadas em estratégias decorrentes, tanto da Psicologia como da Didática Geral.

Na década seguinte – em 1963, foi publicada a obra *Curso de Didática de História* de João Alfredo Libanio Guedes que, entre outros aspectos, apontou para uma preocupação com teoria geral de Didática de História, os alvos do ensino, os fundamentos psicológicos do ensino de História, o plano de aula, as técnicas de ensino e a verificação da aprendizagem de História.

Guedes, ao apresentar a sua obra, ressalta que, antes de pormenorizar aspectos referentes à Didática da História, é "[...] indispensável formular alguns conceitos básicos, estabelecer algumas diretrizes gerais e fixar pontos de referência úteis ao desenvolvimento dos problemas pedagógicos" (1963: p. 13).

Da mesma forma que a Psicologia se tornou um ponto de referência, a preocupação com a forma de ensinar também foi ressaltada, tendo como indicativo as questões advindas da própria Didática Geral.

Ainda na década de 1960, mais uma obra revela a forma de pensar o ensino de História: *O ensino da História no Primário e no Ginásio* de Miriam Moreira Leite.

A obra faz inferências acerca da História, tanto na etapa chamada de Primário, como no Ginásio. Tendo como aporte de organização a Psicologia, a obra apresentou-se como uma referência para a formação de professores, sendo considerado um trabalho pioneiro para o período. Em relação à obra, afirma Oliveira: "[...] até mesmo para a autora, parece ser circunstancial e motivado por questões pessoais, para só depois se configurar num modelo e motivador de estudos de outros profissionais" (OLIVEIRA, 2003: p.41).

Estas intenções, relacionadas ao ensino de História, expressam as preocupações sobre o que se esperava que o aluno aprendesse e, como consequência, qual era a perspectiva que rondava a prática do professor.

As publicações citadas como as de Jonathas Serrano, Murilo Mendes, Amélia Americano Franco Domingues de Castro, as apostilas da CADES, a obra de João Alfredo Libanio Guedes e Miriam Moreira Leite, configuram-se em alguns exemplos de manuais, voltados à formação de professores, que expressam a existência de um código disciplinar da Didática da História, pois nas proposições de suas obras revelaram uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História. Em seus textos, os autores estabeleceram um diálogo inicialmente com a sua época e com a forma como se idealizava o ensino de História.

Manuais destinados à formação de professores, posteriores à década de 1980.

O segundo grupo de manuais analisados foi publicado depois da década de 1980. Esse período representou para o ensino de História um marco devido às mudanças que estavam ocorrendo no contexto educacional, a favor do retorno do ensino de História em substituição aos Estudos Sociais. Dada esta situação, a forma de ensinar também passou a ser discutida tanto no meio acadêmico, como no interior das escolas, haja vista que muitos professores que atuavam especialmente nas séries iniciais tiveram em sua formação acadêmica a Didática dos Estudos Sociais.

Na esteira das reflexões sobre o retorno do ensino de História, no então 1.º Grau, vários professores e investigadores levantaram suas bandeiras argumentando sobre a necessidade de discussões sobre o ensino de História que se impunha frente ao momento que era vivido, em relação ao ensino de História.

Entre as publicações representativas desse período está a obra da ANPUH, *Repensando a História*, que teve como organizador Marcos A. da Silva.

Esta obra foi produzida pelo Núcleo da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) Núcleo de São Paulo e reuniu reflexões de vários professores que discutiam aspectos relevantes em relação ao período em que o ensino de História passava por intensas discussões acerca de sua importância no cenário educacional.

Entre as obras do período mencionado destaca-se *O ensino de História e a criação do fato*, organizada por Pinsky, publicada em 1988.

A proposta geral foi discutir o conceito de fato, bem como uma concepção de História, justamente no momento em que o ensino de História estava vivendo amplas discussões quanto a sua função nos currículos escolares. Portanto, essas reflexões deixavam transparecer um código

disciplinar pautado em uma forma de entender a História, tendo em vista que, no momento de sua publicação havia um forte apelo em torno do compromisso da História com a verdade e, esta suposta busca pela verdade, era visualizada por diversos meios, inclusive pelo livro didático.

As discussões suscitadas por este livro traduziam uma nova forma de pensar o ensino e os valores que perpassavam as práticas nas escolas, nos textos escolares, depois de anos em que tais proposições estavam ausentes do ensino de História. O livro não pontua diretamente uma forma de compreender o ensino e a aprendizagem em História, mas revela elementos que compunham uma forma de pensar a História, um conjunto de valores que, de certa forma, legitimava o ensino de História, e que foi entendido, nesta investigação, como elemento de um código disciplinar da Didática da História.

Outra obra que, se não foi pensada como referência para os cursos de formação de professores, é *Caminhos da História Ensinada* de Selva Guimarães Fonseca, publicada em 1993. O livro acabou por compilar dados sobre o momento das reformas curriculares do ensino de História, a partir da década de 1970.

Na Introdução a autora anuncia que o livro foi uma proposta de recuperação histórica, da forma como o ensino de História foi tratado nas reformas curriculares ocorridas em diversos estados brasileiros, nas décadas de 1970 e 1980. Como o código disciplinar também agrega "[...] Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares [...] de los sujetos profesionales [...] y de los destinatarios sociales [...]" (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998: p. 8-9), compreende-se que o livro de Fonseca (1993) registra uma forma de pensar o ensino de História em meio às mudanças que ocorriam no contexto educacional brasileiro, no recorte temporal escolhido pela autora.

Na década de 1990, foi proposta a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), material publicado pelo Ministério da Educação que se apresentou, por meio do discurso oficial, não como um currículo obrigatório, mas como uma referência para a organização dos programas curriculares regionais.

Mesmo frente a apoios e críticas, não se pode ignorar a presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois eles integraram ações do Ministério da Educação, publicados em 1997, num primeiro momento para as primeiras séries do Ensino Fundamental; em 1998 para o ensino de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em 1999.

Assim, a partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a integrar as discussões acerca dos encaminhamentos referentes ao ensino, no Ensino Fundamental, especialmente nas séries iniciais, constituindo-se uma referência para o código disciplinar da Didática da História.

O volume voltado ao Ensino de História apresenta argumentações sobre a criação dos Estudos Sociais, bem como sobre o retorno da História e da Geografia no ensino fundamental. Propõe, ainda, uma discussão em torno de conceituações do ensino da História, apresentando noções como: o conceito de fato, de sujeito e de tempo histórico, buscando a relação destes conceitos, com a historiografia e uma concepção de Educação.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais assumiu o discurso de um ensino problematizador; veiculando a necessidade de compreensão da realidade, apontando os objetivos gerais de História para o Ensino Fundamental.

Em relação ao seu significado para o ensino de História, importa perceber de que forma o discurso oficial, explicitado no material, retrata uma forma de conceber o ensino e a aprendizagem em História, ou impõe uma "proposta" que não se coaduna com as concepções que estavam sendo debatidas.

Este documento, publicado sob a chancela do poder público, traduziu uma forma de pensar a relação ensino e aprendizagem, objeto de reflexões de todos os envolvidos na dinâmica escolar, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Entre as discussões que marcavam a década de 1990, foi publicada a obra *O saber Histórico na sala de aula* (1997) e organizado por Circe Bittencourt.

Na Apresentação foi registrado que, os autores, pretendiam "[...] contribuir para a necessária reflexão dos professores neste momento de redefinição dos conteúdos e dos métodos de ensino" (BITTENCOURT, 1997: p. 7).

A primeira parte do manual possui quatro textos que versam tanto sobre a questão curricular, quanto sobre a formação de professores. A segunda parte da obra discute o que foi chamado de "necessidades e dificuldades na utilização de diferentes recursos de ensino" (BITTENCOURT, 1997) remetendo-se aos livros-textos, à iconografia, ao trabalho com museus, à memória, à utilização de filmes como "linguagens" possíveis de serem usadas no ensino de História.

Destacam-se também algumas obras publicadas a partir do ano 2000, a saber:

Ensino de História: *Conceitos, temáticas e metodologia*, publicada em 2003, com a organização de Abreu e Soihet. Uma das organizadoras esclarece que a produção do livro se deu, entre outros motivos, em função da "[...] necessidade de textos conceituais que subsidiassem o trabalho de professores em sala de aula" (ABREU, 2003: p.7).

O livro aborda temáticas como: Identidade por meio dos textos, Identidades plurais e Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como 'patrimônio sociocultural. A

temática Cultura é abordada em alguns textos, como "Cultura popular: um conceito e várias histórias" e "O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil". O manual caracteriza-se por um debate historiográfico, tendo as temáticas mencionadas como um ponto de discussão, voltadas ao ensino de História.

A outra obra publicada, a partir do ano 2000, é *Ensinar História* de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004). Entre os temas discutidos na obra estão: Histórias do ensino de História; A construção do fato histórico; A construção de conceito histórico; As fontes históricas; O livro didático e A avaliação. O manual aborda temas inerentes tanto à formação inicial do professor, como também à sua formação continuada. Por caracterizar-se como obra com uma proposta definida, as proposições de cada tema (organizadas em capítulos) podem ser discutidas durante o processo de formação inicial de professores, aprofundando as discussões baseadas na bibliografia sugerida, como também por meio de debates apontados no item Ampliando o debate.

A característica da obra é que as autoras apoiam-se em referências da historiografia, articulando-as com possibilidades metodológicas para a discussão dos temas, numa dinâmica que favorece ao mesmo tempo um estudo sobre os temas propicia discussões metodológicas, que podem ser trabalhadas tanto em sala de aula ou como atividades complementares.

Todas as obras anteriormente mencionadas representam o que Nadai (1993) pontuava como "perspectivas para as reflexões em torno do ensino de História", destacando aspectos relacionados ao perfil da disciplina História, aos seus métodos de ensino, aos seus conteúdos, às propostas curriculares, à avaliação, ou seja, elementos do código disciplinar da Didática da História, demonstrando que, nas últimas décadas, o ensinar e aprender História estiveram presentes.

A literatura relacionada ao ensino de História continua apontando possibilidades de se pensar, tanto o ensino quanto a aprendizagem. Em síntese, os manuais ao serem produzidos revelam que o ensino e a aprendizagem em História buscando contribuições, ora da Psicologia, ora da Didática Geral, ora da Historiografia. Isto é, os autores comprovam que, ao pensarem essa relação fazem uso de diferentes "lentes", atestando, mais uma vez, a existência empírica de um código disciplinar da Didática da História.

Referências

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. (org.) (2003) **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org). (1997) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação e do Desporto. (1997) Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1° e 2° ciclos.** História, Geografia. Brasília: MEC/SEF.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3° e 4° ciclos.** (1998) História. Brasília: MEC/SEF.

CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. (1959) **Apostilas de Didática Especial de História**. Ministério da Educação e Cultura – MEC.

CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. (1952) **Princípios do método no Ensino de História**. 137 f. Tese (Doutorado em Didática Geral e Especial) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. (1998) **Clío en las aulas** – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid. Ediciones Akal.

FONSECA, Selva Guimarães (1993). Caminhos da História ensinada. Campinas, SP: Papirus.

FREITAS, Itamar. (2004). A Pedagogia da História de Murilo Mendes (São Paulo 1935). In: Sæculum - **Revista de História** [11]; João Pessoa, ago./ dez. p. 162-175.

GUEDES, João Alfredo Libanio. (1963) **Curso de Didática da História**. Rio de Janeiro: J.Ozon Editor.

LEITE, Miriam Moreira. (1969) **O ensino da História no primário e no ginásio**. São Paulo: Editora Cultrix,.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. V.13, nº 26/26. set 92/ago/93. p.143-162.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O Direito ao Passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Recife. 2003. 291 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco.

PINSKY, Jaime (org.) (1988). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (2004). História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211.

_____. (2006) Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. p. 709-729.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. (2004) São Paulo: Scipione, Coleção: Pensamento e Ação no Magistério.

SILVA, Marco A. (org.) **Repensando a História**. (1982). 2 ed. Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH – Núcleo de São Paulo). São Paulo, Editora Marco Zero.

LOS LIBROS DE TEXTO EN IBEROAMÉRICA (LATINOAMÉRICA, ESPAÑA Y PORTUGAL)

mesa 02

Formación ciudadana en Historia de Chile. Análisis hermenéutico de textos escolares

Andrea Minte Münzenmayer[1]; Cristian Orellana Fonseca[2]&Daniel Tello Silva[3]

Resumen

Esta comunicación se enmarca en un proyecto de investigación en desarrollo acerca de la formación ciudadana en la enseñanza de la Historia de Chile, que considera los textos escolares en uso y otros textos de apoyo, así como también el proceso didáctico que se produce en el aula. El objetivo del estudio es analizar la formación ciudadana a partir de los textos y de la práctica del docente. Como referencia teórica se distinguen tres niveles en la formación ciudadana. Siguiendo a W. Kymlicka (1994), estos son: conocimiento, práctica y compromiso ciudadano. Se sostiene como hipótesis de trabajo que el contenido de la formación ciudadana no se refleja en profundidad en los textos ni en las estrategias didácticas, además de que el clima escolar no es proclive al desarrollo de estas competencias. Se aplica un diseño hermenéutico para el análisis de los textos y un diseño etnográfico para detectar las estrategias didácticas de los profesores de enseñanza media. Se presentan los resultados preliminares referidos al análisis hermenéutico de los textos escolares de Historia de Chile. Ellos dan cuenta de un abordaje tangencial, puesto que temas de formación ciudadana, posibles de trabajar desde esta perspectiva, se desarrollan privilegiando el contenido histórico por sobre el de ciudadanía. En los textos escolares chilenos, no se presenta claramente el contenido ni la importancia de la formación ciudadana, lo cual dificulta el aprendizaje de prácticas ciudadanas en el aula, en la institución y en la sociedad.

[1] Universidad del Bío Bío. E-mail: aminte@ubiobio.cl
[2] Universidad del Bío Bío E-mail: corellana@ubiobio.cl
[3] Universidad del Bío Bío. E-mail: dtello@ubiobio.cl

Palabras clave: textos escolares; formación ciudadana; currículum oculto; convivencia democrática; compromiso ciudadano

Abstract

This study is part of a current investigation project about citizenship education in the teaching of History of Chile taking into account the present school textbooks, other support textbooks and the didactic process that takes place in the classroom. The purpose of the study is to analyze the citizenship education by considering textbooks and teaching reality. Three levels may be distinguished as a theoretical reference: knowledge, practice and citizen commitment (Kymlicka, 1994). The hypothesis stated is that the content of citizen education is not presented with sufficient depth in textbooks and didactic strategies; furthermore, the school atmosphere is not suitable for the development of these competencies. A hermeneutical design is applied for text analysis and an ethnographic design intended for detecting strategies of high school teachers. There is a presentation of preliminary results concerning the hermeneutical analysis of textbooks on History of Chile. They report about a tangential approach since topics on citizenship education, being possible from this perspective, are carried out with a priority an historical content rather than on the citizenship aspect. Chilean textbooks do not present clearly either the content or the importance of citizenship education, thus affecting the learning of citizenship practices in the classroom, in the institution and in society.

Keywords: school textbooks; citizenship education; hidden curriculum; democratic practice; citizen commitment

Introducción

El concepto de ciudadanía se comprende, en términos generales, como la relación de los ciudadanos con el Estado, definiendo de este modo un conjunto de responsabilidades y derechos que esta pertenencia implica para los respectivos actores sociales. La educación en ciudadanía, desde Durkheim hasta la actualidad, se comprende como el ejercicio que realizan las sociedades por educar en los contenidos, las competencias y las virtudes necesarias para que los sujetos puedan convivir en ellas.

La educación en ciudadanía representa la intención de las sociedades por transmitir la concepción ciudadana a las personas. Para este propósito, diversos autores (Kymlicka, 1999; Kymlicka & Norman 1994; Halstead & Pike, 2006) coinciden en relevar la responsabilidad ineludible que tiene la educación en ciudadanía dentro de las escuelas para conseguir este propósito en cada una de las sociedades, constituyendo una instancia pedagógica privilegiada,

por sobre el valor educativo que puedan tener las demás estructuras de la sociedad. Desde los propósitos modernos marcados por la cohesión social (Durkheim, 1902/2002), hasta la relevancia actual de educar para la civilidad, diversidad y tolerancia (Edelstein, 2011; Abowitz & Harnish, 2006). La educación ciudadana escolar expresa sus propósitos pedagógicos en los avances de la modernidad y en los efectos de la globalización, asumiendo en sus concepciones curriculares contemporáneas, los procesos de cambio y multiculturalidad que caracterizan los actuales contextos educativos. De esta manera, la educación en ciudadanía, en tanto contenido curricular y su inclusión en el programa de Historia y Ciencias Sociales, demuestra las orientaciones de pertenencia que las sociedades buscan desarrollar en sus ciudadanos, educándolos desde su formación escolar.

La práctica pedagógica en educación ciudadana se ubica en la relación social que se evidencia entre los contenidos, las orientaciones curriculares y la experiencia cotidiana de esta dimensión de la enseñanza escolar, determinada, entre otros aspectos, por la aplicación de distintas metodologías diseñadas para desarrollar en los estudiantes las competencias ciudadanas esperadas. Estas competencias son entendidas como la habilidad de aplicación de contenidos particulares de ciudadanía. Ejemplo de ello son los derechos y deberes ciudadanos en situaciones dadas de convivencia social y escolar, como lo consultaran los últimos estudios internacionales en la materia ICCS, 2009 (Schulz, Ainley, Friedman y Lietz, 2011) e IEA, 2001 (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001). La práctica pedagógica está determinada por los contenidos curriculares definidos, los métodos pedagógicos aplicados y las experiencias de aprendizaje. Estas prácticas y métodos de educación ciudadana aparecen ligados a las de la educación moral, por considerarse a la primera como parte integrante de la segunda. Halstead & Pike (2006) consideran la educación moral en términos amplios como una educación en valores. La educación ciudadana puede comprenderse como la formación en valores públicos orientados al vínculo social, cuyo ejercicio requiere una necesaria relación de civilidad con los valores privados, que pueden ser característicos de grupos particulares dentro de la sociedad. La educación moral está encargada de formar a los ciudadanos en la práctica cotidiana de virtudes que les permitan el desarrollo moral en la sociedad en que se desenvuelven. La educación en ciudadanía y los métodos asociados a ella, se han clasificado en la tradición liberal, siguiendo a los autores antes señalados, en distintos niveles de profundidad, los que van desde prácticas pedagógicas destinadas a producir ciudadanos informados y activos, hasta proponer con sus metodologías educar a ciudadanos autónomos y críticamente reflexivos (Halstead & Pike, 2006). El análisis de la educación en ciudadanía en su dimensión práctica puede también orientarse al estudio de estas dimensiones pedagógicas, considerando tanto el diseño de sus metodologías como su praxis. Esta idea también es desarrollada por Kymlicka (1994), quien sostiene la existencia de tres niveles diferentes de formación ciudadana, distinguiendo un primer

nivel de conocimiento (información y entrega de contenidos), un segundo nivel, de práctica de valores ciudadanos, y el tercero, referido al compromiso ciudadano que involucra al individuo con la sociedad, siendo éste el óptimo para lograr una convivencia verdaderamente democrática.

Para R. Reguillo (2003) la ciudadanía es un mecanismo tanto de derechos como de obligaciones,que entrega reglas para que se desarrolle el juego social, *y* cuyo sentido es el mantener el equilibrio entre la seguridad y la libertad. En consecuencia posee la doble virtud, de que por un lado, define a los sujetos frente al Estado y, por el otro, protege a los sujetos frente al Estado. Amplía así su concepción, no sólo considerando las obligaciones y derechos políticos, sino incorporando también la dimensión social de los ciudadanos.

F. Calderón, M. Hopenhayn y E. Ottone (1996) presentan la ciudadanía como un producto de la Modernidad Europea difícil de lograr en las sociedades latinoamericanas. Esto implica que los ciudadanos tienen la posibilidad de decidir sobre su destino y de ejercer los derechos que sus sociedades señalan otorgarles. Ellos señalan quecuando nos referimos a la ciudadanía moderna hacemos referencia a la existencia de actores sociales con posibilidades de autodeterminación, capacidad de representación de intereses y demandas, y en pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos jurídicamente reconocidos. (Calderón, Hopenhayn, Ottone, 1996: 10)

Esta variedad de concepciones y comprensiones de ciudadanía tendrá consecuencias diversas en el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes. La ciudadanía, en una primera síntesis, constituye un concepto polisémico, pero sobre todo, político. Su comprensión, tanto en términos teóricos como empíricos, lleva aparejada una voluntad de participación social, la que puede ser potenciada o restringida en los procesos formativos.

El abordaje y la profundización de la ciudadanía en los diferentes niveles: conocimiento, práctica y compromiso ciudadano, siguiendo a Kymlicka, se expresa en los textos escolares, principal herramienta de socialización en el proceso educativo. Dada la importancia de los textos en la educación, es necesario estudiarlos críticamente poniendo énfasis en el análisis de los contenidos de formación ciudadana, tácitos o explícitos que influyen en el actuar de los sujetos, preparándolos para vivir en sociedad. Precursores en el tema de investigación de textos escolares han sido el Instituto Georg Eckert en Alemania, el proyecto Emmanuelle en Francia y MANES en España. De estos han surgido investigaciones en América Latina vinculadas a temas ideológicos: género, nacionalismo, racismo, autoritarismo, discriminación religiosa, estereotipos; además, estudios comparativos de textos escolares en América Latina, historia del currículum, percepción de los alumnos sobre los textos, producción de los mismos y usos. En este estudio se aborda la formación ciudadana presente en ellos, tema considerado fundamental

para profundizar la democracia y la contribución de los textos escolares en tanto lo posibilitan, lo fomentan o lo inhiben.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa en desarrollo, basada en el diseño hermenéutico y etnográfico de investigación. La pregunta central: ¿cuál es la formación ciudadana que se desarrolla en el aula a partir de los textos escolares, los textos de apoyo y la convivencia escolar en enseñanza media? Como hipótesis de trabajo se sostiene que los textos escolares de Historia de Chile no profundizan ni fomentan la formación ciudadana. El objetivo general fue caracterizar la formación ciudadana en las aulas de enseñanza media chilena y uno de los objetivos específicos de la investigación dice relación con el análisis de los textos escolares, para lo cual se trabajó con un corpus de 12 textos de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media, publicados entre 2000 y 2012. En la siguiente tabla se presentan de forma sintética las características de los textos estudiados.

Tabla Nº 1 Corpus de textos escolares analizados

Editorial	Curso	Año	Nº
Santillana	4 Medio	2012	1
Santillana	4 Medio	2010	1
Santillana	2 Medio	2009	1
Santillana	1 Medio	2002	1
Mare Nostrum	4 Medio	2009	1
Mare Nostrum	2 Medio	2007	1
Mare Nostrum	2 Medio	2004	1
Mare Nostrum	2 Medio	2001	1
Mare Nostrum	1 Medio	2000	1
Zig Zag	3 Medio	2012	1
Zig Zag	2 Medio	2004	1

Arrayán	2 Medio	2001	1
Total			**12**

Resultados

Del análisis hermenéutico realizado a los textos escolares, se pueden identificar tres categorías emergentes que son: superficialidad en el tratamiento del contenido específico de ciudadanía; vinculación del tema restringido solo a sufragio y elecciones populares; desaprovechamiento del potencial de contenidos históricos para el desarrollo de la formación ciudadana.

Con respecto a la primera categoría, un ejemplo de breve referencia a la ciudadanía señala: "ser ciudadano implica ser parte de una sociedad, con una serie de derechos y deberes, respetando a su vez, los derechos de los demás y contribuir al bien común. No obstante, el concepto de ciudadanía se ha ido transformando en las últimas décadas, debido a los cambios experimentados en la sociedad, producto del desarrollo multicultural y multiétnico, por las constantes migraciones. Lo importante de esta nueva concepción es la tolerancia a la diversidad y a la participación activa de todos los miembros de la comunidad" (Historia y Ciencias Sociales, 1º Medio, Editorial Santillana, 2010: 254). En síntesis, sólo se menciona el tema de forma secundaria y elemental.

En el mismo texto escolar (Santillana, 2010, 1 Medio) si bien se mencionan diversos y actualizados tipos de ciudadanía, tales como democrática, social, paritaria, intercultural, ambiental y digital, estos sólo son definidos; no se profundizan los aspectos teóricos ni se promueve la reflexión en los alumnos, a excepción del tema de la ciudadanía digital, el cual se desarrolla más que los otros, aludiendo a las redes (blogs, fotologs, Facebook, Wiki, You Tube, My Space) no obstante, no se establece la relación con el tema de la ciudadanía, su importancia y efectos.

En otro texto, Santillana, 4º Medio (2002: 85) se solicita a los alumnos definir conceptos tales como democracia, derechos individuales, libertades públicas, pero no se establecen definiciones ni relaciones de conceptos con temas actuales de ciudadanía y democracia. Se constata el relato de una verdad oficial constituida por descripciones de hechos que en ningún caso exigen análisis, reflexión, adopción de una postura o internalización de temas de formación ciudadana.

La segunda categoría – vinculación de la ciudadanía con sufragio y elecciones populares – se ilustra con otro texto de Santillana, 4º Medio (2009) que presenta el contenido "ampliación

de la democracia", resaltándose el sufragio femenino y la igualdad de derechos de las mujeres, como única forma para lograrlo, situación que no da cuenta de la realidad histórica. Otro ejemplo que constata esta vinculación, se encuentra en el concepto oficial de ciudadanía que resalta, en primer lugar, la idea que ésta implica el vínculo jurídico entre un individuo y un Estado; en segundo lugar, se menciona el artículo 13 de la Constitución, el cual otorga la ciudadanía a chilenos que habiendo cumplido los 18 años no se encuentren condenados a pena aflictiva. En tercer lugar, se sostiene que la ciudadanía entrega derechos políticos, destacando el derecho a voto y poder postularse a cargos elegidos popularmente y otros, según la Constitución y las leyes permitan. (Historia y Ciencias Sociales, 1º Medio, Editorial Mare Nostrum, 2000). Esta visión que se entrega a los jóvenes como versión oficial, entiende la ciudadanía vinculada, fundamentalmente, a los derechos políticos, idea presente en todos los textos analizados.

La tercera categoría sobre el desaprovechamiento del potencial de los contenidos históricos en beneficio de la formación ciudadana, se evidencia en un texto escolar de Tercer Año de Enseñanza Media, que describe la situación política de 1920 de la siguiente forma: "…el sistema parlamentario estaba en una profunda crisis. Ese año correspondían elecciones presidenciales. Lo normal en la época parlamentaria era que los distintos partidos, agrupados en convenciones partidarias, aislados y a puertas cerradas del resto de la ciudadanía, eligieran a sus candidatos y luego los presentaran al resto del país."(Historia y Ciencias Sociales, 3º Medio, Zig Zag, 2012). Los relatos en los textos evidencian una mera descripción de hechos, que no permite la reflexión, el análisis, la comparación. Es decir, no se aprovecha el potencial del contenido para desarrollar la ciudadanía.

Otros contenidos que no se consideran ser abordados desde la mirada de la formación ciudadana son los de las matanzas obreras de 1907 y 1921, respectivamente, que se tratan como hechos históricos enmarcados en un período presidencial determinado y como característica del mismo. No se analizan ni critican estos hechos tan reñidos con la convivencia democrática. Es decir, contenidos de Historia de Chile potencialmente apropiados para la formación ciudadana no se utilizan para el desarrollo de la misma.

De igual forma ocurre con el contenido de la "vuelta a la democracia en Chile" y a la campaña del "No", por el plebiscito de 1988, que se explica brevemente con sugerencias de algunas actividades didácticas y fotografías de presidentes de la década del ´90. Todo esto en casi dos páginas, lo que denota un escaso interés (o intención) por profundizar en el tema, situación que inhibe el desarrollo de la formación ciudadana en los jóvenes, al no ampliarse información tan relevante para el restablecimiento de la democracia y sus consecuencias sociales, políticas e históricas.

Discusión de resultados

En términos empíricos, estudios previos ya han sugerido la distancia entre lo oficialmente presentado en los textos, y la comprensión ciudadana de los jóvenes. M. L. Martínez, C. L. Silva y A. C. Hernández (2010), dan cuenta de la notoria diferencia que existe sobre el concepto de ciudadaníaoficial y el de los jóvenes. Señalan que mientras la primera – inspirada en la transferencia del poder del Estado al mercado y afirmada en la Constitución – sostiene un concepto de ciudadanía limitado principalmente a participar a través del sufragio, el concepto de ciudadanía de los jóvenes dista mucho de aquella. Para los jóvenes, la ciudadanía tiene una concepción más completa, pues no la ven reducida a la sola dimensión política del voto y más aun, porque independiente de ello, se reconocen ellos mismos como ciudadanos y como tales, reclaman la posibilidad de decidir sobre su destino y de ejercer los derechos que consideran, les corresponden. La situación de participación política convencional emanada de la concepción oficial, no les permite ampliar su campo de acción social, y esto explicaría su desinterés por la participación política de forma tradicional.

Si la ciudadanía es el escenario para tramitar y converger lo social y lo político, se imponen nuevas prácticas y nuevas mediaciones que permitiríann resarcir el tejido social descompuesto y aportar a la generación de confianza hacia un proyecto común. (Arias, 2005: 85) La formación de ciudadanos dotados de pensamiento crítico, capacidad de abstracción, de resolución de problemas, de solidaridad, de autonomía, de lucha por la justicia, la no discriminación y la transformación política, requiere de nuevas prácticas, textos escolares adecuados y profesores que democraticen las aulas. Este nuevo escenario transformaría la sociedad sobre la base de una convivencia auténticamente ciudadana.

Conclusiones

En los textos escolares analizados no se visualiza la formación ciudadana, esto es, no se incorpora un enfoque que aborde el tema a través del cuerpo del texto, ni de las actividades didácticas ni en otras partes del texto escolar. Los contenidos de Historia y Ciencias Sociales, presentados en los textos de forma escueta y superficial, no permiten un abordaje que potencie la formación ciudadana y la convivencia democrática. Temas tales como sufragio censitario del siglo XIX en Chile, matanzas obreras, voto femenino son analizados como mero dato histórico, no desde la perspectiva de la ciudadanía.

En síntesis, los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media chilena presentan los contenidos de formación ciudadana de manera superficial, expositiva, sin pretensión de educar para la ciudadanía. Se trata de un relato lineal, cronológico de hechos y procesos históricos, principalmente políticos y bélicos, carente de una mirada distinta que

reescriba algunas partes de la historia chilena desde la formación ciudadana, destacando su valor para desarrollar en los estudiantes de enseñanza media, una actitud de compromiso con la convivencia democrática.

Referencias bibliográficas

ABOWITZ, K. & HARNISCH, J. (2006) "Contemporary Discourses of Citizenship", *Review of Educational Research* Vol. 76, Nº 4: 653-690.

ARIAS, D. (2005): *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una propuesta didáctica,* Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

CALDERÓN, F.; HOPENHAYN, M. y OTTONE, E. (1996): *Esa esquiva Modernidad: Desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe*, Nueva Sociedad, Bogotá.

DURKHEIM, E. (1902/2002) *La Educación Moral,* Morata, Madrid.

EDELSTEIN, W. (2011) "Education for Democracy: reasons and strategies". *European Journal of Education*, Vol. 46, Nº 1: 127–137.

HALSTEAD, J. & PIKE, M. (2006) *Citizenship and moral Education. Values in action.* Routledge, London-New York.

KYMLICKA, W. (1999) Education for Citizenship. In Education in Morality. Routledge, London- New York.

KYMLICKA, W. & NORMAN, W (1994) "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory", *Ethics*, 104, Nº 2: 352-381.

MARTÍNEZ, SILVA, HERNÁNDEZ, (2010) "¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica". <Psykhe en línea PUC, Chile, Vol. 19, Nº 2, pp.25-37 Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0718-22282010000200004&Ing=es&nrm=iso&tlng=es> [23 Mayo 2012]

REGUILLO, R. (2003) "Ciudadanías juveniles en América Latina", <Última Década. En línea, *CIDPA,* Viña del Mar, Volumen 11 N° 19, Noviembre 2003, pp.11-30. Disponible en World Wide Web: http://www.scielo.cl/scielo.php?script_sci_arttext&pid=S0718-22362000200002&Ing=es&nrm=iso> [23 Mayo 2012]

SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRIEDMAN, T. y LIETZ, P. (2011) *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), Amsterdam.

TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.

La revisión de la enseñanza de la historia en el pasado como experiencia didáctica para la enseñanza de la historia hoy. Los libros escolares en la Argentina, 1870-1930

Marta Mercedes Poggi[1]&Bernardino Pacciani[2]

Resumen

La formación del profesorado articula el conocimiento de la historia, la formación didáctica específica y la actualización permanente integral. Es fundamental, en este proceso continuo de formación y perfeccionamiento, el análisis crítico de contenidos, metodologías y recursos. Tarea ardua ya que pone en tela de juicio los saberes aprendidos.

Este trabajo presenta una experiencia didáctica vinculada directamente con el despertar de la conciencia histórica y las competencias y responsabilidades ciudadanas. Esta experiencia se concreta a través de una revisión crítica de aspectos centrales de la historia argentina transmitida en los textos escolares en el periodo 1880-1930, para establecer la permanencia o desaparición de algunos de los contenidos ideacionales que se implantaron a través de la enseñanza de una determinada visión de la historia.

Se analiza inicialmente la política oficial con respecto a estos libros y la incidencia de la historiografía en su formulación. Ambos aspectos constituyen elementos claves para la comprensión de qué historia se pretendió imponer y qué Nación se intentó conformar con esta enseñanza. Se destaca a continuación la caracterización de la composición de la sociedad, sustentada en la concepción de nación que pretendía imponer ideológicamente la elite dominante.

Se propone esta tarea de revisión historiográfica y reconstrucción de los usos del pasado en la enseñanza, como paso previo al análisis de la propia práctica del futuro docente en cuanto selección, articulación y jerarquización de contenidos, metodología áulica, recursos y textos utilizados.

---

[1] Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. E-mail: mmpoggi@untref.edu.ar; martampoggi@yahoo.com.ar

[2] Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. E-mail: dinohistoria@yahoo.com.ar; bpacciani@untref.edu.ar

Palabras clave:conciencia histórica; construcción identitária; experiencia didáctica; saberes escolares; libros de texto.

Abstract

Teachers education articulates history knowledge, specific didactic training and the permanent and comprehensive updating. It is essential in this ongoing process of learning and development, the critical analysis of content, methodologies and resources. Arduous task because it puts into question the knowledge learned.

This paper presents a learning experience directly linked to the awakening of historical consciousness and the powers and responsibilities of citizenship. This experience takes shape through a critical review of key aspects of Argentina's history, transmitted in textbooks during the period 1880-1930, to establish the permanence or disappearance of some of the ideational contents that were implemented by teaching a particular view of history.

It is originally analyzed the official policies regarding these books and the incidence of historiography in its manner. Both aspects are key elements for the understanding of which story was intended to impose and which nation was attempted conform with this teaching. It is then highlighted the characterization of the composition of society, based on the concept of nation that expected to impose ideologically the dominant elite.

This task of historiographic review and reconstruction of the use of past in teaching is suggested as a previous step to the analysis of the future teaching practice in terms of selection, articulation and classification of contents, court methodology, resources and books to be used.

Keywords:historical consciousness; identity building; learning experience; academic knowledge; textbooks.

Introducción

Los libros escolares, utilizados en Argentina entre 1880 y 1930, contribuyeron fuertemente a la constitución de explicaciones exitosas, compartidas por diferentes generaciones. Participaron en la formación de la memoria, de la conciencia histórica y actuaron

como inventarios de lo que era necesario saber de la Argentina. De esta manera estos textos constituyeron relatos identificatorios y coadyuvaron a la internalización de las versiones naturalizadas con las que todo habitante conocía su historia y se reconocía en ella. Una historia utilizada para forjar una visión determinada del pasado. (Pacciani, 2007; Poggi, 2011; 2012)[3] Consecuentemente, la revisión crítica de aspectos centrales de la historia transmitida en estos textos escolares permite establecer la permanencia o desaparición de algunos de los contenidos ideacionales que se implantaron a través de la enseñanza de la historia.

En este trabajo ese análisis se utiliza como base para una experiencia didáctica vinculada directamente con el despertar de la conciencia histórica y de las competencias y responsabilidades ciudadanas. Se presenta esta tarea de revisión historiográfica y reconstrucción de los usos del pasado en la enseñanza, como paso previo al análisis de la propia práctica del futuro docente en cuanto: selección, articulación y jerarquización de contenidos, metodología áulica, recursos y textos utilizados.

Se analiza inicialmente la política oficial con respecto a estos libros y la incidencia de la historiografía en su formulación en el período 1880 - 1930. Ambos aspectos constituyen elementos claves para la comprensión de qué historia se pretendió imponer y qué Nación se intentó conformar con esta enseñanza. Se destaca a continuación la caracterización de la composición de la sociedad, sustentada en la concepción de nación que pretendía imponer ideológicamente la elite dominante. Las variables de análisis aplicadas se explicitan en la parte final del trabajo para indicar una vía metodológica posible para la revisión de los textos actuales de enseñanza de la historia.

Los textos, la enseñanza de la historia y la historiografía.

El carácter nacional de los contenidos, la difusión de libros autorizados de autores nacionales y la subordinación de la escritura de la historia a los intereses políticos estaban relacionados a fines del siglo XIX con problemas considerados prioritarios en la República Argentina, como la conformación del Estado y la conciencia nacional. La historia nacional fue

[3] Esta experiencia didáctica se sustenta en trabajos de investigación previos de ambos autores referidos a libros de texto.

incluida como asignatura curricular, separada de la historia general, en 1861. Pocos fueron los textos escolares que se utilizaron para la enseñanza de la historia argentina antes de 1880. Pero en esa década las autoridades educativas implementaron un sistema de control, homogeneización y difusión de los textos a utilizar en las escuelas. Este accionar se extendió por medio de licitaciones y concursos hasta 1904. Posteriormente, el texto escolar perdió centralidad en el proceso educativo, pero siguió ocupando un espacio significativo en la conformación de una visión compartida de la historia nacional. En la consolidación de la versión historiográfica canónica participaron autores como Gregorio Funes, Manuel Moreno, Ignacio Núñez, Luís Domínguez, Vicente Fidel López y Bartolomé Mitre. Estos dos últimos fueron quienes más incidieron en la consolidación de un relato contundente sobre las características de la composición de la sociedad argentina. Indirectamente en el caso de Mitre que con su notable, y casi exclusiva, influencia modeló los textos vigentes hasta principios del siglo XX y directamente, en el caso de López, autor de textos para alumnos y maestros.

La renovación perceptible en la historiografía a principios del siglo XX, fundamentalmente en el análisis del periodo colonial, demoró en llegar a los textos y son pocos los cambios que se aprecian en éstos para el Primer Centenario. Es con la emergencia de la Nueva Escuela Histórica, consolidada ya para 1916,que se inicia una etapa de gran importancia para la historiografía, la enseñanza de la historia y los textos escolares. Los integrantes de la Nueva Escuela, Rómulo Carbia, Ricardo Levene, Diego Molinari, Emilio Ravignani, Luís M. Torres, fueron muy activos al respecto. Desde la enseñanza y la publicación de libros para los alumnos incidieron fuertemente en la consolidación de una nueva memoria histórica con afán cohesionador. Los textos preexistentes no fueron reemplazados en forma inmediata y algunos se utilizaron en los años sucesivos pero convivieron, hasta ser gradualmente desplazados, con otros que evidencian los nuevos enfoques. Esas nuevas tendencias fueron muy visibles en cuanto a la colonización y herencia española pero es notable como persistió en el tiempo la caracterización de los diversos grupos que integraban la población del territorio definido como argentino.

La construcción identitaria y los saberes escolares

La visión de una Argentina blanca predomina en la mayoría de los textos escolares estableciendo una imagen de país civilizado por asociación con el mundo europeo. Juana

Manso, en uno de los manuales más difundidos y mejor conceptuados, señala que los argentinos descienden casi en su totalidad de los europeos, cuestión que es avalada por otros autores quienes presentan una conformación étnica blanca prácticamente sin la intervención de componentes poblacionales indígenas, mestizos o negros.[4] (Manso, 1881: 7; Martínez, 1888: 81; Cosson, 1896: 84)

El análisis de la sociedad y, en particular, su composición étnica constituyen un tema central en el relato de la época colonial. Los indígenas ocupan un lugar considerable en éstos que incluye tanto apreciaciones positivas como negativas de esta población en el pasado y una notable coincidencia en el apoyo a la expansión militar y económica de la frontera en la época contemporánea. Los primitivos pobladores de América eran denominados indistintamente indios, indígenas, naturales, pero también naciones bárbaras o salvajes. (Manso, 1881; Martínez, 1888; Larrain, 1885). De piel rojiza, eran salvajes e idólatras en todo el Nuevo Mundo. Es interesante destacar la importancia otorgada al "color" de la piel al extremo de indicar que la denominación "piel roja" es válida para todos los habitantes del Nuevo Mundo, con excepción de los cobrizos mejicanos y de los emperadores incas que, señala, eran blancos. (Manso, 1881: 12, 45) Apreciaciones que incluyen la comparación con "membrillos cocidos" para la piel de hombres que no eran blancos, ni morenos o negros, sino cobrizos. Hombres que fueron aniquilados y desaparecieron, fundamentalmente, por su alcoholismo ya que pasaban "semanas y meses entregados a los más repugnantes excesos. Riñas, muertes y aún guerras, a más de los estragos que hacía el alcohol en sus organismos era la consecuencia de ese bárbaro vicio." (Imhoff; y Levene, 1921: 22) En este contexto se reconoce la legitimidad de la sublevación de Tupac Amaru pero este reconocimiento no impide que Carlos Imhoff y Ricardo Levene señalen que "felizmente la sublevación fue sofocada, pues de otro modo habría importado el triunfo de la barbarie en todo el Virreinato." (Imhoff; y Levene, 1921: 70) Influían en esta visión las ideologías racialistas de fines del siglo XIX, netamente etnocéntricas. Estos planteos permitieron, además, reforzar jerarquías establecidas puertas adentro que diferenciaban la población de origen europeo del litoral argentino, de la mayoritariamente indígena y mestiza de las provincias del interior.

---

[4] Para identificar los diversos componentes sociales los vocablos utilizados son los incluidos en los libros analizados.

La política de la corona española fue juzgada duramente por los autores que se guiaban por la producción de Mitre. Critican la crueldad y tiranía de los encomenderos, la mita minera y otras formas de explotación, estableciendo que el terror fue la base de la subordinación de América. (Manso, 1881: 45, 61-62; Larrain, 1885, 15, 20; Martínez, 1888: 7-23) Otros, plantearon una visión netamente negativa de los indígenas, considerando que los abusos que algunos señalaban no opacaban la trascendencia de la conquista para la historia de la humanidad, que permitió remplazar la barbarie indígena, o la semicivilización de algunos lugares por la civilización española. Clemente Fregeiro señala que el aspecto miserable de esta población no permitía suponer la existencia de ningún género de cultura, ni de riqueza. (Fregeiro, 1881: 59)

La defensa de los indígenas se limita al pasado y a los abusos que les infligió la corona. Utilizada como argumento patriótico contra España, esta defensa no interfirió en la interpretación del presente y la visión de la "conquista del desierto" como necesaria y justa. Juan María Gutiérrez, que en un mismo párrafo menciona guanacos y tehuelches, rescata a los calchaquíes puros como agricultores y artesanos y considera que debían cultivarse las lenguas indígenas. Pero, paralelamente, alaba el avance militar que dejaba para la "población civilizada" hermosos terrenos de pastoreo y labranza ocupados hasta el momento por nómades que vivían en el ocio, eran enemigos de la civilización y estaban interesados solamente en invadir. (J.M.G., 1877: 12, 29, 131)

Muy pocas son las referencias que se pueden encontrar en estos libros sobre los mestizos. Ninguna mención explícita se encuentra en los textos de Juana Manso (1881), Ramón Cambón (1884) o Clemente Fregeiro (1881). Gutiérrez se limita a resaltar la belleza de los mestizos con sangre guaraní y española con respecto a otros grupos mestizos. (J.M.G. ,1877: 43; Larrain, 1885: 47)

De manera amplia y general, excediendo la cuestión local, atlas y textos de geografía de la época establecen claramente la supremacía de la raza blanca o europea. (Vallin y Bustillo, 1881: apartado 39) En consecuencia, la incidencia cuantitativa de la población de ascendencia africana implicaba una complicación a resolver o un problema a omitir por parte de los autores. Algunos autores no incluyen ninguna referencia de la población de origen afro. Otros, como Luis Farina, aseguran que la raza negra en Argentina fue una disminuida minoría que se adaptó sin más complicaciones a los usos y costumbres españolas. (Farina, 1898: 55) Pero los datos cuantitativos que aporta Nicanor Larrain plantean otra realidad. Asevera Larrain que el Gobernador Domingo Ortiz de Rosas, que asumió en 1742, realizó un censo de la población de Buenos Aires y que sobre un total de 10.223 habitantes "dominaban los negros y mestizos." (Larrain, 1883: 47) Afirmación categórica que no se encuentra en otros autores.

Los negros del pasado, al igual que los indígenas, fueron considerados víctimas de los españoles en los textos vigentes, especialmente, en el siglo XIX. El primer acercamiento que se realiza es lateral pues se utiliza la temática como una crítica a España. En estos libros se explica que ante las dramáticas consecuencias que implicaron para la población indígena la conquista, el maltrato y el trabajo en las minas "se compraron entonces negros en África…" (Tufró, 1890: 79) Juana Manso afirma que España lejos de aplicar medios racionales y cristianos que civilizasen las naciones bárbaras de América prefirió seguir extirpándolas con la espada de la conquista y añadió a este crimen otro mayor, con la introducción de esclavos africanos en América. (Manso, 1881: 45-46) Textos, como el *Compendio de la Historia argentina* de Clemente Fregeiro, se refieren a la introducción de esclavos, sin ningún comentario o explicación aclaratoria. (Fregeiro, 1881:112) En otros, las referencias son difusas, como cuando Alfredo Cosson establece que "esta desgraciada comarca (Guinea septentrional) ha suministrado durante largo tiempo un gran número de esclavos á las colonias de América" o que "los negros transportados de África como esclavos, componen hoy una gran parte de la población de América." (Cosson, 1896: 27) "Ha suministrado" o "transportados" son expresiones que parecen liberar al autor de toda consideración inconveniente sobre el tráfico de esclavos y la población de tal origen.

Un salto cualitativo se verifica en los libros escolares con la emergencia de la Nueva Escuela Histórica y la decisión de sus miembros, investigadores formados, de producir textos para la enseñanza. La mejor formación de los autores y la mayor calidad que se verifica en los textos producidos por los partícipes de la Nueva Escuela Histórica no implica una modificación de la perspectiva de análisis de la población de origen afro. Al explicar Carbia el mundo, sus partes y la civilización y sus progresos, imágenes contundentes y textos breves plantean explícitamente la caracterización de África y sus pobladores. Indica Carbia en el texto, y refuerza con imágenes tituladas "Los Hombres de África", "Tipo negro africano" y "Negra engalanada", la desnudez "señal de su poca civilización" y que "a los negros les gusta mucho adornarse con objetos." (Carbia, 1925: 14-15, Fig. 7, 8, y 9) Imágenes y textos se utilizan en una comparación con Europa y su civilización de espléndidas construcciones. Incluye referencias a Séneca, Dante, Corneille, que le permiten afirmar "¿No véis cuán grande es la diferencia con los otros que ya conocéis?" (Carbia, 1925: 16, Fig.12) El texto continua indicando que América

recibió su civilización de Europa y explica que a través de la conquista y la colonización "nosotros decimos que somos de *raza latina*"[5] por que procedemos de ellos, en referencia a la civilización romana. (Carbia, 1925: 18)

En las *Lecciones de Historia Argentina*, obra más compleja, completa y no de carácter introductorio como *La Cartilla,* Carbia no hace prácticamente referencias a componentes afro en la población argentina. Un dibujo de Fortuny se incluye como Figura 50, "Un paseo de noche", y su epígrafe señala que al no haber alumbrado público "las personas que deseaban salir de noche estaban obligados a hacerse acompañar por un esclavo provisto de un farol encendido". (Carbia, 1917: 83) Con respecto al período colonial a esta mención se agrega una muy breve vinculada a las Invasiones Inglesas y la organización por parte de Santiago de Liniers de regimientos de hijos del país llamados *Patricios, Arribeños, y Pardos y Morenos*. En nota al piéel autor aclara "el de *Patricios*, estaba formado por los nativos de la Capital; el de *Arribeños*, por los oriundos de las provincias, y el de *Pardos y Morenos*, por mulatos del país". (Carbia, 1917: 98) No incluye el texto comentarios relativos a origen, cantidad, procedencia,… pero si incluye al mencionar la Asamblea General Constituyente el Año XIII, que la Asamblea de 1813 estableció "la prohibición de la esclavatura". (Carbia, 1917: 112).[6] Es Carbia también quien se ocupa de destacar en el epígrafe que acompaña un retrato de Bernardino Rivadavia que es inexacto que este hombre, de gran talento, fuera mulato pues su padre ocupaba un puesto de figuración y "no lo era, menos, aun su madre". (Carbia, 1917: 130, Fig. 103). Afirmación categórica que, obviamente, consideraba necesario asentar explícitamente.

Resulta significativo que prácticamente las únicas menciones explicitas a la población afroargentina, en estos textos, son aquellas que tienen por objetivo equiparar su barbarie con la barbarie del periodo de gobierno de Juan Manuel de Rosas. Con referencias diferentes pero con elementos comunes dos autores, de formación distinta y con muchos años de distancia en la producción de sus obras, Juana Manso y Rómulo Carbia, vinculan desde una perspectiva negativa la población afro con Rosas. Manso señala que el dictador liberó "a los esclavos negros que aun existían como rezago odioso de la Colonia, para tener soldados, y formó con ellos el campamento de los Santos Lugares, célebre por sus innumerables fusilamientos". (Manso, 1881: 240) Carbia, por su parte, en el epígrafe de la figura "Baile en un rancho de negros"

[5] En cursiva en el original.
[6] También lo señalan Larrain, 1883: 100; Manso, 1881: 172.

señala que "en la época de la Dictadura, los elementos del bajo fondo social fueron aprovechados en servicio de ella. El negrerío, sobre todo, gozó de especiales franquicias y se divirtió al amparo oficial,…"(Carbia, 1917: 134, Fig. 105). Se diferencia nuevamente Nicanor Larrain al respecto pues hace referencia en forma extensa al coronel Lorenzo Barcala, resaltando su valor y poco comunes dotes militares. (Larrain, 1883: 172) Este análisis implica un planteo respetuoso y halagüeño que constituye una excepción.

Además de estos textos circulaban otros en las escuelas particulares. Se puede señalar en particular los libros editados por los Hermanos de las Escuelas Cristianas. En *La Argentina. Estudio físico, etnográfico, político y económico* se especifica que "la población argentina pertenece, en su inmensa mayoría a la *raza blanca* y a la familia latina."[7] (H.E.C., s/f: 143-144) Se considera, en este libro, que esta población se compone de descendientes de españoles (criollos), europeos inmigrantes, mestizos de diferentes razas, indios mansos "y de algunos negros importados." (H.E.C., s/f: 144) Resalta que "tienen su origen en la importación al país de esclavos sacados de África desde 1703 a 1825." (H.E.C., s/f: 145) Los ubica contemporáneamente en la provincia de Buenos Aires y especialmente en la ciudad de Buenos Aires "donde los ocupan con preferencia las familias pudientes que tienen como un lujo la ostentación de ellos en los pescantes de sus carruajes o en las porterías de sus casas." (H.E.C., s/f: 145) El o los autores consideran que "no pocos han sabido escalar situaciones envidiosas" y los caracteriza como alegres e inteligentes. (H.E.C., s/f: 145) La descripción de la población afroargentina continúa en nota al pie. Explica que al iniciarse el siglo XIX hubo una "fuerte preocupación contra la gente de color" y que, por tal motivo, los mulatos y sus descendientes, no accedían a empleos públicos. Plantea que "la legislación los consideraba hasta inferiores a los indios, cuando es sabido que les son muy superiores no sólo intelectual sino también moralmente." (H.E.C., s/f: 144, nota 1) Esta afirmación se respalda con la mención de los batallones formados por negros que actuaron valerosa y disciplinadamente en las guerras de la Independencia. Incluso alcanzando el grado de oficiales. Se nombra específicamente al coronel Barcala y al "negro Falucho" y se completa la nota explicando que "algunos de sus mestizos han sabido escalar posiciones sociales, y sólo se les conoce su origen en el pelo, en las lúnulas de las uñas que son notablemente amarillas y en la mayor acumulación de pigmento donde la piel

[7] Sin fecha. Este texto puede ubicarse, por sus referencias, entre los años 1924 y 1930. *Raza blanca* en cursiva en el original.

forma pliegues, teniendo ésta en tales sitios un color mucho más oscuro que las partes circunvecinas. Este mismo fenómeno se observa también en los mestizos de indio, por mucha que sea la sangre europea que llevan en las venas". (H.E.C., s/f: 144, nota 1)

Estas explicaciones quedan subsumidas ante la valoración positiva de la Argentina para atraer inmigrantes europeos y la ventaja que implica su "gran poder de asimilación que le permite apropiarse fácilmente de la civilización europea, y fundir en una nueva raza, inteligente y vigorosa, los elementos variados y dispersos de la inmigración, y se adivinará el brillante porvenir que les está reservado." (H.E.C., s/f: 150) En este libro la población de origen africano está mejor conceptuada que la indígena.

La construcción de la Nación argentina dio preferencia a un grupo humano en gestación y cuya formación estaba acelerada por el fuertísimo impacto de la inmigración europea. En este proceso de modernización y de inclusión en el mercado mundial se inserta también el problema indígena, la "conquista del desierto" y la escasa importancia otorgada a la presencia y aportes de la comunidad local de origen africano. La caracterización de la composición de la sociedad, sustentada en la concepción de nación que pretendía imponer ideológicamente la elite dominante, se transmitió en los saberes escolares con la intencionalidad de conformar una construcción identitaria de carácter nacional basada esencialmente en el componente europeo.

Experiencia didáctica

La revisión de las propias prácticas docentes y el estudio constante de la historia son imprescindibles en quien está abocado a la enseñanza. Ambas dimensiones se articulan en las experiencias didácticas que llevamos a cabo en nuestro trabajo como profesores a cargo de espacios curriculares correspondientes al trayecto de formación docente. Los textos revisados no corresponden ni a la etapa formativa de los docentes actuales, ni obviamente a sus insumos laborales presentes. Esto facilita su análisis integral y favorece, actuando como guía, la revisión de los libros escolares de uso cotidiano contemporáneo. La metodología que planteamos subyace en el trabajo realizado sobre los textos vigentes entre 1880 y 1930.

Los pasos a seguir implican la revisión de

1° la presentación del libro en sus componentes, diagramación, complementos (mapas, ilustraciones, documentos, actividades, etc.)

2º sus contenidos en general. Concordancia con los programas, pertinencia, nivel de profundidad, claridad, distribución. Otorgamos especial importancia a la densidad de texto pues implica ya una profundización en la tarea, al permitirnos identificar focos de atención y, también, desplazamientos e incluso, omisiones.

3º revisión de los contenidos desde dos variables de análisis

aportes actuales de las investigaciones en historia

lineamientos políticos de las autoridades del momento

4º seguimiento de una temática en particular, en este caso, la sociedad argentina, su origen y composición prestando especial atención no solo a la explicación escrita y su densidad de texto, si no también a las ilustraciones y complementos que la acompañan.

La selección o aceptación y la utilización de un texto para el trabajo en o fuera del aula implica un compromiso por parte del docente en su responsabilidad educativa y ciudadano, es por tanto, imprescindible conocer y reconocer en los textos la seriedad académica, los aportes didácticos y, muy especialmente, su importancia como elementos de reproducción ideológica.

Bibliografía

Carbia, R. (1925): La Cartilla Argentina. Instrucción elemental a la enseñanza de la Historia de la Patria, Editores A. Kapelusz y Cía: Buenos Aires.

Carbia, R. (1917): Lecciones de Historia Argentina, Editores A. Kapelusz y Cía.: Buenos Aires.

Cosson, A. (1896): Pequeña geografía para uso de las escuelas primarias. Corregida y mejorada por C.I. Fregeiro, Librería Rivadavia de G. Mendesky: Buenos Aires.

Fregeiro, C. (1881): Compendio de la Historia Argentina. Desde el descubrimiento del Nuevo Mundo (1492) hasta la muerte de Dorrego (1828) seguido de un sumario histórico que comprende los principales acontecimientos ocurridos hasta 1862, Igon Hermanos editores: Buenos Aires.

J.M.G. Gutiérrez, J.M. (1877): Geografía de la República Argentina para uso de la juventud que se educa en sus escuelas y colegios. Libro de texto de lectura, Carlos Casavalle Editores: Buenos Aires.

FARINA, L. (1898): Compendio de Historia Argentina escrito con arreglo al programa vigente de 1° año del Colegio Nacional, Escuela Tipográfica Salesiana: Buenos Aires.

H.E.C. (Hermanos de las Escuelas Cristianas), [s/f.]: La Argentina. Estudio físico, etnográfico, político y económico, 11° edición, Librería José Moly: S/l.

Imhoff, C.; y Levene R. (1921): La historia argentina en cuadros para los niños, J. Lajouane & Cia., editores: Buenos Aires.

Larrain, N. (1885): Compendio de Historia Argentina para el uso de las escuelas y colegios de la República, Igon Hermanos editores: Buenos Aires.

Manso, J. (1881): Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874, Ángel Estrada: Buenos Aires.

Martínez, B. (1888): Nociones de historia argentina, Igon Hermanos: Buenos Aires.

Pacciani, B. (2007): Educación Democrática. Desperonizar la formación ciudadana o cómo educar al demos, mimeo.

Poggi, M. M. (2012): "Historiografía, enseñanza de la historia y construcción de la memoria para el primer centenario. Las Canarias y la Península Ibérica en los textos escolares argentinos, 1880-1910", XIX Coloquio de Historia Canario Americana, Cabildo de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria: 946-978.

Poggi, M. M. (2011): "La población afrolatinoamericana en los libros escolares argentinos. Memorias y olvidos, 1870-1930",

http://escuelaeinterculturalidad.files.wordpress.com/2012/07/linares-marc3ada-cristina-y-ricardes-mariano-el-lado-oscuro-de-la-negritud-las-representaciones-de-los-afroamericanos-en-los-libros-de-lectura-escolares-1895-2000.pdf, [29 de marzo de 2012].

Tufró, J. (1890): Nociones de Historia General según E. Lavisse. Traducido del francés y adaptado a los nuevos programas oficiales de 1887, Felix Lajouane editor: [s.l.]

Vallin y Bustillo, A. (1881): Atlas y nociones de geografía para uso de los niños, Reñé: Buenos Aires.

La construcción de la identidad nacional en los manuales escolares del Paraguay contemporáneo: La Guerra Grande

Carolina Alegre Benítez[1]

Resumen

La propuesta del presente trabajo consiste en examinar la contribución de los libros de texto de historia a la construcción de la identidad nacional paraguaya a finales del siglo XIX. Concretamente, se analiza en dos manuales escolares de historia producidos en el período de posguerra el tratamiento específico de la Guerra contra la Triple Alianza (1864-1870), acontecimiento crucial en la historia del Paraguay cuyo relato constituye uno de los pilares de la formación de la identidad nacional. La representación del conflicto en los manuales permite identificar el desplazamiento desde una interpretación oficial de la guerra instaurada por los vencedores hacia un discurso reivindicativo en el que la identidad nacional se construye a partir de la diferencia con los «otros».

Palabrasclave: libros de texto; Historia; identidad nacional; Guerra del Paraguay.

Abstract

The aim of this paper is to examine the contribution of school history textbooks to the building of paraguayan national identity toward the end of the 19th century. In particular, we discusses in two school history textbooks produced in the post war period specific treatring of Paraguayan War (1864-1870), crucial event in de Paraguay history whose account represent one of the pillars of identity formation. The war representation in the text books path will allow to identify displacement from a official war interpretacion to a assertive discourse where national identity is build from the difference with «others».

Keywords: school textbooks; History; national identity; Paraguayan War.

[1] Universidad de Huelva. E-mail: carolinalegre@gmail.com

A modo de introducción. La impronta nacional en Paraguay

A primera vista, la singularidad de Paraguay resulta evidente debido, entre otros motivos, a la contradicción entre su centralidad continental y su histórico aislamiento, una geografía rica y abundante de paisajes y ríos por doquier, un bilingüismo en clave de lenguas culta y popular que posee características únicas en todo el continente (nos referimos al castellano y al avañe'é, con su mezcla mestiza: el yopará), el carácter mestizo, el elemento «guaraní» y una historia épica verdaderamente nacional; el Paraguay se constituye históricamente como enlace de gentes, confluencia de caminos, sueños de multiculturalidad y porvenir común, Paraguay es la antigua «Provincia Gigante de las Indias», la anhelada «Tierra sin mal».

Este recorrido fugaz por algunos de los tópicos más frecuentes que forman parte de la mentalidad paraguaya remite en cierta medida a los tres elementos que Hobsbawm (2000) destaca en la invención de la «comunidad nacional»: el territorio, la historia y la lengua. En el caso de Paraguay, estos tres conceptos cobran un protagonismo casi dramático en el marco de la Guerra contra la Triple Alianza. En efecto, la nueva construcción de la identidad nacional que se forjaría luego del desastre que supuso la contienda: «[…] es incompresible si no tenemos en consideración la Guerra contra la Triple Alianza […]» (Telesca, 2010b: 138).

En el proceso de «reconstrucción» nacional a partir del modelo liberal instaurado por las naciones vencedoras el mapa del país sufrió una reconfiguración que supuso la pérdida de gran parte de su territorio, la proscripción del uso del guaraní (lengua utilizada por el grueso de la población) y la construcción de una historia oficial a partir del relato de los vencedores. Por lo tanto: «Una mirada que pretenda abarcar al Paraguay tropieza indefectiblemente con los parapetos tras los que se resguarda una identidad nacional definida durante mucho tiempo en oposición a su contexto» (Couchonnal y Wilde, 2010: 1).

La Guerra contra la Triple Alianza en la construcción de la identidad nacional del pueblo paraguayo

La Guerra contra la Triple Alianza constituye sin duda el gran evento histórico del Paraguay. El relato de la guerra y el tejido simbólico que organiza una representación del conflicto permanecen profundamente arraigados en el imaginario colectivo. De acuerdo con historiador francés Luc Capdevila (2009: párr. 3): «la representación del acontecimiento forma el substrato de las identidades colectivas». El sentimiento de pertenecer a un pueblo a la vez sufrido y valiente configura hasta el presente la identidad de los paraguayos; en el ámbito de la enseñanza de la historia, estos sentimientos afloran especialmente cuando se desarrolla el tema de la Guerra Grande.

En general, y a diferencia de lo que sucede al abordar otros temas de la asignatura, resulta sugerente el hecho de que los estudiantes se refieran a este acontecimiento histórico adoptando palabras tales como «nosotros», «nuestros». En este sentido, a menudo se pueden escuchar en clase frases como las siguientes: «ellos nos robaron la tierra», «nosotros defendimos hasta la muerte nuestro país», «nos invadieron», «los paraguayos fuimos valientes», etc. En efecto, podría sugerirse que los estudiantes establecen una comunidad de identificación a la que consideran como nacional (Barton, 2010: 17).

El acontecimiento de la Guerra Grande en los últimos ciento cuarenta años ha asistido a un renacer y una reinterpretación continuas desde los ámbitos más dispares entre los que destaca la escuela, y muy especialmente la enseñanza y los libros de texto de historia. Pues bien, la propuesta consiste en explorar los modos en que la (re) presentación de la Guerra contra la Triple Alianza en los manuales de texto de historia ha operado como elemento configurador de la identidad nacional paraguaya, atendiendo especialmente a las rupturas y continuidades más relevantes en un período de tiempo concreto: los años de la posguerra.

Para llevar a cabo dicho cometido, resulta conveniente tener presente algunas consideraciones. En primer lugar, recordar que la escuela constituye un dispositivo social y cultural hegemónico que contribuye a fabricar desde muy temprano las bases afectivas y cognitivas de las «comunidades imaginadas», en este sentido: «la historiografía y la escuela se revelaron cruciales en la configuración de la identidad común, en torno a la cual se fusionaron por completo los conceptos de Estado y de nación» (Carretero, 2007: 30, 41). En Paraguay, las características nacionales y patrióticas de la historia escolar paraguaya no deben situarse sino a comienzos del siglo XX, a medida que se gesta el denominado revisionismo histórico que propone una lectura alternativa del pasado nacional centrada en la exaltación de la figura del Mariscal López y en la expresión de un imaginario heroico de la Guerra contra la Triple Alianza (Brezzo, 2001: 168; Capdevila, 2009: párr. 13).

En segundo lugar, cabe destacar el protagonismo de los libros de texto en la enseñanza de la historia. No se profundizará aquí sobre la relevancia de los manuales escolares para el estudio de los procesos de formación nacionales, importancia argumentada de forma excelente en numerosos estudios (Carretero, 2004; Rüssen, 1997; Valls, 2007a). Baste recordar que: «[…] son los productos historiográficos socialmente más significativos en cuanto que son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población.» (Valls, 2007b: 5). En el marco del Paraguay de finales del siglo XIX, los libros de texto de historia forman parte imprescindible de la cultura material que perfila los saberes y las prácticas en el interior de las escuelas. Por lo tanto, su análisis resulta fundamental para el estudio de los procesos de formación de la

identidad nacional que tienen lugar en el Paraguay desde finales del siglo XIX hasta la actualidad.

Teniendo en cuenta el marco expuesto, se analizarán dos libros de texto de historia del Paraguay producidos durante la posguerra con el fin de explorar la representación de la Guerra contra la Triple Alianza atendiendo a tres elementos: las causas, las referencias a las características atribuidas al pueblo paraguayo y las consecuencias de la guerra. Por supuesto, este recorrido particular y «esquemático», sólo será útil en tanto que guía dentro de los límites del presente ensayo, pensado como un mapa provisional o en todo caso una guía para otros posibles estudios.

La posguerra o el (re) surgimiento de la nación paraguaya

La «Guerra contra la Triple Alianza», también denominada la «Guerra Grande», «Guerra Guasú», «Guerra del Paraguay» o «Guerra del 70» —términos utilizados según la región geográfica— fue un conflicto en el cual los países de la llamada «Triple Alianza», Argentina, Brasil y Uruguay respectivamente se enfrentaron a Paraguay en una guerra nefasta que se extendería por el período de cinco años, desde 1865 hasta 1870. La guerra dejó al Paraguay en ruinas. Cuando el desenlace del conflicto resultó inminente, el estado paraguayo fue organizado por las potencias vencedoras[2]. Entre las consecuencias catastróficas de la guerra, caben destacar las pérdidas ocasionadas en gran parte del patrimonio cultural como por ejemplo la desaparición del denominado Tesoro Nacional, de todos los archivos del estado y la destrucción de lugares de memoria colectiva (monumentos, símbolos nacionales, etc.) (Brezzo, 2001: 165).

Entre las primeras intervenciones del gobierno provisional destinadas al ámbito de la educación, y apenas seis días después del fallecimiento de Solano López, destaca el artículo diez del decreto del 7 de marzo de 1870 referente a la Reorganización de las Escuelas de Instrucción Primaria que expresaba lo siguiente: «Se prohíbe, también, a los maestros, que permitan hablar en las escuelas el idioma guaraní sino únicamente el español» (Florentín, 2009). En efecto, el gobierno provisional prohibió el uso del idioma guaraní que en algunos casos era la única

[2] Principalmente, opositores del gobierno de Solano López refugiados bajo la bandera argentina y partidarios del gobierno hechos prisioneros de los brasileros con el fin de equilibrar las relaciones de poder entre Argentina y Brasil (Capdevila 2009: párr. 11).

lengua que conocían los alumnos. Cabe mencionar que dicha resolución fue respaldada por maestros y profesores, la mayoría extranjeros pero también paraguayos formados en Argentina.

En relación con la producción y el uso de manuales escolares en los años inmediatamente posteriores a la culminación de la guerra, se advierte que los materiales didácticos no eran una preocupación prioritaria para la administración (Florentín, 2009). En todo caso, para la enseñanza de la Historia se adoptó el modelo historiográfico impulsado por Cecilio Báez, intelectual destacado del movimiento literario denominado Novecentismo Paraguayo; corriente historiográfica que articuló una lectura de la historia nacional que denotaba un juicio severo sobre la guerra contra la Triple Alianza y que se plasmó en publicaciones diversas que proveyeron al público culto y a los escolares de una lectura del pasado nacional (Brezzo, 2001: 167-169).

Construir los relatos de la guerra. La voces de los manuales escolares

En rigor, fueron dos los manuales utilizados para la enseñanza de la historia nacional, que a partir del año 1882 se incluiría como asignatura obligatoria desde el primer grado de la educación primaria y pública: el Compendio elemental de Historia del Paraguay de Blas Manuel Garay y el Compendio de Historia del Paraguay de Leopoldo Gómez de Terán y Próspero Pereira Gamba (Brezzo, 2001: 169, 188). En el apartado dedicado al desarrollo de la Guerra ambos textos confluían en sus argumentaciones, por ejemplo: «[…] en señalar los benéficos resultados que este acontecimiento aportó al país al sacarlo del aislamiento internacional y de la barbarie […]» (Brezzo, 2001: 169).

Brevemente, se esbozan a continuación las características más notorias del manual escolar «Compendio de Geografía e Historia del Paraguay» redactado por Leopoldo Gómez de Terán y Próspero Pereira Gamba cuya primera edición data del año 1878, siendo reeditado dieciséis veces de manera sucesiva, revisado y aumentado en ocasiones. Se trata del primer manual de historia y geografía del Paraguay editado después de la guerra, inicialmente elaborado para ser utilizado como texto de estudio en el flamante Colegio Nacional de Asunción, creado en el año 1876. Para el presente ensayo, se revisó la segunda edición original que data del año 1879 respectivamente. El texto se compone de dos secciones con 610 párrafos numerados distribuidos en 183 páginas: la primera lleva por título «Nociones preliminares» y contiene los temas de Geografía del Paraguay; la segunda parte se titula «Nociones de Historia del Paraguay» (desde el párrafo 152 en adelante) y comprende contenidos que abarcan desde las naciones indígenas y el descubrimiento del nuevo mundo hasta la formación del gobierno provisorio y la Asamblea Constituyente del año 1870.

El tema concreto de la Guerra contra la Triple Alianza ocupa un total de ocho páginas (156-166, párrafos 590 al 600). Se trata de un relato lineal donde en primer lugar se alude a las causas, luego se hace referencia a las batallas sin entrar en detalles y finalmente se presenta el desenlace del conflicto, redactado de manera bastante sucinta. Como colofón, se mencionan las consecuencias de la guerra. Los autores ponen el acento en dos causas principales: la intervención de Francisco Solano López a favor de la Banda Oriental en el conflicto que Uruguay y Brasil que le obliga a declarar la guerra al imperio, y la negativa de Argentina al no autorizar el paso de las tropas paraguayas por territorio argentino, hecho que provoca la declaración de guerra al país vecino. El manual concluye el apartado resumiendo: «Estos hechos dieron lugar a la triple alianza entre el Brasil, la República Argentina y el Estado Oriental en donde Flores ayudado por el Brasil, escaló el mando supremo» (Terán y Gamba, 1879: 161). La exposición de las campañas y batallas de la guerra es breve y sin mayores detalles, en dos ocasiones se alude a las características del soldado, o mejor, del pueblo paraguayo. La primera alusión aparece en relación con el sitio de Uruguayana: «La desproporción era inmensa; sin embargo, resistieron los paraguayos a toda intimación de rendirse, y sólo cesó el combate cuando fueron completamente aniquilados, legando así a la prosperidad un glorioso ejemplo de valor y patriotismo» (Terán y Gamba, 1879: 162). La segunda referencia se encuentra en relación con la batalla de Avay librada en 1868: «[…] los brasileros continuaron su marcha, teniendo lugar, cerca del arroyo Avay, otro encuentro en que los paraguayos, a las órdenes del mismo General Caballero, dieron nuevas pruebas de valor, batiéndose como leones» (Terán y Gamba, 1789: 165).

Acerca de la ocupación de la ciudad de Asunción por los aliados en enero de 1869 el texto detalla lo siguiente: «En pos de las tropas aliadas y de la mencionada legión paraguaya, venía una inmigración ambulante de extranjeros de diferentes nacionalidades que sólo esperaba la paz o por lo menos la suspensión de las hostilidades, para dar estabilidad a sus negocios en los multiplicados ramos de la industria» (Terán y Gamba, 1789: 167). Cabe recordar que en este momento del conflicto se efectuaba la retirada de Francisco Solano López, ya con un ejército diezmado y en penosas condiciones, hacia en norte del país. Pero, el manual de texto todavía se explaya un poco más en caracterizar a aquellos protagonistas activos de la toma de la capital, es decir, paraguayos considerados enemigos del gobierno de López refugiados sobre todo en Argentina durante la contienda y argentinos y brasileros: «Los grupos de gente allí reunida, a saber: los guerreros, los proscriptos y los especuladores se apoderaron de los edificios públicos y privados, con el derecho de la victoria; edificios que se hallaban en completo abandono, porque sus dueños voluntaria o forzadamente las habían dejado para trasladarse a los sitios de la última campaña» (Terán y Gamba, 1789: 167). El manual concluye con el siguiente párrafo:

Libre así el Paraguay del flagelo del despotismo, que por larga serie de años azotó el rostro a la libertad, ha entrado en un nuevo orden de cosas en que enjugando poco a poco sus lágrimas podrá levantarse del estado de postración y tomar un día su asiento al lado de las demás naciones hermanas en el mundo del porvenir (Terán y Gamba, 1879: 170).

El manual escolar de Blas Garay, aunque no se aleja del modelo historiográfico predominante en la primera etapa de la posguerra, presenta sin embargo algunos matices en la interpretación de la Guerra con respecto al modelo historiográfico dominante en la época (Brezzo, 2001: 167). El texto escolar se titula «Breve resumen de la historia del Paraguay» está editado en el año 1897, consta de 139 páginas que abarcan desde la historia precolonial hasta la Guerra contra la Triple Alianza, tema que se aborda en el capítulo tres y al que se dedica un poco más de espacio que en el anterior manual de texto, un total de 13 páginas. El relato de las causas de la Guerra no difiere demasiado del expuesto por Terán y Gamba. No obstante, en esta ocasión sí se hace referencia al Tratado Secreto de la Triple Alianza de la siguiente manera:

El 1º de Mayo de Mayo de 1865 se suscribió en Buenos Aires un Tratado de alianza entre el Brasil, la República Argentina y la República Oriental del Uruguay, para hacer la guerra al Paraguay; demoler todas sus fortificaciones, despojarle de todo su material bélico, y obligarle a celebrar Tratados de límites, cuyas cláusulas se estipulaban en él con absoluto desprecio de nuestro derecho (Garay, 1897: 130).

Por otra parte, Garay detalla de forma más minuciosa las campañas y batallas libradas durante la guerra con la novedad de que en ocasiones el relato está escrito utilizando el plural mayestático. Así, por ejemplo, relata la derrota paraguaya en la Batalla de Riachuelo librada en 1865: «[…] no era racional creer en la posibilidad del triunfo en lucha abierta, dada la enormísima inferioridad de nuestros buques; pero el plan fue mal cumplido, y aunque los nuestros lograron apoderarse de algunos de los acorazados, los demás pudieron recuperarlos […]. Nos costó la acción cuatro vapores y 200 hombres […]» (Garay, 1897: 131).

Las alusiones al carácter del ejército paraguayo está explícita en todo el relato de la Guerra, en el cual el autor se encarga de remarcar de forma constante la inferioridad de las fuerzas paraguayas frente al ejército aliado, las paupérrimas condiciones en que sobrevive el ejército y los destrozos ocasionados por el enemigo a la nación. No obstante, las citas explícitas al valor o coraje del ejército se dirigen a personas concretas, jefes militares antes, y en menor medida al ejército en general. Finalmente, las diferencias de interpretación de la Guerra con el anterior manual se evidencian claramente en el párrafo con el que concluye el libro de Blas Garay:

La guerra había durado seis años, sin que el Paraguay recibiera en todo este tiempo un solo fusil ni un solo tiro del extranjero, y durante ella perecieron las cuatro quintas partes de la población. La gloria que por esta resistencia empeñadísima, sobrehumana, corresponde a López, que la dirigió, no está desgraciadamente exenta de las manchas que sobre ella arrojan su inauditas e innecesarias crueldades (Garay, 1897: 139).

A modo de conclusión

La Guerra Grande supuso un acontecimiento fundamental para la historia del Paraguay. La nación se vio despojada de gran parte de los elementos constitutivos de su memoria nacional (Brezzo, 2001; Capdevila 2009). Durante le período de posguerra, se construyó una historia oficial desprovista de héroes nacionales y se alentó el olvido de las tradiciones y la lengua guaraní, en resumidas cuentas: «Con la desaparición de buena parte de su patrimonio, la reacción contra los valores culturales y el apoderamiento oficial de la memoria (y el olvido), la sociedad paraguaya sufrió [...] la evicción de gran parte de los factores constitutivos de su identidad» (Brezzo, 2001: 166).

La progresiva reorganización del sistema educativo incluyó la creación de escuelas, la contratación de profesores en el extranjero y la formación de maestros nacionales. Muy pronto, la enseñanza de la historia nacional se extiende desde los primeros años de escolarización. Los primeros textos escolares reflejarán el relato oficial de la guerra: la visión de los vencedores. El breve recorrido por los dos manuales escolares de historia del Paraguay editados a finales del siglo XIX, permitió en primer lugar, explorar que identidad nacional se intentaba trasmitir a través de la enseñanza de la historia; y en segundo lugar, advertir un ligero desplazamiento en la interpretación de la guerra en la que se aprecian algunos de los rasgos distintivos que conformarán la identidad nacional a lo largo del siglo XX.

El manual escolar de Terán y Gamba es sin duda el que mejor refleja el modelo historiográfico de la época. Con un relato de la guerra demasiado breve y sucinto, en la explicación de las causas no se explican los conflictos regionales existentes de forma clara y se resaltan las declaraciones de guerra por parte de Solano López. Por otra parte, sólo en dos ocasiones se hace referencia de forma explícita el carácter de los paraguayos haciendo alusión al valor y bravura de los soldados de forma generalizada. Además, resulta curioso constatar el matiz que se introduce en el párrafo que explica la ocupación de Asunción por el ejército de la triple alianza, cuidando de presentar a esos «otros» como víctimas del conflicto o gentes que simplemente buscan la paz. Es al final del tema donde se expresa claramente la intención de los autores: la guerra, después de todo, había permitido al pueblo paraguayo salir del flagelo del despotismo y soñar con un futuro prometedor.

El texto escolar de Blas Garay introduce ciertos matices que dan cuenta del cambio producido a partir de la última década del siglo XIX con el surgimiento del revisionismo histórico, que propuso una interpretación opuesta de la historia oficial. En primer lugar, en la explicación de las causas de la guerra el autor menciona el Tratado Secreto de la Triple Alianza, destacando así la participación activa de Argentina, Brasil y Uruguay en los inicios del conflicto bélico y remarcando las intenciones espurias, por decirlo de alguna manera, de los países firmantes. En segundo lugar, resulta bastante sintomática la introducción del plural mayestático en el relato. Con esta novedad en la forma de presentar el relato, el autor invita a los lectores, es decir, los alumnos, a verse representados, incluidos en la narración construyendo un imaginario que delimita perfectamente un «nosotros» frente (y contra) a los «otros». Por fin, las diferencias más notorias con el anterior texto escolar quizás queden reflejadas al final del relato en cuyas palabras cuidadosamente elegidas por el autor se asoman tibiamente las primeras expresiones de una contra-memoria construida a partir del acontecimiento de la Guerra contra la Triple Alianza cuyas características marcarán el destino histórico de la nación y la identidad de los paraguayos: el Paraguay está anclado en un supuesto pasado glorioso, en un presente sufriente y en futuro más que prometedor.

Paraguay corre una suerte de inevitabilidad histórica en el que la célebre metáfora de Roa Bastos al referirse al país como una «isla rodeada de tierra» parece confirmarse hasta el infinito. Sin embargo, la aproximación a las representaciones de la Guerra contra la Triple Alianza como acontecimiento fundamental en la conformación de la identidad nacional revela lo contrario. En la invención de la «comunidad nacional» paraguaya el fortalecimiento de la identidad a partir de la lengua, el territorio y la historia nacional están estrechamente relacionados con el establecimiento de las diferencias con esos «otros».

En la actualidad, los procesos de globalización ponen de manifiesto más que nunca las contradicciones entre lo particular y lo universal, entre las identidades nacionales y las identidades postnacionales. En el contexto latinoamericano, específicamente el que conforman los países del cono sur, desde hace una década los esfuerzos gubernamentales están orientados al refuerzo de los procesos de integración.. Desde esta perspectiva resulta necesario repensar el papel de la enseñanza de la historia teniendo presente que los acontecimientos de la historia reciente de la región, como la Guerra Guasú, no conciernen sólo a un país, sino que involucran al conjunto de naciones. Y resulta también imprescindible la inclusión de la mirada de los «otros». Porque el conflicto dado no puede desaparecer como tampoco los desencuentros o las diferencias. Para finalizar, la siguiente reflexión tal vez arroje cierta lucidez respecto de los caminos ineludibles a los que nos enfrentamos:

«Acoger lo otro, abrir de par en par las puertas a la diferencia implica un enorme riesgo, dado que el extranjero siempre será extraño [...] y pondrá en cuestión nuestra identidad [...]. Pero, y a pesar de los signos de resistencia identitaria de nuestra actualidad y los numerosos alegatos de actualidad por una vuelta en el camino (xenofobia, nacionalismo, racismo, violencia de la exclusión, etc.), nuestro horizonte futuro nos demanda, cada vez con mayor fuerza, actuar y pensar desde la acogida, redefinir a cada paso nuestra identidad desde la diferencia» (Tudela, 2012: 405).

Bibliografía

BARTON, K. C. (2010). «Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos». En Rosa M.ª Ávila Ruiz, M.ª Pilar Rivero Gracias y Pedro L. Domínguez Sanz (Coords.): *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. *Zaragoza*, «Fernando el Católico» (CSIC), pp. 13-28.

BREZZO, L. (2001). «El Paraguay y la Argentina en los textos escolares: una perspectiva bilateral de las representaciones del otro». *Entrepasados*. *Revista de Historia* (Buenos Aires), n.º 20-21, pp. 163-194.

CAPDEVILA, L. (2009). « El macizo de la Guerra de la Triple Alianza como substrato de la identidad paraguaya », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* (Coloquios). Recuperado el 11 abril 2013 en: [http://nuevomundo.revues.org/48902 ; DOI : 10.4000/nuevomundo.48902].

CARRETERO, M (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós.

COUCHONNAL, A.; WILDE, G. (2010). «Introducción». *Papeles de trabajo*. *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de Gral*. *San Martín(Dossier*. *Paraguay: reflexiones mediterráneas),* año 3, n.º 6, pp. 1-8. Recuperado el 25 de septiembre de 2010 de:

[http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/1%20Introducci%C3%B3n%20Wilde%20Couchonnal.pdf].

FLORENTÍN, F. (2009). «Conclusiones» y «Apéndice documental». *Historia de la educación en el Paraguay de Postguerra (1870 a 1920)*. Asunción, El Lector.

HOBSMAWM, E. (2000). *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Trad. Jordi Beltran. Barcelona, Crítica. (1.ª ed. inglesa 1990; 1991 de la traducción castellana).

RÜSSEN, J. (1997). «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia». *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, n.º 12, pp. 79-93.

TELESCA, I. (2010). «Paraguay en el centenario: la creación de la nación mestiza» [Versión electrónica]. *Historia Mexicana*, vol. LX, n.º 1 (julio-septiembre), pp. 137-195. Recuperado el 15 de diciembre de 2012 de la base de datos Redalyc.

TUDELA, A. (2012). «De la tolerancia a la hospitalidad: política, necesidad y riesgo de acogida». En Ciriaca Morano Rodríguez, Joaquín Campos Acosta, María Milagros Alcubilla Martín (Coords.): *Ciencia, humanismo y creencia en una sociedad plural*. Oviedo, Universidad de Oviedo y Fundación Castroverde, pp. 399-405.

VALLS MONTÉS, R. (2007a). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid, UNED.

———— (2007b). «Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración». En M. Ávila Ruiz, J. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, AUPDCCSS, pp. 499-512.

O manual escolar em Educação Histórica: Perspetivas de alunos e professores portugueses do ensino secundário

Isabel Afonso[1]&Isabel Barca[2]

Resumo

O trabalho a apresentar corresponde a uma parte de um trabalho mais amplo desenvolvido para a tese de doutoramento, cujo enfoque é o papel do manual de História no desenvolvimento de competências históricas, na perspetivade professores e alunos do Ensino Secundário. Com este trabalho procura-se compreender o uso que uns e outros fazem deste recurso educativo, dentro e fora da sala de aula; que perceções têm sobre as atividades propostas no manual escolar e a relação com o desenvolvimento de competências históricas e o uso que fazem das atividades propostas no manual escolar, num tópico em concreto. A amostra é constituída por 5 professores a lecionar a disciplina de História em diversas escolas do Norte a Sul de Portugal e as respetivas turmas, num total de 112 alunos. Utilizou-se como instrumentos de recolha de dados um guião de entrevista e o manual de História adotado nas diversas escolas. A análise dos dados permitiu identificar perceções e perfis conceptuais de professores e alunos sobre o manual como recurso para o ensino da História e níveis conceptuais do uso das fontes pelos alunos. Este trabalho pode ainda fornecer pistas importantes para a conceção do manual a partir das "leituras"do pensamento dos seus diretos utilizadores.

Palavras-chave: Usos do manual de história; recursos no ensino da história; competências históricas.

Abstract

The present work represents a part of a larger work developed for the PhD thesis, which focuses on the role of history textbook in the development of historical skills, the perspective of teachers and secondary school students. This work seeks to understand the use that each other make this educational resource, inside and outside the classroom, that perceptions have on the

[1] Mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Doutoranda em Ciências da Educação – área de Educação em História e Ciências Sociais, CIED, Universidade do Minho, Portugal. E-mail: isabel_afonso@sapo.pt
[2] Professora Associada com Agregação e investigadora do CIED, Universidade do Minho, orientadora do estudo.

activities proposed in the textbook and the relationship with the historical development of skills and their use of activities proposed in the textbook, a topic specifically. The sample consists of 5 teachers to teach the discipline of history in various schools of the North to the South of Portugal and the respective classes, totaling 112 students. Used as instruments for data collection an interview guide and the textbook adopted in several schools. Data analysis identified perceptions and conceptual profiles of teachers and students on the textbook as a resource for teaching history and conceptual levels of the use of sources by the students. This work may also provide important clues for the design of the textbook from the "readings" of thought of its direct users.

Keywords: Uses of history textbook; resources in the teaching of history; historical skills.

Introdução

O manual enquanto objeto cultural representa e contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e, como tal, valoriza determinados conteúdos em detrimento de outros, salienta Magalhães (1999). Para Apple (1986) o livro aborda interpretativamente o programa de uma disciplina para determinado ano de escolaridade em termos conceptuais, metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais.

O manual escolar como um recurso didático – pedagógico afigura-se como um recurso didático -pedagógicomuito importante na ação educativa e, em alguns casos até, determinante das práticas em sala de aula. Sinónimo de saber e espelho do programa, depositário da cultura escolar, o manual escolar tem contribuído para a formação de sucessivas gerações. Talvez por isso tenha recebido, ao longo dos tempos, uma ampla atenção da sociedade.

Na atual legislação portuguesa (Lei 47/2006), o manual escolar deixou de ser entendido, como um *recurso exclusivo* no processo de ensino e aprendizagem, produzindo significativas alterações na conceção de manual escolar e na forma como se entende o percurso escolar do aluno, diversificando as perspetivas em relação ao saber e às fontes de informação a consultar. O *trabalho autónomo* do aluno ganha relevância, o que deverá corresponder, no manual, a propostas de atividades que proporcionem, mais do que a aplicação, a pesquisa em fontes de informação diversificadas e a avaliação de saberes, capacidades e competências definidas no currículo.

Face à cultura da imagem e das novas tecnologias de informação em que estamos inseridos e sendo o manual escolar um recurso educativo entre outros, como se relacionam os seus diretos utilizadores (professores e alunos) com o manual escolar de História?

Embora o manual seja geralmente elaborado de forma a adaptar-se a um aluno "médio", em abstrato, ele tem um uso muito variado. Sabe-se hoje que aquilo que veicula é entendido de diferentes formas pelos seus destinatários até porque existe uma heterogeneidade de públicos escolares e as experiência e as conceções prévias influenciam essa diversidade de leituras. Que conceções têm os professores e os alunos do manual de História?

Conhecer as formas como alunos e professores fazem a leitura do manual e das atividades aí propostas será de particular importância, na medida em que pode fornecer pistas interessantes que auxiliem a sua conceção e uso, com vista ao seu papel no desenvolvimento conceptual dos jovens, trabalho que começa a emergir em Portugal.

Investigação sobre manuais escolares de história

A investigação sobre manuais escolares apresenta-se como um campo de trabalho muito vasto, e em franca expansão nas últimas décadas do século XX e inícios do século XXI, sob diversas formas e para fins distintos: como fonte sobre a textualidade escolar - ideologia; constituição de inventários e catálogos e organização de redes; a exploração metodológica e sistemática de séries temáticas e como instrumento didático – pedagógico (Magalhães, 2008). No espaço deste artigo circunscrevemos as referências à investigação em manuais da disciplina de História.

Vários estudos têm sido publicados em Portugal como em outros países da Europa e da América com o objetivo de analisar a ideologia subjacente aos discursos dos manuais de História, numa perspetiva de análise de conteúdo.

Em Portugal, estas preocupações têm estado presentes em vários estudos como os de Radich (1979), Torgal (1989) e Amado Mendes (1999). Radich analisou os compêndios de História de Portugal para o ensino primário, publicados desde a segunda metade do século XIX até 1974; Torgal procurou discutir as relações da História com a ideologia, focalizando a sua atenção no período do Estado Novo e Amado Mendesestudou a relação entre o conceito de identidade nacional e ideologia em manuais portugueses no período pós 25 de Abril de 1974.

Mais recentemente, Maia (2010) discutiu como se materializam, nos manuais escolares, as visões sobre uma temática histórica ensinada em 17 países europeus – a Guerra Fria.

Em outros países europeus, a discussão relativa a visões particulares do passado nacional veiculado nos manuais escolares sobre temáticas comuns a vários países – a Segunda Guerra Mundial - foi preocupação dos investigadores ingleses Foster e Nicholls (2004, 2005).

Valls (2012) em Espanha, investigou o peso relativo que as temáticas relacionadas com os países ibero-americanos assume nos manuais escolares em vigor no Ensino Secundário (ESO). Este estudo circunscreveu-se à análise dos manuais adotados na região de Valência.

Rüsen (2010: 111) considera que há domínios em que a investigação empírica sistemática sobre manuais escolares (com particular destaque para os manuais de História) é ainda deficitária. São eles: a) a relação entre os critérios de análise dos manuais escolares e a sua utilização prática, que dê pistas para a sua conceção; b) autilização do manual em contexto de sala de aula; c) o uso e o papel que os manuais escolares desempenham verdadeiramente no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os conhecimentos que os professores acumulam nas suas aulas sobre as potencialidades e limitações do uso do manual escolar, pelo menos no que se refere à análise das disciplinas envolvidas no manual escolar de história: a historiografia e a didática da História.

Em Portugal, têm sido dados alguns passos no sentido de colmatar algumas das lacunas acima elencadas. Na linha de investigação em cognição situada, Moreira (2004) desenvolveu um estudo empírico com alunos a frequentar o 8.º ano de escolaridade(3.º Ciclo do Ensino Básico)com o objetivo de indagar como é que os alunos utilizam as fontes históricas propostas no manual escolar adotado e que conhecimentos substantivos constroem a partir dessas fontes e ainda, quais as principais dificuldades reveladas pelos alunos quando trabalham com fontes históricas. Num estudo com professores a lecionar o 8.º ano de escolaridade, Costa (2007) procurou compreender a receção do manual pelo professor e a importância atribuída a este instrumento educativo, bem como a descrição de uma aula a partir de uma unidade temática - *O Renascimento* – com as fontes apresentadas em dois manuais.

Vários investigadores têm usado o manual escolar como base para delinear tarefas com o objetivo de indagar sobre a relação entre o manual escolar e a formação da consciência histórica, partindo de pressupostos construtivistas.

Na Alemanha, Borries, Bodo von Korber, Andreas y Meyer- Hamme (2002) desenvolveram um estudo centrado em manuais escolares que envolveu alunos do 6.º, 9.º e 12.ºanos, estudantes universitários e professores. Os autores procuravam responder às seguintes questões: O que esperam os alunos dos manuais escolares? Como os utilizam, realmente? Até que ponto compreendem e introduzem uma conceção adequada de História?As conclusões foram pouco satisfatórias no que diz respeito à possibilidade de construção da "consciência histórica" através dos manuais escolares.

No Brasil, Medeiros (2002, 2005)invoca a definição de manual de história *ideal*, proposto por Rüsen, ou seja, aquele que é capaz de produzir um fluxo *passado – presente – futuro* como

pressuposto teórico para a pesquisa que fez com centenas de alunos. A análise das respostas aos questionários de centenas de alunos, levaram o investigador à constatação de quão a abordagem metodológica aos materiais didáticos apresentados nos manuais escolares influenciam a formação da consciência histórica.

O nosso estudo pretende colmatar uma das lacunas na investigação empírica sobre manuais escolares de História, apontados por Rüsen (2010), porque procura compreender o uso que professores e alunos fazem do manual escolar de *História A,* dentro e fora da sala de aula, e o uso das fontes do manual pelos alunos do Ensino Secundário.

Caracterização da metodologia do estudo

Este estudo procura indagar sobre o papel do manual de *História A* no desenvolvimento de competências históricas nos alunos, na perspetiva dos seus diretos utilizadores: professores e alunos do Ensino Secundário. Para compreender esta problemática formularam-se as seguintes questões de investigação: Que uso fazem professores e alunos do Ensino Secundário do manual de *História A* e dasatividades aí propostas? Qual a relação entre as atividades aí propostas e a o desenvolvimento de competências históricas nos alunos?

Desenhou-se um estudo de natureza qualitativa, com uma amostra participante dentro de uma população alvo constituída por estudantes portugueses a frequentar o 10.º ano do Curso de Humanidades e professores de História a lecionar o mesmo ano de escolaridade. Empreendeu-se um processo sistematizado dentro do universo de escolas com Ensino Secundário, em Portugal Continental, selecionaram-se como participantes professores de História do ensino secundário e respetivos alunos que correspondessem a dois dos critérios que elegemos como essenciais: a diversidade geográfica e o manual adotado. A partir desta estratificação selecionaram-se cinco escolas do Norte e Centro-Sul do país com utilização de três manuais de *História A*-10.º ano diferentes.

Como a conceção dos instrumentos, de acordo com as questões de investigação enunciadas, requeria um enfoque situado numa temática histórica específica, selecionou-se o tópico do Programa da disciplina:"A Educação para o exercício público do poder"[na Grécia Antiga], considerando a significância atribuída pelos alunos à temática da educação nas fases preliminares do estudo de investigação. O tratamento equilibrado, em extensão e grau de exigência das tarefas propostas nos diferentes manuais e a possibilidade que estas ofereciam de respostas a um nível cognitivo elevado foram também tidos em consideração na seleção do tópico e da tarefa proposta aos alunos no estudo final. Os instrumentos consistiram nos materiais propostos nos manuais adotados para o tópico já anunciado e um guião de entrevista semi - estruturada para a exploração das ideias dos alunos e dos professores sobre o uso desse

recurso educativo, dentro e fora da sala de aula.Em fase posterior à exploração pelo professor do tópico sobre a educação ateniense, pediu-se aos alunos que resolvessem uma tarefa escrita com base nas propostas apresentadas no manual adotado para esse tópico programático.

Respeita-se o anonimato das escolas participantes atribuindo-lhe o nome de plantas e flores.

Análise de dados parciais

A análise dos dados recolhidos permitiu identificar perceções de professores e alunos sobre o manual como recurso pedagógico didático, como o usam dentro e fora da sala de aula, e o uso que os alunos fazem das fontes propostas no manual. Orientadapelas questões de investigação e com base nos dados recolhidos, criou-se um conjunto de dimensões e subdimensões. Neste artigo discutimos abreviadamente os resultados relativos à subdimensão 1B – *Objetivos do uso do manual escola, dentro e fora da sala deaula* e à dimensão 4 – *O uso de fontes do manual pelos alunos (num caso concreto*).

Subdimensão 1 B. Objetivos do uso do manual escolar, dentro e fora da sala de aula

Em geral, todos os professores dizem utilizar as fontes do manual e o texto de autor, dentro da sala de aula. Alguns dizem usar também as atividades do manual para propor aos alunos trabalho com as fontes, em pares ou individualmente ou transformar em *questão orientadora* da aula. Outros ainda, dizem que ajudam os alunos a analisar o texto dos autores e as fontes e elaboram sínteses e outros que se demonstram mais preocupações com a linha conceptual das temáticas e seguem o Programa oficial na apresentação dos conteúdos. Uma das professoras participantes justifica o uso que faz do manual (insistência na leitura prévia do texto do autor e interpretação com ajuda da professora) com a ausência de *requisitos básicos* por parte dos seus alunos como capacidades de leitura e de interpretação de um enunciado e o domínio de vocabulário elementar, retirando-lhes autonomia para trabalhar o manual e para a aprendizagem.

As ideias dos alunos sobre *como usam* o manual de História ou *para quê o usam* dentro e fora da sala de aula, podem ser assim sintetizadas:

1. Dentro da sala de aula - para seguir a explicação do professor, para analisar as fontes e os textos de autor e para fazer exercícios.

Fora da sala de aula – para rever a "matéria" ou estudar para os testes e para resolver exercícios.

Dimensão 4 – Uso de fontes do manual pelos alunos (num caso concreto)

As respostas dos alunos participantes (=112) foram organizadas em duas dimensões: a **Dimensão A**- Interpretação de fontes e a **Dimensão B** - Síntese Inferencial. A **dimensão A** foi subdividida em duas subcategorias: **A.1** - Interpretação de uma fonte e **A.2** – Interpretação de várias fontes (que correspondem às questões que consideramos de complexidade fácil ou de complexidade intermédia). Na**dimensão B** incluem -se as respostas que correspondem às questões dos manuais que consideramos de complexidade elevada. As respostas dos alunos foram categorizadas em níveis de elaboração decorrentes da maior ou menor sofisticação quanto ao uso da *evidência*.

Quadro 1. Distribuição das respostas na Interpretação de uma fonte

Níveis de elaboração	N.º respostas
1. Incoerência e fragmentos	**27**
2. Interpretação parcelar da fonte	**55**
3. Interpretação objetiva da fonte	**17**
Não responderam	**13**
Total alunos	**112**

Através do quadro anterior, constata-se que na interpretação de uma só fonte, cerca de 50% de respostas dos alunos situou-se no nível de Interpretação parcelar; seguindo-se, quantitativamente, o nível de Incoerência ou fragmentose, em menor número**,** o nível mais sofisticado de Interpretaçãoobjetiva da fonte**.** Não responderam a estasquestões um totalde 13 alunos. As respostas que se situam nos níveis de Incoerência ou Fragmentos e de Interpretação parcelar da fonte**,** denunciam que os alunos limitam a sua análise a alguns parágrafos cuja informação lhes parece adequada à(s) questão(ões) colocada(s). Globalmente, estes alunos não desenvolveram a competência de procurar as ideias – chave veiculadas por uma dada fonte. Contudo, é de realçar também, que 17 alunos já mostram esta competência a um nível mais elaborado.

O **quadro 2** apresenta a distribuição das respostas dos alunos na categoria A.2. Interpretação de várias fontes.

Quadro 2. Distribuição das respostas dos alunos na Interpretação de várias fontes

Níveis de elaboração	N.º respostas
1.Incoerência ou fragmentos	**22**
2. Interpretação parcelar das fontes	**50**
3.Interpretação objetiva das fontes	**18**
Não responderam	**22**
Total	**112**

De acordo com o quadro anterior, o número mais elevado de respostas situou-se no nível de Interpretação parcelar das fontes, seguindo-se, quantitativamente o nível de Incoerência ou fragmentos e, em menor número, o nível mais sofisticada, Interpretação objetiva das fontes. O padrão identificado nos níveis de uso de uma só fonte mantém-se, nas suas linhas gerais, em relação à interpretação cruzada de fontes, ou seja, em termos quantitativos há maior ocorrência do nível de interpretação parcelar, seguida de uma interpretação incoerente ou com fragmentos de fonte(s) e, com menor frequência, o nível de interpretação objetiva de fonte(s). Contudo, é de realçar, que na interpretação cruzada de fontes duplicou a percentagem de alunos que não responderam

O **quadro 3** apresenta a distribuição das respostas dos alunos na Dimensão B –Síntese inferencial.

Quadro 3. Respostas dos alunos nas questões de síntese

Níveis de elaboração	N.º respostas
1 A. Fragmentos e senso comum	**42**
1 B. Resumo genérico	**45**
2. Síntese pessoal e fundamentada	**6**
Não responderam	**19**
Total	**112**

Os dados do **quadro 3**sugerem quea grande maioriados jovens apresenta ou ideias fundamentadas nas fontes mas sem uma visão pessoal, ou ideias pouco fundamentadas mas com uma visão pessoal a nível de senso comum. Uma percentagem residual mostra uma síntese fundamentada nas fontes, contextualizada e veiculando uma posição pessoal. Este número de respostas no nível mais elaborado é mais reduzido do que em tarefas anteriores, o que pode ser explicado pela maior complexidade das questões que exigiam a interpretação das mensagens das fontes, mobilização de conhecimentos para contextualização e a competência de argumentação pessoal, para além da simples regorgitação. Talvez este modelo de aprendizagem explique o facto de, salvo raras exceções de alunos "brilhantes", serem precisamente os alunos que mostram um conhecimento menos consistente aqueles que apresentam uma atitude mais interventiva.

Reflexões

Embora possam usar outros materiais e fontes de informação, os professores parecem tender a privilegiar o uso do manual de História no processo de ensino e aprendizagem. Apesar dos manuais portugueses darem grande destaque às fontes diversificadas, respetivo questionamento e propostas de avaliação formativa dos alunos, verifica-se que o elemento do

manual mais relevante para os professores é o texto de autor. O trabalho com fontes históricas com suportes e mensagens diversas é um dos fundamentos da Educação Histórica e continua a ser um desafio para os professores pois tornar os alunos capazes de interrogar as fontes, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer acerca do passado (*evidência*) não é um trabalho fácil mas é possível e desejável.O desenvolvimento do conceito de *evidência* nos alunos, implica a compreensão da relação *evidencial* da fonte histórica com o relato histórico ou afirmações sobre uma determinada temática.

Bibliografia

Borries, B., Korber, A., Meyer- Hamm,J. (2006). "Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos *y* universitarios".*InEnseñaza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, n,º 5, Marzo. Barcelona: Instituto de Ciències de l'Éducació de la Universitat Autónoma de Barcelona, pp. 3 -29.

Costa, Alice (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: Um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.

Foster, S. e Nicholls, L. (2005). "Interpreting the Past, Serving the Present: US and English Textbook Portrayals of the Soviet Union During the Second World War". In Ashby R., Gordon P. e Lee P. *Understanding History*, nº 4, pp. 173-186.

Maia, Cristina (2010). *Aproximação e distanciamentos à Guerra Fria nos manuaisescolares*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Medeiros, D. (2005). *A Formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no ensino médio: o lugar do material didático*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.

Moreira, G. (2004). *O conhecimento histórico construído a partir das fontes domanual escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho

Schmidt, M. Auxiliadora Barca, I; Martins, E. de Rezende (0rg.). (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba: Ed. UFPR.

Valls, M. (2012). "La enseñanza española de la historia y su dimensión Iberoamericana". *In Revista Didactica de las Ciencias experimentales y sociales*. Universidat: Departamento Didática de les Ciències Experimentals i Socials,.n.º.26,pp. 121-143.

Retomar la enseñanza de la geografía y de la historia en la escuela: los textos escolares en función de la formación conceptual.

Mario Fernando Hurtado[1]

La enseñanza de la geografía y de historia en la escuela ha pasado por un debilitamiento causado por la estrategia en el caso colombiano del gobierno bajo la dirección de Ministerio de Educación Nacional (MEN) de favorecer la integración y asignar diferentes temáticas y cátedras no relacionadas directamente en la enseñanza de la geografía y la historia. Es así como desde la década del noventa del siglo pasado se implementaron nuevas cátedras en la enseñanza de la escuela que fueron asignadas como función de las ciencias sociales, entre ellas se encuentran:. Afrocolombianidad, comunidades indígenas, comunidades Rom, Emprendimiento, Competencias laborales, Ciudadanía, Valores, Ética. En pocas palabras la responsabilidad de la escuela por formar ciudadanos se ha casi delegado al área de Ciencias Sociales, en detrimento de la geografía y la historia.

¿Es este un proceso que sólo vive la educación en Colombia? ¿Otros países padecen la misma problemática? ¿Qué alternativas se están planteando?

En este contexto, los textos escolares se ven enfrentados a ofrecer un abanico de temáticas para responder a esas nuevas tendencias de las llamadas "Ciencias Sociales" lo que ha llevado a un descenso en los procesos de comprensión de la geografía y de la historia. ¿Debe volver el texto escolar a las temáticas que atañen a la geografía, la historia y la política? ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo buscar un equilibrio entre formar ciudadanos y a la vez personas competentes en la comprensión de procesos geográficos e históricos?

El presente artículo busca debatir las dos tendencias planteadas, las oportunidades que se tienen de retomar la enseñanza de la geografía y la historia en la escuela y como los textos escolares deben responder a ese reto.

---

[1] Geógrafo Universidad Nacional, Editor de textos escolares, profesor catedrático Universidades Nueva Granada y Pedagógica Nacional de Colombia.

Contexto histórico

En Colombia todavía debe darse un debate al interior del Ministerio de Educación y en la comunidad educativa en general y es la necesidad de retornar a la enseñanza de la geografía y de la historia por separado, porque la integración establecida desde 1993 ha debilitado el conocimiento específico de las áreas, por una parte los educadores se han visto después de veinte años de práctica en esta integración, en establecer ejes conductores para ofrecer una mirada constructivista y crítica del conocimiento en ambas áreas y por otra parte el Ministerio ha otorgado a la clase de Ciencias Sociales otras temáticas que afectan el desarrollo de las clases y aumenta las dificultades para ofrecer una mirada integral de procesos sociales.

A partir de 1991 con motivo del cambio de Constitución Política en el país, se plantea necesidad de una carta participativa e incluyente, por eso se aprueba la promoción de cátedras como Afrocolombianidad, Comunidades Indígenas y Rom, en una labor de facilitar la inclusión social y la valoración de tradiciones ancestrales, es así como la geografía e historia como áreas pierden centralidad, se aprueba una integración de áreas y a eso se suman las cátedras nuevas al área de Ciencias Sociales, esta decisión termina por facilitar que de ahí en adelante cualquier invento del congreso, de las asambleas departamentales o del Ministerio de Educación van a caer en el área de sociales, lo cual afecta la especificidad de las áreas y hace que los libros de texto para responder a las múltiples necesidades del mercado, terminen convertidos en "frankensteins" de la educación y del conocimiento, porque al querer responder a todo se convierten en colchas de retazos donde va al tiempo: gobiernos escolar, emprendimiento, competencias laborales, geografía, historia, democracia, valores, urbanidad, Afrocolombianidad, normas de tránsito y demás propuestas orientadas a la educación social.

La estrategia de enseñar diversas cátedras dentro del programa de Ciencias Sociales

En el marco oficial del Ministerio de educación se ha fortalecido la idea de promover una enseñanza de las ciencias sociales basada en el desarrollo de competencias y habilidades, buscando superar la enseñanza tradicional de unas sociales descriptivas, locacionales y memorísticas. Para ello se estableció el desarrollo de tres eje en los cuales han quedado las tres áreas que por tradición estructuraron el área de las ciencias sociales antes de la integración: geografía, historia y política, ahora los ejes reciben el nombre de: relaciones espaciales y ambientales, de la historia y las culturas y ético políticas. Por otra parte se plantean unos compromisos personales y sociales en los cuales se busca otra responsabilidad de la enseñanza de las ciencias sociales y es la de ciudadanos tolerantes y críticos en la sociedad del siglo XXI y el eje trasversal de competencias ciudadanas que en teoría deben ser abordadas por todas las

áreas del conocimiento, sin embargo en la práctica, los educadores de otras áreas no abordan las competencias ciudadanas y las dejan como responsabilidad de los profesores de Ciencias Sociales.

Los tres ejes conceptuales como tal, tienen una limitación y es que bajo el argumento que lo importante es comprender procesos y no contenidos, los estándares de cada eje no especifican que tipo de contenido, histórico, geográfico o político desarrollar, los estándares son vagos en lo referente a contenidos por que en teoría apuntan a procesos, además se presentan por bloques de grados, algunos ejemplos son:

Bloque 6 y 7, eje de la historia y las culturas:

Establezco relaciones entre las culturas y sus épocas.

Identifico algunas características sociales, económicas y políticas de diferentes periodos históricos a partir de manifestaciones artísticas

Bloque 8 y 9, eje espacial y ambiental:

Describo las principales características físicas de diversos ecosistemas.

Identifico algunos procesos que condujeron a la modernización de Colombia en el siglo XX.

Bloque 10 y 11, eje ético político:

Analizo el paso de un sistema democrático representativo a uno democrático participativo en Colombia.

Identifico algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo. (No se especifica que es en Colombia, mientras el anterior si, lo que demuestra la vaguedad de dichos estándares.)

El profesor de Ciencias Sociales se ve enfrentado a abordar los contenidos específicos del área con la vaguedad que suponen los estándares que además se encuentras desconectado y a pesar de estar agrupados por ejes no muestran una conexión ni lineal ni trasversal, es decir no se ve una secuencia dentro del bloque de grados ni a lo largo de los bloques, por otra parte al presentarse por bloques de grado, como supuesto de las habilidades que debió adquirir el estudiante en el paso por ese bloque, no se sabe que corresponde a un grado y que corresponde a otro. Pierde sentido y lógica que se evalúen bloques de grados, cuando el estudiante sigue desarrollando sus estudios por grado en un año lectivo.

A la confusión se le agregan las cátedras nuevas y todo ello produce que institución educativa desarrolle sus programa de ciencias sociales de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. Los colegios de bachillerato internacional y algunos bilingües has optado por

volver a enseñar geografía e historia por separado dando prelación al desarrollo de habilidades con el abordaje de temáticas específicas de las dos áreas, en otros colegios se organiza el PEI (programa educativo institucional) que debe tener cualquier colegio, para darle prelación alguna de las áreas, trabajar valores o concebir el estudio de la ciencias sociales para fomentar temáticas incluyentes.

El abanico al que deben responder los textos escolares y los educadores

Los textos escolares han sido los principales afectados con las normativas impuestas por el Ministerio y la falta de claridad en lo que se considera como fundamento para la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde 1990 los textos escolares hicieron el salto de dejar la enseñanza memorística y promover actividades tendientes a ofrecer nuevas pedagogías, para ello ver, el artículo sobre (el papel de los textos escolares del mismo autor)

Sin embargo el texto enfrenta dos retos:

1. Lograr comprender lo que proponen los estándares del Ministerio y darle una secuencia lógica a la propuesta de enseñanza de las ciencias sociales desde el primer grado hasta undécimo grado.

2. Responder a las expectativas de los profesores que intentan responder a los pedidos del Ministerio, pero a la vez quieren desarrollar un programa donde primen contenidos como vehículo para el desarrollo de habilidades y competencias.

Hay editoriales de texto que han cometido el error de pretender abarcar todas las temáticas imaginadas y las cátedras que solicita el Ministerio de Educación, es así como terminan siendo un "salpicón" de diversas temáticas donde conviven con total naturalidad: el gobierno escolar, el emprendimiento laboral, la Afrocolombianidad, las normas de tránsito, ciudadanía y junto a ello va el programa tradicional de las ciencias sociales dividió en los tres eje conceptuales, con lo cual no hay claridad de los conceptos que se abordan, ni del sentido de la malla curricular en la ciencias sociales, eso se puede observar en series como Zona Activa de Voluntad, Para Pensar de Norma o Estrategias de Libros y Libros.

Otras editoriales en el caso de secundaria han optado por convertir la clase de ciencias sociales en una clase de historia, el 70% de los contenidos y temáticas están asociados al eje de la historia y las culturas (es el caso de Santillana) y las geografía y la historia se diluyen en el texto.

Como consecuencia no existe una claridad conceptual ni didáctica de qué enseñar en el programa de ciencias sociales, en el eje de historia y las culturas se ha mantenido el programa tradicional establecido desde la década del noventa que ofrece un programa de historia locacional en primaria: primero: familia y barrio, segundo municipio, tercero departamento, cuarto Colombia indígena y colonial y Colombia siglos XIX y XX en el grado quinto. En secundaria se mantiene la enseñanza de lo más antiguo a lo más reciente, empezando con las sociedades antiguas en sexto y terminando en noveno con el siglo XX y XXI. Aunque el Ministerio propone que se enseñen ciencias sociales en los dos últimos años de secundaria la mayoría de los colegios no cumplen esa norma y abordan lo que les convenga a sus intereses: un repaso de todo lo visto en los primeros cuatro años para preparación de las pruebas Saber Pro (prueba de evaluación que se aplica a todos los estudiantes que finalizan la secundaria y que es tenida en cuenta para el ingreso a las universidades)

Por el anterior motivo las editoriales solo pueden ofrecer una programa de educación secundaria con claridad de sexto a noveno y para los dos últimos años, algunas deciden publicar texto y otras optan por diferentes temáticas como ciudadanía, política o textos de repaso, esta decisión evidencia que los estándares no se cumplen, que el Ministerio no se interesa por abordar esa situación, y los profesores no tienen claridad sobre lo que deben enseñar de geografía en la secundaria básica, y menos que enseñar de ciencias sociales en los dos últimos años de secundaria.

Para saber si esta tendencia se presenta en otros países se ejemplificará lo que ocurre en algunos.

Otros casos en América Latina

Argentina

La reforma de 1993 donde se integraron las Ciencias Sociales en el currículo no afectó a los contenidos específicos disciplinares de la historia y la geografía. Desde la década del noventa se trabajaron ejes de contenidos llamados CBC (Contenidos básicos curriculares) al igual que en Colombia se dejaron de llamar geografía e historia pero hacía alusión con los nombres: “Espacios y sociedades” y “Sociedades a través del tiempo” Pero la reforma de 1993 apuntó a una “actualización disciplinar” con una perspectiva renovada e la enseñanza de la geografía y la historia, es decir los contenidos específicos del área no fueron desplazados por temáticas relacionadas con humanística y valores.

A partir de la crisis económica de 2001 y ya en 2003 con los gobiernos posteriores se enfatiza nuevamente en las tradiciones de la historia y la geografía como campos de saber

específico no fusionables, es decir se acaba la integración de las sociales y se retorna a la enseñanza de la geografía y la historia por separado. Por eso las editoriales retorna en secundaria a la enseñanza de los saberes disciplinares y a partir de la ley de educación del año 2006 se establecen nuevos debates desde la geografía orientados a la relevancia política de los saberes y al papel que puede cumplir la geografía dentro de la escuela.

Las editoriales para elaborar los textos, realizan rondas de consultas con los profesores para la elaboración de los diseños curriculares que ya están establecidos por el gobierno y las universidades han realizado un acompañamiento en el tema de elaboración de contenidos y didáctica a impartir en la escuela, estableciendo una comunicación entre educadores y editoriales.

Brasil

La enseñanza de la geografía y la historia se siguen haciendo por separado, nunca hubo un proceso de integración y la disiplinariedad de las áreas se ha mantenido. Brasil es sin duda en los últimos años como resultado de su papel como potencia regional también un referente cultural y es el de mayor producción y venta de textos escolares, grandes editoriales como Pearson tiene proyectos de desarrollos de textos escolares en Brasil e India, con presupuestos de casi el 50% para estos países de la inversión a escala mundial.

La elaboración de libros de texto es masiva y apunta a privilegiar los contenidos específicos de las dos áreas con una riqueza en actividades y estrategias didácticas. Haciendo una revisión de algunos libros de texto, lo único en lo que se aprecia un rezago es en la calidad de los diseños y la forma como se presentan los contenidos, que conservan una estética tradicional. Sin embargo tantos en los libros de geografía como historia revisados contiene una alta carga conceptual específica de las dos áreas, no tiene anexos especiales sobre otras cátedras o temáticas, las actividades finales y de síntesis buscan desarrollar habilidades en los estudiantes.

Venezuela

En Venezuela la enseñanza de la geografía y de la historia se hace por separado en los grados de secundaria y se mantuvo así desde la reforma de tendencia bolivariana realizada en 2007 por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. En el país bolivariano el inconveniente no es de ofrecer otras cátedras o desestimular la enseñanza de la geografía y la historia, la dificultad pasa porque la historia es tradicional, memorística, repetitiva, ausente de crítica y valoración y exaltadora de las gestas bolivarianas con más pasión que peso científico y la geografía sigue siendo acumulativa, memorística y determinista. Se sigue ofreciendo programas de geografía locacionales (Venezuela, América Latina, Mundo) y en ellos elementos

descriptivos que van en contraste con las propuestas desde la academia donde se plantea la importancia de una geografía escolar renovada, sin embargo al ver las temáticas que propone el Ministerio en el tema físico por ejemplo sigue siendo descriptivo; formas, modelado, geología, erosión, y no se vinculan temáticas ambientales, sociales o culturales dentro de dichos programas.

Chile

La enseñanza de la historia y de la geografía se ha integrado pero no es obligatorio, y así como algunas editoriales ofrecen libro de geografía e historia por separado, otras ofrecen libros integrados, Francisco Cisterna habla en su artículo[2] que la enseñanza de la historia en los textos escolares chilenos ofrece un currículo oculto que como su nombre lo dice ofrece información intencionada para realzar hechos históricos, perpetuar hegemonías, desconocer hechos históricos como dictaduras o sistemas totalitarios, justificar exclusiones étnicas o socio económicas. Por otra parte la geografía también mantiene un alto componente descriptivo y los elementos de la geografía física siguen siendo preponderantes en la enseñanza secundaria.

La reforma planteada en 2010 por el gobierno de Sebastián Piñera propone la enseñanza de ciudadanía en todos los años de la educación escolar, los ocho de primaria y los cuatro de enseñanza media. En este aspecto saldrán afectadas de nuevo la geografía e historia como disciplinas, pues como pasa en Colombia esta estrategia de formación "cívica" se instala en Sociales y apunta al debilitamiento de los saberes específicos.

¿Por qué volver a los contenidos geográficos e históricos en Colombia?

Después de este breve recorrido está claro que en otros países de la región los contenidos específicos de las dos áreas del conocimiento siguen siendo relevantes y en su mayoría se ven de forma independiente, lo que implica hacer una revisión en Colombia (y también en Chile) de la necesidad de mantener la integración de la geografía y la historia y que el Ministerio de Educación asuma la responsabilidad de generar esas políticas claras, y no dejar como se hace ahora a los colegios que construyan sus programas y dejarlos de forma abierta a definir si las enseñan integradas o separadas. Es responsabilidad del estado preocuparse por la formación en

[2] Las enseñanza de la historia y el curriculum oculto en la educación chilena. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Valladolid España. Agosto de 2004

sociales de las nuevas generaciones y tener claridad sobre el proyecto de nación que se quiere construir y la política educativa que se piensa implementar en el sentido de favorecen la formación de jóvenes competentes, críticos, propositivos de las problemáticas y realidades sociales que se viven en el siglo XXI.

Dentro del contexto de las evaluaciones internacionales la más reconocida y con un mayor nivel de análisis es la prueba PISA que realizan 71 países miembros de la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico). Aunque las evaluaciones siempre están sujetas a críticas de implementación, sentido y relevancia, evaluarse en un ejercicio que debe ser constante y buscar las alternativas para saber si las políticas educativas implantadas están dando resultados.

La Prueba PISA evalúa habilidades lectoras, matemáticas y ciencias naturales, las ciencias sociales no se han evaluado al no tener unas políticas definidas de qué evaluar, sin embargo la evaluación de habilidades lectoras tiene textos de contenido sociales y la de ciencias también, el resultado sigue siendo preocupante para los países latinoamericanos pero sobre todo Colombia que aunque ha mostrado una leve mejoría desde la primera prueba en el año 2000, sigue lejos del promedio mundial . Algunos datos sobre los primeros puestos, el promedio mundial y América Latina son los siguientes.

Habilidad lectora

Puesto	País	puntaje
1	Corea del Sur	539
2	Finlandia	536
3	Singapur	526
4	Canadá	524
5	Nueva Zelanda	521
25	Promedio mundial	493
40	Chile	449
44	México	425
48	Colombia	413
49	Brasil	412
54	Argentina	398
59	Perú	370

Ciencias

Puesto	País	Puntaje
1	Finlandia	554
2	Singapur	542
3	Japón	539
4	Corea del Sur	538
5	Nueva Zelanda	532
29	Promedio mundial	493
40	Chile	447
46	México	416
49	Brasil	405
50	Colombia	404
52	Argentina	401
60	Perú	369

La crisis educativa resultado de la ausencia de procesos conceptuales y críticos en la escuela

Cada renovación en la enseñanza de la geografía y la historia apuntan a una tendencia que preocupa y es que bajo el discurso de escuela incluyente cada vez se es mas laxo con formación conceptual, evaluación y apropiación de procesos geográficos e históricos por parte de los estudiantes y educadores. En el caso de la educación pública en Colombia la preocupación se centra en cobertura, alimentación y dotación de tecnología, pero es ausente el debate o los programas de formación docente, capacitación, textos escolares, material educativo; y cada vez

es mayor la brecha entre las escuelas públicas y las instituciones privadas que se orientan en el fortalecimiento conceptual de los estudiantes.

Como lo manifiesta Martha Nussbaum[3] se evidencia en la educación escolar una "crisis silenciosa" más grave que la pregonada crisis económica , en la cuál las humanidades no ocupan el lugar que les corresponde en la formación escolar según lo afirma, se están produciendo "generaciones enteras de máquinas utilitarias" pues se recurre al desarrollo de tecnologías, internet y se hace cada vez mas ausente el proceso para formar ciudadanos libres, capaces de pensar por si mismos, capaces de comprender el sufrimiento ajeno y poseer una mirada crítica sobre las tradiciones.

La alternativa para cambiar ese panorama, recibir en las universidades estudiantes con hábitos de lectura y consientes del entorno que les rodea es proveer una enseñanza de la historia y de la geografía basada en las especificidades del área, que con adecuadas herramientas didácticas permitirá que los estudiantes comprendan su entorno, cuestionen las realidades ambientales, aprendan a ser críticos frente a modelos económicos, hegemonías, conozcan la historia de su entorno y del mundo, comprenda el sin sentido de las guerras y los intereses ocultos que hay en ellas, no se puede ofrecer cátedras vagas y descontextualizadas, pero desde la geografía y la historia se puede ofrecer programas coherentes, orientados en las nuevas pedagogías y con esa formación sin duda se pueden formar ciudadanos críticos, respetuosos de las normas y con cierta responsabilidad social, bajo esa claridad las editoriales podrán proveer textos que respondan a las necesidades de la sociedad contemporánea..

Bibliografía

Cisterna, Francisco. Las enseñanza de la historia y el curriculum oculto en la educación chilena. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Valladolid España. Agosto de 2004

Geografía, una leitura do mundo. 6, 7, 8 y 9. Textos escolares. Quinteto editorial. 2010

MEN. (Ministerio de Educación de Colombia) Estándares y competencias básicas. 2008

[3] filósofa estadounidense que recibió el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2012.

Nussbaum, Martha. Reflexiones sobre justicia, ética y filosofía política. Revista electrónica de ciencias, tecnología y sociedad. 2012

OCDE. Resultado pruebas PISA 2009.

Para pensar Sociales. 5,6 y 7 libro de texto escolar. Editorial Norma. 2011

Santiago, José Armando. Situación actual de la enseñanza de la geografía en Venezuela. 2010

La historia enseñada: La mal llamada "conquista del desierto" en los libros escolares en la Argentina, desde 1880 a la actualidad

Bernardino Pacciani[1] & Marta Mercedes Poggi[2]

Resumen

Los textos escolares han sido modificados a través del tiempo tanto en sus contenidos, como en su diagramación, vocabulario y organización. Ha cambiado, también, su uso didáctico en el aula. En la Argentina esa utilización ha oscilado, por la adhesión a diferentes modelos pedagógicos, entre el papel central otorgado a estos libros en el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos períodos, a su desplazamiento como mero auxiliar no indispensable, postergado además en la actualidad ante la información disponible en Internet. También han impactado nítidamente las políticas del Estado Nacional alternando períodos de mayor o menor control sobre contenidos y autores. Consecuentemente se considera que revisar el tratamiento otorgado en los libros escolares a determinados procesos históricos permite reflexionar tanto sobre los usos del pasado como sobre su importancia en torno a la cuestión identitaria.

Este estudio tiene por objeto el análisis de la influencia que determinados contenidos de los libros de texto de historia han tenido y tienen en la conformación de la identidad. En los textos escolares utilizados en la República Argentina para la enseñanza de la historia entre 1880 y la actualidad se analiza cómo fueron y son presentadas las campañas militares realizadas a fines del siglo XIX, que implicaron el atropello de las poblaciones que habitaban las regiones pampeana y patagónica, que permanecían aún fuera del dominio del Estado Nación. Se presta especial atención a la caracterización de la población que habitaba los territorios en cuestión, a los aspectos positivos y negativos destacados, a las causas y consecuencias que se señalan para estas campañas y a las imágenes que refuerzan los textos.

Palabras clave: libro de texto, función identitaria, usos del pasado, estado-nación, historia enseñada.

---

[1] Universidad Nacional de Tres de Febrero, bpacciani@untref.edu.ar
[2] Universidad Nacional de Tres de Febrero, mmpoggi@untref.edu.ar

Abstract

School textbooks have been modified over time in their contents, as well as their diagrams, vocabulary and order. Their educational use (purpose) in the classroom has also been modified. In Argentina this use has varied, due to the support towards different educational models, between the key role granted to these textbooks during the teaching-learnig process, and its deplacement as a mere non essential auxiliary, postponed at present by the information available on the internet. National State policies had also made an impact by alternating periods of greater or lesser control over contents and authors. Therefore, it is considered that analyzing the treatment used in school textbooks to certain historical processes allows us to think not only about the use of past but also about its importance relating the identity matter.

This study aims to analyze the influence that certain contents in history textbooks have had, and still do, in developing identity. It is analyzed how were the military campaigns conducted at the end of the 19th century presented In the textbooks used for teaching history in Argentina, from 1880 to the present, including the abuse suffered by the populations that inhabited the Pampenian and Patagonian regions, who were outside of the national state domains. Special attention is paid to the characterization of the population inhabiting the territories concerned, the positive and negative aspects highlighted, the causes and consequences given against these campaigns and to the images that are reinforced in the texts.

Key words: textbook, identifying purpose, uses of the past, nation-state, tought history.

Los textos escolares han sido modificados a través del tiempo tanto en sus contenidos como en su diagramación, vocabulario y organización. Ha cambiado, también, su uso didáctico en el aula. En la Argentina esa utilización ha oscilado, por la adhesión a diferentes modelos pedagógicos, entre el papel central otorgado a estos libros en el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos períodos, a su desplazamiento como mero auxiliar no indispensable, postergado además en la actualidad ante la información disponible en Internet. También han impactado nítidamente las políticas del Estado Nacional alternando períodos de mayor o menor control sobre contenidos y autores.

La elección del estudio del tratamiento de las campañas militares realizadas contra la población indígena a fines del siglo XIX por parte de los libros de texto, se fundamenta en que este acontecimiento permite evidenciar cómo los usos del pasado se fueron modificando en el trascurso del período estudiado. La llamada "conquista del desierto" formó parte constitutiva de

una explicación acerca de la constitución del Estado-Nación y de la cuestión identitaria. Nuestras líneas de análisis son la caracterización de la población que habitaba los territorios en cuestión, las causas y consecuencias de estas campañas, la valoración del hecho y el uso de las imágenes. Para concretarlas seleccionamos textos representativos de algunos períodos particulares de la historia argentina.

El "desierto" y su población

En la enseñanza de la historia los territorios habitados por pueblos ancestrales americanos recibieron la denominación de desierto hasta fines del siglo XX. Desde 1880 y durante prácticamente un siglo esta palabra fue utilizada sin ningún tipo de cuestionamiento por los autores de los libros escolares. Desierto habitado pero carente de civilización en términos de la ideología que imperó en las clases dominantes en las etapas formativas del Estado-Nación.

En los libros de las últimas décadas del siglo XIX y principios del siglo XX, prácticamente contemporáneos a los hechos, el abordaje es sumamente acotado en consonancia con el tratamiento que se les presta a los hechos históricos posteriores a 1860-1870. Dentro de ese panorama general la utilización de la palabra desierto estaba presente y enmarcada en la confrontación civilización-barbarie. Por ejemplo, Mariano Pelliza presenta la conquista del desierto como la culminación de un combate sin tregua que llevaba ya trescientos años y estaba destinado "a vengar la civilización de tan largo ultraje". (Pelliza, 1896: 111)

Llama la atención que esta caracterización se mantuviese en el siglo XX a pesar de los cambios que, en las políticas educativas, impusieron los diversos gobiernos que respondían a orientaciones ideológicas de diferente cuño. A mediados del siglo, un corte significativo en la historia política argentina fue sin duda el advenimiento del peronismo. En los manuales la temática evidencia una mayor densidad de texto atribuyéndole un capítulo entero al tema pero sin modificar la caracterización de desierto. (Pellegrini, 1950: 367)

En la década de 1990 es cuando se percibe nítidamente un cambio sustancial en la caracterización del territorio y del hecho en sí. Concretamente lo referido a la utilización del concepto de desierto comienza a ser cuestionado de distintas formas, ya sea desde un encomillado en el titulado hasta un análisis de la evolución de la caracterización de desierto y de su fundamentación ideológica. Esta visión se acentúa y consolida en el siglo XXI. Un texto reciente afirma: "´Desierto´ era el nombre con que la gente del siglo XIX conocía estas tierras. Un 'desierto' que aunque estaba poblado por miles y miles de personas se presentaba a los ojos de los hombres y mujeres blancos como un espacio vacío, una región inhóspita y hostil, a la que la civilización no había arribado." (Andújar et al., 2012: 100)

Causas y consecuencias de la llamada "conquista del desierto"

En concordancia con la caracterización de estos territorios como desierto y de sus habitantes como incivilizados los textos más antiguos analizados encuentran, como causa de este acontecimiento, que la ocupación por parte de los salvajes de inmensos territorios implicaba asesinatos, incendios, pérdida de riqueza. (Pelliza, 1896: 113-114) También se señala que las luchas civiles en las que se había visto envuelto el país impidieron a los distintos gobiernos poner fin a los audaces ataques de los indios, que constituían un impedimento para el progreso. (Grosso, 1929: 394) Años después, en la etapa peronista, J. Arriola sostiene que el gobierno nacional "tuvo que afrontar el serio problema de la correrías de los indios, cuyas incursiones, se hacían cada vez más frecuentes y atrevidas". (Arriola, 1951: 309) Merodear por el campo y saquear poblaciones eran las actividades que los bárbaros llevaban a cabo. Obviamente esto se consideraba inconcebible pues implicaba la falta de garantía para vidas y bienes. (Pellegrini, 1950: 368)

En esto texto de 1950, Carmelo Pellegrini, incluye en su Historia Argentina un capítulo denominado "La Conquista del desierto". En éste capítulo se encuentran apartados que bajo los subtítulos de "la seguridad individual en la campaña", "el indígena", "los araucanos" y "el comercio de Chile" agrupan las explicaciones que el autor considera causales de las campañas. El comercio que los araucanos realizaban en Chile con el ganado que los malones obtenían de las estancias incorpora una nueva explicación. (Pellegrini, 1950: 367-370) Con este argumento se reafirma una visión nacionalista que hace usos del pasado en pos de consolidar una función identitaria.

En las últimas décadas la actualización historiográfica llegó a los libros de texto y por lo tanto su interpretación se concentra en los procesos históricos, lo que hizo que las causas del acontecimiento estén incluidas en la explicación de la conformación del Estado-Nación. De esta manera, los autores consideran que la unidad territorial, como un elemento constituyente del Estado, fue uno de los objetivos a lograr por parte de las presidencias del período 1862-1880. El ejercicio de la soberanía sobre el territorio, la delimitación con otros estados soberanos, la incorporación de tierras para la producción en función de una integración al mercado mundial son los aspectos fundamentales abordados desde esta perspectiva. (Rins, y Winter, 1998: 229-236; Alonso; Elisalde, y Vázquez, 1995: 64-67)

Las apreciaciones sobre las consecuencias de este proceso que presentan los textos se corresponden con la mirada que realizan acerca de los pueblos indígenas y sobre las causas. De esta manera, aquellos autores que encuentran en la barbarie la causa fundamental de la conquista destacan las ventajas para el adelanto de la república que las campañas posibilitaron,

entre ellas, la de permitir el avance de la población argentina hasta los Andes e integrar al Chaco donde "el toba sanguinario desfallece espiando con su flecha impotente al colono y al soldado… en la periferia trazada a la civilización argentina por el Gobierno Nacional". (Pelliza, 1896: 115, 119; Aubin, 1896: 150) Señalan también el avance militar de la frontera que dejaba para la "población civilizada" hermosos terrenos de pastoreo y labranza ocupados hasta el momento por nómades que vivían en el ocio, eran enemigos de la civilización y estaban interesados solamente en invadir. (J.M.G., Gutiérrez, 1877: 12, 29)

La historia enseñada en la etapa peronista vista a través de algunos libros de texto muestra la pervivencia de ciertas conclusiones. Uno de los autores analizados afirma que "los resultados generales de estas campañas fueron: la ocupación total de cinco mil leguas de territorio y la desaparición de tres mil indios que merodeaban en él y eran dueños de los boquetes de la cordillera." (Pellegrini, 1950: 381) Se verifican en este párrafo dos cuestiones, por un lado que el éxito de la campaña no sólo consistió en incorporar tierras sino también en la eliminación de la población indígena; por otro, la caracterización de estos últimos como delincuentes al estigmatizarlos como merodeadores. La cuestión nacionalista también se hace visible al destacarse que "otro resultado no menos importante de esta campaña fue que nuestro país tomó posesión efectiva de la Patagonia, poniendo término así a las pretensiones territoriales de Chile, que en aquellos años aspiraba a extender su soberanía sobre aquellas regiones". (Borda, 1951: 257) En concreto, los aspectos subrayados en este lapso en los textos son la consolidación de las fronteras, la eliminación de una parte de los indios y la incorporación de las tierras donde el Gral. Roca hizo "flamear la bandera nacional" (Pellegrini, 1950: 380). La importancia económica del acontecimiento no es el centro del análisis de este período.

Al naciente Estado-Nación le cupo un rol fundamental en la inserción de la Argentina en el mercado mundial. Los autores de los últimos años reseñan la importancia que la guerra contra el indígena tuvo al incorporar grandes extensiones de tierras aptas para la producción agro-pecuaria. En este sentido es que incluyen también el tratamiento de su posterior reparto y de su incidencia en la conformación de la clase dominante. Con respecto a este punto, en algunos libros este análisis hace referencia explícitamente a los aportes de los historiadores argentinos contemporáneos. En el texto de Editorial Aique de 1995 se citan los estudios de Sergio Bagú y Jacinto Oddone para explicar cómo el reparto y la especulación de tierras sirvieron para consolidar una burguesía terrateniente poderosa tanto en lo económico como en lo político. (Alonso; Elisalde, y Vázquez, 1995: 67) Esta nueva perspectiva de análisis historiográfico implica un cambio en la ponderación positiva que hasta ese momento predominaba en el relato de los manuales.

Valoración histórica

La calificación positiva o negativa de un hecho histórico considerado significativo y de sus protagonistas es un mecanismo que las sociedades aplican desde el mismo momento en el que advierten o atribuyen ese carácter. Por supuesto, como los sistemas de valores de las sociedades cambian con el tiempo, es posible que la evaluación del hecho también se modifique. La campaña contra los indígenas generó diversas opiniones en sus contemporáneos, y provocó debates que hasta en tiempos presentes se reproducen en la prensa escrita. Pero, en los libros de texto imperó una voz homogénea en las distintas etapas analizadas. Es decir que, tanto en el pasado como en la actualidad, los libros de texto no reflejaron discusiones que se daban en otros ámbitos.

En los libros escolares publicados en fechas más cercanas al hecho, la conquista fue calificada como inesperada y asombrosa, fruto de las nuevas inteligencias y de las fuerzas activas puestas al servicio de las ideas que impulsaron el progreso argentino, y que no tenía por objetivo destruir a los indios sino someterlos y civilizarlos para que vencidos participaran de los derechos que gozan todos los argentinos. (Pelliza, 1896: 113-114). Si la conquista española tuvo en la evangelización su justificación, la "conquista del desierto" bajo la influencia de la filosofía positivista, la encuentra en el concepto de civilización. Es más, algunos autores establecen una continuidad entre ambos acontecimientos y opinan que la conquista del desierto fue el hecho de armas más importante para la civilización desde la conquista española. (Vallin y Bustillo, 1881: 23)

Durante la etapa peronista, como ocurrió con los otros aspectos analizados, los libros señalan lo positivo de la campaña, pues "desde entonces más de quince mil leguas quedaron despejadas tomando posesión de ellas la civilización. También se logró libertar a más de cuatrocientas personas que los indios tenían en cautiverio" (Márquez Garabano, 1951: 173) Es significativo que se haga referencia a la liberación de la población cautiva blanca como personas. En contraste no verificamos que se aplique esa caracterización a los indígenas antes, durante o después de la conquista. Advertimos, a su vez, la continuidad del concepto de civilización como contrapuesto al de barbarie como argumento para valorizar positivamente el hecho.

En la década de 1990, en medio de una reforma educativa que incluyó los planes de estudio, aparecieron una serie de libros de textos que, como ya indicamos, pusieron al alcance de los alumnos una historia más cercana a la que se estaba trabajando en los ámbitos académicos. Las editoriales recurrieron a docentes de las carreras de historia de las universidades para que participaran como autores, colaboradores, editores o integrantes de

comités de asesoramiento. En esta etapa, en el marco de la aplicación de medidas económicas neoliberales, el discurso político resignificó el proyecto liberal de fines del siglo XIX y, en consecuencia, juzgó positivamente a la denominada conquista del desierto. Como paradoja, en los libros de texto ocurrió todo lo contrario. En éstos se incluyen conceptos tales como genocidio, etnocidio y debates que cuestionan la idea de desierto, la campaña militar, el destino posterior de las tierras y de los sobrevivientes. De esta manera apreciamos una contundente valoración negativa del hecho que a la vez refleja la apertura que sectores de la sociedad comienzan a tener con respecto al tema del pasado de los pueblos originarios.

Ilustraciones, mapas y fotografías.

Las imágenes constituyen un elemento de atracción, fundamentalmente, para el lector infantil y adolescente. Es importante considerar su carácter reforzador de lo escrito, al menos en la mayoría de los casos analizados. En los textos revisados, correspondientes a fines del siglo XIX y principios del XX, la única ilustración presente es el retrato de Julio A. Roca. Esta inclusión se corresponde con la práctica usual del período que se limita a reproducir los rostros de las figuras ubicadas, por sus autores, como próceres o al menos significativas para la historia argentina. En su gran mayoría, estos libros no incluyen mapas. (Aubin, 1896; Manso, 1869; Pelliza, 1896).

El mapa sobre el avance de la línea de frontera hasta las campañas de Roca está presente en la mayoría de los libros publicados a partir de la década de 1920. (Grosso, 1928; Arriola, 1951; Alonso; Elisalde, y Vázquez, 1995; Andújar et al., 2012) En los manuales más recientes se verifica una mayor profusión de imágenes. Éstas varían en las diversas publicaciones y amplían el espectro con la inclusión de fotografías de época. La reproducción del sello y la fotografía del cacique Callfucurá se intercalan con la de Roca y su Estado Mayor antes de emprender "la llamada Conquista del Desierto". (Alonso; Elisalde, y Vázquez, 1995: 65-66) Los retratos, siempre presentes aunque en menor cantidad y proporción, abarcan a Roca entre otros retratos presidenciales pero se abren a fotografías de caciques, en ocasiones uniformados o vestidos a la usanza de la ciudad. En algunos casos es confuso el objetivo que justifica esta inclusión como parte de una actividad que pregunta al alumno "¿Qué rebelan sus rostros?" ((Rins, y Winter, 1998: 230-235). Dibujos de Fortuny, usuales en los textos de la primera mitad del siglo XX, sobre la Zanja de Alsina se incluyen en textos actuales y comparten la diagramación con Roca y los jefes militares de su entorno. (Andújar et al., 2012: 100-101, 119) Las ilustraciones atraviesan todos los aspectos abordados en este trabajo y permiten visualizar nítidamente los cambios acaecidos en la perspectiva historiográfica en el período 1880-2012. Refuerzan con su presencia u omisión la caracterización de los pobladores originales, establecen

una valoración de las campañas y hacen referencia directa o indirecta a sus resultados, más allá de los avances tecnológicos que han modificado su presentación.

Conclusiones

Los libros de texto analizados en nuestra investigación nos permiten, hasta el momento, esbozar algunas conclusiones acerca de cómo abordó la historia enseñada un acontecimiento en el que se pusieron en juego dos cuestiones que a su vez se encuentran vinculadas: la constitución de una identidad y la formación del estado-nación. La estigmatización de los indígenas como salvajes hasta las últimas décadas del siglo XX no sólo sirvió para justificar el exterminio de la población sino que también es indicativo de la construcción de una identidad que intentaba hacer predominar una determinada cosmovisión de la argentinidad. En esta conformación el concepto de crisol de razas se utilizó para invocar la presencia supuestamente positiva y mayoritaria de lo europeo en la composición étnica y cultural. El enfoque nacionalista introdujo, a lo sumo, una visión bucólica del mestizaje encarnada en la figura del gaucho. El cuestionamiento a este planteo se puede apreciar en los manuales de las últimas décadas con un intento de revalorización y de rescate de las culturas de los pueblos originarios y de una consideración negativa del hecho.

La importancia de la mal llamada conquista del desierto dentro del proceso de formación del estado-nación está presente en todas las épocas. Sólo varía dónde se pone el acento, si en la cuestión del ejercicio de la soberanía sobre el territorio, relacionado con la demarcación de límites; si en la posibilidad de expandir la frontera para generar las condiciones económicas, para que el nuevo estado favorezca el desarrollo de la economía agropecuaria exportadora; si para la conformación de una clase burguesa dirigente que basó en parte su poder en la posesión de las tierras conquistadas.

De todas maneras, el uso del pasado como elemento que coadyuva a la cuestión identitaria no se limita a los libros de texto. Podemos igualmente afirmar que los cambios evidenciados en los últimos años, en la currícula escolar y en los manuales, en lo que respecta a la consideración de los pueblos originarios en el pasado y en el presente, si bien significaron un avance en lo simbólico no se reflejaron en una mejora de la situación social, económica, de representatividad política y de condiciones de vida de los sobrevivientes y sus descendientes. Son todavía escasos los grupos que han recuperado parte de sus tierras ancestrales y el reconocimiento de su identidad pues en la sociedad argentina están vigentes aún discursos y prácticas discriminatorias.

Bibliografía

Alonso, M. E.; Elisalde, R.; y Vázquez, E. (1995): Historia Argentina y el mundo contemporáneo, Aique: Buenos Aires.

Andújar, A.; Grammático, K.; Morichetti, M.; Scirica, E.; Pita, V.; y Vissani, V. (2012): Historia Argentina en el contexto latinoamericano y mundial (1850 hasta nuestros días), Santillana: Buenos Aires.

Arriola, F. (1951): Historia Argentina, Segunda Parte, (Texto adaptado al programa oficial vigente del Segundo Año del Ciclo Básico), Editorial Stella: Buenos Aires.

Aubin, J. M. (1896): Curso de historia nacional. Escrito con arreglo al nuevo programa de las escuelas comunes de la capital para 3° grado, Ángel Estrada: Buenos Aires.

Borda, G. (1951): Historia Argentina II, (Desde la Revolución a nuestros días), (Texto ajustado a los programas en vigencia para los Colegios Nacionales, Normales y Comerciales), Mario Tato: Buenos Aires.

Grosso, A. (1928): Curso de Historia Nacional, [s.e]: Buenos Aires.

J.M.G. Gutiérrez, J.M. (1877): Geografía de la República Argentina para uso de la juventud que se educa en sus escuelas y colegios. Libro de texto de lectura, Carlos Casavalle Editores: Buenos Aires.

Marquez Garabano, L. (1951): Historia de las Instituciones políticas y sociales argentinas, (Texto adaptado a los programas de las Escuelas Normales, Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas), Librería del Colegio: Buenos Aires.

Pellegrini, C. (1950): Historia Argentina II. Desarrollo del programa vigente en el 5° año de los Colegios Nacionales, Liceos y Escuelas Normales, Ángel Estrada y Cía. S.A.: Buenos Aires.

Pelliza, M. (1896): El argentino. Texto de lectura. Pedro Igon y Cía. Editores, Buenos Aires.

Rins, E.; y Winter, M. (1998): La Argentina. Una historia para pensar 1776-1996. Kapelusz editora s.a.: Buenos Aires.

Vallin y Bustillo, A. (1881): Atlas y nociones de geografía para uso de los niños, Reñé: Buenos Aires.

CONOCIMIENTOS, IDENTIDAD Y SABERES ESCOLARES

mesa 01

Safari fotográfico intercultural: propuesta didáctica para secundaria

César López Pérez[1]

Resumen

Este trabajo es una propuesta didáctica para estudiantes de secundaria, en Zaragoza, para las materias de Ciencias Sociales o Ética para trabajar la interculturalidad. La cultura hace referencia a un sistema de formas de vida, creencias, valores o rituales, entre otros aspectos, que van construyendo un grupo de personas que viven en una misma sociedad. Si en España, en concreto en Zaragoza, conviven distintas culturas es posible que se de el fenómeno de la interculturalidad, donde encontramos una convivencia entre diferentes culturas en un espacio de encuentro.

Dados los efectos positivos que se consideran, es muy importante trabajarlo desde el sistema educativo. Se trata de una actividad activa y participativa. Consiste en un "safari fotográfico intercultural" donde el alumnado investigará y plasmará gráficamente ejemplos que encuentre en su ciudad relacionados con este fenómeno y, posteriormente, en una segunda parte, centrada en la profundización y reflexión, se creará un museo virtual de la interculturalidad valiéndonos de la herramienta "Museum Box" o a través de un Flickr (subiendo las fotos, analizándolas y comentándolas, haciendo exposiciones, etc.) para aprender y crear una conciencia intercultural.

Palabras clave: Cultura; intercultural; Zaragoza; propuesta; safari fotográfico.

Abstract

This paper is a educational approach for secondary students, in Zaragoza, for Ethics or Social Sciences subjects in order to to work the interculturality. Culture is referred to lifestyle system, beliefs, values or rituals, among other, that have beeen builts by people group in a same society. If in Spain, specially Zaragoza, coexist different cultures, it´s possible that exist the

[1] Universidad de Zaragoza. E-mail: cesarl1506@gmail.com

interculturality phenom, where we meet with life togheter (interaction) between different cultures in a meeting space.

Given the positive effects that are considerate, it is very important to work since educational system. It is a participative and active activity. It is an "intercultural photographic safari" where students are going to investigate and capture graphic examples found in the city related to this phenomenon and, later, in a second part , it is centrated in reflection and deepening, creating an interculturality virtual museum with the tool "Museum Box" or an flickr (uploading photos, analyzing and commenting, doing exhibitions, etc.) to learn and to create an intercultural conscience.

Keywords: Culture; intercultural; Zaragoza; approach; photographic safari.

Estado de la cuestión

Clifford Geertz (1992) concibe la cultura como un sistema de concepciones y significados comunes a un grupo social que tienen un valor asignado. En consecuencia, la cultura implica lo que las personas van construyendo a lo largo del tiempo; formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, normas, mitos, valores, rituales, etc., es aprendizaje, a través de la socialización (Sáez, 2006: 865)

Desde un punto de vista epistemológico nuestra sociedad está en un profundo y continuo proceso de construcción, el individuo interacciona no solamente con el ambiente, sino con los demás individuos. En consecuencia esta persona que aprende está interiorizando la cultura existente incorporándola al plano individual, pero al mismo tiempo en esa interacción la esta transformando, en un juego de significados comunes (Vygotsky, 1931:94 citado en Mendoza, 2010: 160). Esta corriente emana de la teoría de la sociedad compleja en la cual no hay un único nivel de realidad sino múltiples. Dicho de otra manera, la sociedad y la cultura, no es algo fijo e inmutable ya que en este proceso de deconstrucción-construcción, sobre las bases tradicionales se van edificando otras nuevas (Nicolescu, 2000 citado en Sabirón, 2006:69).

No hay ninguna duda de que España es actualmente multicultural, es decir, en ella conviven personas con diversas culturas. (Geertz, 1992). Sin embargo, fruto de la convivencia de las diferentes nacionalidades y culturas, así como de las interacciones entre las personas, se puede hablar de interculturalidad que es un concepto que hace énfasis en el encuentro y la unión, en la creación de una nueva cultura a partir de las aportaciones de varias que conviven (Olivé, 2004: 21 en Hernández, 2007: 431,434). En 1996 el informe UNESCO "La educación encierra un tesoro", también denominado Informe Delors, establecía cuatro pilares en los que se debía de basar la educación para el S. XXI; Aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.

A mi juicio, un enfoque interesante, dadas las características que comenzaba a tener la nueva sociedad que empezaba a formarse. Haré una breve descripción de alguna de ellas, dada su importancia para este trabajo. La primera, "Aprender a conocer", viene a resaltar la importancia de conocer el mundo que nos rodea y poseer los instrumentos del saber para poder descubrirlo y comprenderlo. Dada la complejidad que ha alcanzado nuestra sociedad en la vertiente cultural este aspecto es esencial. El tercer aspecto era el de "Aprender a vivir", juntos, formando al individuo para vivir nuevos contextos emergentes plurales, de diversidad a nivel de igualdad, siendo conscientes de las semejanzas, pero también de las diferencias entre los seres humanos, desde el respeto. (Delors, 1996: 16-17). En este proceso son protagonistas tanto las personas que forman los grupos que se incorporan como aquellos que forman parte de la sociedad de acogida, ya que comparten un espacio común (Sáez, 2006: 860).

Obviamente es necesario entender que todas las culturas tienen sus propias costumbres y hay ciertas tradiciones, religiosas o no, que los españoles no van a entender de otras culturas o viceversa y no se les puede obligar a que participen en algo que no comprendan o no compartan (sobre todo de ritos religiosos), pero ello no implica que haya muchas personas que si que quieran conocer y participar de otro tipo de ritos o festividades. De cualquier modo, todo ello no implica dejar las de origen, ya que el reto actual está trazado en la linea de convivir en la sociedad y poder enriquecerse unos de otros, lo que implica el esfuerzo tanto de la población autóctona como inmigrante. Precisamente una forma de eliminar prejuicios, desconocimiento, resolver problemas sociales y personales y llegar a una convivencia intercultural es trabajar con todos en el conocimiento de las culturas y participar de las mismas. (López, 2012).

Simona Dragan (2006), coordinadora de inmigración en los Servicios Sociales en Calatayud, que emigró hace más de 15 años desde Rumanía considera que uno de los problemas que ha podido existir es el miedo o temor a abrirse a otras culturas.

El reto educativo

El fenómeno de la inmigración de la pasada década constituyó un importante foco de atención así como una creciente preocupación para la sociedad española. Ello ha requerido un abordaje plural, la educación ha sido uno de los sectores más afectados e implicados en dar una respuesta educativa adecuada (Sáez, 2006). No se puede saber con certeza hasta que punto estamos en una sociedad multicultural donde únicamente conviven diversas culturas, o nos encontramos en una sociedad intercultural, ya que uno de los problemas de la sociedad española, según Javier De Lucas (2011), es que España aprovechó los años en que se necesitaba mano de obra para acoger a los inmigrantes, y éstos fueron más o menos bien recibidos,

concibiendo la inmigración en términos utilitaristas, y ahora con la crisis muchas personas han decidido cerrarse en sí mismas.

En muchos casos se ha pretendido llevar a cabo procesos de asimilación donde hay una cultura mayoritaria (en este caso la española) que domina sobre las otras y donde las personas inmigrantes deben adaptarse. Este enfoque no es válido para una verdadera convivencia intercultural. (Sáez, 2006). La realidad de los institutos es muy plural ya que conviven personas de muchas nacionalidades, en ocasiones perfectamente integradas, pero a veces, sobre todo cuando vienen de adolescentes, tienen cierta problemática. (López, 2012). Una propuesta de educación e interculturalidad planteará un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones, un encuentro entre personas y culturas con intercambio de saberes. Siguiendo a la UNESCO (1996), el reto no será solamente responder a una sociedad diversa, sino crear un proyecto de sociedad futura intercultural.

Mª Luisa Gutiérrez y Mercè Simon (2003) proponen un método de innovación de enseñanza de la historia basado en un estudio del Jardín del Laberinto de Horta (Barcelona) y el tratamiento de diversas fuentes documentales. La idea que aquí interesa es destacar que el reto educativo también radica en trabajar una metodología de aprendizaje, de un modo activo y participativo donde el alumnado, en este caso, trabajó con diversas fuentes del entorno (obras artísticas, mapas, audiciones musicales y análisis de texto) lo que provocó debates, profundización y conocimiento de su entorno. Se vivieron diversas experiencias que pudieron compartir emociones y sentimientos y han aprendido elementos de la historia que desconocían y han comprobado la interrelación de todos los fenómenos.

Fundamentación

Partiendo de los presupuestos dados, la importancia de realizar actividades en los institutos orientadas a promover una educación intercultural, es de considerable interés. El propósito debe ser la aceptación de la diversidad como un aspecto básico en nuestra sociedad, que conlleve la convivencia de todos en igualdad de condiciones y entendiendo que de ese espacio de convivencia y participación de las diferentes culturas, entre ellas, es muy factible que nazca un nuevo espacio cultural mestizo fruto de la mezcla y diversidad, viendo este aspecto como algo positivo, en una sociedad más libre e igualitaria. Estos planteamientos los recoge por ejemplo el CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural) que es un centro creado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. La "Casa de las Culturas" es otro servicio municipal, financiado por el Ayuntamiento de Zaragoza, que entiende que de nada sirve que una cultura domine sobre otra, o que todas convivan pero en espacios distintos sin ningún tipo de interacción.

En consecuencia, la propuesta que aquí se plantea se ubica en Zaragoza. En esta ciudad los datos, extraídos del Instituto Nacional de Estadística sobre el padrón, muestran que a principios de 2012 había 87.444 personas inmigrantes (alrededor del 15% del total de la población) y más de 25 nacionalidades distintas, siendo más numerosa la población rumana (37%), procedente de África (20,77%) y América Sur (24,78%). En consecuencia implicará, 25 culturas diversas, algunas con rasgos semejantes, pero en otras muy diferentes. La necesidad de la educación intercultural tiene que venir promovida desde las propias aulas. Por lo tanto, y teniendo en cuenta lo anterior, se plantea un "safari fotográfico intercultural".

Objetivos

- ✓ Potenciar el conocimiento recíproco de las culturas que conviven en Zaragoza favoreciendo el encuentro y la unión en un clima de respeto y aceptación.

- ✓ Incrementar la participación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje a través de una metodología activa de trabajo[2]

- ✓ Promover una conciencia intercultural entre el alumnado que reduzca comportamientos discriminatorios y determinados prejuicios.

- ✓ Mejorar la convivencia de todos las personas en el propio aula, pero también en el entorno social de éstos.

Metodología

Participantes

La actividad se llevaría a cabo en institutos de Zaragoza, en cualquier asignatura del Área de las Ciencias Sociales o en Ética, en principio en estudiantes de 4º de la ESO pero se puede plantear en otros cursos (anteriores o posteriores a éste) si el centro lo estima oportuno y viable,

[2] Implica que el estudiante sea el actor principal, donde se le de la oportunidad de investigar y encontrarse con nuevos desafíos, dar solución a sus propios interrogantes, se fortalece una interacción participativa, etc. http://www.educarchile.cl/portal.herramientas/planificaccion/1610/article-92202.html

así como en centros de estudios de otros lugares fuera de la ciudad, adaptando la actividad a las características de la población concreta.

Procedimiento

- ✓ Primera parte

El docente hará en el aula un trabajo introductorio y de motivación a la propia actividad haciendo participes y actores principales a los estudiantes, recogiendo opiniones y valoraciones sobre el tema intercultural. Hecho esto, se formarán varios grupos (3-4 personas), se puede dar libertad para que ellos mismos los hagan, pero evitando la homogeneización (grupos sólo de un sexo, exclusivos de personas inmigrantes, etc.), ya que uno de los objetivos es que interaccionen los estudiantes en grupos mixtos. Importante tener en cuenta que todos los grupos posean cámaras de fotos (móviles, digitales). El trabajo de recogida de fotos puede durar 3-4 semanas en función de lo que el docente estime, fuera del horario lectivo. Cada grupo irá recogiendo fotos con la metodología que ellos estimen en función de las temáticas siguientes:

Gastronomía: Un taller programado por el Instituto Aragonés de la Juventud donde se preparen por ejemplo platos típicos de la cocina rumana donde hubieran asistido personas de diversas regiones culturales.

Relaciones interpersonales: Un grupo de personas, donde haya relación entre éstos, siendo de culturas distintas (parejas, amigos, niños jugando, etc.)

Ocio y tiempo libre: Un ejemplo visual podría ser un grupo de personas jugando al fútbol (o a cualquier otro deporte de equipo) donde los integrantes fueran de diferentes nacionalidades distintas en equipos mezclados.

Patrimonio y festividades: Restos de arquitectura mudéjar, con un arte de tradición andalusí (islámica), que en épocas posteriores del cristianismo ha ido mezclándose con otros estilos arquitectónicos.

Arte (baile, música,, tradiciones, pintura, artesanía, etc.): Se podría fotografiar una exhibición de bailes folclóricos donde participasen como público o como integrantes del propio grupo personas de distintas culturas. O también por ejemplo personas que preparen productos artesanales o talleres manuales propios de un país concreto (cerámicas, cuadros de flores, juegos populares) donde interaccionen personas de distintas culturas con sus tradiciones.

Lenguas: Un ejemplo podría ser un grupo de tertulia que se reúna todas las semanas para practicar chino, Árabe, Alemán, etc., y en esa conversación las personas participantes son de una o diversas procedencias distintas.

- ✓ Segunda parte

Tras 3-4 semanas, en la hora de clase, el profesor/a explicará la creación del "museo virtual intercultural". Para ello, se pueden usar varias herramientas, "Museum box", una plataforma digital, o utilizando Flicker.

Flicker es un sistema de archivos o álbum digital para publicar fotos y comentarlas de forma individual o formando grupos y comunidades, como es el caso que nos interesa, con diversas formas de interactuar. El docente irá explicando los diferentes pasos, en primer lugar, crearse un perfil. Como es un trabajo por pequeños grupos el perfil lo compondrán los miembros del grupo. Se irán explicando, las diferentes opciones que hay; como subir y ver fotos, clasificarlas por temáticas, comentarios y descripciones, diferentes formas de personalizar el perfil, etc.

Cuando todos los pequeños grupos tengan el perfil, el docente (que también debe tener un flickr), creará un grupo que se puede denominar por ejemplo "Safari intercultural 4ºA", donde integrará a todos los estudiantes y ahí irán subiendo las distintas fotos desde sus perfiles, añadiendo título, etiquetas, descripción y otras cuestiones, y se publicarán. Para que no haya malos entendidos si un miembro del grupo hace un comentario deberá escribir su nombre para que se sepa quién es. A partir de ese momento los estudiantes pueden entrar a su flickr cuando lo estimen oportuno, ver fotos, comentarlas e y reflexionando sobre las mismas. La función del docente, además de dinamizar el museo virtual para que no haya ningún problema, a través de la propia web y en las clases irá introduciendo cuestiones para la reflexión, motivación, participación y cumpliendo así con los objetivos de la actividad. El profesorado tendrá libertad para preparar las clases como el estime oportuno en función del desarrollo de la actividad y motivación de los estudiantes

En lo que se refiere a la herramienta "Museum box", es algo distinta. Primero el docente debe registrarse en la aplicación, así como el centro de enseñanza y crear su escritorio virtual (con la información que éste desee). A continuación deberá cargar a todos los grupos de estudiantes y de ahí estos ya tendrán libertad para crear sus propias cajas del museo, poner descripciones y fotos, cada grupo como estime oportuno. La dinámica de funcionamiento de los grupos y de trabajo es igual que lo anterior.

- ✓ Tercera parte

Se ha puesto en un bloque diferente, pero realmente se configura como una vuelta al momento inicial, es decir, esta actividad es de forma continua de modo que si conforme transcurra el tiempo los estudiantes toman alguna foto que pueda ser de interés, la pueden ir subiendo al museo, ya que se considera que quizás si se hace únicamente el proceso de recogida de fotos en un periodo de 3-4 semanas los estudiantes no lleguen a poder recoger el suficiente material.

Temporalización

Esta actividad se puede plantear desde un periodo mínimo de dos meses, hasta una duración de todo el periodo lectivo. Obviamente sin entorpecer el funcionamiento normal de las clases, ya que se llevará a cabo de forma online en horas no lectivas, excepto las sesiones que sea estrictamente necesario, cuando haya algún tipo de explicación o puesta en común. Al ser un trabajo tan extenso, además de la motivación por aprender, será interesante que se configure como un trabajo totalmente académico y para subir nota si se quiere prolongar.

Recomendaciones y limitaciones

Para proteger derechos de imagen, si en las fotos aparecen menores se deberá emborronar su cara o tener autorización firmada de los padres. Será importante recordar que no es una competición para ver quién hace las fotos más impactantes, sino un trabajo de cooperación y aprendizaje mutuo. Que el docente no olvide que el fin último es la educación intercultural con todo lo que ello implica: respeto, igualdad, convivencia e interacción, etc. La motivación del alumnado es la principal premisa para que la actividad salga bien y que entiendan que es un proceso participativo y activo, si lo hacen por una mera obligación y sin interés, probablemente no dará los resultados esperados. Importante que el alumnado pueda expresarse en todo momento, siempre desde el respeto, sin que el docente imponga una única interpretación de una foto o de un mensaje.

Referencias bibliográficas

De Lucas, J., (2012), "Sobre los fundamentos de la igualdad y del reconocimiento" en De Lucas, J., Quiñones, A., Campelo, P., Izaola, A. y Zubero, I., *Inmigración e integración en la UE. Dos retos para el S. XXI*, Eurobask, Consejo Vasco del Movimiento Europeo: 11-92

Dragan S., (2005) "Apertura y oportunidad" en Escartín, J. y Pinos, M., *Encuentro en el espejo. Inmigrantes y emigrantes en Aragón. Historias de vida,* Fundación: Seminario de Investigación para la Paz, Zaragoza: 162-171.

Geertz, C., (1992), "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en *La interpretación de las culturas*, Editorial Gedisa: Barcelona: 19-38

Gutiérrez, Mª. L. y Simón, M. (2003), "El patrimoni y la didàctica de la història. Un estudi de cas: els jardins del Laberint d´Horta", *Temps d´Educació*, nº 27: 355 -379 <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34301/1/516701.pdf>

Hernández, M., (2007), "Sobre los sentidos de "multiculturalismo" e "interculturalismo", *Ra Xinhay* Vol. 3. nº 2: 429-442

López Pérez, C., (2012), Análisis de la problemática social de las familias inmigrantes de origen rumano en Calatayud, Universidad de Zaragoza. <http://zaguan.unizar.es/TAZ/SOCIZ/2012/7896/TAZ-TFG-2012-486.pdf>

Mendoza, J., (2010), "Vygotsky y la construcción del conocimiento", *Boletín electrónico de investigación de la asociación Oaxaqueña de Psicología*. Vol. 6, 1*:* 159-164 <http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/81_vygotsky_construccion_conocimiento.pdf>

Sabirón, F., (2006), Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales, Mira editores, Zaragoza.

Sáez Alonso, R., (2006), La educación intercultural, *Revista de Educación nº 339:* 859-881 <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_37.pdf>

UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, Santillana, Madrid <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>

Webgrafía

Casa de las Culturas <http://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/casaculturas/presentacion.htm>

Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural <http://www.carei.es/page.php?/QuienesSomos/QuienesSomos>

Instituto Nacional de Estadística www.ine.es

Ciudadanía e identidad en el territorio. Una experiencia educativa en un barrio de Sevilla[1]

José A. Pineda-Alfonso[2]&Francisco F. García Pérez[3]

Resumen

Se expone un proceso de experimentación curricular en la enseñanza de las Ciencias Sociales con alumnado de 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (16 años de edad) en un centro educativo de un barrio (Torreblanca) del extrarradio de Sevilla. Esta propuesta educativa trabaja sobre la historia de dicho barrio, formado por los familiares y descendientes de los presos políticos del franquismo condenados a trabajos forzados en la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir. Con este trabajo se pretende recuperar la memoria histórica y contribuir a la construcción de una identidad positiva de barrio, que sirva de soporte para promover una ciudadanía emancipada y socialmente comprometida, frente a la idea de identidad dependiente, que daría lugar a una ciudadanía asistida. La experimentación se incluye en un proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales estructurado en torno a problemas sociales relevantes, tratados en distintas escalas y con diferentes niveles de profundidad. De esta forma, el conocimiento de la problemática del espacio vivido y la sensibilización y compromiso con los problemas próximos constituirían un punto de partida para abordar problemas sociales más globales y complejos.

Palabras clave: identidad; ciudadanía; comunidad vecinal; experimentación curricular; memoria histórica.

Abstract

We describea process of curricular experimentationin the teachingof theSocial Sciences with 4th yearstudentsofSecondary Education (16 years old)ina school ina

[1] Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado "Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana".

[2] Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. E-mail: apineda@us.es.

[3] Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. E-mail: ffgarcia@us.es.

neighborhood(Torreblanca) on the outskirtsof Seville. This educational proposal workson the history ofthis district, consisting of families anddescendants ofFranco's political prisonerssentenced to hard laborin the construction ofthe LowerGuadalquivirCanal. This workseeks to recover thehistorical memoryand contribute tobuilding a local positiveidentitythat serves as supportto promote an emancipated and sociallycommitted citizenship, facing to the ideaofdependent identity, which would lead to an assistedcitizenship. Experimentationis included ina projectofSocialSciences teachingstructured aroundrelevant socialproblems, treatedat different scales andwith different levels ofdepth.Thus theknowledge of the problemsoflivingspaceand awarenessand commitment with proximityproblemswould constitutea starting pointto address moreglobaland complex social problems.

Keywords: identity; citizenship;communityneighborhood;curricularexperimentation;historical memory.

Lo local y lo global en la construcción de la identidad ciudadana

La identidad de los niños, adolescentes y jóvenes se forja, en gran parte, en el contexto urbano en que desarrollan sus actividades más habituales: el ambiente familiar, las relaciones de grupo, sus actividades de ocio, la experiencia escolar, etc. En ese sentido, su conciencia ciudadana y su posible compromiso con los problemas sociales también se va construyendo en el contexto de su barrio. Así, pues, el marco territorial del barrio condiciona bastante su identidad ciudadana. Pero, por otra parte, el influjo de los medios también está operando de manera continuada sobre estos pequeños ciudadanos y ciudadanas, de forma que muchas de las informaciones, estímulos y condicionamientos a los que están sometidos en su vida cotidiana son de una escala muy superior a la local, son globales, es decir, de ámbito planetario.

Esta doble escala también es apreciable si pensamos, específicamente, en los problemas a los que se enfrentan los jóvenes ciudadanos: por una parte están viviendo los problemas diarios (conflictos grupales, desajustes familiares, desempleo, estrés urbano…) en su escala local, de barrio, pero prácticamente todos esos problemas están provocados por -o, al menos, tienen conexión con- problemáticas de una escala muy superior (modelos de relación entre iguales, modelos de familia, sistema económico dominante, tipo de desarrollo urbano, etc.).

Esta aparente contradicción nos hace considerar que la escala local y la escala global no sólo no son contradictorias, sino que necesitamos de ambas para abordar más adecuadamente la comprensión de las realidades sociales y para establecer estrategias adecuadas de intervención en relación con las mismas. Así se ha venido destacando en la literatura científica (geográfica, sociológica, económica…) que se ha ocupado de estos temas (véase, por ejemplo, en García

Pérez, 2001). En ese sentido se ha recurrido también en las últimas décadas al concepto -a veces ambiguo, o, al menos, demasiado laxo- de "glocal". En todo caso, manejar adecuadamente ambas dimensiones de análisis exige asumir una perspectiva compleja -como postulan pensadores como E. Morin (1998)-, que permita superar los análisis simplificadores predominantes en los paradigmas epistemológicos más habituales.

Esta perspectiva ha de ser tenida en cuenta muy especialmente por la educación, que debe asumir un enfoque complejo, en el que la interacción de lo local y lo global constituya la manera más potente de afrontar la enseñanza de las realidades sociales de nuestro mundo (García Pérez y De Alba, 2008; García Pérez, 2011). Por lo tanto, cuando se hacen planteamientos de educación para la ciudadanía, habría que asumir, ante todo, una perspectiva compleja, que maneje la dimensión global o planetaria como escala de análisis indispensable para poder comprender y actuar como ciudadanos incluso en el propio barrio (García Pérez y De Alba, 2007).

En efecto, hoy tendríamos que educar a nuestros alumnos para una ciudadanía planetaria, que supere los límites de las patrias, al tiempo que rompe las fronteras de los ámbitos educativos convencionales. Más específicamente, la educación para la ciudadanía requiere una dimensión vinculada a la acción, que se podría formular como educación para la participación ciudadana, entendida en un amplio sentido y en distintas escalas (en el propio barrio, en la ciudad, en el estado, en el mundo…). En ese sentido, creemos que la educación ciudadana debería contemplar el tratamiento del conflicto y la convivencia como un ámbito temático relevante para la comprensión de los problemas sociales y para educar en la acción socialmente comprometida. Ello se puede hacer desde el área de Ciencias Sociales, pero exige, en todo caso, una perspectiva interdisciplinar acorde con los contenidos que serían objeto de enseñanza.

Así, pues, la dimensión de participación resulta fundamental en una educación para una ciudadanía emancipada (Oraisón y Pérez, 2006) que -en contraposición a la ciudadanía asistida- permita a nuestros jóvenes alumnos tomar las riendas de su destino y sentirse comprometidos con la resolución de los problemas reales de su entorno, con la consciencia de que son, al mismo tiempo, problemas globales de nuestro mundo. La opción de trabajar en torno a problemas sociales relevantes -que postulamos desde el proyecto "Investigación y Renovación Escolar" (IRES) (García Pérez y Porlán, 2000)- nos parece, pues, la más adecuada para educar en la participación ciudadana. En el caso que nos ocupa, esto se hace trabajando el ámbito del conflicto y la convivencia (Pineda Alfonso, 2013) en el contexto espacial del barrio de Torreblanca, en Sevilla.

El contexto

Torreblanca se halla en la periferia de Sevilla, aislada y rodeada por un cinturón de espacios no urbanizados. En sus orígenes fue un arrabal en el que, desde finales del siglo XIX, se asentaron personas que emigraban desde las zonas rurales a la capital. A las casas de los jornaleros se fueron uniendo, ya después de la Guerra Civil, los familiares de los presos que construyeron el Canal del Bajo Guadalquivir (que por allí discurre), que acudían desde muchos lugares de España para atenderlos, asentándose en chabolas y chozas. Los presos políticos provenían de la Colonia Penitenciaria Militarizada con sede en los campamentos de Los Merinales y La Corchuela (Dos Hermanas), y este primer asentamiento de viviendas precarias, que se denominó Torreblanca La Vieja, con el tiempo se fue transformando en un conjunto de casas de autoconstrucción[4]. La mayoría de nuestros alumnos ha oído hablar de esto pero muy pocos son conscientes de que en el suelo que pisan vivieron, y a veces murieron, víctimas de la represión de la dictadura franquista, los fundadores de su comunidad.

Desde un punto de vista histórico, existen en Torreblanca dos zonas bien diferenciadas que se han mantenido siempre en una tensión conflictiva, mientras Torreblanca la Vieja se generó por un proceso paulatino de crecimiento alimentado por la llegada de población trabajadora desde los pueblos y por las familias de los presos del Canal, Torreblanca la Nueva tuvo su origen en la construcción de casas para familias procedentes de infraviviendas de diferentes asentamientos chabolistas de la ciudad de Sevilla. Esta división dio lugar a una serie de fronteras internas que segmentaron el barrio en diversas zonas, cuya delimitación respondía en algunos casos a factores físicos y en otras a razones históricas. Pero sobre todo la división se debe a factores sociales, por una parte Torreblanca la Vieja y Las Lumbreras están formadas desde los orígenes por población de estratos sociales muy humildes, pero no estigmatizados desde el punto de vista social por su raza o su procedencia, y se asemejan mucho más en sus índices a cualquier pueblo de las cercanías de la ciudad. Por otra parte Torreblanca la Nueva ha ido surgiendo como consecuencia de la ubicación, por parte de los distintos gobiernos municipales, de población de distintos núcleos chabolistas que además de estar en condiciones económicas precarias soportaban los estigmas de la marginación y la exclusión social, y se asemeja más a cualquier suburbio del extrarradio de las grandes ciudades.

---

[4] Véase: http://redretos.es/wp-content/uploads/2011/06/Diagnostico_de_territorios_desfavorecidos_opt.pdf (consultado el 12 de marzo de 2013)..

Además de la problemática social y económica, -la Junta de Andalucía ha declarado al barrio como Zona con Necesidad de Transformación Social y lo ha incluido en los Planes Integrales-, desde el punto de vista demográfico se aprecia una franca disminución de la población en el segmento de los 35 a los 45 años, aunque en la mujer esa disminución comienza ya a los 25 años, permaneciendo muy estable la población desde los 45 hasta los 70. Es probable que este fenómeno se deba al abandono del barrio por quienes gozan de oportunidades de promoción social bajo la presión del estigma, pues, como refieren muchos alumnos del Instituto, una de sus aspiraciones sociales más claras es salir del barrio.

"[Alumna]: yo no digo nunca que soy de Torreblanca…. digo que soy de Sevilla".

La problemática del barrio tiene su correlato dentro de la escuela en el fracaso escolar, el absentismo, la dependencia instalada y asumida como parte de la identidad, la desconfianza, el miedo al fracaso y la escasa autoestima. El Centro en el que se ha realizado la experiencia que se narra ha abordado el problema de la convivencia a través de los proyectos y programas que ofrece la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En la actual situación de creciente proceso de exclusión social y empobrecimiento, en el que la dependencia de la acción asistencial del Estado parece más necesaria, estos programas educativos tratan de paliar las carencias de una población a la que se atribuyen rasgos como su pasividad, inacción, "incultura", falta de espíritu emprendedor, o su incapacidad para organizarse, como causa de su situación. Desde la mirada de clase media ilustrada que viene del centro de la ciudad, todos estos son rasgos que estarían en el origen de la problemática del barrio y por tanto habría que asistirlos para lograr su desarrollo. Estos elementos configuran una ciudadanía asistida, pero, frente a ella, distintos autores han postulado la alternativa de una ciudadanía emancipada a través de una construcción democrática libre y autónoma con respecto a las acciones paternalistas del Estado.

Según esto, postulamos que en las comunidades más vulnerables, situadas en el espacio periférico y en la frontera desde el punto de vista social, cuyas identidades se hayan comprometidas y en permanente ambigüedad, buena parte de la batalla de la emancipación se dirime en el campo de las identidades, en el sentido de una recuperación de la memoria histórica y de la conciencia de comunidad que haga posible la construcción de proyectos de vida buena que permitan la participación crítica para enfrentarse, desde la comunidad, a los retos que plantea el mundo global. Este proceso implica que, frente a la perspectiva asistencial, mantenida y alimentada desde la lógica del poder político, se apuesta por una salida de la dependencia para alcanzar mayores niveles de responsabilidad, capacidad para comprometerse en tareas colectivas, capacidad de organización y de decisión, etc. Y todo esto no es posible sin una previa, o paralela, recuperación de la memoria histórica de los pioneros y fundadores de la

comunidad, hombres y mujeres que lucharon, sufrieron la represión, y a veces murieron por la libertad y la democracia y contra la dictadura.Se trataría de potenciar una concepción de ciudadanía emancipada, y no simplemente asistida, y esto pasa por la recuperación de la propia estima y por la construcción de una identidad positiva de comunidad, como prerrequisito para la participación social. Esto incluye trabajar las capacidades y competencias personales y comunitarias que hagan posible una construcción autónoma de los proyectos individuales de vida buena.

Nuestra propuesta: investigando nuestro barrio

En el marco de la experimentación curricular de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto y la convivencia planteamos a nuestros alumnos indagar en los orígenes de nuestro barrio así como en sus problemas presentes y en sus potencialidades de futuro. Comenzamos nuestra intervención con un documental –"Los presos del silencio"-, que utilizamos como actividad introductoria para presentar nuestra propuesta. Este documental relata la represión franquista posterior a la Guerra Civil y cómo los presos republicanos fueron utilizados como mano de obra esclava para realizar obras públicas, en este caso se trataba de la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir –que pasa por nuestro barrio- para poner en regadío las fincas de los terratenientes de la zona. A partir de esta situación-estímulo inicial los alumnos comenzaron a formular problemas de investigación e hipótesis sobre esta temática, seleccionando finalmente una serie de cuestiones que parecían representar los intereses y curiosidades del grupo-clase. Estos problemas giraban en torno a los siguientes temas:

1) El origen del barrio y la vida de los presos y sus familiares: ¿cuál es el origen de nuestro barrio?, ¿de dónde venían los presos?, ¿por qué estaban presos y condenados a trabajos forzados?, ¿qué es un preso político?, ¿cómo vivían en la Colonia Penitenciaria Militarizada?, ¿cómo era el trabajo en el Canal?

2) La construcción del Canal: ¿por qué se hizo?, ¿para qué servía?, ¿a quién beneficiaba?

3) El contexto histórico: ¿qué pasó en España para que hubiese presos políticos?, ¿cómo llegó Franco al poder?, ¿cómo era su régimen político?

4) Cómo vivieron nuestros abuelos en la Dictadura de Franco: ¿pasaron hambre?, ¿cómo les afectó la persecución política?, ¿cómo vestían?, ¿cómo eran sus viviendas?, ¿cómo se divertían?, ¿cómo era la escuela a la que fueron?

5) El presente y el futuro de mi barrio: ¿qué cosas buenas y qué cosas malas tiene mi barrio?, ¿por qué hay exclusión social en mi barrio?, ¿cuál es el presente y el futuro del barrio y

del país?, ¿qué problemas debemos afrontar?, ¿podría volver a ocurrir un golpe de estado o una dictadura en España?, ¿tenemos una verdadera democracia?

A partir de aquí se inició un proceso de investigación dirigido por el profesor en el que se manejaron distintas fuentes de información y se vivieron distintas experiencias relacionadas con esta temática. Algunas de ellas fueron:

a) El mapa de nuestro barrio. Vamos a remontarnos al origen histórico de nuestro barrio y nos interesa saber cómo se haya situado en el espacio y en la evolución histórica de la ciudad. Situarnos en el espacio nos ayuda a pensarnos como comunidad en relación con otras comunidades.

b) Manejamos un compendio de textos, elaborado por el profesor, sobre la construcción del Canal y sobre la vida de los presos, extraídos del documental "Los presos del silencio" y del libro "El Canal de los Presos".

c) Manejamos distintos textos y audiovisuales sobre la historia del barrio y del país. Se trata de ofrecer una visión panorámica de larga duración que comprenda buena parte de la historia del siglo XX en España para situarnos en el contexto histórico en el que se desarrolló el episodio de represión que investigamos. Queremos situar el problema de la dictadura y la democracia en su contexto histórico y ver cómo líderes autoritarios y líderes democráticos reformistas han afrontado los problemas del país en distintas coyunturas.

d) Hablando con nuestros abuelos y abuelas. Con esta actividad pretendemos aprender de la experiencia de nuestros mayores para comprender al otro a través de su historia y utilizar el bagaje de los que nos precedieron para repensar nuestro presente y nuestro futuro. Realizamos una visita al Centro Cívico de Torreblanca y entrevistamos a los abuelos y abuelas del barrio para indagar en las vivencias de nuestros mayores. Para ello diseñamos cuestionarios y realizamos entrevistas acerca de cómo vivieron con referencia concreta en la construcción del Canal de los Presos de nuestro barrio, y también en las condiciones materiales de vida y en las formas de supervivencia. Al mismo tiempo hacemos una búsqueda de fotos antiguas para investigar el imaginario familiar y social que además nos servirá para componer una presentación que combine las imágenes y los testimonios de los entrevistados.

Para reflexionar sobre la educación franquista, sus características y el papel de la escuela en el mantenimiento de la ideología del régimen y del orden social, además de las vivencias contadas por los mayores, nos interesaba indagar otras fuentes de información, a tal fin, manejamos algunos manuales escolares, de Historia y de Urbanidad[5]. Se trata de unas viñetas y de unos fragmentos de texto en los que aparecen imágenes del niño bien educado y mal educado y en las que se transmiten los valores imperantes en la época: la obediencia, la resignación, la contención de los deseos, la capacidad para disimular como forma de urbanidad, la humildad y el espíritu de servicio ligado al sacrificio. En ellas se describe la relación con las dos figuras de autoridad consideradas sagradas: el padre y el maestro. El niño debe obedecer y aceptar con humildad las correcciones y reprimendas. Y de unos fragmentos de textos de un manual de Historia de la escuela franquista[6] en el que se describen los valores y el carácter patrio como existentes desde la prehistoria y, en la línea de la Historia como *magistra vitae*, se termina con una conclusión moralizante.

g) Volviendo al presente y viajando al futuro. Se trata de reflexionar acerca del papel de la memoria histórica y de cómo el miedo y la falta de libertad afectan a las personas. Manejamos documentales y textos sobre la transición española, el intento de golpe de estado del 23 de febrero de 1981, y diversas informaciones sobre los colectivos de recuperación de la memoria histórica. Finalmente utilizamos los argumentos que hemos ido construyendo en el proceso para responder a los problemas de investigación mediante unInforme de Conclusiones y una presentación para comunicar el proyecto al resto de compañeros de clase.

Conclusiones

Las producciones de nuestros alumnos y nuestras observaciones registradas en el Diario del Profesor (Pineda Alfonso, 2013) ponen de manifiesto que este tipo de actividades ofrecen la oportunidad de expresar los estereotipos con respecto a la imagen del barrio y de sí mismos que poseen nuestros alumnos.

Por otra parte, el trabajo con problemas con una metodología investigativa se ha revelado como un enfoque que permite reestructurar las concepciones iniciales de nuestros alumnos, haciendo más complejas y ajustadas las ideas sobre sí mismos y sobre su comunidad.

---

[5] F.D.T. (1927). Cartilla moderna de urbanidad. Barcelona.
[6] Serrano del Haro, A. (1946): España es así. Ed. Escuela Española.

Asimismo, constatamos que el conocimiento de su historia, y sobre todo de las experiencias de lucha de sus mayores, ofrecen referentes positivos muy necesarios en una etapa de afirmación de la propia identidad y en una coyuntura en la que son necesarios modelos para la construcción de proyectos de vida anclados en el compromiso con la comunidad. En ese sentido, la interacción de lo local y lo global vuelve a aparecer como un enfoque irrenunciable para este tipo de trabajos.

Referencias bibliográficas

García Pérez, F.F. (2001): "Nuevas aproximaciones al fenómeno urbano: lo global y lo virtual", *Con-Ciencia Social*, 5: 121-127.

García Pérez, F.F. (2011): "Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar",*Anekumene. Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, 1(2): 6-21. <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/24/23> (consultado el 14 de marzo de 2013).

García Pérez, F.F. y De Alba, N. (2007): "Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias", *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9: 243-258.

García Pérez, F.F. y De Alba, N. (2008): "¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?", Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias *Sociales,* vol. XII, núm. 270 (122) (1 de agosto de 2008). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm> (consultado el 14 de marzo de 2013).

García Pérez, F.F. y Porlán, R. (2000): "El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)", *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. V, núm. 205 (16 de febrero de 2000).<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm> (consultado el 14 de marzo de 2013).

Morin, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa: Barcelona.

Oraisón, M. y Pérez, A. (2006): "Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía", *Revista Iberoamericana de Educación*, 42: 15-29.

Pineda Alfonso, J.A. (2013): *El conflicto y la convivencia. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. Tesis doctoral dirigida por los Dres. Francisco F. García Pérez y Nicolás de Alba Fernández. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas e princípios metodológicos a partir do trabalho com a canção popular

Luciano de Azambuja[1]

Resumo

O objetivo da comunicação é partilhar parte dos resultados da tese de doutoramento realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Na tripla perspectiva da educação histórica, da cognição histórica situada e da didática da história, o objeto da tese consistiu na investigação das protonarrativas escritas por jovens alunos a partir das leituras e escutas de uma canção popular advinda dos seus gostos musicais e da subjacente constituição da consciência histórica originária e identidade histórica primeira. Os sujeitos da investigação foram jovens alunos brasileiros e portugueses do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Florianópolis, Brasil, e Vila Nova de Famalicão, Portugal. A partir dos desdobramentos do objeto, foram aplicados os instrumentos de investigação do estudo principal: Narrativas de Vida; Gostos Musicais &Aulas de História; Aula-Audição; e as Protonarrativas da Canção. Os conceitos e categorias estruturantes do quadro teórico foram articulados a partir dos referenciais de Rüsen (2001; 2007a; 2007b; 2012); Barca (2007); Schmidt (2009); Martins (2011); Marx (2002; 2012); Heller (2008); Forquin (1993); Snyders (1988); Dubet (1996); Dias (2000); Zumthor (1997); dentre outros autores. A metodologia da pesquisa empírica procurou sintetizar as perspectivas dos métodos da pesquisa histórica, métodos de pesquisa em ensino e aprendizagem histórica, mediados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa de natureza narrativística e etnográfica. (FLICK, 2004). Os resultados interpretados das fontes narrativas indicaram que a escritura de protonarrativas da canção pode mobilizar as temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica originária e a subjacente constituição da identidade histórica primeira, configurando um ponto de partida motivador para processos de ensino e aprendizagem histórica de jovens alunos do ensino médio.

---

[1] Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). E-mail: luciano.azambuja@ifsc.edu.br

Palavras-chave: canção popular; jovens alunos; ensino e aprendizagem histórica.

Abstract

The goal of commuication is to share some of the results of dissertation in the Graduate Program in Education at the Universidade Federal do Paraná, under the guidance of Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. In the triple perspective of the historical education, in the concrete experience of the situated historical cognition and the historical didactics, the object of this dissertation in education consisted in the investigation of protonarratives written by young Brazilians and Portuguese students, from the first readings and listenings of a song-source coming from their musical tastes, and the underlying constitution of the historical consciousness and the first originated historical identity rooted in the everyday life. The research participants were young Brazilians and Portuguese students of the second year of High School from public schools in the city of Florianópolis, Brazil, and Vila Nova de Famalicão, Portugal. Beggining on the developments of the object, the investigative tools of the main study were applied: Life narratives; Musical Tastes & History classes; Listening-Lecture, and song protonarratives. The concepts and structuring categories of the theoretical framework were defined, articulated and synthesized using as reference, among other authors: Rüsen (2001; 2007a; 2007b; 2012); Barca (2007); Schmidt (2009); Martins (2011); Marx (2002; 2012); Heller (2008); Forquin (1993); Snyders (1988); Dubet (1996); Dias (2000); Zumthor (1997). The methodology of the empirical research aimed at synthesizing the perspectives of the historical research method, research methods in historical teaching and learning undertaken by the assumptions of qualitative research based on descriptive and ethnographic narratives. (Flick, 2004). The results extracted, categorized and interpreted from the narrative sources, indicated that the protonarrative writings from the first readings and listening from a song-source coming from the musical taste of young people may mobilize the temporalities, skills and dimensions of original historical consciousness and the following constitution of the historical identity demonstrating a motivating starting point for the subsequent process of historical consciousness and identity schooling of young High School students.

Keywords: popular song; young students; historical teaching and learning.

O objetivo da comunicação é partilhar parte dos resultados da tese de doutoramento realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná [2], sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Na tripla perspectiva da educação histórica, da cognição histórica situada e da didática da história, o objeto da tese consistiu na investigação das protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, mediada por critérios de seleção e de uma pergunta histórica formulada pelo professor-pesquisador, e da subjacente constituição da consciência histórica originária e da identidade histórica primeira enraizada na vida prática cotidiana. Os sujeitos da investigação foram jovens alunos brasileiros e portugueses do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Florianópolis, Brasil, e Vila Nova de Famalicão, Portugal. A partir dos desdobramentos do objeto, foram aplicados os instrumentos de investigação do estudo principal: Narrativas de Vida; Gostos Musicais &Aulas de História; Aula-Audição; e as Protonarrativas da Canção. Os conceitos e categorias estruturantes do quadro teórico foram articulados a partir dos referenciais de Rüsen (2001; 2007a; 2007b; 2012); Barca (2007); Schmidt (2009); Martins (2011); Marx (2012); Heller (2008); Forquin (1993); Snyders (1988); Dubet (1996); Dias (2000); Zumthor (1997); dentre outros autores. A metodologia da pesquisa empírica procurou sintetizar as perspectivas dos métodos da pesquisa histórica, métodos de pesquisa em ensino e aprendizagem histórica, mediados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, descritiva e etnográfica. (Flick, 2004).

A partir dos dados empíricos extraídos das fontes narrativas e interpretados historicamente tendo como referência oquadro conceitual categorial da investigação, verificamos que os jovens alunos brasileiros e portugueses narrativizaram por escrito ideias de passado, presente e futuro, assim como estabeleceram múltiplas relações temporais entre as três dimensões do tempo histórico, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais. Observamos que as fontes canções mobilizaram as temporalidades do passado, presente e futuro e dinamizaram as competências da experiência, interpretação e

[2] O pesquisador foi contemplado com bolsa de estudos da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

orientação da consciência histórica originária dos jovens alunos portugueses e brasileiros manifesta empiricamente nos enunciados linguísticos das protonarrativas da canção. Procuramos demonstrar que a escritura de protonarrativas a partir das leituras e escutas da canção, em resposta a uma pergunta formulada pode potencializar a rememoração de conteúdos experienciais do passado, a atribuição de significados da interpretação do presente, e a constituição de sentidos da orientação do futuro. Indissociável à totalidade das complexas dimensões e competências da consciência histórica, privilegiamos evidenciar nas protonarrativas da canção, a manifestação mesclada, relativamente autônoma e reciprocamente interdependente das três dimensões originárias da consciência humana no tempo: as dimensões cognitiva, estética e política.

Teórica e empiricamente procuramos fundamentar a presença e significado da canção popular na vida prática cotidiana, nos processos de escolarização, e na constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis; empírica e teoricamente pudemoscomprovar, qualitativamente, que a escritura de protonarrativas, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos alunos, pode dinamizar as temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica originária de jovens alunos do ensino médio, constituindo-se comoum ponto de partida motivador para processos relevantes de ensino e aprendizagem histórica, com vistas à formação escolar da consciência histórica. Esse percurso propiciou também que pudéssemossinalizar perspectivas metodológicas de ensino de história e princípios epistemológicos de aprendizagem histórica a partir do trabalho com a canção popular.

As funções, aplicações e efeitos do conhecimento histórico resultante desta investigação puderam convergir como indicação de possibilidades produtivas de efetivação de uma *literacia histórica* (Lee, 2006), um letramento específico de professores e alunos que alfabetize para o trato metódico adequado à especificidade e complexidade da canção popular como fonte para o ensino e aprendizagem histórica. A título de síntese geral dos resultados obtidos com esta pesquisa histórica qualitativa em ensino e aprendizagem histórica, prognosticamos algumas perspectivas-princípios sobre o ensino e aprendizagem histórica a partir do trabalho com a canção popular.

Narrativa de vida trata-se de uma autobiografia escrita, dialógica e roteirizada, cuja finalidade é fornecer dados, informações e fatos para delinear o perfil identitárioda amostra dos sujeitos escolares em situação de ensino e aprendizagem. "Escreva uma narrativa sobre a sua própria história de vida a partir da seguinte sugestão de roteiro", pode ser solicitado aos alunos como estímulo para a escritura de narrativas: *título*; *nome completo, data e local de nascimento*; *nome completo, idade, profissão e ascendência étnica dos pais*; *vida familiar*; *vida escolar*; *vida profissional*; *fatos marcantes*; *o que gosta de fazer*; e *projetos futuros*. Na especificidade,

fundamentação e finalidade de cada tópico do roteiro sugerido, as narrativas de vidasão interpretações e orientações subjetivas das experiências objetivas da vida de um sujeito histórico na sucessão do tempo, portanto, podem dinamizar as competências experiencial, interpretativa e orientacional, e as dimensões cognitiva, estética e política da consciência histórica originária e da identidade histórica primeira dos jovens alunos enraizada na vida prática cotidiana: familiar, escolar, juvenil e produtiva.

Música é a arte humana da combinação, sucessão e simultaneidade de sons e sentidos em seus três elementos fundamentais: harmonia, melodia e ritmo, coloridos substancialmente pelo timbre. A música é muito importante e parte fundamental na vida prática cotidiana dos jovens alunos. A música pode dinamizar as competências da experiência do passado, interpretação do presente e orientação do futuro e as respectivas dimensões cognitiva, estética e política da consciência juvenil primeira dos jovens alunos. A música estetiza a vida; contrapõe, extrapola e transcende o princípio da realidade das vontades de verdade e poder da ciência e da política, e instaura o princípio do prazer da vontade de beleza da arte. A música constitui elemento indispensável nas práticas de entretenimento, lazer e diversão, constitutivos das múltiplas culturas e identidades juvenis no duplo processo de socialização da juventude e juvenilização da sociedade. Os gêneros musicais de preferência dos jovens alunos com média de idade em torno dos dezessete anos são predominantemente o *rock* em primeiro lugar isolado, seguido do *pop, rap* e *reggae*, gêneros musicais característicos da canção *pop* anglo-americanaveiculada pelas matrizes das corporações transnacionais do disco. Todavia, os jovens também apreciam gêneros cancionais enraizados nas culturas originárias de seus respectivos países e nas apropriações dos gêneros musicais da canção *pop* anglo-americana. Os cantores, compositores, grupos e bandas de preferência dos jovens são os astros da música *pop* internacional e os respectivos ídolos nacionais diretamente associados aos gêneros musicais ofertados pela indústria fonográfica cultural monopolizada pelas corporações transnacionais do disco; instaladas nos países periféricos no processo de globalização cultural, ao mesmo tempo em que veiculam os produtos musicais das matrizes metropolitanas, a indústria fonográfica se apropria da criação e produção musical local para satisfazer segmentos do mercado fonográfico que se identificam com a música de tradição nacional, regional e as traduções híbridas de gêneros musicais estrangeiros.

Toda e qualquer música pode ser apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica, pois tudo que trás a marca da intencionalidade da ação humana no tempo é evidência potencial. Depende do critério histórico de seleção da canção de trabalho, da pergunta histórica formulada que se pretenda orientar a responder, e do grau de adesão que se queira alcançar junto a determinado perfil de jovens alunos em situações concretas de ensino e aprendizagem histórica. Todavia, sugerimos como ponto de partida para o trabalho com música na aula de

história, apropriar inicialmente uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos jovens, ou seja, letra e música mediatizadaque tematiza "história" em seus múltiplos significados. Segundo suas proposições de conteúdos, justificativas, finalidades e métodos dos usos da música em aulas de história, os jovens alunos tendem a conceber progressivamente a música como *artefato estético, recurso didático e fonte histórica*. A música emerge espontaneamente da cultura histórica primeirados jovens alunos mantendo a sua função original enquanto *artefato estético* da cultura de massa da indústria fonográfica destinado às atividades de entretenimento, lazer e diversão e cuja finalidade é gerar o prazer estético-emocional. Nessa concepção, a justificativa e a finalidade do uso da música se confundem e se reduzem a tornar as aulas de história mais divertidas, descontraídas e dinâmicas;nesse caso específico, a dimensão estética torna-se um fim em si mesma e instrumentaliza as dimensões cognitivas e políticas, correndo o perigo de efetivar-se uma *estetização do histórico* que rompe o vínculo com a experiência histórica que possibilita a interpretação fundamentada do presente e a expectativa orientada do futuro. A música concebida como *recurso didático* instrumentaliza a sua dimensão estética para servir como mero veículo de transporte e artifício artístico que conduz até a dimensão cognitiva e política do conteúdo histórico curricular. Nesse caso, as dimensões cognitivas e políticas da cultura histórica escolar tendem a instrumentalizar a dimensão estética, destituindo-a de seu papel ativo na constituição histórica de sentido, podendo provocar uma *conteudização do estético,* cujos exemplos potencializados são as *paródias* e as *canções didáticas*. Na perspectiva da investigação acerca da aprendizagem histórica a partir da canção popular, adotamos como ponto de partida e reafirmamos ao longo do trabalho os seguintes pressupostos prospectivos: *o que ensinar,* ou seja, o *conteúdo* consiste nos conceitos históricos substantivos, categorias históricas epistemológicas, categorias históricas gerais, inferidas nas letras e músicas das canções apropriadas; o *como ensinar*, ou seja, a *metodologia do ensino de história* consiste nos processos de aprendizagem histórica a partir das leituras, escutas, falas e escrituras de protonarrativas com vistas à escritura de *narrativas históricas da canção*, ou seja, aprendizagem histórica a partir da leitura histórica da canção; o *por que,* ou seja, a *justificativa* do uso da canção no ensino e aprendizagem histórica reside na premissa epistemológica de que a canção popular pode ser apropriada como fonte históricapara a aprendizagem histórica de jovens alunos, pois como artefato humano constitui evidência potencial; e por fim, o *para que,* ou seja, a *finalidade* do uso da música em aulas de história coincide com a finalidade primeira e última do ensino e aprendizagem histórica na perspectiva da didática da histórica: a constituição, formação e progressão da consciência histórica e a subjacente consolidação da identidade histórica juvenil de jovens alunos do ensino médio.

Aula-audição é a tarefa que consiste na escolha por parte dos alunos de uma música dos seus gostos musicais que, segundo a opinião deles, pode ser usada em uma aula de história. As

músicas podem ser apresentadas, recepcionadas e defendidas na aula-audição procurando responder a perguntas históricas formuladas pelo professor-pesquisador: "Por que usar essa música em uma aula de História?"; "Para que usar essa música em uma aula de História?". Tendencialmente as escolhas dos jovens alunos corroboram o pressuposto pragmático de que quando o jovem é solicitado a escolher uma música do seu gosto musical que pode ser usada em uma aula de história, ele tende a escolher especificamente à forma *canção popular*. Quer pelas suas raízes ancestrais, quer pela sua globalização cultural, a canção popular, é um produto do trabalho de criação e produção musical humana, é letra e música, é palavra cantada ou canto falado, acompanhados ou não por instrumentos musicais. *Canção popular fonográfica* constitui uma criação e produção musical característica da cultura ocidental; é um produto da indústria fonográfica cultural, mercadoria estética do capitalismo monopolista do século XX, *o século da canção*. A canção popular é uma totalidade, uma acoplagem indissociável constituída pelos seguintes complexos: *letra*, os enunciados linguísticos em suas formas e conteúdos; música, a combinação de sons a partir dos seus três fundamentos, harmonia, melodia e ritmo, substancialmente coloridos pelo timbre; as subjacentes *performancesvocal* e *instrumental*; e por fim, o fonograma, o suporte*técnico, tecnológico* e *mercadológico* de reprodução de canções. A totalidade da canção, a acoplagem indissociável que constitui a unicidade complexa da canção, extrapolam os campos de análise especificamente literários, musicológicos, históricos, estéticos, tecnológicos e mercadológicos, e demandam uma perspectiva de síntese dialética transdisciplinar que procure subsumir as diversas alteridades em uma unidade do diverso. As tarefas da aula-audição têm como intencionalidade possibilitar aos alunos através do trato heurístico, didático e metódico estabelecido diretamente com a fonte canção, a operação da *inferência histórica* que transmuta a canção popular em fonte histórica subsumindo-a em fonte canção. Os pressupostos estéticos, didáticos e históricos implícitos à aula-audiçãopodem mobilizar uma progressão tendencial da consciência histórica primeira dos jovens alunos no sentido de uma concepção de música enquanto *artefato estético* e *recurso didático,* para uma concepção de música como *fonte histórica* para a aprendizagem histórica. A mediação do professor-pesquisador na seleção da canção de trabalho dentre as mais votadas pelos alunos depende das potencialidades didáticas vislumbradas nas canções escolhidas pelos jovens, da pergunta histórica que pretenda formular a fonte canção, dos conceitos históricos substantivos, categorias históricas epistemológicas, categorias históricas gerais e as subjacentes competências específicas da consciência histórica que ambicione mobilizar nos jovens alunos em situação de aprendizagem.

Protonarrativas da canção são as manifestações empíricas dos enunciados linguísticos da consciência histórica originária de jovens alunos a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte cançãoadvinda dos seus gostos musicais configurados na vida prática cotidiana.

Protonarrativas da canção são interpretações da canção a partir da escritura de uma resposta à pergunta histórica formulada à canção; constituem os primeiros significados e sentidos atribuídos e constituídos a partir da experiência estética de recepção da canção, e da concomitante manifestação empírica dos enunciados linguísticos dessas interpretações e orientações da experiência da canção. As protonarrativas da canção podem mobilizar as dimensões temporais da consciência histórica dos jovens, passado, presente e futuro e as múltiplas relações entre as três dimensões do tempo histórico. As condições e circunstâncias objetivas da vida prática atual dos sujeitos condicionam, substanciam e orientam as relações temporais estabelecidas com determinadas *ideias-imagens* do espaço de experiência e dos horizontes de expectativa dos sujeitos em situação de ensino e aprendizagem histórica.

As leituras e escutas da canção de trabalho podem mobilizara *experiência do passado*: um *passado histórico* que infere conceitos históricos substantivos, categorias históricas epistemológicas e categorias históricas gerais; um *passado da canção* que se limita a interpretar os enunciados primeiros da canção em sua interpretação estética do tempo; e por fim, a inferência lacunar por parte dos jovens de um *passado indeterminado* e *a-histórico*que necessita ser historicizado para responder as perguntas constitutivas de um *conceito histórico substantivo*: o que foi o caso? Quem? Quando? Onde? Por quê? Para que? Como? Consequências e efeitos? Significados da experiência no passado, presente e futuro? A canção popular atualizada na *performance* oral mediatizadapode configurar uma *interpretação estética do presente*que pode remeter tanto ao *presente prático* quanto ao *presente da canção* que atualiza o passado na audição, recepção e comunicação, mobilizando o leitor-ouvinte à perspectivas de orientação política-identitária na vida prática atual. A canção de trabalho pode dinamizar a *orientação do futuro* da consciência histórica originária dos jovens alunos: um *futuro da canção*representado a partir das condições e circunstâncias da vida prática atual e que se projeta como continuidade ou mudança do presente em um *futuro prático*. A escritura de protonarrativas a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, pode mobilizar as dimensões *cognitiva,estética* e *política* da consciência histórica originária de jovens alunos do ensino médio e constituir um ponto de partida significativo para processos de ensino e aprendizagem histórica.

A *experiência cognitiva do passado* e os subjacentes conceitos históricos substantivos, categorias histórica epistemológicas, e categorias históricas gerais, bem como ideias-imagens e outros recortes temáticos; *a interpretação estética do presente*, a partir da interpretação estética da canção que tematiza implícita ou explicitamente as três dimensões do tempo histórico; e por fim, a *orientação política do futuro* na constituição das identidades históricas primeiras dos jovens em relação às alteridades dos *outros* representados na canção ou identificados na vida

prática atual; todas estas competências, dimensões e temporalidades da consciência histórica podem tecer o fio condutor que interconecta passado, presente e futuro na constituição histórica de sentido da consciência histórica originária de jovens alunos. Na perspectiva da Educação Histórica, consciência histórica é a competência cognitiva-racional, estético-narrativa e político-identitária de interpretação (atribuição de significados) e orientação (constituição de sentidos) da experiência da mudança humana *do* tempo (tradicional), *sobre* o tempo (exemplar), *contra* o tempo (crítica) e *no* tempo (genética):

> Quanto ao futuro a música diz-nos que além das dificuldades atuais temos que seguir em frente e acreditar que o futuro ainda pode ser melhor que o nosso passado e presente.

Isabel, aluna portuguesa, 16 anos.

> Como a própria música já diz não seremos controlados como éramos tempos atrás, não seremos lembranças esquecidas; conscientizaremos o presente e mudaremos o futuro.

Ana, aluna brasileira, 16 anos.

A interpretação histórica das protonarrativas da canção escritas a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos jovens, pode constituir um ponto de partida significativo para múltiplas perspectivas de planejamento de efetivas aulas de históriaresignificadas a partir do trabalho metódico com fontes históricas multiperspectivadas e de natureza diversa, com vistas à formação da competência narrativa da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio: eis os horizontes de expectativa desta tese em educação.

Referências

Dias, M. T. (2000): Os donos da voz: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura, Boi Tempo Editorial: São Paulo.

Heller, A. (2008): O cotidiano e a história, Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, Paz e Terra: São Paulo.

Flick, U. (2004): Uma introdução à pesquisa qualitativa, Trad. Sandra Netz, Bookman: Porto Alegre.

Forquin, J. C. (1993): Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, Artes Médicas Sul: Porto Alegre.

Martins, E. C. R. (2011): "História: consciência, pensamento, cultura, ensino", Educar em revista: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Dossiê História, Epistemologia e Ensino, n. 42: p. 43-58, Editora da UFPR: Curitiba.

Lee, P. (2006): "Em direção a um conceito de literacia histórica", Educar em revista: Dossiê Educação Histórica, edição especial, Editora da UFPR: Curitiba.

Netto, J. P. (Org.). (2012): O leitor de Marx, Civilização Brasileira: Rio de Janeiro.

Pais, J. M. (2003): Culturas juvenis, Imprensa Nacional – Casa da Moeda: Lisboa.

Rüsen, J. (2001): Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica, Trad. de Estevão de Rezende Martins, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. (2007): Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica, Trad. Asta-Rose Alcaide, Editora Universidade de Brasília: Brasília.

_____. (2007): História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico, Trad. de Estevão de Rezende Martins, Editora Universidade de Brasília: Brasília.

_____. (2012): Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas, Trad. Peter Horst Rautmann, W.A. Editores: Curitiba.

Schmidt, M. A., Barca, I. (org.). (2009): Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ed. Unijui: Ijuí.

Snyders, G. (1988): Alegria na escola, Ed. Monoele: São Paulo.

Zumthor, P. (1997): Introdução à Poesia Oral, Editora Hucitec: São Paulo.

Enseñando World history a través del imperialismo: de lo nacional a lo transnacional

Manuel Pousa Castelo[1]&Luis Velasco Martínez[2]

Resumen

La World History es un campo de larga tradición historiográfica y didáctica en el mundo anglosajón pero desatendido en España. Su uso educativo es muy necesario en un mundo dominado por la Globalización que da lugar a sociedades pluriculturales con distintas tradiciones y memorias, contribuye a superar el paradigma de la Historia Universal y a mitigar el etnocentrismo. La enseñanza de los fenómenos imperialistas desde esta perspectiva permite además responder a las necesidades críticas del conocimiento educativo. Esta investigación realizó un diagnóstico de esta cuestión en torno a la asignatura Historia del mundo contemporáneo de 1º de Bachillerato, encontrando que en los alumnos españoles se entremezcla la memoria imperial y el paradigma poscolonial resultando en una perspectiva ambigua que se mueve entre el orgullo y la condena. Este texto adelanta algunos resultados de una investigación sobre la enseñanza-aprendizaje del imperialismo que utilizó como fuentes libros de texto, entrevistas al alumnado y el seguimiento de un grupo de alumnos.

Palabras Clave: World history; didáctica de la historia; nacionalismo; imperialismo; historia contemporánea.

Abstract

World History is a field with a long historiographical and teaching tradition in the Anglo-Saxon world but which is neglected in Spain. Its educational use is very necessary in a global world dominated by multicultural societies with different traditions and memories, helps overcome the paradigm of Universal History and mitigate ethnocentrism. Teaching imperialist phenomena from this perspective can also address the critical needs of educational knowledge. This research conducted an assessment of this issue around the subject of Late Modern History of the World taught in the first year of the Spanish Baccalaureate, finding that Spanish students

[1] Xunta de Galicia. E-mail: manuelpousa@edu.xunta.es
[2] Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: luis.velasco@usc.es

mingle the imperial and postcolonial paradigms in an ambiguous perspective that moves between pride and rejection. This paper shows some results of a research on the teaching and learning of imperialism that used as sources textbooks, student interviews and the follow-up of a group of students.

Keywords: World history; history teaching; nationalism, imperialism; Late Modern History.

Introducción

De entre los problemas de la didáctica de la historia en la enseñanza media, uno de los más acuciantes es el del etnocentrismo. No porque implique riesgos inmediatos para el alumnado sino porque, a pesar de estar muy extendida su denuncia, sólo unos pocos países se han preocupado de atajarlo. El modelo más completo es el de la World History, desarrollado para la enseñanza media de alto nivel en el curso AP World History estadounidense[3]. En este país la World History es un campo cuya tradición historiográfica y didáctica se remonta a la década de 1980, aunque William H. McNeill abrió el camino en 1963 con su The Rise of the West: A History of the Human Community, un año después Leften Stavrianos hablaba de emplear la perspectiva lunar, y en Europa Fernand Braudel, Arnold J. Toynbee y Oswald Spengler trabajaron en esta dirección. Desde entonces han aparecido historiadores especializados en esta rama como Patrick Manning, Bruce Mazlish, Philip Curtin, Michael Adas, Jerry Bentley o Ross Dunn. Una de las mejores obras para iniciarse en la cuestión es Las Redes Humanas: Una Historia Global Del Mundo (McNeill y McNeill, 2004). Existen una World History Association desde 1982 que organiza conferencias bianuales, una lista de discusión y las revistas Journal of World History y World History Connected (digital y de acceso libre)[4], publicadas desde 1990 y 2001 respectivamente.

Patrick Manning define a la World History como "the story of connections within the global human community. The world historian´s work is to portray the crossing of boundaries and the linking of systems in the human past" (2003:3). Se centra, por tanto, en fenómenos como las migraciones masivas, la construcción de imperios y el comercio a larga distancia, en vez de en el desarrollo social. Esta perspectiva temática permite la problematización de la

[3] http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/ap/explore-ap/AP World-History-CED_Effective_Fall_2011.pdf
[4] http://www.h-net.org/~world/ y http://worldhistoryconnected.press.illinois.edu/index.html#

enseñanza y así ofrecerla como una disciplina que ayuda a conocer el presente y tiene un propósito más allá de la mera acumulación del conocimiento.

El auge de este nuevo campo tuvo su origen no en la historiografía sino en un conjunto de profesores de secundaria que rechazaron la hegemonía de los cursos de historia estadounidense u occidental. Su éxito determinó la implantación de cursos en las universidades al crear la necesidad de formar a unos docentes que hasta entonces eran en gran medida autodidactas. De este modo, aproximadamente la mitad de los miembros de la World History Association son profesores de enseñanza media.

Desde el punto de vista de la disciplina, la World History tiene una vía interna procedente de la Historia, que necesita marcos amplios para explicar fenómenos como la circulación de plata en el siglo XVI. Tiene también vías externas como los estudios medioambientalistas, de enfermedades, evolución humana, química, lingüística o arqueología. Jared Diamond es el autor más conocido dentro de esta vertiente. Recientemente, el foco ha sido ampliado hasta englobar la historia de la Humanidad en una verdadera historia universal conocida como Big History (Christian, 2004), perspectiva multidisciplinar que de nuevo atraviesa las barreras entre ciencias sociales y naturales y que ha alcanzado las aulas de secundaria de la mano de Bill Gates. Este caso abre el debate acerca de los marcos habituales en la enseñanza de la historia, planteando la conveniencia de ir más allá de una historia del hombre a otra del hombre en la Tierra, de la vida en la Tierra o del hombre en la historia del cosmos.

La World History comparte numerosos rasgos con las enseñanzas antirracista, multicultural o la global. Con la primera, por ejemplo, comparte su capacidad de formar a alumnos de grupos socialmente mayoritarios a vivir en una sociedad multicultural, a desarrollar una conciencia global y a analizar críticamente la propia cultura (Coelho, 1998: 196 y 198). Las enseñanzas multicultural y global, respectivamente, se centran en la diversidad intranacional -analizando las culturas como estables y homogéneas- y en el mundo como conjunto. La perspectiva multicultural es más antigua, se origina cuando las sociedades sienten la necesidad de integrar a los inmigrantes, como la británica en los 60 (Carpentier y Belhandouz, 1999). La global, como la World History, tiene su origen en los Estados unidos hace treinta años y comparte el interés en la interconexión e interdependencia y en aprender sobre gentes y culturas de otros lugares.

Cuando se trata de introducir el paradigma de la World History conviene precaverse contra varios obstáculos y proponer soluciones aprendiendo de lo acontecido en los Estados Unidos. El primer problema es la oposición de estamentos como sectores del profesorado que se resisten a la educación global porque no entienden la nueva materia, están ocupados en otras innovaciones, creen que es una moda o que es antipatriótica (Tye y Tye, 1992). Por ello es

importante trabajar con el mundo editorial y universitario para ofrecer materiales y formación, así como potenciar que los docentes tengan experiencia internacional, lo cual conduce a trabajar contra estereotipos y a aumentar su empatía con minorías e inmigrantes (Zong, Wilson y Quashiga, 2008: 207). También cabe recordar con Dunn (2002) que la ciudadanía global es compatible con la nacional. Un segundo problema es la tendencia recurrir a soluciones rápidas que se acomoden a los esquemas prevalentes, ofreciendo cursos de historia de Occidente a los que se añaden contenidos sobre otras regiones (modelos denominados de forma coloquial como Western Civ aumentado o The West and the Rest). Otra desviación del espíritu de la World History que fue común inicialmente supone mantener el prejuicio a favor de las sociedades más desarrolladas y que ofrecen mejores fuentes documentales, cayendo en cursos centrados desproporcionadamente en Europa y China. Estos ejemplos suponen un avance frente a curriculums excluyentes, pero presentan a las otras culturas como un apéndice, promoviendo estereotipos y evitando cuestionar el racismo y la desigualdad (Coelho, 1998: 202). En cambio, por definición la World History es una perspectiva excéntrica. Por poner un ejemplo, en el caso del examen de AP World History, el máximo de historia europea fue fijado en el 30% (Zong, Wilson y Quashiga, 2008: 198-9).

También es importante evitar la superposición de historias nacionales y en el caso de los países hispanohablantes abordar la cuestión semántica, decidiendo si optar por el término anglosajón World History, traducirlo como Historia Mundial, optar por los menos difundidos hoy de historia global o ecuménica o combinarlos (Schäfer, 1993: 50-1). Conviene desterrar a la arcaica Historia Universal con su origen religioso y acientífico.

La World History permite alcanzar la alfabetización cultural a escala planetaria, ofrecer desde la Historia una aproximación a un mundo Global, a esa nave espacial Tierra a la que cantaba Caetano Veloso, a esa Aldea Global de McLuhan por la que fluyen capitales, ideas, tendencias, enfermedades y personas. Adaptarse a ese zeitgeist crea turistas conscientes, ciudadanos responsables en torno a cuestiones migratorias, que reflexionan sobre el escenario internacional -que tan frecuentemente determina sus vidas-, y se preparan para un mercado mundial en el cual buscar mejores empleos u oportunidades de mercado. Desde una perspectiva más moral, la World History supone aceptar que formamos parte de una comunidad humana dividida pero formada por miembros de una única especie que presentan constantes –sentimientos, emociones y actitudes-, lo cual permite empatizar con gente con experiencias muy diferentes de la propia. Conviene no olvidar que, como señala Curtin (1984:1), ningún grupo humano podría inventar por sí mismo más que una pequeña porción de su patrimonio técnico y cultural.

Manuales y contenidos.

Pese a que el colonialismo parezca una forma política desfasada y arcaica aún es una realidad político-social en muchos lugares del planeta, mientras en otros muchos aún son visibles las huellas que dejó. Una de sus manifestaciones, la expansión colonial europea, es un fenómeno historiográficamente muy relevante, siendo uno de los antecedentes más claros y directos de la globalización. Sin ella la Gran Guerra no habría sido Mundial, por ejemplo. A raíz del fenómeno colonialista durante el S.XIX se aceleró la interconexión de las sociedades y los grupos humanos a lo largo del planeta, a la par que se creaban las bases de lo que sería un fuerte choque cultural entre Europa y las sociedades colonizadas, un choque aún visible a día de hoy y que también puede ser identificado en las metrópolis. La importancia de este periodo de transición hacia un único mundo, mucho más pequeño se puede apreciar en el afán por rellenar los huecos en blanco de los mapas, una imagen que se repite en muchas de las novelas coetáneas a este período, como *El corazón de las tinieblas* (Conrad, 2002: 17).

También supuso el primer periodo estudiado que salió del marco europeo y que ofrece una perspectiva planetaria casi absoluta, dado que en la práctica docente habitualmente se excluyen Asia, África, Latinoamérica y los archipiélagos del Pacífico, dentro de un currículo que afirma que "***Inevitablemente***, *os contidos prestan unha maior atención aos procesos históricos que se desenvolven no mundo occidental*"[5]. Con todo, uno de los objetivos de la disciplina es dar a conocer la diversidad del mundo[6]. En este sentido, el estudio del fenómeno colonial supone la mayor aproximación que el alumnado español puede tener hacia las culturas no occidentales en las clases de historia, que sólo se ocupan del espacio extraeuropeo cuando los habitantes de este continente se expanden, pasando a dominar gran parte del globo y

---

[5] Decreto 126/2008, del 19 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. La negrita es nuestra. Este etnocentrismo es fruto de una disciplina que, como cita André Gunder Frank (1998; 3), ha recibido muchos apoyos para escribir historias nacionales, marginando al resto de naciones y culturas, o reduciéndolas a ejemplos de barbarie. Immanuel Wallerstein y/o Fernand Braudel también destacaron que las ciencias sociales europeas y estadounidenses del S. XIX –antecedentes evidentes de las actuales- partían de un sentimento triunfalista (Gunder, 1998; 1,2).

6 Nosotros recogemos el testigo de Marc Bloch y Lucian Febvre que planteaban el estudio de la "*histoire des civilisations exotiques*" y no de la colonización. El primero ya demandaba el salto de una historia nacional a outra más plural, afirmando en 1921: "*Le monde est devenu grand. Avoir des idées sommaires, mais claires et justes, sur la société chinoise, sur L'Inde et sur L'Islam importe aujourd'hui davantage à un futur citoyen français que de connaître avec beaucoup de précision l'histoire diplomatique du XVIII siècle ou l'histoire parlementaire de la Restauration*" (Bauvois-Cauchepin, 2002, 48).

asentándose en los cincos continentes. Como aseguraba Tony Smith, "*to speak of world history in the nineteenth Century is to speak of Great Britain*" (1981: 20).

La cuestión colonial está muy directamente relacionada con la nacional, Marc Ferro (1997: 359; 1994: 513) planteó que podrían ser dos caras de una misma moneda, denominándola "*imperial nationalism*" (MacKenzie, 1986: 5). Esta proximidad puede apreciarse en la importancia que el pasado colonial tiene en viejas metrópolis como Francia o Japón y en nuevos modelos, como el israelí[7]. El colonialismo permite así seguir el consejo de Heimberg (2003: 134), enseñar memorias en conflicto. Además, pretender forjar una identidad española y europea olvidando o mitificando el pasado colonial dificulta la comprensión que los otros tienen de este continente, especialmente en un contexto internacional en el que Europa pierde influencia, un proceso más notable, si cabe, en sus antiguas colonias.

Finalmente, es destacable que la relectura del pasado colonial europeo no es exclusivamente una cuestión ética o de honestidad científica sino que repercute directamente en las relaciones políticas y económicas del presente, como se aprecia en fenómenos interrelacionados y fundamentales en la agenda internacional, como son las migraciones[8] y el terrorismo islámico. También queda patente en ejemplos concretos que se refieren a la devolución de bienes expoliados –como los bronces chinos del palacio imperial de Pequín–, la insistencia en la responsabilidad social corporativa de empresas de las ex-metrópolis –como en el caso de las portuguesas que invierten en Angola– o en la aceptación de responsabilidades morales y económicas –como en el caso entre Italia y Libia, nuevamente con el objetivo de hacer mejores negocios–.

---

[7] En ellos tuvieron lugar ingerencias políticas hasta en la terminología histórica utilizada en el medio educativo (Laville, 2000: 160; 2002: 16; Tipton, 2002: 207-227). En Francia se produjeron importantes debates sobre la identidad nacional en relación a la descolonización. Incluso se pretendió imponer una memoria en el medio escolar a través de la ley n.° 2005-158 del 23 de febrero de 2005, que olvidaba los crimenes cometidos por el ejército francés y la OAS, imponiendo la percepción del "*rôle positif*" ejercido por los franceses en las colonias. El ejemplo israelí destaca por el hecho de que el sionismo ha sido estudiado tanto como movimiento nacional como colonial (Ram, 2007: 53-4).

[8] En relación a ellas, el colonialismo remite a las relaciones interculturales y al debate acerca de la asimilación y la multiculturalidad que se produce en sociedades que viven "situaciones de tipo colonial" (Ferro, 1997: 348) en las que los nativos se quedan con los trabajos de alta gama e importan mano de obra de otras regiones y culturas para encargarse de aquellos peor remunerados y de menor prestigio, cuestión fundamental en la historia de la humanidad y en la Europa y España de comienzos del XXI.

Recientemente la cuestión imperial se ha reabierto con la defensa de los imperios anglosajones pasados y presentes por parte del historiador británico Niall Ferguson. Éste realizó varias afirmaciones provocadoras, recordando argumentos de la era del imperialismo como que "*por desgracia, hay lugares en el mundo que deben ser dominados antes de poder ser libres*" o que un "*período de dominio estadounidense*" sería beneficioso en muchos lugares del planeta como África (2005: 48, 50, 63). El mismo autor renovó el paradigma en torno al imperialismo recurriendo a una perspectiva comparativa que compara el caso ruso, con el de EEUU o el imperio británico (Ferguson, 1998).

Triunfalismo en los textos.

Los manuales asumen implícitamente una interpretación excepcionalista del modelo imperialista occidental que, por otra parte, los alumnos comparten a través de lecturas erróneas de la historia basadas en el mito de la cadena de progreso que une Ur con Nueva York. El ejemplo más claro lo encontramos en el libro SM 02, que titula un dossier "*El triunfo de Europa*", con un texto encabezado con la frase "Europa, reina del mundo" (106).

La asimetría empleada al tratar la historia colonial también se aprecia al limitar cronológicamente el tema sobre la era del imperialismo a la fase de conquista, que además se presenta sin sus sombras. Así, se reduce la etapa de más de medio siglo de explotación a breves retazos a lo largo del tema que explica este último suceso. Tampoco se menciona en los libros analizados cómo el papel europeo en la historia mundial previa a la era del imperialismo no pasó de ser secundario, que la India y China dominaron históricamente la producción mundial de hilo y que sólo la Revolución Industrial le otorgó la primacía que parece estar recuperando actualmente el Extremo Oriente (Frank, 1998).

Occidente está asimilado a la idea de libertad, tal como puede apreciarse en el tema 22 del libro de Rodeira (Edebé), que presenta la Ilustración, la Declaración de Independencia estadounidense, la *Bill of Rights* de 1689 o la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano, olvidando las luchas del resto del planeta contra la dominación europea, la esclavitud o el exterminio, como el movimiento cultural citado también puede ser considerado como un pilar en el que se asienta la idea de la supremacía blanca o cómo los ideales educativos se esconden tras el exterminio y la dominación como en el caso de Jules Ferry y Domingo Faustino Sarmiento. Pese a su importancia, no se destaca la contradicción entre los valores europeos decimonónicos, la expansión colonial y la responsabilidad que en ese sentido tuvo el sistema educativo (Falaize, 2009).

Ningún libro trata cómo afectaron a las colonias las guerras europeas del siglo XX y son raras las menciones a las humillaciones sufridas por los occidentales en el proceso de Descolonización y el legado de resentimiento que dejó el colonialismo.

El no occidental: pobre y opuesto al progreso.

El prejuicio cultural también aparece en la asociación de las colonias con el Tercer Mundo tanto al hablar de la era del imperialismo como de la Descolonización. De esta manera se presenta el subdesarrollo de las áreas actualmente pobres como un problema insoluble, aparentemente eterno olvidando ejemplos como Corea del Sur, Taiwan y más recientemente Brasil, India y China.

La propuesta más sólida en términos científicos sobre esta cuestión es la formulada en el manual Vicens Vives, que sostiene que "*a descolonización* ***puxo de manifesto*** *a existencia dun fenómeno masivo de desigualdade económica a escala planetaria*" e que "*hai un claro vínculo entre pobreza e colonialismo, xa que a maioría dos países máis pobres do mundo son antigas colonias*" (261. La negrita es nuestra). En cualquier caso, el manual no ofrece ese nexo e incita a hacer asociaciones simplistas, al preguntar por la relación entre "*a subalimentación e o colonialismo*" ante un mapamundi de consumo diario de calorías (262).

Los intentos de modernización por parte de las sociedades no occidentales no figuran en los manuales, sólo lo hace el exitoso ejemplo japonés. No están presentes Mohamed Ali, Li Hongzhang, el príncipe Gong o el rey Mongkut, y el Tanzimat otomano sólo aparece en uno de los *Máis alá de Europa* de los manuales de Anaya (136). La imagen que se transmite frecuentemente es el de sociedades resistentes a los cambios, a la modernización, que ceden sólo ante la violencia. Tampoco localizamos la ejemplificación de China como modelo de resistencia anticolonial, como sí figura en ocasiones en los manuales alemanes (Von Borries, 2005: 106).

Occidente: un caso único de éxito.

Existe en los manuales de secundaria una diferenciación entre las sociedades occidentales y el resto, visible en lo referido a la cuestión colonial, pues:

- No se equipara la relación entre el fortalecimiento de la baja burguesía y el del nacionalismo en Europa con el desarrollo del mismo proceso en sus territorios dependientes, pese a que la reiteración del mecanismo reforzaría contenidos poco conocidos por los alumnos.

- Se olvida lo mencionado en los temas acerca de la mala situación de la clase obrera en Europa o las similitudes entre la legislación metropolitana, como las Leyes de Pobres británicas, con las medidas que obligaban a los colonizados a realizar trabajos forzados gratuitos.

- Se utilizan términos diferentes para situaciones similares, como referirse a los territorios europeos como "*conquistados*" y a los extraeuropeos "*colonias*", de modo idéntico al denunciado por Marc Ferro (1994: 235) en la historiografía sobre la URSS en referencia a los países bálticos y a Asia Central.

- En los libros de texto se presenta la artificialidad de las fronteras en las áreas bajo dominio colonial, incluso destacando la cuestión (Santillana: 149 y 311), anticipando las guerras civiles que se tratarán en la Descolonización, y olvidando la artificiosidad de los límites en las metrópolis como en los casos de las existentes entre Suiza y Francia, Canadá y Estados Unidos.

- En los manuales no se compara la desaparición de las culturas tradicionales europeas con aquellas de las colonias. Ambas fueron acompañadas de un desprecio hacia las mismas con paralelismos evidentes como la "**vagancia**" de los africanos y la de los campesinos europeos inadaptados al tiempo del reloj (Cooper, 1999: 190-1). Hay manuales que mencionan el cambio social que supuso en las colonias el dominio por parte de sociedades industrializadas (V.V.: 103), pero ninguno lo relaciona con los procesos de construcción nacional y la erradicación de los particularismos que se localizan tanto en los procesos de unificación como en los de descolonización.

Imperialismo e historia extraeuropea.

La perspectiva etnocéntrica que acabamos de ver se traduce en el desprecio por la historia no europea. Este prejuicio tiene una relación directa con los fenómenos imperialistas pues, en primer lugar, supone centrarse en la historia de las potencias. En segundo lugar, elimina la historia precolonial, por lo que resulta imposible comprender correctamente la dimensión histórica de los fenómenos imperialistas. En tercer lugar, induce a los alumnos a establecer jerarquizaciones de las sociedades basándose exclusivamente en su nivel de riqueza y poder. En cuarto lugar, este tipo de omisiones y falsedades transmiten estereotipos que minusvaloran la condición de imperialista y el poder de muchas sociedades no occidentales.

Esta perspectiva, por tanto, es imperialista, pues supone una distinción entre sociedades con historia, cultas y poderosas, frente a sociedades calificadas como inferiores.

El etnocentrismo lleva también a prescindir de la influencia del mundo extraeuropeo en el ámbito cultural de las propias metrópolis, excluyendo fenómenos como el *Renacimiento oriental* que tuvo lugar en Europa entre finales del XVIII y mediados del XIX. Además, cuando se dedica algún espacio a la historia no europea, ésta se presenta desde una perspectiva diferente, como en el apartado "*África ata o século XIX*" del libro SM 08 (117), donde diez líneas de diecinueve se ocupan de actividades europeas, siendo el resto una enumeración de las entidades políticas y etnias que figuran en los mapas anexos al texto.

El área más olvidada es Oceanía –en general los Dominios británicos–, de la que no existe una historia precolonial ni poscolonial y cuyas menciones se limitan a la existencia de colonias de repoblación (V.V.: 99), olvidando el interés del área por su condición de puente entre Asia y América, el papel histórico desempeñado por España en la zona, la presencia de territorios con voto en las elecciones europeas y otros tan presentes en el imaginario colectivo, y por tanto atractivos para los alumnos, como la Polinesia francesa y Hawai[9].

Tampoco figura en los libros de texto la historia de aquellos lugares que no fueron colonizados como Siam, Persia o Etiopía, y por lo tanto tampoco figuran las causas y consecuencias de estas *excepciones de colonización*. En los manuales quedan por tratar cuestiones que podríamos calificar como importantes, como el desarrollo posterior de los territorios no colonizados formalmente o las causas de este no intervencionismo. Los libros de texto analizados defienden de manera indirecta que los territorios extraeuropeos eran una *terra nullius* donde no ocurrían sucesos dignos de mención, no existían grandes y poderosas entidades políticas previas a la llegada de los europeos, respondiendo a paradigmas decimonónicos como los defendidos por Hegel o Macaulay.

Conclusiones.

La enseñanza de la historia adolece de un etnocentrismo que podría corregirse adoptando el modelo estadounidense de la World History. El estudio del colonialismo europeo

[9] Con respecto a los restos del colonialismo europeo, el uso de expresiones como "miettes de empire" (Chalcou, 2000: 184) explica el desinterés por los mismos.

contemporáneo presenta importantes posibilidades para abordar este problema, pero los libros de texto las desatienden mayoritariamente, optando por presentar la historia de Europa de forma triunfalista, prescindiendo del pasado más allá de este continente y evitando paralelismos con otros.

Bibliografía

Bauvois-Cauchepin, Jeannie: Enseigment de l´histoire et mythologie national. Allemagne-France au début du XXeme siècle aux années 1950. Peter Lang. Berna. 2002.

Carpentier, Claude y Belhandouz, Halima: "Hétérogénéité culturelle, réussite scolaire et cohésion sociale dans une perspective européenne", en Carpentier, Claude (coord.): Identité nationale et enseignement de l'histoire. L'harmattan. Paris/Montreal. 1999.

Chalcou, Véronique: "Enseigner la décolonisation en classe de terminale La mise à l'épreuve réciproque des histoires mondiale, nationale et locale", en Moniot, Henri y Serwanski, Maciej (dirs.): L'histoire et ses fonctions, Une pensée des pratiques au présent. L'Harmattan. Paris. 2000.

Christian, David: Maps of Time: An Introduction to Big History. University of California Press. Berkeley. 2004.

Coelho, Elisabeth: Teaching and Learning in Multicultural Schools. Multilingual Matters. Clevedon (UK). 1998.

Conrad, Joseph: El corazón de las tinieblas. El País. Madrid. 1992.

Cooper, Frederick: "Wage Labor and Anticolonial Resistance in Colonial Kenya," en

Conklin, Alice A. e Fletcher, Ian Christopher: European Imperialism 1830-1930. Houghton Mifflin. Boston. 1999.

Curtin, Philip D.: Cross-Cultural Trade in World History.Cambridge University Press. Cambridge and New York. 1984.

Dunn, Ross E.: "Constructing World History in the Classroom," en Stearns, Peter N.; Seixas, Peter y Wineburg, Sam (eds.): Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives. New York University Press. New York. 2002.

Falaize, B. (dir.); Boyer G.; C. Eizlini, C.; Benhayou A.-M: La colonisation et les décolonisations dans les apprentissages scolaires de l'école primaire. Lyon. INRP. 2009.

Ferguson, Niall (dir.): Historia virtual : ¿qué hubiera pasado si…? Taurus. Madrid.1998.

Ferguson, Niall: Coloso. Auge y decadencia del imperio americano. Random House Mondadori. Barcelona. 2005.

Ferro, Marc: Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances. XIIIe-XXe siècle. Éditions du Seuil. Paris. 1994.

Ferro, Marc: Colonization. A global history. Routledge. London/ N.Y. 1997.

Frank, Andre Gunder: ReOrient: global economy in the Asian age. University of California Press. Berkeley. 1998.

Heimberg, C.: "Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde?", en Tutiaux-Guillon, Nicole et Nourrisson, Didier (ed.): Identités, mémoires, consciensce historique. Publications de l'université de Saint-Etienne. Saint-Etienee. 2003.

Laville, Christian: "La guerre des récits: Débats et illussions autour de l'enseignement de l'histoire", en Moniot, Henri e Serwanski, Maciej (dirs.): L'histoire et ses fonctions, Une pensée des pratiques au présent. L'Harmattan. Paris. 2000.

Laville, Christian: "Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire?", en Encounters on education. Volume 3. Fall 2002 Publicación Kingston, Ontario : Faculty of Education, Queen's University ; Winnipeg, Manitoba : University of Manitoba, Faculty of Education ; Madrid : Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Mackenzie, John M. (ed.): Imperialism and Popular Culture. Manchester University Press. Manchester- New York. 1986.

Manning, Patrick: Navigating World History: Historians Create a Global Past. Palgrave Macmillan. New York. 2003.

McNeill, William H.: The Rise of the West: A History of the Human Community. With a Retrospective Essay. University of Chicago Press. Chicago. 1991 [1963].

McNeill, J. R. y McNeill, W. H.: Las redes humanas. Una historia global del Mundo. Crítica. Barcelona. 2004

Ram, Uri: "The colonization perspective in Israeli sociology", en Pappé, Ilan: The Israel/Palestine Question. A Reader. Routledge. London/ N.Y. 2007.

Schäfer, Wolf: "Global History: Historiographical Feasibility and Environmental Reality", en Mazlish, Bruce y Buultjens R. (eds.): Conceptualizing Global History. Westview Press. Boulder. 1993.

Smith, Tony: The Pattern of Imperialism. The United States, Great Britain, and the late industrializing world since 1815. Cambridge University Press. Cambridge/New York/Melbourne. 1981.

Tipton, Elise K.: Modern Japan. A social and political history. Routledge. London/New York. 2002.

Tye, Barbara Benham y Tye Kenneth A.: Global Education: A Study of School Change. State University of New York Press. Albany, NY. 1992

Von Borries, Bodo: "L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole secondarie in Germania", en Cavalli, Alessandro (a cura di): Insegnare la storia contemporanea in Europa. Il Mulino. Bologna. 2005.

Zong, Guichun; Wilson, Angene H. y Quashiga, A. Yao: "Global education", en Levstik, Linda S. y Tyson, Cynthia A. (eds.): Handbook of Research in Social Studies Education. Routledge. New York/London. 2008.

Desarrollar la competencia social y cívica: un estudio de caso

María Puig Gutiérrez[1]

Resumen

En una sociedad como la actual, caracterizada por el continuo cambio, el predominio de las nuevas tecnologías, la ambigüedad de valores y el incremento de la diversidad étnica y cultural, la competencia social y cívica debe ser potenciada para garantizar la convivencia que implica a todos los sectores de la sociedad sin distinción de edad, sexo u origen. Si desde las políticas del aprendizaje a lo largo de la vida se enfatiza la necesidad actual de estar aprendiendo continuamente, una faceta esencial sobre la que debemos mantenernos siempre activos es precisamente la social, ya que nuestra implicación en la sociedad, nuestros derechos y deberes como ciudadanos no tienen fecha de caducidad, sino que por el contrario van adquiriendo protagonismo en la media en que vamos ganando autonomía e independencia. Desde estas consideraciones generales cobra sentido el desarrollo de un estudio que pretende conocer la realidad del trabajo que en torno a la competencia social y cívica se lleva a cabo en un centro educativo de características determinadas. Así pues, mediante un exhaustivo estudio de caso, empleando herramientas de recogidas de información de carácter cualitativo, nos adentramos en una realidad escolar que, caracterizada por la diversidad cultural del alumnado y la búsqueda de la convivencia, nos aporta interesantes datos a considerar para favorecer el desarrollo de ciudadanos/as activos y críticos.

Palabras claves: Competencia social y cívica; educación para la ciudadanía; multiculturalidad; investigación educativa; estrategias didácticas.

Abstract

In the current society, characterized by continuous change, the prevalence of new technologies, the ambiguity of values and the increasing of ethnic and cultural diversity, the social and civic competence should be enhanced to ensure coexistence involving all sectors of

[1] Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. E-mail: mpuig@us.es.

society.If the politics about lifelong learning emphasize the current need to be continually learning, an essential aspect on which we must always be active is the social, because our involvement in society, our rights and duties as citizens not have an expiration date, but instead are gaining prominence in the middle we got autonomy and independence. From these general considerations makes sense to develop a study that seeks to know the reality of the social and civic competence in a school. Thus, through a comprehensive case study, using tools collected qualitative information, we enter a school reality characterized by cultural diversity of students and the search for coexistence, gives us interesting facts to consider to further development of critical and active citizens.

Keywords: Social and civic competence; citizenship education; cultural diversity; educational research; teaching strategies.

Introducción

La competencia social y cívica es el eje central de nuestro estudio, sin embargo, ofrecer una única definición globalmente aceptada de la misma resulta cuanto menos difícil, conduciéndonos posiblemente a planteamientos simplistas que se alejan de la riqueza conceptual que caracteriza a esta competencia. Las concepciones que diferentes autores han ido planteando acerca de los elementos y finalidades de esta competencia, corroboran la variabilidad de elementos y estructuras a las que responde, en función de la perspectiva o enfoque adoptado por cada autor. En el panorama nacional podemos destacar los planteamientos de Marco (2002), Escámez y Gil (2002), Moreno y Luengo (2007), Marina y Bernabeu (2007), Bisquerra (2008) y Pagés (2009), mientras que en el plano europeo cobran protagonismo las propuestas de Veldhuis (1997), Audigier (2000), Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz (2001) (2001) y Hosking, Villalba, Van Nijlen, & Barber (2008).

A pesar de las diferencias, la base común sobre la que se apoya la competencia social y cívica es precisamente la formación en el ejercicio de la dimensión social de la ciudadanía. Formación que es ampliamente demandada en la actualidad. Estamos asistiendo a un realce de la educación como factor clave para el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que garanticen la convivencia y salvaguarden los derechos y deberes de los seres humanos. La denominada sociedad del conocimiento reclama sujetos capaces de enfrentarse a los cambios constantes, de tomar decisiones sin dejarse llevar por la influencia de los medios de comunicación, de seleccionar información y de tomar conciencia de la necesidad de garantizar la convivencia y luchar por la igualdad de derechos. Sin lugar a dudas las teorías planteadas por diversos autores como: Bolívar (2003, 2007), Calvo de Mora (2004), Domingo, (2004), Morillas (2006) y Santisteban (2004), entre otros, manifiestan el sentir general de una sociedad, que

sometida a continuos cambios, delega cada vez más sobre las instituciones educativas y las reconoce como espacios idóneos donde practicar y vivir la democracia y los valores que garantizan la convivencia respetando las diferencias.

Por lo tanto, entendemos que educar para la ciudadanía es una necesidad actual, fruto de las características de nuestra sociedad, desde la que se enfatiza la necesidad de formar ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y cumplidores de sus deberes. Ciudadanos capaces de tomar decisiones por sí mismos, dotados de un espíritu crítico, implicados en conseguir el bien común, defensores y proyectores de los valores democráticos y dispuestos a luchar por la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. Todo ello cobra sentido desde la concepción del aprendizaje como proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que nos permite hacer frente a la realidad de cada momento y contexto.

Tomando en consideración los planteamientos citados, nuestro estudio pretende realizar un acercamiento a la realidad escolar para identificar aquellos elementos de la competencia social y cívica más destacados, los procesos organizativos y relacionales que favorecen su desarrollo y determinar las estrategias didácticas que se relacionan con todos ellos.

Diseño y metodología

Nuestro estudio se sitúa dentro del paradigma interpretativo cuyo objetivo principal es el análisis y la interpretación de la realidad para comprenderla. La identificación con un determinado paradigma de investigación condiciona la elección de los métodos, las características esenciales de los datos a analizar, así como las técnicas empleadas para ello. Así pues, adoptamos un enfoque cualitativo debido a los objetivos que nos proponemos, empleando como principales técnicas y estrategias para la recogida de información el estudio delphi en una primera fase y el estudio de caso en la segunda.

El estudio de casos es según Walker (1983:45): "*el examen de un ejemplo en acción*". Vázquez y Angulo (2003:18) ofrecen otra interesante definición desde una perspectiva amplia, entrando en detalles como el papel del investigador y el del contexto:

> Un estudio de casos es un terreno en el que un investigador o investigadora se relaciona y se encuentra con personas cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de casos consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente "inmersa" en el caso nos quiera contar

El procedimiento que seguimos para seleccionar el caso objeto de estudio y asegurar nuestro aprendizaje, fue determinar los criterios que debía cumplir el centro escolar:

1. Número de alumnado inmigrante matriculado en el centro.

Considerar el número de alumnado inmigrante matriculado en el centro, es simplemente un dato que nos puede servir como orientación de la necesidad que presenta el centro de llevar a cabo actividades de tipo socioculturales para garantizar la integración y la convivencia entre alumnos/as de diferentes procedencias. Aspecto este esencial en la denominada Educación para la Ciudadanía.

2. Conocimiento previo del desarrollo de actividades relacionadas con nuestros objetivos.

La toma de contactos con algunos centros como fruto de un proyecto de investigación anterior, la consulta de las páginas webs y la relación con profesores, nos ha servido de guía para conocer centros en los que realmente se viene trabajando de una forma bastante interesante la competencia social y cívica, a través de distintos tipos de actividades y proyectos.

3. Accesibilidad y disponibilidad para la participación.

Otros dos aspectos esenciales son las facilidades que ofrezca el centro para acceder a él y la predisposición que muestre el profesorado a participar en nuestra investigación.

Los citados criterios nos llevaron al Centro de Educación Infantil y Primaria San José Obrero, en la zona Norte de Sevilla.

Siguiendo los planteamientos de Ying (1993), nos encontramos ante un estudio de casos de carácter descriptivo y de tipo dos. Es decir, que nuestra principal pretensión es describir para comprender las realidades objeto de estudio y además que nos situamos ante un diseño de caso único ramificado. Esto es porque tomamos un centro como objeto de investigación y dentro de él atendemos a distintas unidades de análisis.

El proceso de recogida de información se extiende desde la primera toma de contacto con el centro para presentar el estudio, hasta la presentación al mismo de un informe final fruto del trabajo realizado. Las entrevistas no estructuradas y semiestructuradas, el análisis de documentos, así como la observación y el diario de campo son los instrumentos empleados para la recogida de datos.

La información recogida a través de los distintos instrumentos, iba siendo ordenada de manera que pudiéramos conocer los datos obtenidos en cada una de ellas. Con todo el material en formato homogéneo y organizado nos dispusimos a iniciar el análisis de contenido, cuyo

propósito es "*poner de manifiesto los significados, tanto manifiestos como latentes, y para ello clasifica y codifica los diferentes elementos en categorías que representen más claramente el sentido*" (Tójar, 2006:311).

En un primer momento realizamos diversas lecturas de los materiales, reflexionando y revisando tanto los objetivos de nuestro estudio como la literatura sobre la temática que nos ocupa, lo que nos llevó a introducirnos en la segunda fase e ir desglosando las unidades de significado. Es así como fuimos determinando los aspectos didácticos y organizativos que se daban en el centro y que están vinculados con el desarrollo de la competencia social. Posteriormente procedimos a la definición del sistema categorial bajo el cual codificaríamos los datos para responder a los objetivos de nuestro estudio. Para delimitar las metacategorías y categorías de nuestro sistema empleamos en un caso el proceso deductivo y en otros el deductivo-inductivo. Explicaremos más detenidamente como llegamos a configurar nuestro sistema categorial, atendiendo a las tres metacategorías que lo componen.

En una primera parte de nuestra investigación, realizamos un estudio delphi para delimitar los elementos que componen la competencia social y cívica, por lo que consideramos de gran interés utilizar ese conjunto de elementos como una de las metacategorías para el análisis. Esto nos permitía comprobar qué conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos propios de la competencia social y cívica aparecían en el centro educativo objeto de estudio y por lo tanto profundizar en el conocimiento de esta competencia. De esta forma, la primera de las metacategorías de nuestro sistema son los elementos de la competencia social y cívica, por lo que se trata de una metacategoría de carácter deductivo, ya que ha sido determinada y definida desde la teoría y el estudio delphi, para aplicarla a los documentos objeto de estudio.

Analizar los procesos didácticos que responden al desarrollo de la competencia social y cívica era otro de nuestros objetivos de investigación, en respuesta al cual, determinamos una metacategoría denominada aspectos didácticos fruto de un proceso deductivo-inductivo. La revisión de la literatura nos lleva a comprender que el desarrollo de la competencia social y cívica en las escuela precisa del empleo de metodología que ayude a hacer del aula una comunidad democrática, así autores como Bolívar (2008), Escámez y Gil (2002), Bisquerra (2008), Satisteban y Pagés (2009), López de Dicastillo, Iriarte y González Torres (2008), Morillas (2006) entre otros insisten en la necesidad de potenciar el diálogo, el trabajo en grupo, la asamblea, la participación en clase, la relación de lo aprendido con la realidad, la interacción entre compañeros, el juego, etc. Todos ellos coinciden en que la competencia social y cívica precisa de estrategias didácticas que faciliten a los alumnos/as ser parte activa de su proceso de aprendizaje, relacionarse con los demás y practicar lo aprendido.

La tercera metacategoría de nuestro sistema se centra en dar respuesta a otro de nuestros objetivos de investigación: describir los procesos organizativos y relacionales que favorecen o dificultan el progreso de la competencia social y cívica. Al igual que la metacategoría anterior, el proceso seguido para su delimitación es de tipo deductivo-inductivo, lo que nos lleva continuamente de la literatura a la práctica del centro y viceversa. De acuerdo con numerosos autores (Calvo de Mora, 2004; Delval, 2006; Bolívar, 2007 y 2008; Bisquerra, 2008; Mayordomo, 2008; Cifuentes, 2008; Moreno y Luengo, 2007) el desarrollo de la competencia social y cívica precisa de una organización del centro acorde con los principios y valores democráticos, una organización que permita a los alumnos/as tomar decisiones y asumir responsabilidades en la gestión diaria de su aula y del centro en su conjunto. Por eso es preciso que las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa se caractericen por la comunicación y la cooperación, logrando trabajar de forma conjunta para la consecución de objetivos compartidos. El centro educativo debe ser un espacio en el que los alumnos/as vivencien los valores y procesos democráticos.

De esta forma, configuramos un sistema categorial constituido por tres metacategorías:

- Elementos de la Competencia Social y Cívica: Las categorías, subcategorías y elementos incluidos en ella hacen referencia conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos claves en los que se basa la noción competencia social y cívica.

- Aspectos Didácticos: La educación para la ciudadanía precisa de determinadas metodologías y principios didácticos que favorecen la consecución de los objetivos que en ella se plantean. Estos aspectos de carácter didáctico quedan recogidos en las categorías y subcategorías que componen esta metacategoría.

- Procesos Organizativos y Relacionales: Bajo esta metacategoría se agrupan todas aquellas categorías relacionadas con procesos organizativos y de carácter relacional que influyen en el desarrollo de la educación para la ciudadanía en un centro educativo.

Delimitadas las metacategorías, el proceso seguido consistió en fragmentar los datos en segmentos textuales, generalmente frases o párrafos, en los que se hiciera alusión a algunas de las categorías, subcategorías o elementos, aunque no aparecieran de modo literal. A cada uno de ellos se le asignaba el código correspondiente.

Como herramienta clave en la categorización, codificación y posterior interpretación de los resultados, empleamos el programa informático de análisis cualitativo ATLAS.ti.

Resultados

Los resultados de nuestro estudio son de gran amplitud y complejidad, por lo que en un intento de sintetizar y poder reflejar de manera sencilla la forma en la que el centro objeto de estudio desarrolla la competencia social y cívica, hemos elaborado el gráfico nº 1. En él podemos observar el entramado descubierto en el centro escolar, tratando de hacer especial hincapié en las relaciones existentes entre los diversos elementos representados. Así pues, en el gráfico nº1 podemos distinguir tres zonas, que vienen a coincidir con cada una de las tres metacategorías establecidas:

- La zona inferior, en la que podemos observar los principales procesos organizativos y relacionales que aparecen en el centro educativo objeto de estudio.

- La zona superior central, donde encontramos los elementos de la competencia social y cívica más destacados.

- Las zonas superiores laterales, en las que podemos ver los aspectos didácticos más característicos de este centro.

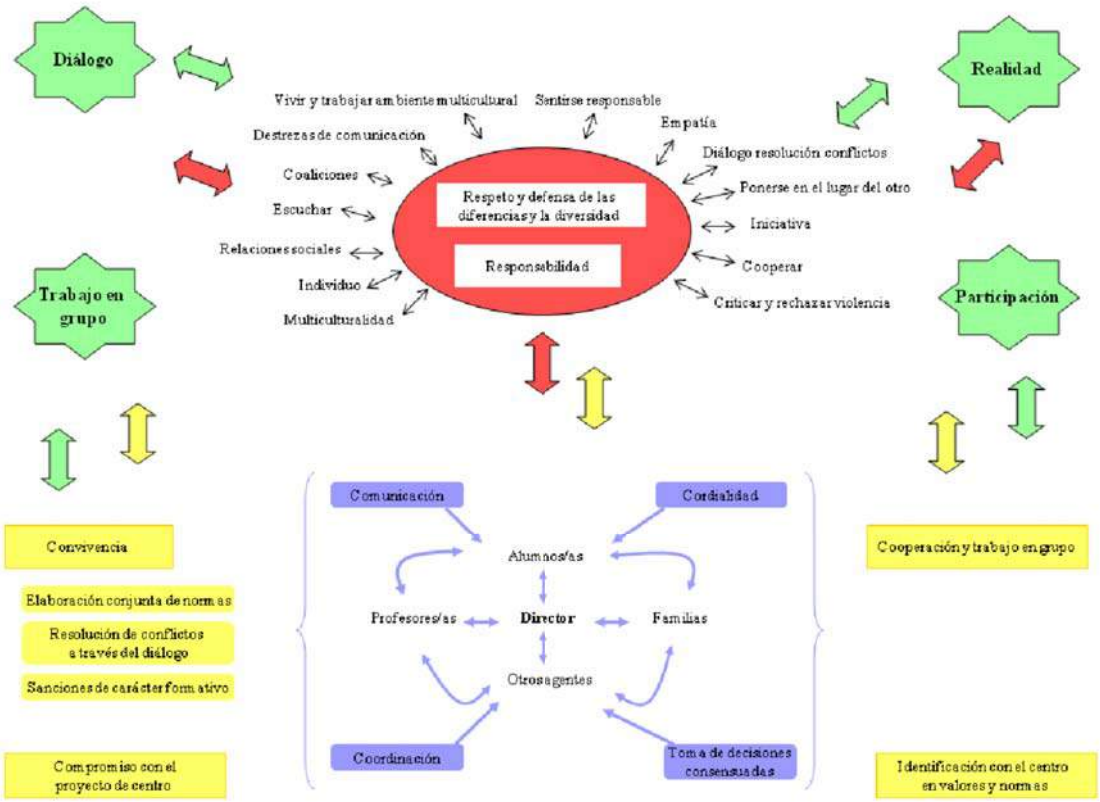


Gráfico nº1. Resultados del estudio de caso

Situar los procesos organizativos y relacionales en la parte inferior significa que son la base o el sustento de cuanto encontramos en la parte superior. Como podemos observar en el centro de esta zona están las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y en medio de todas ellas la figura del director. El director, tal y como hemos comentado anteriormente desempeña un importante papel en la organización y gestión del centro, así como en la forma en que se desarrollan las relaciones y acciones predominantes, de ahí que lo hayamos situado en el centro. Alrededor de las relaciones encontramos sus cuatro características definitorias.

En las zonas laterales inferiores podemos ver algunos de los aspectos organizativos que han sido especialmente destacados y que cobran pleno sentido a partir de las relaciones que existen en el centro.

En la zona superior central vemos en el interior de una elipse roja los dos valores predominantes entre todos los elementos de la competencia social y cívica. Alrededor de los mismos encontramos flechas bidireccionales que nos señalan las destrezas, conocimientos, actitudes y comportamientos principales en el centro y que están directamente relacionados con los valores centrales.

Con forma de estrellas de ocho puntas, aparecen los aspectos didácticos más relevantes, situados a ambos lados de los elementos de la competencia.

Como podemos ver existen flechas bidireccionales que conectan las tres zonas determinadas entre sí. Estas flechas aparecen siempre dobles y con distintos colores, ya que el color se corresponde con la zona y aunque las flechas sean bidireccionales hemos querido hacer énfasis en la relación entre las zonas colocando flechas correspondientes con los colores de las dos zonas relacionadas.

Sin lugar a dudas este gráfico da respuesta a las cuestiones que motivaron nuestro estudio, puesto que en él los elementos de la competencia social y cívica, los aspectos didácticos y los procesos organizativos se mantienen entrelazados tejiendo una propuesta educativa que favorece en todo momento la formación de ciudadanos/as capaces de hacer frente a la sociedad actual.

Conclusiones

Todo ello nos lleva a identificar el buen desarrollo de la competencia social y cívica con un modelo organizativo de centro en el que predomine la comunicación como medio para tomar decisiones, el consenso frente a las adversidades, el compromiso del profesorado en la definición y cumplimiento de las finalidades educativas, la coordinación y la flexibilidad para la distribución de espacios y tiempos, el acercamiento a la realidad familiar y social del entorno, en definitiva un modelo organizativo que se nutre y pone en juego los valores democráticos, convirtiendo a todos los miembros de la comunidad educativa en sujetos activos y esenciales para la buena marcha del centro. De forma paralela a este entramado organizativo, las estrategias didácticas en las que el alumnado se convierte en protagonista de su aprendizaje, relaciona lo aprendido con la realidad en la vive comprendiendo el rol que desempeña en cada momento, trabaja en grupo y emplea el diálogo como principal instrumento para resolver conflictos, son una importante fuente de riqueza para la formación de ciudadanos/as.

La escuela es pues un espacio idóneo para la educación de la ciudadanía, cuando se configura como un lugar en el que compartir, dialogar, aprender, jugar, enseñar, disfrutar, descubrir, decidir, esforzarse, participar y tejer una red de relaciones positivas que ayuden a cada uno de sus miembros a dar lo mejor de sí y a recibir lo mejor de los demás, para juntos alcanzar nuevas metas y avanzar hacia una sociedad más justa.

Referencias bibliográficas

Audigier, F. (2000): Basic Concepts and Core Competencies for Educationfor Democratic Citizenship, Council of Europe: Strasbourg.

Bisquerra, R. (2008): Educación para la ciudadanía y convivencia. Elenfoque de la Educación Emocional, Wolters Kluwer: Madrid.

Bolívar, A. (2003): «La escuela pública y la educación de la ciudadanía: Retos actuales. Enciclopedia virtual de Didáctica y Organización Escolar». <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>, [14/03/2009].

Bolívar, A. (2007): Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura, Graó: Barcelona.

Bolívar, A. (2008): «El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior», Red U. Revista de Docencia Universitaria, 2, <http://www.redu.um.es/Red_U/m2/>, [20/02/2011].

Calvo de Mora, J. (2004): Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas. Propuestas de análisis y análisis de propuestas. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Cifuentes, L. M. (2008): «Monográfico Ciudadanía y Convivencia» en Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 9, <http://adide.org/revista/>, [15/05/2010].

Delval, J. (2006): Hacia una escuela ciudadana. Morata: Madrid.

Domingo, J. (2004): «Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad», Revista Iberoamericana de Educación, 32,<http://www.campus-oie.org/revista>, [20/05/2009].

Escámez, J, y Gil, R. (2002): La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana, CCS: Madrid.

Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. & Barber, C. (2008): Measuring Civic Competence in Europe, European Communities: Luxembourg.

López de Dicastillo, Iriarte y González Torres (2008): Competencia social y educación cívica, Síntesis: Madrid.

Marco, B. (Coord.) (2002): Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales. Madrid: Narcea.

Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007): Competencia social y ciudadana, Alianza Editorial: Madrid.

Mayordomo, A. (2008): "El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía", Revista Iberoamericana de Educación, 47, 211-233.

Morillas, M. D. (2006): Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materiales 12-16 para Educación Secundaria, Narcea: Madrid.

Moreno, J. M. y Luengo, F. (Coord.) (2007): Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros, Wolters Kluwer: Madrid.

Pagés, J. (2009): "Competencia social y ciudadana", Revista Aula de Innovación Educativa, 187, 7-11.

Santisteban, A. (2004): "Formación de la ciudadanía y educación política", en Vera, M. I. y Pérez, D. (Coord.) "Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas", Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Satisteban, A. y Pagés, J. (2009): "Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía", Revista Educación y Pedagogía, 53, 15-31.

Tójar, J. C. (2006): Investigación cualitativa: comprender y actuar, La Muralla: Madrid.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001): Citizenship and Education in Twenty-eight Countries, IEA: Amsterdam.

Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003): Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica, Aljibe: Archidona (Málaga).

Veldhuis, R (1997): Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities, Council of Europe, Strasbourg.

Walker, R. (1983): "La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos" en Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (Comps.) "Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa", Narcea: Madrid, 42-82.

Yin, R. K. (1993): Applications of case study research, Sage: Newbury Park.

Qué saben y qué recuerdan de Historia de Cataluña un grupo de alumnos de educación primaria

Neus González-Monfort[1]; Antoni Santisteban[2]; Montserrat Oller[3]&Joan Pagès[4]

Resumen

El grupo de investigación GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2009SGR468), participa en el proyecto de investigación "La fabrication du commun. Récits de l'histoire nationale par des élèves" (2011-2014), que supone el segundo eje del contrato cuadrienal del "UMR Education, cultures, politiques et plus particulièrement: Politiques de la diversité sociale et culturelle en éducation et en formation", bajo la coordinación de las profesoras Jacqueline Gautherin y Françoise Lantheaume, de la Université de Lyon 2 y del Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.

Dos de los objetivos del proyecto de investigación son (1) realizar un estudio comparativo de las narrativas históricas que los alumnos de primaria y de secundaria - de Francia, Suiza, Alemania, Québec o Cataluña – construyen a partir de su conocimiento histórico; y (2) identificar dónde y cómo consideran ellos que han aprendido historia.

La metodología utilizada se basa en un proyecto similar realizado en la Université du Laval (Québec, Canadá) dirigido por el profesor Jocelyn Létourneau. De aquí, que la perspectiva comparativa planteada tenga una importancia muy relevante, especialmente en las conclusiones y valoraciones finales.

El instrumento diseñado y aplicado ha sido un cuestionario donde se pedía primero "Qué sabes de la historia de…" (pregunta abierta), y segundo "Cómo lo has aprendido" (pregunta cerrada con opciones a jerarquizar). En Cataluña han contestado un total de 246 alumnos que habían acabado la educación primaria.

---

[1] Doctora en didáctica de las ciencias sociales – Universitat Autònoma de Barcelona – profesora lectora. E-mail: neus.gonzalez@uab.cat
[2] Doctor en didáctica de las ciencias sociales – Universitat Autònoma de Barcelona – profesor titular de universidad. E-mail: antoni.santisteban@uab.cat
[3] Doctora en didáctica de las ciencias sociales – Universitat Autònoma de Barcelona – profesora titular de universidad. E-mail: montserrat.oller@uab.cat
[4] Doctor en ciencias de la educación -– Universitat Autònoma de Barcelona – catedrático de universidad. E-mail: joan.pages@uab.cat

En esta comunicación pretendemos presentar los resultados obtenidos principalmente en la primera pregunta, haciendo especial énfasis en los conocimientos que los alumnos recuerdan sobre la historia de Cataluña (personajes, hechos, etapas, etc.) y las características de los relatos o narraciones construidas.

Palabras clave: Investigación en didáctica de la historia; conocimientos sobre historia de Cataluña; educación primaria; construcción de narrativas históricas; conciencia histórica

Abstract

"The research group GREDICS (Research Group in Social Science Didactics from the Universitat Autònoma de Barcelona, 2009SGR468) takes part in the research project: "La fabrication du commun. Récits de l'histoire nationale par des élèves" (2011-2014). This project is the second axis of the four-year contract performed by the "UMR Education, cultures, politiques et plus particulièrement: Politiques de la diversité sociale et culturelle en éducation et en formation" under the coordination of Jacqueline Gautherin y Françoise Lantheaume, Université de Lyon 2 and Institut Français de l'Éducation of Lyon. The aims of the research project are (1) to perform a collaborative study about the primary and secondary students' historical narratives – from France, Switzerland, Germany, Québec and Catalonia- built upon their historical knowledge; and (2) to identify where and how these students learn history from. The method is based on the similar project developed in the Université du Laval (Québec, Canada), which PI is Jocelyn Létourneau. Consequently, the comparison is really relevant, in particular regarding the conclusions and the discussion.

Data was collected by means of a questionnaire composed by two questions. In the first one, students were requested to answer the question "What do you know about the history of…" (open question) and in the second question the question was "How have you learnt it?" (close multiple choice question). In Catalonia 246 pupils who have finished Primary School composed the sample. In this paper we describe the first question's results and we emphasize the learning related with the Catalan History (e.g. characters, events, periods) and the characteristics of the historical narratives."

Keywords: Research in history education; knowledge of History of Catalonia; primary education; construction of historical narratives; historical consciousness

Texto comunicación

El grupo de investigación GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2009SGR468), participa en el proyecto de investigación "La fabrication du commun. Récits de l'histoire nationale par des élèves" (2011-2014), que supone el segundo eje del contrato cuadrienal del "UMR Education, cultures, politiques et plus particulièrement: Politiques de la diversité sociale et culturelle en éducation et en formation", bajo la coordinación de las profesoras Jacqueline Gautherin y Françoise Lantheaume, de la Université de Lyon 2 y del Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.

La investigación *La fabrication du commun* se inspira en un proyecto similiar que llevó a cabo el profesor Jocelyn Létourneau en la Université du Laval (Québec, Canadá). El proyecto tiene una doble finalidad, por una parte se trata de realizar un estudio comparativo de las narrativas históricas que los alumnos de educación primaria, de educación secundaria, y universitarios que serán futuros docentes construyen a partir de los conocimientos históricos que han aprendido. Se comparan las respuestas dadas por alumnos de Francia, Suiza, Alemania, Québec y Cataluña.

En lo referente al equipo en Cataluña, la investigación pretende identificar qué saben estos alumnos de la Historia de Catalunya (HdC), así como saber dónde y cómo consideran que la han aprendido.

La metodología y el cuestionario utilizado

Para averiguar qué saben los alumnos sobre la HdC se utilizó un cuestionario que se pasó a un total de 550. Alumnos catalanes que cursaban desde educación primaria hasta grados universitarios de magisterio. Los datos recogidos en esta comunicación hacen referencia solamente a las respuestas de los 246 alumnos que habían terminado la educación primaria.

Para poder calibrar los resultados de esta etapa educativa se pasó en el primer mes (octubre de 2011) en que estos alumnos cursaban el primer cuso de la ESO, de esta forma se evitaban interferencias entre los conocimientos que poseían y los que iban a incorporar en el curso que iniciaban y que modificarían los conocimientos anteriores. Los centros que participaron en la investigación eran públicos y concertados, y estaban situados en Barcelona y el área metropolitana.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario consensuado con los compañeros del equipo internacional, y tenía tres preguntas básicas:

La primera cuestión era una pregunta en la que se pedía a los alumnos "¿Qué sabes de la HdC?". Se trataba de una pregunta abierta en la que los alumnos podían exponer en un tiempo

entre 15 y 45 minutos aquellos aspectos que mejor recordaban sobre el tema, en un espacio máximo de una página. Podían incluir, si lo deseaban, algún tipo de ilustración que complementase la información escrita que daban.

La segunda cuestión planteada era una pregunta que pretendía indagar en cómo habían aprendido estos conocimientos. Para ello se le daban diferentes opciones cerradas, hasta un total de 18, de las que debían seleccionar cinco, y ordenarlas según el orden de importancia que les atribuían. Las proposiciones dadas incluían la familia, la escuela, los medios de comunicación, lecturas o películas, documentales o internet, entre otros.

Finalmente, se pedía a los alumnos que escribiese una frase o palabra que sintetizara, según su opinión, la HdC.

Primeros resultados obtenidos

En esta comunicación se presentan los resultados correspondientes a la primera pregunta planteada en el cuestionario. Para analizar los resultados se han agrupado las respuestas en cinco apartados: periodización, hechos, lugares, personajes y género.

a) Periodización

Las categorías seleccionadas para agrupar las respuestas de los alumnos responden a las etapas en las que tradicionalmente se divide la historia. Se ha elegido este clasificación porque es la que habitualmente se utiliza en los libros de texto, e incluso en los currículos, y porque además era las más consensuada entre todos los territorios del equipo internacional. Los resultados obtenidos son los que se muestran en el tabla 1:

Tabla 1. Resultados sobre 'periodización'

Etapas	Algunos ejemplos más repetidos	%
Prehistoria	*Algunas referencias, pero solo sobre el terriorio ocupado por 'pueblos nómadas y cazadores'*	**3**
Antigüedad	*Íberos, griegos, romanos, bárbaros... todos ellos llegados al territorio desde otros lugares.*	**20**
Edad Media	*Musulmanes, origen de Cataluña (Marca hispánica), condados catalanes, Corona de Aragón-Cataluña.* *Referencia constante a la legenda del origen de la 'senyera' o bandera catalana.*	**32**
Época Moderna	*Guerra de los segadores, Guerra de Independencia, Fecha 11 de septiembre, como momento de pérdida de derechos y la lengua catalana.*	**25**
Época contemporánea	*Revolución industrial y modernismo, II República española, Guerra Civil españora, Dictadura franquista.*	**20**

Como puede observarse, los alumnos de primaria explican la HdC a partir de los hechos que se produjeron durante la edad media y la edad moderna (32 y 25%). La narración se realiza mayoritariamente a partir de tres hechos y personajes emblemáticos, mezclando la historia y la ficción como la *senyera* y la leyenda de su origen, los condados medievales independientes, la *Guerra dels segadors* y la *Guerra de succesió* de 1714, entre otros.

Si se considera la historia más reciente (20%), hacen mención del modernismo y de hechos históricos como la II República, la Guerra Civil y la Dictadura franquista. Esta narrativa contemporánea tiene el mismo porcentaje de respuestas que las referidas a la antigüedad.

Es curioso, por otra parte, constatar que la prehistoria es una etapa muy poco considerada como parte de la narrativa histórica sobre Catalunya.

En cualquier caso es interesante considerar la gran relación que establecen los alumnos entre la narrativa histórica que ellos construyen y los contenidos históricos enseñados en la escuela.

b) Hechos

Para realizar el análisis de los datos referidos a este apartado se han tenido en cuenta dos aspectos distintos, los referentes a la tipología de los 'hechos', estableciéndose cuatro subcategorías que responden a hechos políticos, militares, económicos y culturales (ver Tabla 2).

Tabla 2. Resultados sobre los hechos que se explicitan

Subcategorías	Algunos ejemplos más repetidos	%
Militares	*Guerra Civil española, Guerra de sucesión, Guerra de los Segadores*.	**62**
Políticos	*Imperio romano, conquista de América, Corona de Aragón-Cataluña*.	**20**
Económicos	*Revolución industrial, movimientos migratorios, crisis actual*.	**10**
Culturales	*Origen de la 'senyera' o bandera catalana, modernismo, leyenda de Sant Jorge*.	**8**

Los hechos militares son los que los alumnos catalanes tienen en cuenta a la hora de explicar que saben de la HdC, agrupándose en esta categoría el 62% de las respuestas. Citan como ejemplos de este grupo *l'11 de setembre*, la senyera, la Guerra civil 1936-39 y la Guerra de la sucesión (1701-1714).

El segundo grupo de respuestas hacen mención de los hechos políticos (20%) y atribuyen ejemplos referidos a la formación del imperio romano, la conquista de América y la formación de la corona catalano-aragonesa. Quedan citados de forma minoritaria los hechos económicos (10%) y los socio-culturales (8%).

Los datos obtenidos permiten afirmar que la HdC es para los alumnos de la etapa educativa de primaria una sucesión de hechos militares y políticos. Se trata pues de una

interpretación tradicional de la historia con una casi nula participación de los hombres y mujeres que constituían la sociedad catalana.

c) Lugares

Para organizar los datos que los alumnos de primaria narran relativos al espacio geográfico citado en su narración sobre la HdC se han analizado dos puntos de vista: lugares y escalas.

En cuanto a los lugares mencionados, se han establecido 10 tipologías diferentes tal y como puede observar-se en la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados obtenidos según los lugares mencionados y su tipología

Tipología	**Ejemplos más repetidos**	**%**
De afirmación identitaria	*bandera/senyera, himno*	37,6
Cultural	*Restos arqueológicos, elementos patrimoniales*	24
Geopolítico	*Límites, división administrativa, unión de reinos*	14
De confrontación política	*Lugares de guerras, batallas, conflictos*	13
Natural	*Lugares de relieve (montañas, ríos…)*	5,3
Topológico	*Sda. Família,...*	2,3
Estratégico	*Salida del viaje de Colon*	2
Económico	*Comercio*	1,3
Social	*Peste negra, enfermedades…*	0,6

Como puede observarse, el territorio catalán es sobre todo 'un espacio de afirmación identitaria' (37,6%) y un espacio cultural (24%), entendido también como otro aspecto que puede configurar la identidad territorial.

El segundo nivel de interpretación del espacio es el que hace referencia a la organización política (24,6%) ya sea por la interpretación del espacio como territorio de confrontación política (13%) o por la manera como políticamente se ha ordenado el territorio a partir de fronteras, estados,.... todo lo que se puede generalizar como geopolítica (14%).

A estas dos interpretaciones se tendrían que añadir los casos de interpretación política del espacio (2%) en el que las narraciones hacen referencia al gobierno de Catalunya, como por ejemplo a los reyes o a la unión de reinos.

Los lugares referentes a espacios desde el punto de vista geográfico, áreas naturales (5,3%) o estratégicos (2%) tienen una presencia minoritaria. Tampoco son significativas las interpretaciones del espacio desde el aspecto económico (1.3%) o social (0,6%).

Por último, hay que considerar que hay algunas citas de lugares que se agrupan en la categoría de espacio topológico (2,3%) y que sirven para describir el territorio ya sea partir de elementos geográficos (Pirineos, rio Ebro...) o patrimoniales (Sagrada Familia, por ejemplo). Estas citas no configuran plenamente un discurso narrativo argumentado, sino que son sólo una enumeración de lugares sin atribuirles una significación histórica.

Sintetizando, desde una visión interpretativa, en las narraciones de los alumnos se observa que hay muchas ideas mezcladas en la visión que dan del espacio geográfico. En realidad puede decirse que no hay un relato espacial sino una enumeración de lugares o situaciones de las que se pueden inferir aspectos relacionados con distintos lugares del territorio, con frecuencia aislados y enumerativos, sin una mención de contexto.

Otro aspecto a mencionar es la semejanza en las citas de lugares que dan algunos de los grupos de alumnos consultados, reflejando probablemente aspectos o temáticas trabajadas o visitadas en clase, especialmente lugares muy locales.

En cuanto a la escala espacial, se han establecido cinco categorías: local, nacional, estatal, europea y mundial. En las respuestas recogidas se puede observar que la escala que los alumnos mencionan más es la 'nacional' (Cataluña), la local (su localidad o comarca), y la europea, especialmente. En la mayoría de los textos hay una mezcla o juego de escalas, ya que no suelen referirse solo a una, por lo que se demuestra que ubican y relacionan la HdC en contextos que van más allá del propio territorio catalán. No obstante, hau que destacar que la HdC es para los alumnos de primaria una narrativa a escala nacional con algunas relaciones a escala local y europea y mundial. Sorprende la poca relación que establecen a escala estatal.

d) Personajes y género:

El análisis de los personajes que aparecen en las narrativas de los alumnos se han clasificado en siete categorías: individuos, colectivos o grupos sociales, casipersonajes, míticos, ficticios, minorías, género.

Los resultados indican que la mayoría de personajes citados son individuos, hombres, que tienen una intervención política y citan también personajes míticos o ficticios.

No aparecen minorías como grupos que intervengan en la HdC, ni tampoco mujeres, aunque las tres o cuatro que aparecen solamente los hacen 'como esposas de reyes'.

Conclusiones provisionales

¿Qué sentido atribuyen a la HdC los alumnos?

El aspecto fundamental que aparece es la discontinuidad de sus narraciones. No se da un relato armónico, sino que la historia es una enumeración de hechos o situaciones aisladas sin ninguna conexión entre ellos. Tampoco sitúan los hechos históricos en el contexto en el que se produjeron y no hay tampoco un dominio claro de la cronología en la HdC que conocen los alumnos de primaria. Como síntesis, se puede afirmar que los alumnos de primaria tienen bastantes dificultades para construir una narrativa histórica.

Catalunya es para los alumnos de primaria un territorio que ha sido invadido y ocupado en diferentes momentos. Se trata de una visión de agentes externos que perturban la vida de los habitantes que se ven obligados a reaccionar frente a ellos. Solamente se consideran positivos aspectos patrimoniales que estos *invasores* dejaron (obras arquitectónicas, cultura, lengua,…)

Los símbolos y personajes emblemáticos de la HdC (bandera, himno, etc.) son los aspectos que fundamentan su narrativa y su recuerdo.

¿De qué forma escriben la HdC?

La mayoría de los alumnos de educación primaria utilizan la personificación para caracterizar una época. Las estructuras narrativas son lineales y con una estructura interna enumerativa. Es difícil para ellos construir un texto sobre su la HdC.

Ante estos resultados, y estas conclusiones provisionales, es necesario seguir la investigación para conocer las características de las narraciones en profundidad y poder diseñar propuestas para intervenir en la práctica y en la formación de los futuros maestros.

Bibliografía

BARCA, I. (2001), Educaçao Histórica: uma nova área de investigaçao. En: *Revista de Facultade de Letras*, vol.2, p. 13-2.

BARTON, Keith C. (2010) "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 9, p. 97-114.

LÉTOURNEAU, J. – JEWSIEWICKI, B. (2003). "Politique de la mémoire". En: *Politique et Sociétés*, vol. 22(2), p. 1-15.

LÉTOURNEAU, J. – MOISAN, S. (2004). "Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français". En : *The Canadian Historical Review, 85*(2), p. 325-356.

LÉTOURNEAU, J. (2006a) "Mythistoires de *losers :* Au coeur du roman historial des Québécois d'héritage canadien français". En: *Histoire sociale/Social History*, vol. 39, n° 77, p. 157-180.

LÉTOURNEAU, J. (2006b). "Remembering Our Past: An Examination of the Historical Memory of young Québécois". En: SANDWELL, R. (dir.) *To the Past: History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*, Toronto, University if Toronto Press, p.70-87.

LEVSTIK, L. S. - TYSON, C. A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.

PAGÈS, J. (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". En: *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nº 7, p. 69-91.

PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

SANTISTEBAN, A. (2010a). "La formación de competencias de pensamiento histórico". En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*, nº14, p. 34-56.

SANTISTEBAN, A. – GONZÁLEZ-MONFORT, N. - PAGÈS, J. (2010). Una investigació sobre la formació del pensament històric a través de les representacions històriques de l'alumnat. En: *II Congrés Internacional de Didàctiques. L'activitat docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Universitat de Girona.

SCHMIDT, M.A. - BARCA, I. (2009): *História: perspectivas da educaçâo histórica*. Porto: Editora Unijuí.

STAKE, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Mujeres rarámuri universitarias: buscar y reflexionar de forma distinta

Norma Luz González Rodríguez[1]

Resumen

El presente trabajo es un estudio preliminar y plantea la construcción de género y etnicidad que hacen como universitarias las mujeres indígenas rarámuri; así como las motivaciones y estrategias que las llevan encarar este sistema académico. Parte de la idea de que para abordar cualquier problema relacionado a las mujeres es indispensable entender su diversidad, lo que es visible desde la perspectiva de la interseccionalidad, que analiza cómo es que "el género interactúa con la raza/etnia, cultura/religión y el nivel educativo/ocupacional" (La Barbera, 2010:1); al tiempo que se entabla una discusión donde se confronta el trabajo teórico con la experiencia obtenida en el trabajo de campo.

Palabras clave: mujeres indígenas rarámuri; identidad; género; universidad; minoría étnica.

Abstract

This paper is a preliminary study and formulates the construction of ethnicity and gender that the rarámuri indigenous women do as university students; as well as the motivations and strategies that take them to face this academic system This research considers that to approach any problem related to the women is indispensable to understand her diversity, which is visible from one side of the perspective of the intersectionality, that analyzes how it is that "the gender interacts with the race / ethnic group, culture / religion and the educational / occupational level "

[1] Universidad Autónoma de Barcelona. FONCA-CONCYT, México. normaluzgonro@yahoo.com. BENEFICIARIA DEL PROGRAMA DE BECAS PARA ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO DEL FONDO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES Y EL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (FONCA- CONACYT 2012-2013)

(The Barbera, 2010:1); at the time that we begin a discussion to confront the theoretical work with the experience obtained in the fieldwork.

Keywords: rarámuri indigenous women; identity; gender; university; ethnic minority.

Antecedentes

Las mujeres indígenas rarámurison originarias de la Sierra Tarahumara, en el estado de Chihuahua, al norte de México. Han sido definidas tradicionalmente por los papeles que desempeñan a lo largo de su vida en relación y complementariedad con los hombres rarámuri, debido a la concepción dual que este grupo tiene del mundo (Acuña, 2007) y la división sexual que hacen de las tareas. En cierto aspectos míticos y cosmogónicos, las mujeres pueden ser incluso concebidas con mayor fuerza que los hombres (Pintado, 2000).

El pueblo rarámuri tienen un alto grado de conciencia étnica, porque su vida difiere en varios aspectos de la vida del grupo al que llaman *chabochi* (hombre blanco o mestizo) y construyen su identidad a través de la vida ritual (Acuña, ibíd.).

Esta continua distinción que los rarámuri hacen entre sí mismos y los mestizos les ha permitido la supervivencia como grupo étnico a través del tiempo, debido a que como plantea Barth, lo que realmente importa para explicar la etnicidad no es tanto el contenido cultural de la identidad, sino los mecanismos de interacción que, utilizando cierto repertorio cultural de manera estratégica y selectiva, mantienen o cuestionan las fronteras colectivas a través de un conjunto de elementos constitutivos o de límites (normas para establecer la pertenencia) y que, a pesar de las modificaciones, definen una unidad continua (1976:15).

Los rarámuri reconocen y enarbolan su resistencia al choque cultural con los *chabochi*, a partir de la colonización española, cuando junto con distintos pueblos constituidos como naciones independientes, fueron sometidos y se convirtieron en grupos marginados y explotados, categorizados desde entonces como indígenas o indios, o bien, como "minoría de casta" o "minoría involuntaria", conceptos recientemente acuñados por Ogbu (cit en.Carrasco, 2004).

Con la Independencia, los mestizos (mezcla de españoles e indígenas) emergieron como el nuevo grupo dominante. Desde entonces los indígenas han enfrentado la intervención de esta mayoría mestiza que trata de definir un proyecto de nación y decidir sobre las conservación identitaria o los cambios que dichos grupos deben asumir.

Hasta los años setenta, las posiciones que proponían la integración definitiva de los indígenas al grupo mestizo eran generalmente aceptadas, tanto en el gobierno como en la

sociedad mestiza. Sin embargo, en los últimos 30 años, esta situación ha cambiado radicalmente porque los grupos y organizaciones indígenas han comenzado a hacer oír sus voces y han emprendido una vigorosa defensa de su identidad y sus culturas. Estas voces indígenas, en su mayoría, no desean la integración a los mestizos, sino el reconocimiento y respeto a sus diferencias culturales (Navarrete, 2004).

Las mujeres rarámuri universitarias

Hoy en día, al menos en la universidad pública ubicada en la Ciudad Chihuahua, donde se centra esta investigación, existen 156 estudiantes indígenas, de los cuales 79 son mujeres, esto es un 50.64% de la población indígena universitaria[2]. Habría que tomar en cuenta, por otro lado, que esos 156 estudiantes representan el 0.62% del total de 25,039[3] alumnos matriculados en esta universidad.

Las cifras anteriores convierten a mujeres y hombres indígenas en una minoría, aunque "voluntaria", en términos de Ogbu (ibid), debido a que la mayoría de los universitarios son mestizos. En esta relación entre minoría-mayoría étnica, las mujeres pertenecientes a minorías étnicas hacen una doble escalada: la de género y la de raza/etnia, al acceder a la universidad: un espacio dominado por el modelo cognoscitivo occidental y masculino.

Pero ¿Quiénes son estas mujeres indígenas rarámuri universitarias que he categorizado como minoría étnica? Definir a alguien como miembro de una categoría implica siempre definir la posición que uno tiene frente a esa persona y la relación que debe entablar con ella (Navarrete, 2004: 22).

Siguiendo los postulados de Navarrete, defino mi posición social como la de una antropóloga que se desenvuelve en un mundo académico y pretende interpretar la construcción identitaria que hacen estas mujeres como universitarias. Además me posiciono como una persona consciente de su condición social, inmersa en una desventaja histórica determinada por su género y que podría volverse más compleja si consideramos otros factores, como el de pertenecer a una minoría étnica, en algunos tiempos y espacios, ejemplo al ser una mexicana fuera del territorio nacional, que estudia en Barcelona, España.

---

[2] Datos proporcionado por el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas
[3] Datos proporcionados por el departamneto de sistemas de la Universidad, actualizados en febrero de 2012.

¿Cuál es mi relación con las mujeres rarámuri universitarias? Son las sujetas de mi estudio, a las que trato de observar, comprender, con las que me identifico y trato de entablar amistad, dentro y más allá de mis intereses científicos.

Para abordar cualquier problema relacionado a las mujeres es indispensable entender su diversidad (Moore, 1988; Stolke, 2000) desde su cultura, posición social y tiempo. Así que desde los estudios de género utilizo la perspectiva de la interseccionalidad que analiza cómo es que el género interactúa con la raza/etnia, cultura/religión y el nivel educativo/ocupacional (La Barbera, 2010). También es conveniente tomar en cuenta el enfoque relacional, según el cual solo pueden comprenderse las experiencias de las mujeres si se analizan en relación con los hombres. (Stolke, 2000)

El género es el medio discursivo/cultural mediante el cual la "naturaleza sexuada" o un "sexo natural" se produce y establece como "prediscursivo", anterior a la cultura, una superficie políticamente neutra *sobre la que* la cultura actúa (Butler, 2007). El género es una construcción social, de acuerdo a Thurén es un principio organizador distinto para cada sociedad, que se construye a través de sus prácticas, asignación de roles, y construcciones simbólicas, como procesos, y no como entidades estáticas (1993, cit en Martín, 2006: 61).

La estrategia que ha guiado mi investigación ha sido el trabajo etnográfico. He realizado observación participante durante ocho meses en el entorno académico que congrega a los estudiantes indígenas, en las aulas universitarias, reuniones de becarios, encuentros de estudiantiles, las festividades y demás actividades académicas, así como en el espacio informal.

Además llevé a cabo un grupo focal con nueve de estas mujeres; entrevistas en profundidad y charlas informarles con ellas y con algunos de sus profesores y gestores relacionados con su desarrollo académico; así como con algunas autoridades de su comunidad.

Mi pregunta principal en esta investigación ha sido ¿Cómo las mujeres indígenas rarámuri llevan a cabo los procesos de articulación entre la educación universitaria y la construcción o reconstrucción de una identidad étnica y de género?

Es necesario comenzar por anotar que la construcción identitaria es "el proceso continuo y cambiante que nutre las actividades individuales, y a través del cual los sujetos incorporan identificaciones surgidas de las interpretaciones y negociaciones con los discursos y significados dominantes, y con las prácticas del día a día" (Ponferrada 2007:72).

Las mujeres rarámuri han construido su identidad como universitarias transformado algunas de sus tradiciones culturales: el paso a la edad adulta tiende a alargarse y se construyen como mujeres jóvenes, mientras que quienes no acceden a la universidad forman nuevas familias al entrar a la adolescencia. Otro de los cambios es que en la familia y en la comunidad

se cede el principio de autoridad y obediencia del padre para seguir modelos que trazan las trayectorias escolares; así se retrocede el control masculino, ampliándose la zona de la autonomía femenina[4]. Además comienzan a participar en roles que no les estaban permitidos, a revalorarse y a visualizarse como líderes. La Universidad ha significado la posibilidad de conseguir un mayor grado de aceptación en las relaciones interétnicas con los mestizos.

Una de mis preguntas secundarias fue ¿Qué motivos impulsan a las mujeres indígenas rarámuri a estudiar en la Universidad, y qué relación existe entre estas motivaciones y su posicionamiento social como mujeres indígenas en sus comunidades de origen y en la sociedad mayoritaria?

Algunos motivos que impulsan a estas mujeres a estudiar en la universidad son la superación personal; apoyar a su comunidad y a su familia; lograr la independencia económica de sus compañeros varones; seguir la misma trayectoria que otros de sus compañeros de clase tuvieron en la escuela preparatoria; y no desaprovechar las oportunidades que distintas fundaciones y organizaciones les ofrecen.

Que las mujeres rarámuri busquen la independencia económica de sus compañeros varones puede hacernos suponer que buscan el reequilibrio de género, pues ven en los estudios un instrumento que les podría permitir negarse a vivir situaciones problemáticas, derivadas, precisamente, de la dependencia, como ha determinado Pérez Sánchez (cit. en Ponferrada, 2007) en el caso de otras mujeres.

Las mujeres rarámuri universitarias tratan de encontrar una forma de éxito muy distinta a la que han construido, a través del narcotráfico, la violencia y el machismo, algunos de los varones, como afirman ellas mismas: "A los hombres no les gusta estudiar, dicen que son muchos años y que qué van a hacer, prefieren entrar en cosas ilegales, traer un arma y ganar mucho dinero. Creo que a los hombres solo les importa el dinero, el alcohol y las mujeres"[5].

---

[4] Arango (2008: 146) identifica el mismo proceso en los jóvenes colombianos considerando las variables de desigualdad de clase, género y profesión.

[5] Selene (nombre ficticio), rarámuri universitaria, participante en el Grupo Focal del 07 de noviembre de 2012

Estas mujeres desean cumplir con el principio de "distinguibilidad"[6]: otro de los elementos que define la identidad. En sus propias palabras: "Yo creo que todas las mujeres debemos ser diferentes a la actitud de los hombres…reflexionar y buscar la forma diferente"[7].

Otra de mis preguntas fue si las mujeres rarámuri universitarias enfrentan un sistema social racista y sexista, y si es así cuáles con sus estrategias para encararlo.

En efecto enfrentan situaciones racistas y sexistas, pero estas experiencias no son inherentes a la Universidad, que incluso llega a atenuarlas. Este racismo y sexismo radica en las relaciones interculturales y jerárquicas construidas de forma histórica. Por otro lado, la universidad, como hemos planteado anteriormente, es en sí misma un ámbito en el que las mujeres encaran un modelo cognoscitivo occidental y masculino. Occidental porque como plantea Krotz, en América latina las universidades son caminos de asenso para muy pocos y su personal académico se dedica generalmente a la reproducción de conocimiento generado en otras partes (1997:12).

Por su parte Bourdieu afirma que la universidad es un espacio de diferencias en el que se lleva a cabo, aparte de cualquier intervención de las conciencias y de las voluntades individuales o colectivas, la reproducción del campo del poder (2002), y este poder como bien sabemos es androcéntrico.

Es verdad que la escuela sigue transmitiendo algunos estereotipos de género y "raza/ etnia", pero también es un instrumento para que las jóvenes consigan una formación que les proporcione mayores oportunidades de asenso social (Ponferrada, 2007).

En cuanto a la pregunta de cómo encaran las mujeres rarámuri este sistema académico es decir ¿cuáles son sus estrategias? La respuesta es que algunas de ellas suelen buscar un modelo paterno entre el profesorado, en algunos casos se dirigen a ellos llamándoles "mamá" o "papá". Existen otras estrategias como la segregación o la exaltación de sus características étnicas; esto último con la finalidad de acceder a becas, apoyos económicos o

---

[6] En la identidad relacional como principio de distinguibilidad, el sujeto no solo incorpora identificaciones del discurso social sino que además busca ser o es reconocido por el otro como distinto(Gimenez,1996)

[7] Roxy (nombre ficcticio) rarámuri universitaria participante del Grupo Focal del 07 de noviembre de 2012

beneficios académicos. Esta exaltación llega a ser una forma de encontrar consonancia después de una dura crisis identitaria.

Las mujeres rarámuri acuden a sus profesoras buscando un modelo paterno, simple y sencillamente porque "en la historia reciente de la nación mexicana, la relación entre los pueblos indígenas y los agentes e instituciones del estado se ha caracterizado por prácticas de dependencia donde los últimos —guiados por patrones paternalistas— han impuesto visiones de desarrollo que consideran apropiadas para ayudar a los primeros a salir de su situación de 'atraso y pobreza'" (Navarro, 2007:1) Por ello, la búsqueda de un modelo paterno por parte de las mujeres rarámuri en la universidad es tan solo el reflejo de los modelos de desarrollo impuestos por el Estado.

Entre otras tantas preguntas, existía aquella acerca de las negociaciones que llevan a cabo estas mujeres para salir de sus comunidades y matricularse en la universidad ¿cómo hacen compatible las expectativas comunitarias y familiares con su deseo de educación?

En principio no deben establecer negociación alguna pues sus familias y comunidades respetan sus decisiones desde niñas. Lo que sí deben de llevar a cabo son algunas actividades de servicio social a la comunidad, dirigidas por las fundaciones e instituciones que les dan a su vez algún apoyo económico a los estudiantes indígenas. Esto con la única finalidad de que no se desvinculen de su cultura, y a su regreso no sean concebidos como ajenos a ella, como bien describen algunas de las rarámuri universitarias: "me discriminaban porque yo iba de la ciudad, me fui para allá. Entonces yo empecé a utilizar mi vestimenta, a cocer, a hacer cosas que hacían allá y fue como formé más confianza en ellos"[8].

Conclusiones

Los resultados preliminares de esta investigación indican que en efecto, el género es un principio de organización distinto para cada cultura, por tanto es de esperarse que al situarse en el entorno universitario de una sociedad urbana y mestiza, las mujeres rarámuri construyan su identidad transformando algunas tradiciones culturales de su grupo étnico y empoderándose de nuevos espacios tanto físicos como simbólicos.

[8] Rosy, participante en el grupo focal del 07 de noviembre de 2012

La universidad representa para las mujeres rarámuri la oportunidad de reivindicar su etnicidad, porque si bien es un espacio de reproducción social como plantea Bourdieu, también es un espacio de posicionamiento social donde estas jóvenes adquieren las herramientas para renegociar las relaciones interétnicas, que de acuerdo a Navarrete son siempre relaciones sociales de poder, de control social y de explotación económica, pero también se basan en una distinción cultural e identitaria entre las personas o grupos que participan en ellas (2004).

Dado lo anterior, y recurriendo a las fronteras étnicas estas mujeres no asumen del todo los discursos dominantes, revaloran los aspectos de su identidad que haya que resaltar, como ya lo han hecho de forma estratégica. Esto es posible gracias a que son un grupo étnico "crítico, observador y reflexivo"[9] al grado de sobrellevar las relaciones interétnicas con los *chabochi* a través del tiempo.

También es cierto que la universidad se ha vuelto un refugio para las mujeres rarámuri y una alternativa para repensar su forma de construirse cuando han encontrado en su sociedad de origen procesos que contradicen su identidad étnica. Ellas comienzan a cuestionar la reconstrucción identitaria que hacen los varones a través de la violencia y otras formas de entablar relaciones de dominio, y han encontrado en la universidad el lugar para tomar distancia de sus "iguales étnicos" pero no de género, reconocerse a sí mismas como diferentes, y por ello con una oportunidad para construirse tan libremente como el choque cultural se los permita.

Bibliografía

Acuña, Á. (2007): "La mujer en la cosmovisión y ritualidad rarámuri" *Boletín de Antropología* año/vol.21 038. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Pp. 41-63

Arango, L. (2008): "Experiencia juvenil y condición estudiantil: desigualdades de clase, género y profesión en la educación pública en Colombia" en Suarez, M. y Pérez, J. (coord.) *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy*. Miguel Ángel Porrua: México

[9] Definición de sí mismo hecha por los jóvenes indígenas en el *Encuentro Estudiantil Serrano Sinibí Napawika 2013*, que se llevará a cabo en Creel, municipio de Bocoyna, del 23 al 26 de marzode 2013

Barth, Fredrik (comp.) (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica: México.

Bourdieu, P. (2002): "El Conflicto de las Facultades" *Colección Pedagógica Universitaria* No. 37-38 enero-junio/julio-diciembre 2002. Universidad Veracruzana

Butler, J. (2007 [1999 la edición en la que se basa la traducción al español]): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Antonia Muñoz (Trad.). Paidós Ibérica: España

Carrasco, S. (2004): "Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu" *Suplementos* nº 11 Junio 2004.

Giménez, G. (1996): «Materiales para una teoría de las identidades sociales »,

< http://www.gimenez.com.mx/articulo3/articulo3.html>, [fecha de consulta: 25 de abril de 2010].

Krotz, E. (1997): "¿cómo re-pensar la universidad en medio de la crisis actual? *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán Vol. 12 enero/febrer2o/ marzo de 1997*

La Barbera, M. (2010): "Género y diversidad entre mujeres*Cuadernos Kóre* Vol. 1, Nº 2 primavera/verano

Martín, A. (2008): *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia e Instituto de la mujer: Madrid

Moore, H. (1988): *Feminism and Anthropology*. University of Minnesota Press: Mineapolis.

Navarrete, F. (2004) *Las relaciones interétnicas en México*. Universidad Autónoma de México.

Navarro, A. (2007) "Los indígenas no hablan 'bien'. Defensores comunitarios, ciudadanía étnica y retos ante el racismo estructural en México" *Culturales,*Año 3, Vol. 5, págs. 105-134

Ponferrada, M. (2007) *Chicas y poder en la escuela. Identidades académica, sociales y de género entre jóvenes de la periferia* Tesis de Doctorado. Departamento de Antropología Social y Cultural, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Barcelona.

Pintado, P. (2000).*Tarahumaras: pueblos indígenas del México contemporáneo*. CDI-PNUD: México.

Stolcke, V. (2000) "Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad…y la naturaleza para la sociedad" *Política y cultura,* número B014. Universidad Autónoma Metropolitana. Distrito Federal: México pp.25-60

Que histórias contam nossos alunos? Experiências exitosas na escola

Sandra Regina Ferreira de Oliveira[1]

Resumo

No Projeto HISPED – História de Sucesso Pedagógico: outros olhares para o ensino e a aprendizagem da História na escola(financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ), o objetivo foi entender o que os alunos definem como experiência exitosa no contexto escolar. Os referenciais teóricos e metodológicos se pautaram em Paulo Freire, quanto ao conceito de educação; Jörn Rüsen, quanto ao conceito de consciência histórica; Isabel Barca, Julia Castro e Estevão Martins, quanto ao conceito de aprendizagem histórica. Recebemos 849 histórias. Trinta versaram diretamente sobre o saber histórico aprendido na escola. Alguns relatos foram elaborados e enviados livremente pelo aluno; outros, elaborados individualmente durante a aula de determinado professor, aproximando-se de uma "atividade"; por fim, há também relatos nos quais foi possível identificar uma discussão prévia e coletiva sobre a disciplina. Os relatos foram analisados por professores e alunos da educação básica reunidos em Grupos Focais e o desafio foi entender as histórias de sucesso narradas a partir do contexto cultural no qual foram produzidas, não para catalogá-las ou classificá-las, nem mesmo para inventariar ações que possam ser entendidas como "modelos de sucesso", mas, sim, para dialogar com as diferentes formas de se trabalhar com a História na escola. São fragmentos que, em sua simplicidade, descortinam o cenário da sala de aula, revelando aspectos importantes para que ocorra um processo de aprendizagem satisfatório. Concluiu-se que, nas cartas, encontra-se a resposta para o que é uma experiência exitosa na escola na visão dos alunos: é aquela que incita e valoriza as relações humanas, desenvolvida em diferentes espaços (para além da sala de aula) e de diferentes formas, na qual o professor assume a responsabilidade de ensinar conhecimentos que possibilitam compreender os problemas atuais.

Palavras chave: ensino de história; cognição histórica; cultura histórica; sucesso escolar.

---

[1] Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: sandra.oliveira@uel.br

Abstract

In HISPED Project - Success Teaching Story: other looks on the teaching and learning of history in school (funded by the National Scientific and Technological Development - CNPQ) the goal was to understand what students define as a successful experience in the school context. The theoretical and methodological references were guided by Paulo Freire, regarding the concept of education; Jörn Rüsen, regarding the concept of historical consciousness, Isabel Barca, Julia Castro and Estevão Martins on the concept of historical learning. We received 849 stories. Thirty dealt directly with historical knowledge learned in school. Some reports were prepared and sent freely by the student, others elaborated individually during a given teacher's class approaching an "activity" and finally, there are also reports in which it was possible to identify a previous and collective discussion about the discipline. The reports were analysed by teachers and students of basic education gathered in focus groups and the challenge was to understand the success stories narrated from the cultural context in which they were produced, not to catalogue them or rank them, or even to do an inventory of actions that may be construed as "models of success", but to engage with the different ways of working with history in school. They are fragments that, in its simplicity, unveil the classroom setting, revealing important aspects so that a satisfactory learning process occurs. It was concluded that, in the letters, is the answer to what is a successful experience in school from the students' point of view: it is the one that encourages and values human relationships developed in different areas (beyond the classroom) and different ways in which the teacher assumes the responsibility to teach skills that enable the understanding of current problems.

Keywords: teaching of history; historical cognition; historical culture; school success.

Apresentamos resultados da pesquisa *Histórias de Sucesso Pedagógico: outros olhares para o ensino e a aprendizagem da História*. A ideia do projeto foi gestada no ano de 2010, em meio a uma situação de angústia diante do descrédito de professores, pesquisadores, pais e mídia quanto às possibilidades de a escola pública efetivar uma proposta de ensino de qualidade. O objetivo foi entender e buscar alternativas para o caos anunciado investigando os problemas da escola pelo viés da positividade.

O constante deste texto destaca ponderações simples, mas profundas, de alunos entre sete e dezessete anos sobre problemas cotidianos que interferem diretamente na forma como se ensina e se aprende nas escolas e nos quais somos desafiados a pensar.

A pesquisa: procedimentos, sujeitos e resultados

No mês de abril de 2011, dez escolas da cidade de Londrina, no Estado do Paraná, Brasil, foram visitadas e professores, gestores e alunos, convidados a participarem da pesquisa. Em maio, junho, agosto, setembro e outubro do mesmo ano, caixas foram deixadas nas escolas por um período de quinze dias para coleta dos relatos, que foram analisados no período de fevereiro a abril de 2012, gerando várias e importantes possibilidades interpretativas. Neste texto, a ênfase recai nos relatos relacionados à área de História, buscando compreender o que poderíamos indicar como constante nas cartas quanto à configuração de um ambiente e de ações propícias a um processo de ensino e aprendizagem exitoso.

Em maio de 2012, foi realizado o Grupo Focal com professores, e em junho, com os alunos. No mês de agosto, os resultados até então constituídos foram analisados pelos pesquisadores e, posteriormente mapearam-se os limites enfrentados, as lacunas a serem preenchidas e também as potencialidades para futuras pesquisas, visto que o "conteúdo" constante das cartas está carregado de outros (muitos outros) indicativos sobre a escola, professores e saberes que merecem ser ouvidos e compreendidos.

Recebemos 849 relatos, sendo 847 via caixas de coleta alocadas nas escolas e dois via *e-mail*. A equipe de pesquisadores inicialmente foi composta de historiadores e pedagogos e, em decorrência de tal fato, limitou-se que o foco investigativo seria no campo do ensino e aprendizagem da História nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio[2]. Porém, coerente com a intenção registrada no projeto, no decorrer do período da investigação, ampliou-se a equipe agregando pesquisadores envolvidos com outras disciplinas, constituindo um grupo interdisciplinar. A opção por solicitar histórias de sucesso em todas as áreas do conhecimento partiu da hipótese, que se concretizou no desenrolar da pesquisa, de que em todas as áreas encontraríamos elementos importantes para investigarmos outras formas de organização do tempo e de relação com o saber histórico.

Corroborando as argumentações supracitadas, destaca-se que a decisão de trabalhar com relatos relacionados a todas as áreas de conhecimento, interdisciplinarmente, decorre também

[2] No Brasil, a Educação Básica se divide em Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos – 1º ao 9º ano) e Ensino Médio (15 a 17 anos). O Ensino Fundamental, na prática, subdivide-se em Anos Iniciais (6 a 10 anos – 1º ao 5º ano) e Anos Finais (11 a 14 anos – 6º ao 9º ano). No estado do Paraná, a gestão dos Anos Iniciais é responsabilidade dos municípios e dos Anos Finais, do Estado. As idades citadas correspondem a uma média.

das peculiaridades do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como esse professor trabalha com diferentes áreas do conhecimento em sala de aula, inferimos que a linha divisória entre as áreas poderia ter contornos bem mais maleáveis e uma disciplina "adentraria" em outra na prática cotidiana, rompendo, muitas vezes, a rigidez da organização do tempo escolar e da divisão de saberes por áreas. Após as análises dos resultados, a inferência se mostrou plausível.

Positivamente, de tal opção resultou que os relatos acabaram por colocar diante de nossos olhos um cotidiano escolar bastante complexo. Misturam-se relatos relacionados aos saberes disciplinares ensinados e aprendidos; relatos sobre convivência, amizade, respeito, afetividade; relatos sobre a figura e a função do professor e relatos sobre metodologias e formas de se organizar o trabalho pedagógico em sala de aula.

Vale ressaltar que, se, por um lado, ampliaram-se o horizonte investigativo e as possibilidades de tessituras de conclusões significativas sobre o espaço escolar em seu movimento cotidiano, por outro, deparamo-nos com um cenário no qual os relatos que focam/destacam os saberes relacionados à área de História e às demais áreas das disciplinas escolares, somam-se em menor número.

A maioria das cartas enviadas pelos alunos versa, principalmente, sobre relações humanas, sobre a figura do professor e sobre movimentos no fazer pedagógico. Realçamos que um relato não se insere, estanquemente, em um ou outro grupo: ao falar sobre relações humanas, há referencias à figura do professor, aos movimentos e aos saberes disciplinares. Porém, a análise qualitativa dos dados foi pautada no aspecto que mais se destacava como positivo, ainda que os demais grupos estivessem, indiretamente, contemplados.

Relatos de sucesso sobre a aprendizagem dos saberes específicos relacionados às áreas do conhecimento escolar constituíram o grupo intitulado *saberes disciplinares*. Nesse aspecto, verificamos que são muitas as facetas do que vem a ser compreendido como positivo. Várias narrativas trazem a utilização de recursos midiáticos, como filmes e músicas, aliados a algum conteúdo ensinado; outras elencam conteúdos entendidos como mais interessantes e há aquelas que indicam para a ação do professor relacionada à forma de trabalhar com algum assunto específico.

Dentre os 849 relatos recebidos, trinta versaram diretamente sobre a área de História. Algumas narrativas que apresentam conteúdos de História ensinados na escola foram elaboradas e enviadas livremente pelo aluno; outras se percebe que foram elaboradas individualmente durante a aula de determinado(a) professor(a), aproximando-se de uma "atividade", mas sem maiores orientações; por fim, há também narrativas nas quais é possível identificar uma discussão prévia e coletiva sobre a disciplina.

De forma geral, concluímos que, nas cartas, há indícios para se pensar para além do ensino e aprendizagem da História e encontramos respostas para o que é uma experiência exitosa na escola na visão dos alunos: é aquela que incita e valoriza as relações humanas, desenvolvida em diferentes espaços (para além da sala de aula) e de diferentes formas, na qual o professor assume a responsabilidade de ensinar conhecimentos que possibilitam compreender os problemas atuais.

Conforme já mencionado, dentre 849 relatos enviados por alunos, em trinta, encontramos referências diretas à História como área de conhecimento. Esse dado quantitativo oferece indícios de um distanciamento significativo dos alunos quanto aos saberes escolares, entendidos como conhecimentos sistematizados e que compõem o cabedal científico das diferentes áreas de conhecimento. Ousamos falar de um "esvaziamento de saberes". Os resultados dessa fase da pesquisa nos permitem afirmar que os alunos destacam com maior ênfase os saberes relacionados à convivência, ao formar-se humano, como mais importantes nas experiências exitosas vivenciadas nas escolas.

Tal constatação, no entanto, merece maiores investigações. Do ponto de vista dos pesquisadores que conduziram esta pesquisa, fica uma questão relevante para ser respondida: o desafio premente de reavaliar o que se seleciona para ser ensinado nas escolas e que intitulamos como "conteúdos". No caso da História, para que esses conteúdos façam sentido, eles precisam se relacionar com as diferentes dimensões da cultura histórica, extrapolando, o campo cognitivo.

Organizamos os trinta relatos recebidos quanto à forma como foram elaborados e quanto ao conteúdo que apresentaram. Tais histórias se tornaram, então, nossas fontes para reconstruirmos o que ocorre em sala de aula quando o professor ensina História e para sabermos o que os alunos compreendem como processo de aprendizagem exitoso.

A análise dos dados viabilizou sua classificação em grupos que oferecem indícios sobre o que os alunos consideram mais importante na aprendizagem da História de forma a tornar o processo mais exitoso. São eles:

1) Conteúdos preferidos

2) Meios para aprender melhor

Conteúdos preferidos

Os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental destacam que preferem estudar sobre a chegada dos portugueses, as Grandes Navegações (mas sem utilizar o termo, ou seja, falam

das caravelas, das viagens, de Cristovão Colombo), história de Londrina, datas comemorativas e sobre a pré-história. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a preferência recai no estudo da Ditadura Militar brasileira, da escravidão, das guerras (de forma geral), da Idade Média e da pré-história. Os mais jovens, alunos do Ensino Médio, apontam para temáticas relacionadas, principalmente, à Segunda Guerra Mundial e à Guerra Fria.

As pequenas narrativas que destacam conteúdos vão, conforme classificado por Barca, "a) desde simples comentários atemporais, b) passando por listagens de acontecimentos, sem ou com sequência cronológica globalmente válida, c) até narrativas com uma trama estruturada" (2011, p. 12). Acentua-se que são ínfimas as narrativas que indicam relação com o presente ou o futuro. A maioria relaciona acontecimentos do passado tecendo uma análise causal entre eles, juntando diferentes histórias, simplificando conceitos, invertendo as causas e consequências e explicando conceitos de forma anacrônica. Trata-se de processos em construção, mas carregados de significados na tentativa de tecer uma narrativa com nexos causais (explicativos) e organizados em um tempo e espaço, como o relato de Ana[3], (nove anos):

> Um dos meus melhores momentos na escola foi quando na sala de aula nós estudamos história e geografia. A professora fez grupos de quatro. Estudamos história e falamos sobre o antigamente na época de Pedro Álvares Cabral e Cristovão Colombo. Eles eram dois marujos e procuravam riquezas. Então eles navegaram pelo Oceano Atlântico com três caravelas: Pinta, Nina e Santa Maria. Eles foram e chegaram ao Brasil pensando que lá era a Índia porque tinha muito índios. Depois eles exploraram o Pau Brasil, uma árvore muito valiosa e tinha muitos dessas árvores por lá. Então os marujos escravizaram os índios e fizeram escambo com eles. Escambo significa quando uma pessoa faz um favor para outra e lhe dá o troco com algum tipo de objeto sem ser em dinheiro. Algum tempo depois, Portugal e Europa discutiram qual país ia ficar com o Brasil porque o Brasil era um país com muita fortuna. Então eles repartiram o Brasil no meio e fizeram o Tratado de Tordesilhas. A Europa ficou com o lado direito e Portugal com o lado esquerdo. FIM. E foi isso que eu aprendi na escola.

O pouco domínio da linguagem escrita, principalmente pelos alunos mais velhos, assunto a ser retomado em artigos posteriores com esse mesmo material, compromete esse tipo de pesquisa. Ainda assim, a análise dos relatos agrupados na categoria *conteúdos preferidos* indicou três questões para serem consideradas em investigações futuras.

[3] Os nomes dos alunos são fictícios. Os relatos sofreram pequenas alterações para adequação quanto à pontuação e à ortografia.

Primeiro, a constatação de que o interesse, aqui compreendido como curiosidade, sobre o que aprender em História recai em temáticas de um tempo distante, e são pouquíssimos os indícios de relação entre esse passado e o tempo presente. Como equacionar essa curiosidade por fatos do passado com o presente? Os limites impostos no recorte da pesquisa impedem avanços quanto à tessitura de respostas para tais questões; porém, sinaliza-se que, ao considerar como objetivo do ensino de História na escola o desenvolvimento do pensamento histórico, em pesquisas posteriores, é preciso perquirir trilhas que indiquem por que tais conteúdos são importantes para o sujeito e como eles conferem significados para que tal sujeito compreenda o contexto no qual vive para além e aquém de sua existência.

Segundo, apesar de em nenhum momento da pesquisa ter sido utilizada a palavra *gostar*, ela é constante nos relatos dos alunos. A relação entre o sucesso pedagógico e *gostar* demonstra uma mistura de coisas que, talvez, não sejam homogêneas. No Grupo Focal com os professores, também se fez referência à relação entre a afetividade (em vários aspectos, relacionada ao gostar) e o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, é impossível não constatar que tal relação precisa ser investigada e envolve várias áreas do conhecimento. Trata-se de avançar para além do gostar e elaborar metodologias que expliquem ao que se vincula esse gostar. A leitura das oito centenas de relatos indica, ainda que esse não seja o foco da pesquisa, que, ao fazer referência ao *gostar* de tal ou qual conteúdo, o aluno remete, por exemplo, à ideia de responsabilidade e respeito do professor em relação a ele e vice-versa, bem como à ideia de conforto frente a uma situação que domina (eu gosto do que consigo aprender), dentre outras questões.

Por fim, o último resultado dessa parte da pesquisa mostra a resistência que o trabalho com datas comemorativas gera na escola de Anos Iniciais e sua forte vinculação com a disciplina de História. Dos relatos constam narrativas sobre o Dia do Soldado, Dia das Mães, Semana do Folclore, Dia do Índio, dentre outras datas. No entanto, o que os alunos narram centra-se em ações realizadas nas escolas (festas, exposições, passeios), mas sem oferecer subsídios que possibilitem entender o que o aluno aprende quando se ensina tais conteúdos na escola. Nesse sentido, o trabalho com datas comemorativas na escola pode ser relacionado ao conceito de *tradição inventada* de Hobsbawm, entendido como:

> um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM; RANGER, 1894: 09).

Nessa perspectiva, observa-se que o trabalho com datas comemorativas nas escolas está atrelado a essa concepção, pois, a cada ano repete-se o mesmo modo de transmissão da cultura escolar para os alunos. Resta responder como tais conteúdos se relacionam (ou não) com – e contribuem (ou não) para – o desenvolvimento o desenvolvimento do pensamento histórico na criança.

Meios para aprender melhor

Dentre os relatos que remeteram à História, especificamente, há aqueles que se referem aos procedimentos utilizados pelos professores para ensinar. O relato de Fernanda (treze anos) é representativo. A aluna avalia a forma como seus professores trabalham. Sobre o professor de História, relata:

> O professor de história passa filmes, exercícios e várias páginas do livro para ler. Ele também é historiador, ele já levou: fósseis, espadas, instrumentos que os índios usavam, é muito legal.

A diferenciação (ou apontamento) de que o professor "também é historiador" condiz com a metodologia que ele utiliza em sala de aula ao trabalhar com diferentes objetos. Não há como saber se tais objetos cumprem uma função ilustrativa ou investigativa, ou seja, se são utilizados como fonte histórica. Todavia, o posicionamento assumido pelo docente – *professor e historiador* – contribui para que a aluna compreenda, de alguma forma, que existem diferenças entre essas "profissões".

Relatos análogos indicam formas exitosas para uma melhor aprendizagem da História em sala de aula. Neles, preponderam as sugestões de visitas aos museus, talvez por ser o único lugar visitado por esses alunos na aula de História. Questões relacionadas à saída da escola e à sua importância para a aprendizagem são exaustivamente destacadas pelos alunos em seus relatos e merecem uma reflexão específica que não podemos aqui estender. Sublinha-se, entretanto, a importância de tal metodologia no processo de ensinar história.

Ao findar uma etapa: sobre o conhecimento histórico aprendido na escola

Não é comum, em pesquisas sobre ensino e aprendizagem, perguntar aos alunos e professores sobre as formas mais potenciais para ensinar e aprender. Em um de seus livros, Paulo Freire, ao discutir s características da prática docente, define que "ensinar exige criticidade" (2011, p. 32). Discorrendo sobre as diferenças entre ingenuidade e criticidade, elementos que devem ser compreendidos como fazendo parte de um mesmo processo, escreve:

> a superação e não ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente

> "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (grifos do autor) (FREIRE, 2011: 32-33).

A curiosidade é entendida pelo autor como um "fenômeno vital" (FREIRE, 2011: 33), histórico e socialmente construído. A curiosidade epistemológica possibilita repensar as práticas pedagógicas de forma a compreendê-las em seus contextos e, assim, encontrar caminhos para potencializá-las.

Nesta investigação, a escola foi assumida como ambiente formal, intercultural e privilegiado para exercitar a curiosidade epistemológica aliada ao ensino e à aprendizagem de saberes. Julia Castro (2008) destaca que diferentes autores apontam para a necessidade de olharmos a História como um campo interdisciplinar e intercultural. Para a autora, "ganha pertinência uma proposta de diálogo, a nível epistemológico e investigativo, entre consciência histórica (enquanto forma de orientação no temporal) e a interculturalidade" (CASTRO, 2008: 66).

Estevão Martins (2011) destaca que o sistema escolar pode ser compreendido como o primeiro ambiente formal no qual se dá a apropriação da consciência histórica. Todos estão envolvidos, de diferentes formas, nesse processo: os professores que atuam diretamente junto aos alunos, os que produzem teorias sobre a escola e o conhecimento histórico, assim como os que traçam os rumos das políticas públicas (MARTINS, 2011: 84). É nesse espaço de exercício da curiosidade epistemológica, de apropriação da consciência histórica e completamente marcado pela interculturalidade que objetivamos compreender o que os relatos dos alunos nos acenam quanto ao ensino e à aprendizagem.

O ensinar e aprender história na escola também sofre interferência do que Jörn Rüsen define como cultura histórica, que "não é mais do que a consciência histórica no nexo prático da vida" (2012: 130). São três as principais dimensões da cultura história: "uma estética, uma político-moral e uma cognitiva" (RÜSEN, 2012: 134). Ao consideramos o conceito de cultura histórica, aliamo-nos à perspectiva dos que compreendem o saber histórico como um saber que se constitui no nexo das três (e demais) dimensões. Segundo o autor, "quando se entende a didática da história como ciência do aprendizado histórico, então se trata, para ela, de *cultura histórica como processo de aprendizado*" (grifos do autor) (2012: 135).

Segundo Rüsen, há muito que se fazer no campo da Didática da História quanto à compreensão do aprendizado da história ao considerarmos as dimensões da cultura histórica. Um dos pontos é assumir que o campo cognitivo se iguala a importância à dimensão estética e política e, portanto,

> devem ser pesquisadas como campos de aprendizado, uma vez que na dimensão estética as categorias de sentido históricas fundamentais se desenvolvem no processo ontogenético de maneira especialmente efetiva e especialmente precoce, e também porque a dimensão política abre o espaço ocupado pelo aprendizado histórico na formação política. A ontogênese precoce pode passar essencialmente pelas emoções e pela figuração. Os métodos e pensamentos vêm depois (RÜSEN, 2012: 137).

Na pesquisa, atentamos por considerar as diferentes dimensões da cultura histórica e valorizar todos os indícios plausíveis para compreendermos o que os alunos almejavam contar sobre o seu processo de aprendizagem. Findando essa investigação, novas indagações se colocam como desafio: quais as circunstâncias que facilitam o desencadeamento de experiências de sucesso? Quantas e como perduram no tempo? Essas são questões para novas histórias.

Referências bibliográficas

BARCA, Isabel. (2011): Projetos "Consciência Histórica" – Teorias e Práticas: narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In: BARCA, Isabel (org). *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Universidade do Minho e Associação de Professores de História: Minho, 7-27.

CASTRO, Julia. (2008): *Consciência Histórica e Interculturalidade*: dos pressupostos teóricos à investigação sobre as ideias de jovens portugueses. In Actas das 7ª Jornadas de Educação Histórica. Minho, 65-73.

FREIRE, Paulo. (2011): *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra: São Paulo.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. (1997): *A invenção das tradições*. Paz e Terra: São Paulo.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. (2011): A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: FONSECA, Selva Guimarães e GATT JÚNIOR, Décio. *Ensino, Cidadania e Consciência Histórica*. EDUFU: Uberlândia, 83-92.

RÜSEN, Jörn. (2012) *Aprendizagem Histórica:* Fundamentos e Paradigmas. W.A. Editores: Curitiba.

Ensino de História e internet: sítios eletrônicos de pesquisa escolar e a formação da consciência histórica dos estudantes brasileiros

Nucia Alexandra Silva de Oliveira[1]

Resumen

Esta comunicación discute los resultados parciales de una investigación intitulada "www.historia.com: una investigación sobre marcos históricos brasileños tematizados en sitios electrónicos". Dicho estudio se ha venido desarrollando en el Laboratorio de Enseñaza de Historia (LEH) del curso de grado en Historia de la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), en la ciudad de Florianópolis/SC/Brasil. El objetivo principal de la investigación es estudiar cómo los acontecimientos fundadores de nuestra historia, como el Descubrimiento, la Independencia, la Proclamación de la República, entre otros llamados marcos históricos, han sido representados y discutidos en sitios de investigación escolar. En el este texto se presentan los sitios seleccionados y se discuten las cuestiones metodológicas desarrolladas en el proceso de la investigación. Además, se discuten los modos de presentación de la historia en los sitios electrónicos. Cabe decir que se ha percibido una variación bastante significativa en los textos publicados en dichos sitios: por un lado, se encuentran narrativas que retoman versiones más "tradicionales" de la historia, por ejemplo, las que sitúan fechas y héroes; por otro lado, están aquellos textos en que la historiografía más actual es movilizada y en donde aparecen temas hasta hoy muy poco discutidos. Se debe destacar que esta investigación parte del principio de que el contenido publicado en sitios de investigación escolar es una parte que constituye el aprendizaje histórico de los estudiantes brasileños. Al fin y al cabo, junto con las clases y los manuales didácticos, este tipo de textualidad funciona como un mediador en el proceso de formación y desarrollo de la consciencia histórica de los estudiantes. De este modo, el objetivo de este texto es problematizar los textos sobre la historia de Brasil publicados en sitios de investigación escolar y su papel en la articulación de la consciencia histórica de los jóvenes estudiantes brasileños.

---

[1] Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: nucia.oliveira@gmail.com

Palabras clave: Enseñanza de Historia; internet; marcos históricos brasileños;sitios de investigación escolar; consciencia histórica.

Abstract

This presentation discusses partial results of a study entitled "www.historia.com: investigating historical landmarks in Brazil as website topics". This study is under development in the laboratory of History teaching (*Laboratório de Ensino de História - LEH*) at *Universidade do Estado de Santa Catarina* (UDESC), a state university located in Florianópolis, southern Brazil. The main objective of this research is to study the manner in which landmark events in Brazilian history (such as the arrival of Europeans in Brazil, its Independence, the Proclamation of the Brazilian Republic, among others) have been presented and discussed in websites directed to academic research by school students. In this text, the websites selected for investigation are presented, as well as the methodological issues developed within the research process. In addition, the ways in which Brazilian History is presented in the selected websites are also discussed. It is appropriate to say that a rather significant variation on the texts published on these websites can be noticed: on one hand, narratives retake more "traditional" versions of the story with names, dates, and heroes, for example; on the other hand, there are texts in which a more recent historiography is utilized, discussing topics of little prominence until today. It is also of notable highlight that this research had been started under the presupposition that the content published in school-grade research websites is a constituting part of History learning by young Brazilian students. That is, this type of text mediates processes of formation and development of a historical consciousness by students, along with classroom lectures and materials. In this sense, the objective of this text is to shed light upon the Brazilian History texts published in school-grade research websites, and their part in articulating a historical consciousness in young Brazilian students.

Keywords: History teaching; internet; Brazilian landmark events; academic search websites; historical Brazilian school students

Considerações iniciais

A presente comunicação pretende colocar em discussão os resultados parciais de uma pesquisa cujo título é "www.historia.com: uma investigação sobre marcos históricos brasileiros tematizados em sítios eletrônicos"[2]. Nesta investigação um dos objetivos principais é estudar como acontecimentos fundantes de nossa história como Descobrimento do Brasil, Independência, Proclamação da República, entre outros – ou seja, aquilo que chamamos de marcos históricos[3] - têm sido apresentados e discutidos em sites de pesquisa escolar. Nossa pesquisa parte da seguinte constatação: a presença da internet como realidade entre nós e de seu papel como veículo de apresentação e circulação de ideias. Contudo cabe perguntar: crianças e jovens acessam a internet, mas qual será o conteúdo que eles terão acesso após apertarem a tecla "enter"? Vale dizer que nosso projeto nasceu justamente da necessidade de dar visibilidade aos conteúdos de cunho histórico presentes na rede, pois se entende que devemos ter conhecimento deste tipo de narrativa sobretudo pelo fato delas comporem uma das principais vias de informações em nosso tempo.

Para desenvolver esta pesquisa estamos construindo uma metodologia onde um novo tipo de objeto é dado a ler e desse modo nossas estratégias de investigação têm sido permeadas por constante debate sobre os modos como devemos escolher e analisar os dados coletados. Começamos o trabalho de investigação com uma grande "sondagem" do material a ser pesquisando, ou seja, navegamos pela rede através da palavra chave: história do Brasil. A partir deste primeiro "enter" foi realizada a sistematização de 15 endereços eletrônicos para uma consulta mais detalhada e posterior coleta dos dados. Deste modo realizamos a leitura desses sítios e constatamos que seria necessário escolher alguns deles para análise visto o grande

[2] A referida pesquisa foi aprovada noPIC & DTI - Programa Institucional de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação– Edital 2012/2013. Tem duração inicial prevista para 2 anos e conta com um bolsista de Iniciação Cientifica – Matheus Fernando Silveira.A referida pesquisa tem sido desenvolvida no Laboratório de Ensino de História (LEH), do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) na cidade de Florianópolis/Santa Catarina /Brasil.

[3] Vamos utilizar a expressão marcos históricos partindo dos referenciais estabelecidos pela historiografia tradicional e nesse sentido serão analisados os fatos que estão estabelecidos como nos programas escolares que a história passou a ser disciplina escolar. Por outro lado, não podemos deixar de considerar acontecimentos mais recentes e que tem sido incorporados nesses currículos. Desse modo, cabe dizer que para eleger os marcos históricos analisados nesta pesquisa temos dialogado com a historiografia tradicional e com as questões mais contemporâneas.

volume que cada sítio traz. Assim optamos por trabalhar com 8sítios eletrônicos para a realização da coleta de dados. São eles:

www.historiadobrasil.net; www.historiadobrasil.com.br; www.brasilescola.com/historiab;

www.suapesquisa.com/historiadobrasil/; www.educacao.uol.com.br/historia-brasil; www.bussolaescolar.com.br/historia.htm; http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil; *http://www.alunosonline.com.br/historia-do-brasil*

Após estas etapas de sondagem e escolha passamos então a uma caracterização desses sítios, pois entendemos que é necessário conhecer a lugar onde as informações que estamos analisando estão depositadas. A ideia então foi percorrer atentamente cada um desses endereçosbuscando mapear a existência ou não de autoria nos textos; a definição de um público alvo, as finalidades e demais políticas apresentadas pelos mesmos. Neste sentido descobrimos que a maioria traz informações sobre o modo como foram organizados. Ou seja, procuram informar como o conteúdo do sítio é construído, quem são seus autores e a quem se destinam; bem como também se preocupam em apresentar quais são suas políticas de uso e de privacidade. Certamente que alguns deles são mais completos do que outros, no que diz respeito a tais dados, mas é possível dizer que uma característica comum a estes sítios de pesquisa escolar é buscar legitimar o seu conteúdo. E isto é feito especialmente através da citação dos autores dos textos ou ainda da referência bibliográfica consultada. É importante dizer que tal cuidado não é uma regra e que não significa ou ainda não garante a qualidade para esses textos, nem evita outros problemas graves como plágios entre sítios e mesmo a total inexistência de referências ou ainda a citação de imagens sem qualquer indicação de quem seja o seu autor.

Voltando a questão da classificação cabe trazer alguns exemplos sobre esta construção de legitimidade. Observando o sítio "www.suapesquisa.com" percebemos que ele traz as seguintes informações: modo de fazer contato, objetivo, indicações, perfil dos visitantes, bibliografia, termos de privacidade, entre outros elementos. Cabe destacar entre estes elementos a apresentação dos argumentos que explicam o objetivo de criação do mesmo que "foi criado com o propósito de divulgar conhecimentos científicos, históricos, artísticos e culturais. (...) estamos colaborando para ampliar o desenvolvimento intelectual dos brasileiros, que acessam a Internet em busca de informações de qualidade." O mesmo sítio se preocupa ainda em atestar a originalidade de seus textos ao informar que:

> Os textos são elaborados por nossa equipe, que é formada por especialistas em diversas áreas do conhecimento. Todos os nossos textos são originais e não simples cópias de enciclopédias ou de outros sites. Optamos por utilizar um design simples e agradável e uma linguagem didática para que todos possam entender corretamente as informações. (www.suapesquisa.com. Acesso em 10 de abril de 2013.)

Neste texto fica bastante explícita a função informativa dos conteúdos e que há uma preocupação em "simplificar" e tornar o texto "mais agradável" e fácil aos leitores. Fica a pergunta de por que explicitar tal preocupação? Qual a implicação desse cuidado? Os textos apresentados e que são chamados de mais "fáceis" e "agradáveis" também serão ao mesmo tempo problematizadores? Ou são apenas reprodutores de conhecimentos enciclopédicos que o próprio texto critica? Aliás, este é um ponto que nos interessa pontuar e analisar.

Continuando a apresentação de nossa metodologia de trabalho cabe dizer que após a classificação dos sites, realizamos a etapa de coleta dos dados. Neste momento temos procedido do seguinte modo: elegemos alguns dos principais fatos históricos brasileiros e os "buscamos" em cada um dos sítios relacionados. Procuramos localizar o tema, sua presença dentro do sítio e demais links que aparecem associados a ele. Em tal busca montamos um banco de dados onde textos e imagens ficam armazenados. Além de selecionar o texto também realizamos a leitura desse material onde colocamosnossas impressões sobre o mesmo. Neste sentido classificamos que tipo de informação é dada: se é resumida, se tem problematização ou não, se potencializa o estudo ou se simplesmente informativa.

É importante dizer que além dos conteúdos relacionados à história do Brasil, outra referência que buscamos nesses sítios diz respeito ao conceito de história. Temos interesse em saber se os mesmos apresentam algum tipo de ideia sobre o que é a história e qual a sua função educativa e social, pois entendemos que tal conceituação pode ajudar a compreender porque determinada informação é dada ou não aos leitores-navegadores. Pelo que podemos perceber até o presente momento não são todos os sítios que têm preocupação ou objetivo de discutir a função da história como disciplina escolar. O sítio "www.alunosonline" é um dos poucos em que encontramos tal referência. Neste percebemos um texto onde a conceituação sobre história e o ofício é um pouco vaga.

> A História é uma área do conhecimento humano preocupado com a compreensão do passado. Buscando em fontes que relatam o passado, procura dar sentido às ações do homem com a intenção de dar resposta a questões do presente. Dessa forma, esse campo de conhecimento oferece um instrumental útil e necessário para que possamos enxergar em uma perspectiva mais profunda o mundo que nos rodeia.
> Além de oferecer mais conhecimento, a História tem a interessante capacidade de remontar o passado de formas completamente diferentes. O historiador vai até o passado com um conjunto limitado de perguntas e documentos que o permitem fazer "apenas" uma forma de compreender um determinado período de tempo. Por isso, não podemos encerrar a compreensão de qualquer fato na obra de um único estudioso. (www.alunosonline.com.br/história. Acesso em 12 de março de 2012)

Como dito anteriormente para dar conta das análises desses dados estamos empreendendo o exercício de observar um novo tipo de objeto. Nesse sentido torna-se importante refletir também sobre a relevância da internet como um desafio aos historiadores. Tal questão, a propósito tem sido observada em diversos textos nos últimos tempos e em sua maioria tais debates entendem e propõem que mais atenção seja dada a textualidade eletrônica. Roger Chartier (que é um dos maiores referenciais em História da Leitura)lembra que o surgimento da internet acarretou em novas modalidades de construção, publicação e recepção dos discursos históricos. Além do que também transformou a maneira de organizar as argumentações e os critérios de aceite ou rejeição dos leitores (CHARTIER, 2010: 59). Dentro desta perspectiva estamos considerando que a publicação dos conteúdos em sítios de pesquisa escolar é um outro modo de trazer saberes históricos para jovens e de, portanto estabelecer influência no desenvolvimento do pensamento históricos desses estudantes. A seguir passamos à apresentação e à análise conteúdo publicado nos sítios em que estamos pesquisando. Para respeitar os limites de espaço que esta comunicação permite vamos discutir como o fato histórico – descobrimento do Brasil – tem sido problematizado nos sítios eletrônicos de pesquisa escolar. E como este tem ajudado a desenvolver a consciência históricados estudantes brasileiros sobre tema tão importante.

Analisando os dados encontrados: o caso do Descobrimento do Brasil.

O primeiro fato histórico analisado por nossa equipe de pesquisa foi o Descobrimento do Brasil. A escolha deste tema ocorreu por conta de sua importância em nossa história. O fato é relevante por vários motivos, a começar por ser entendido como marco inicial de uma história que nos coloca no mapa do mundo. Nosso objetivo era buscar conhecer que enfoque é dado a este fato, ou seja: qual é a perspectiva colocada sobre o fato chamado: descobrimento do Brasil.

Uma das primeiras constatações feitas no processo de pesquisa é que a maioria dos textos publicados apresenta uma narrativa curta, objetivae que procura, portanto, informar que o autor do texto consideraessencial ao fato: quando ocorreu, quem participou e porque aconteceu (sendo que este último ponto não é uma unanimidade) Eis alguns exemplos:

O sítio "www.sua.pesquisa.com" trata o assunto em tópicos: o contexto histórico, a chegada dos portugueses ao Brasil, primeiros contatos com os indígenas, polêmica: descobrimento ou chegada?,principal fonte histórica, curiosidade. A ênfase da narrativa é a de um grande resumo onde o estudante apenas recebe o mínimo para saber quando aconteceu o fato e quem esteve envolvido. Um detalhamento do conteúdo apresentado permite perceber isso. Vejamos que no item que fala sobre a chegada dos portugueses é dito que:

> O Descobrimento do Brasil ocorreu no dia 22 de abril de 1500. Nesta data as caravelas da esquadra portuguesa, comandada por Pedro Álvares Cabral, chegou ao litoral sul do atual estado da Bahia. Era um local que havia um monte, que foi batizado de Monte Pascoal. No dia 24 de abril, dois dias após a chegada, ocorreu o primeiro contato entre os indígenas brasileiros que habitavam a região e os portugueses. De acordo com os relatos da Carta de Pero Vaz de Caminha foi um encontro pacífico e de estranhamento, em função da grande diferença cultural entre estes dois povos. (http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/descobrimento_resumo.htm. Acesso em 18 de outubro de 2012)

Como é possível ler neste trecho tem-se apenas a exposição de uma sequência de fatos sem intenções, sem problematizações. O mesmo ocorre quando é discutida uma das questões mais debatidas em relação a este fato que é justamente a polêmica em relação ao termo descobrimento. Em nosso entendimento o sítio não traz a questão que costumeiramente é utilizada para contrapor a ideia do "descobrimento" que é o debate em termos da noção de "conquista da terra". Aliás, este termo não é usado. O que é dito e tematizado, portanto, é a ideia de "chegada"dos portugueses. Contudo, podemos dizer que tal palavra apenas neutraliza a versão mais conhecida dos fatos onde a nossa história é contata em função dos que chegam e não daqueles que aqui estavam (povos nativos). Vejamos:

> Quando usamos o termo "Descobrimento do Brasil" parece que nossa terra não era habitada e os portugueses foram os primeiros a encontrá-la. Desta forma, desconsideramos a presença de mais de cinco milhões de indígenas, divididos em várias nações, que já habitavam o Brasil muito tempo antes da chegada dos portugueses. Portanto, muitos historiadores preferem falar em "Chegada dos Portugueses ao Brasil". Desta forma é valorizada a presença dos nativos brasileiros no território. Diante deste contexto, podemos afirmar que os portugueses descobriram o Brasil para oseuropeus. (http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/descobrimento_resumo.htm. Acesso em 18 de outubro de 2012)

Observando o sitio "www.historiadobrasil.net" temos uma organização muito semelhante à citada acima. Este informa que: "Em 22 de abril de 1500 chegavam ao Brasil 13 caravelas portuguesas lideradas por Pedro Álvares Cabral. A primeira vista, eles acreditavam tratar-se de um grande monte, e chamaram-no de Monte Pascoal". Uma pequena diferença neste texto é que ele traz o contexto o em que o descobrimento ocorreu, ao dizer que:

> A descoberta do Brasil ocorreu no período das grandes navegações quando Portugal e Espanha exploravam o oceano em busca de novas terras. (...) Diante do fato de ambos terem as mesmas ambições e com objetivo de evitar guerras pela posse das terras, Portugal e Espanha assinaram

> o Tratado de Tordesilhas em 1494. (www.historiadobrasil.net/descobrimento. Acesso em 20 de outubro de 2012)

Por sua vez, o sítio www.alunosonline busca fazer uma discussão mais "política" do tema, mas o curioso é que começa seu estudo sobre o fato fazendo uma afirmação onde dimensiona a importância do descobrimento como sendo o inicio da nossa história:

Reforçamos a atenção para o fato de que neste textos as informações dadas são sintetizadas. Afinal: poder-se-ia perguntar: que ambições tinham Portugal e Espanha? Por que buscavam novas terras? Ou seja, todas as questões que envolvem o período em questão e os interesses das duas são minimizados! Além disso, também todos os litígios que envolvem o fato são demasiadamente simplificados.

Por sua vez, o sítio "www.alunosonline" busca fazer uma discussão mais "política" do tema, o curioso é que começa seu estudo sobre o fato fazendo uma afirmação onde dimensiona a importância do Descobrimento como sendo o início da nossa história: De acordo em este sítio "Em 1500, uma frota portuguesa aportava em terras tupiniquins, dando início à história do Brasil.". De todo modo, a tendência um pouco mais problematizadora do fato está expressa neste texto e a mesma pode ser lida na citação feita a seguir onde é possível ler os problemas advindos do "descobrimento" como os embates entre nativos e descobridores.

> Com o tempo, novas embarcações chegaram. E o Brasil foi sendo povoado. Quanto aos índios que aqui habitavam, os que não foram mortos, foram escravizados. Iniciava-se um período de conflitos, com choques constantes entre os indígenas, que não aceitavam a imposição da cultura portuguesa em detrimento da sua. Plantaram cana-de-açúcar e descobriram o ouro, fato que seduziu outras nações a desembarcarem nessas terras, trazendo consigo ganância e violência. Outros conflitos foram surgindo, desta vez entre nativos e forasteiros. (http://www.alunosonline.com.br/historia-do-brasil/brasil-colonia.html Acesso em 18 de abril de 2013)

Outros exemplos poderiam ser listados aqui,mas eles basicamente trariam informações repetidas, deste modo podemos sintetizar a questão e afirmar que: em nossa pesquisa nos sítios já citados, o Descobrimento do Brasil é narrado de modo a enfatizar a data do ocorrido, os principais envolvidos no evento (entre eles, Pedro Alvares Cabral e Pero Vaz de Caminha são constantementelembrados) e ainda onde há uma "naturalização" do fato. Além do que, o fato é, por repetidas vezes, citado como sendo literalmente como o "começo de nossa história". Ou seja, trata-se de uma narrativa muito semelhante àquela dos livros e manuais didáticos que têm sido publicados em nosso país desde que a História se tornou disciplina escolar. E que como foi possível perceber reforça a ideia eurocêntrica em relação ao descobrimento.E com um agravante: as narrativas dos sítios são bem mais reduzidas!

Considerações finais

Como analisado neste texto,os sítios de pesquisa escolar têm sido construídos como grandes enciclopédias eletrônicas que trazem informações prontas e sistematizadas para os estudantes. Estes são geralmente pouco desafiados a trabalhar as informações recebidas, pois como dito, o fato aparece narrado sob uma perspectiva apenas, sem contar que tal narrativa neste tipo de suporte são costumeiramente muito curtas. Cabe, portanto, o questionamento sobre a necessidade de dar visibilidade a tal fato e a propor mudança neste tipo de narrativa eletrônica tão acessada por nossos estudantes.

Esta narrativa mais "tradicional" e "factual" que encontramos nos sítios que pesquisamos poderia passar despercebida, assim como tais textos poderiam cumprir o seu papel de informar os internautas. Mas entendemos que não pode ser assim. Que não podemos nos silenciar sobre tal característica, sobretudo porque precisamos considerar um importante fato: a necessidade do ensino de história ser muito mais do que o acúmulo de informações sobre o passado. Seguindo o que nos propõe teóricos como JörnRüsen(2010)o ensino de história e consequentemente o aprendizado histórico deve surgir das perguntas e respostas que são feitas ao acervo de conhecimentos acumulados sobre o passado. Aprender história não é definitivamente saber datas ou nomes e já há muito tempo esta questão tem sido debatida. Como sabemos, o aprendizado histórico ocorre na escola e em outros diferentes espaços e momentos assim, é fundamental também entender que tipo de ensino tem sido feito nos sítios de pesquisa escolar. Nosso entendimento passa pela compreensão de que ao trazer tais sínteses factuais - e notadamente ressaltando os feitos sem maiores questionamentos- estes textos publicados na internet não estão contribuindo para que a consciência histórica dos estudantes brasileiros seja desenvolvida. Pelo contrário, eles estão enfatizando justamente a perspectiva da história como acúmulo de informações sobre o passado.

Entendemos ainda que as narrativas presentes nos sítios de pesquisa escolar estão contribuindo muito pouco para o entendimento de que existem múltiplas explicações em História. Pelo exposto aqui é possível dizer que a grande maioria dos textos publicados nesses sítios não confronta dados ou não propõe mais de uma possibilidade de resposta. Tampouco, propõe que os seus leitores o façam. Como sabemos este elemento é bastante significativo para o ensino de historia visto que, ao saber das possíveis e múltiplas explicações sobre um dado fato os estudantes têm a possibilidade de reconhecer a multiplicidade do conhecimento histórico. O que permite consequentemente um aprendizado histórico mais rico de possibilidades.

Referências bibliográficas:

BRESCIANO, J. A (2010):La historiografia em elamanecer de la cultura digital. Ediciones Cruz delSur: Uruguay.

CHARTIER, R. (2010): A história na era digital, em A história ou a leitura do tempo. Autêntica: Belo Horizonte. P. 59-68

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F (2007):Ensino de História e memória coletiva. Artmed: Porto Alegre.

FONSECA. T. (2001). Inaugurando aHistória e construindo a nação: Discursos e imagens no ensino de História. Autêntica: Belo Horizonte.

POIRRIER, Philippe. Internet etleshistorians (2010) em DELACROIX, C.; DOSSE,

F.; CARCIA, P.; OFFENSTADT, N. Historiographies. Conceptset debates. GALLIMARD: Paris P. 468-475.

RÜSEN, J. (2007):História Viva. Teoria da História III: formas e funções doconhecimento histórico. UNB: Brasília.

SCHMIDT, M.; BARCA, I. (2009):Aprender História:perspectivas da educação histórica. Editora UNIJUI: Iju

SCHMIDT, M. A; BARCA, I; MARTINS, E. R, (2010): JornRüsen e o ensino de História Editora UFPR: Curitiba.

Sítios eletrônicos pesquisados:

www.historiadobrasil.net

www.historiadobrasil.com.br

www.brasilescola.com/historiab

www.suapesquisa.com/historiadobrasil/

www.educacao.uol.com.br/historia-brasil

www.bussolaescolar.com.br/historia.htm

http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil

http://www.alunosonline.com.br/historia-do-brasil

CONOCIMIENTOS, IDENTIDAD Y SABERES ESCOLARES

mesa 02

Reflexión sobre el concepto identidad en la enseñanza de la historia. Una revisión del estado de la cuestión

Antonio Alejandro Martínez Nieto[1]; Pedro Miralles Martínez[2]&Raquel Sánchez Ibáñez[3]

Resumen

Esta aportación pretende ser una reflexión en torno al estado de la cuestión del concepto de identidad y su relación con la enseñanza de la historia. Nuestra intención es analizar la relación que existe entre la enseñanza de la historia escolar y los diferentes conceptos de identidad. El concepto de identidad aparece en toda la literatura sobre el tema como un concepto complejo y en conexión con otros fenómenos. Es posible que la dificultad de su compresión se deba al hecho de que su campo semántico se halle en la interacción entre individuo y sociedad. Así, podemos encontrar referencias a la identidad personal y a identidades sociales, culturales, étnicas o políticas, lo que nos permite plantearnos si podemos hablar de identidades en plural o identidades múltiples.

Hacemos referencia a las investigaciones en el ámbito español que se han centrado en el papel de los Estados en la institución escolar, los currículos y los manuales escolares. Trataremos también los estudios sobre el nacionalismo español, su origen y evolución, así como las investigaciones españolas e iberoamericanas que exploran las actitudes del alumnado sobre la identidad. Se incluyen además estudios para varios países europeos, como Reino Unido, Francia o Bélgica, así como los trabajos que se han centrado en el origen y evolución de una "identidad europea" a raíz del proceso de integración de la Unión Europea.

Palabras clave:identidad; enseñanza de la historia; ciudadanía; nacionalismo; identidades múltiples.

Abstract

In the following contribution we attempt to reflect on the state of research of the concept of identity and its connection with history teaching. We intend to analyse the relation between

[1] Universidad de Murcia. E-mail: antonioal1984@hotmail.com
[2] Universidad de Murcia. E-mail: raqueledu@um.es
[3] Universidad de Murcia. E-mail: raqueledu@um.es

history teaching and different conceptions of identity. The concept of identity appears in all the scientific literature as a complex concept, which is connected with other phenomenon. The difficulty of its understanding might be due to the fact that its semantic field is focused on the interaction between individual and society. Thus, it is possible to find references to personal identity and social, cultural, ethnic or political identities, which let us contemplate the possibility to talk about identities in plural or multiple identities.

We make reference to research in the Spanish scope and focus on the influence of States on educational institutions, curriculums and textbooks. We also refer to studies on the Spanish nationalism, its origin and evolution, as well as Spanish and Latin American research that explore student´s attitude towards identity. Research on European countries such as the United Kingdom, Ireland and France, together with studies focused on the origin and evolution of a "European identity" as a result of the integration process in the European Union are included.

Keywords:identity; history teaching; citizenship; nationalism; multiple identities.

Introducción

Vivimos tiempos de cambio e incertidumbre, en los que si por un lado desde determinadas instituciones y sectores sociales se refuerza la identidad nacional (Sáiz y López Facal, 2012), en un impulso que además no es nuevo y que a lo largo de la historia reciente de España se ha dado en repetidas ocasiones en Educación, dependiendo de la coyuntura política (Pérez Garzón, 2000); por otro podemos apreciar un proceso de integración en la Unión Europea en el que España se encuentra inmersa desde 1986, y que ha supuesto la cesión de cierto grado de soberanía por parte del Estado español, así como de los demás Estados miembro, a dicha entidad supranacional. Fue el tratado firmado en Maastrich en 1992 el que activó, además, el proceso de construcción de una identidad europea con la creación del estatuto de la ciudadanía europea, el cual se basa en unos derechos y deberes derivados de la pertenencia a la Unión Europea. Este aspecto es además más relevante si tenemos en cuenta las directrices de Bruselas en las políticas económicas de los gobiernos españoles, que han tenido una incidencia destacada en la actual situación social y económica del país.

Por otro lado, y en el ámbito doméstico, asistimos a una confrontación entre el Gobierno del Estado y el Gobierno de la Generalitat catalana, en la que determinados partidos que operan en esta última institución han iniciado un movimiento soberanista en el que el tema de la identidad resulta esencial en los ámbitos político, social y cultural (incluso económico). Y aún más, uno de los caballos de batalla de dicha confrontación es la política educativa, ya que el actual Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert Ortega ha iniciado el

proceso para llevar a cabo una reforma educativa impulsando la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) cuyo anteproyecto ha suscitado el rechazo de amplios sectores de la comunidad educativa, por no decir de algunas Consejerías de determinadas Comunidades Autónomas, entre ellas la catalana. Dentro de esta polémica, es inevitable que citemos las palabras del propio Ministro en el Congreso de los Diputados el 10 de octubre de 2012, donde manifestó su pretensión de "españolizar a los alumnos catalanes". Se presenta así un conflicto de índole política que desemboca en la Educación y en el que las diferentes identidades "nacionales" (o no) tienen una importancia capital.

Y si bien hemos hecho alusión el refuerzo de la identidad nacional española y al cuestionamiento de la misma debemos decir que este no es un hecho aislado, sino que se ha producido también desde la identificación con los países de origen de los colectivos inmigrantes o con identidades religiosas no nacionales como el islamismo (Stearn, Seixas y Wineburg, 2000). En sociedades más plurales es habitual encontrarse con alumnado que comparte más de una identidad (von Borries, 2006).

La cuestión identitaria es, en consecuencia, un tema de máxima actualidad y por ello es objetivo central en esta comunicación. Ahora bien, aunque su debate en la opinión pública se está centralizando en la esfera política por unos u otros intereses, conviene tener presente que se trata de un concepto complejo que conecta con las esferas de lo social, lo cultural y, a veces incluso, con lo intangible. Aspecto que añade una gran dificultad a la hora de situarlo como objeto de una investigación científica.

El concepto de identidad

El concepto de identidad aparece en toda la literatura sobre el tema como un concepto complejo, amplio, variado, ambiguo y en conexión con otros fenómenos. Podemos decir que tradicionalmente se ha tratado desde el punto de vista filosófico, pero también del antropológico (Hernández y Romero, 2001). Se trata, por otro lado, de un término que ha ocupado el discurso de las ciencias sociales, de la historia, pero también las agendas políticas. La evolución de los acontecimientos históricos, además, influye en el proceso de construcción de las múltiples identidades, ya que estas identidades, individuales y colectivas, se establecen siempre en función las relaciones sociales y condicionamientos históricos de cada época que se dan además en un espacio hacia el que existe un arraigo o apego. Es posible que la dificultad de su compresión se deba al hecho de que su campo semántico se halle en la interacción entre individuo y sociedad. Así, podemos encontrar referencias a la identidad personal y a identidades sociales, culturales, étnicas o políticas.

Acerca de la *identidad personal*, E. H. Erikson sitúa en el inconsciente un sentido de unicidad del yo, no alterado al ir pasando de una de las fases de la vida a otra, aquello con lo que el sujeto puede identificarse a sí mismo. Puede faltar, ponerse en duda, confundirse, y su ausencia atormenta, como ocurre en la adolescencia. Esto se explica porque la identidad responde a una necesidad profunda que está cargada de valores (Hernández y Romero, 2001). En lo que se refiere a la *identidad colectiva*, los antropólogos de la escuela de Cultura y Personalidad destacan tanto los entornos sociales y culturales de los individuos como los mecanismos de socialización y adquisición cultural.

El concepto de *identidad cultural* se presenta como un fenómeno derivado de un proceso cultural dinámico y siempre en continua reelaboración, que se produce contrastando la información que se recibe del entorno, seleccionando semejanzas y diferencias significativas para conseguir asignar una categoría de pensamiento a aquello que se percibe. Por tanto, la identidad cultural es un proceso destinado a asignar al entorno y a asumir categorías de adscripción o posiciones sociales. No debemos pasar por alto la pluralidad de posiciones sociales de un individuo a lo largo de su vida, que son varias y diferentes, por lo que podemos decir, tal y como señala M. del Olmo (1994), que es probable que exista una tendencia a identificarse con aquello que se desea y frente a aquello que no se desea, siempre dentro de las posibilidades que ofrece el contexto. Por otro lado, la autora considera que cada una de las *identidades sociales* que se pueden desempeñar en el seno de una cultura es el resultado de asumir como modelos unas normas de conducta, que son simbólicamente relativas a la escala de valores de la cultura que se comparte. La *identidad individual* sería el resultado de combinar de una forma específica cada una de las identidades personales que una persona puede llegar a detentar .

La *identidad étnica*, por su parte, se define como el sistema de referencia preferente de un grupo humano, a partir del cual define sus interacciones sociales y articula su pertenencia. Se articula en situaciones de contacto interétnico. Es el uso que una persona hace de términos raciales, nacionales o religiosos para identificarse y de ese modo relacionarse con otros (Juliano, 1988).

La *identidad política* supone situar la ciudadanía por encima de la pertenencia a una comunidad étnica, cultural y lingüística. La identidad se define como la pertenencia a una comunidad política, con lealtad a sus leyes y al Estado de derecho. Los valores como la libertad, la igualdad o la justicia para todos los ciudadanos tienen un rango superior a los valores que integran la nación en términos étnico-culturales. Los marcadores de la identidad política son hoy día fundamentalmente nacionales: a pesar de la globalización y de las tendencias supraterritoriales, la comunidad de pertenencia por excelencia sigue siendo la nación, con una

fuerte carga étnico-cultural en su origen (de ahí la dificultad para diferenciar entre la identidad cultural y la política).

Como hemos dicho la nación sigue siendo la comunidad de pertenencia por excelencia, por lo que no podemos dejar de esforzarnos por realizar un acercamiento al concepto *identidad nacional*. Una posible definición de este concepto implicaría tres niveles: en primer lugar, una visión histórico-organicista, que derivaría de la consideración de la nación como una entidad orgánica, dotada de una dimensión histórica y caracterizada por algunos de sus elementos de etnicidad; en segundo lugar, una visión jurídico-política, fruto de la visión de la nación como una comunidad de ciudadanos dotada de una voluntad política compartida y el cumplimiento de unos requisitos legales preestablecidos; y por último, una visión mixta que integra elementos de las dos anteriores (López Facal, 1999). Se puede considerar además, que si bien en el pasado se ha generado una identidad nacional basada en la pertenencia a un Estado soberano en un determinado territorio, creándose un sentimiento de pertenencia a una comunidad política, en el presente, se da la necesidad de crear identidades múltiples, compatibles y no excluyentes, a pesar de que el Estado-nación sea la forma política, jurídica y territorial dominante.

Las diferentes concepciones de la identidad que hemos visto hasta ahora nos permiten ya aclarar una cuestión que hemos planteado más arriba: la cuestión de si una persona tiene una o múltiples identidades, es decir, de si podemos hablar de identidades en plural o *identidades múltiples*. En este sentido, algunos autores prefieren hablar de "identificaciones" de las personas (Ibáñez, 1990; Rodrigo, 1999). Entonces, la identidad no se construiría sólo por medio de la diferenciación o de la singularización, sino por también por la relación entre el *yo* y el *otro*. Es decir, no hay identidad sin el *otro*, y podríamos decir que al hablar de identidad propia, también habría que considerar la identidad de los demás. Por tanto, y a propósito con lo acabamos de decir, podemos afirmar que la noción de la identidad tiene siempre aparejado el concepto de *alteridad*, es decir, se tienen identidades porque existen otros. El Diccionario de la Real Academia define la alteridad como "la cualidad de ser otro". Así, resulta complicado pensar en un grupo humano que no haga distinciones entre el yo, el nosotros y el ellos.

Consideramos importante la consideración del yo como individuo múltiple, pues sólo a partir de esta construcción del yo podremos abrirnos a lo diferente, desde la multiplicidad de "yoes" que conviven en el individuo, éste puede reconocer la multiplicidad de "yoes" y de culturas fuera de él. El término identidad alude a un conjunto de características y de enfoques, a una construcción sociocultural compleja y plural (González García, 2001). La identidad, en sus enfoques individual y colectivo, además, se mantiene tanto si nos referimos a individuos como a grupos colectivos, y se ha ido construyendo así a partir de creencias, opiniones, intereses, o proyectos que configuran una realidad plural, el pluralismo de las sociedades modernas. Este

tipo de identidades, además, son complejas, cambiantes, y se les suele identificar con la diversidad de un pluralismo integrador. En este sentido, Maffesoli (2000) habla de *posmodernidad e identidades múltiples*, tratando de recoger con el concepto *posmodernidad* la pluralidad y complejidad de las sociedades contemporáneas, o el retorno de las diferencias, particularidades y distintas culturas que el nacimiento del Estado-nación a mediados del siglo XIX consiguió eliminar dando lugar a una reducción de todas las particularidades en una sola y gran particularidad. Para él, la lógica de la identidad es el principio de la individualización, que supuso un proceso de homogeneización eficaz (es lo que el autor denomina *eficacia civilizatoria* del principio de identidad) y que propició la conformación de las sociedades modernas, de ahí que se refiera a las sociedades actuales como *posmodernas*. Pero también aparece, por otro lado, un tipo de pluralismo excluyente, que surge de identidades basadas en la diferencia. Éste es el caso de algunos nacionalismos agresivos que generan unos rasgos de identidad excluyentes, al tiempo que convierten ciertas prácticas culturales en monopolios de la pertenencia simbólica al grupo (Marín García, 2002).

La identidad y la enseñanza de la historia en España. Principales líneas de investigación del concepto de identidad en la enseñanza de la historia

Numerosos autores han defendido la tesis de que la historia nació en el siglo XIX como una materia destinada a formar a los ciudadanos que habitaban los jóvenes Estados-nación que hoy forman lo que denominamos "mundo occidental" y que se formaron a la sombra de las revoluciones burguesas que tuvieron lugar en el mencionado siglo (Cuesta, 1998; Valls, 1997, 2007; López Facal, 1999, 2001; Pérez Garzón, 2000, 2008). Fue un instrumento ideado y ejecutado por las diferentes burguesías europeas en el proceso de lucha por construir aquel Estado liberal que amparase lo actualmente se conoce como modernización política y económica. En el caso de España, nos encontramos con su nacimiento como Estado-nación en 1808, en las Cortes de Cádiz. La historia se convirtió en materia de enseñanza en España y en Europa como parte de la articulación cultural de los Estados-naciones.La historia asumió desde este revolucionario momento la misión de legitimar a un nuevo sistema político, el liberal, pero además, debía crear creencias y lazos de identidad común. El objetivo era formar ciudadanos de una nación con unas estructuras de poder que tenían que ser respetadas.

A lo largo de la historia contemporánea de España, la enseñanza de la historia ha atravesado diferentes etapas, por ello cabe preguntarse si estos fines identitarios perviven en la actualidad, y si éstos son compatibles con los objetivos generales de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales tal y como se plantean entre los especialistas de la didáctica de dichas materias, y que en gran medida se recogen en la normativa oficial: fomentar entre el alumnado

la capacidad crítica y la necesaria autonomía personal para lograr una ciudadanía responsable (Prats, 2011; Pagès, 2011).

Existe un amplio consenso entre los investigadores e historiadores de la educación sobre la necesidad de que la historia enseñada en los centros de Secundaria debe dirigirse a la comprensión razonada y crítica de las sociedades humanas en el tiempo, como una herencia de la que procede el presente actual (Carretero, 1995; Pérez Garzón, 2000; Fontana, 2001; Valls, 2001; Escolano, 2002; Cuesta, 2007; López Facal, 2010).

Si bien vivimos en un mundo cada vez más unificado económica y jurídicamente, no es menos cierto que las fracturas que lo atraviesan en otros ámbitos como el político o social tienden a acentuarse. La globalización, como sabemos, homogeneíza las culturas, lo que supone un reto para la diversidad y su supervivencia, y pone en peligro los Estados-nación, tal y como los conocemos, mermando la soberanía entendida tanto desde el punto de vista liberal como nacionalista. Esto significa que la noción de ciudadanía que se ha desarrollado en el mundo occidental y, por tanto, la identidad nacional pueden estar en peligro; veamos por qué.

En un mundo cosmopolita, uno de los grandes retos de la defensa de los derechos culturales y políticos es reflexionar sobre los conceptos identidad, diversidad y ciudadanía. El estatus de ciudadanía lo da la relación que mantienen los individuos con el Estado, por lo que si el Estado no garantiza una serie de derechos, la ciudadanía se tambalea, y con él, el concepto de identidad nacional. Ésta es la crítica más extendida a la ciudadanía global, el hecho de que no exista una identidad basada en los Derechos Humanos, ya que no existe un Estado que garantice el contenido de la Declaración Universal de 1948 (González García, 2011).

No debe, por tanto, extrañarnos el hecho de que la historia ha servido como medio de creación de esas identidades nacionales, así como el hecho de que su enseñanza, junto con otras materias como es el caso de la geografía, haya creado polémica o que los sucesivos gobiernos hayan mostrado mayor preocupación por los contenidos de los libros de texto de historia que por los de otras materias del currículo (Pérez Garzón, 2008).

En este sentido, son ya numerosos los estudios que han centrado su atención en la función de la historia enseñada como un medio para formar ciudadanos de una nación y que han tratado el problema identitario dentro de la didáctica de la historia (Boyd, 1997; Valls, 1997; López Facal, 1999; Escolano, 2002; Barton, 2010; Carretero, 2011; González, 2011).

La mayor parte de las investigaciones en el ámbito español se han centrado en el papel de los Estados en la institución escolar, los currículos y los manuales escolares en los procesos de formación de identidades nacionales (Valls, 1997, 2001, 2007; López Facal 1999, 2008; López Facal y Cabo, 2012), así como reflexionar sobre el peso de las relación entre historia, memoria e

identidad (Rosa, Bellelli y Bakhurst, 2000; Escolano, 2002; Carretero, 2007; Cuesta, 2007; Carretero y Castorina 2010). Debemos añadir también la importancia de los estudios sobre el nacionalismo español, su origen y evolución en los trabajos de historiadores de la época contemporánea (de Riquer, 1994, 2001; Núñez Seixas, 1999, 2010; Moreno Luzón, 2007; Pérez Garzón, 2000; López Facal y Cabo, 2012).

Las investigaciones españolas e iberoamericanas que exploran directamente las actitudes del alumnado sobre la cuestión identitaria son bastante recientes (López Facal, 1999; Prats, 2001; Schmidt, 2005; Carretero, Rosa y González, 2006; Sáiz y López Facal, 2012). Esto contrasta con la mayor disponibilidad de estudios para varios países europeos (Stearns, Seixas y Wineburg, 2000), o para el caso de Reino Unido y el ámbito anglosajón (Barton y McCully, 2005; Andrews y Mycock, 2008; Andrews, McGlynn y Mycock, 2010), Francia (Tutiaux-Guillon, 2010) o Bélgica (Boudart, 2008; Shampaert, 2010). Cabe hacer mención también a las investigaciones sobre el proceso de integración europea y su relación con la enseñanza de una nueva "identidad europea", que ha quedado plasmada en los currículos de los diferentes países europeos (Marín y Rodríguez, 2003; Guichot, 2005; Rolan-Lévi, 2007; Raento, 2008; Rodríguez, 2009; Sakki, 2010).

Conclusión

Como se ha visto, el concepto identidad es complejo, siempre cambiante en función de las relaciones sociales y de los condicionantes históricos, y además se encuentra conectado con otros fenómenos. La historia, como disciplina académica nacida en el periodo de las revoluciones burguesas, ha sido utilizada por los Estados-nación para legitimar su propia existencia, para crear ciudadanos de una nación, y como vehículo para la implantación de una identidad nacional que en el caso de España, aun supone un punto de fricción con otras identidades. Estas "fricciones" han trascendido al ámbito educativo, provocando periodos de reflexión como fue el "debate de las humanidades" a mediados de los 90 (Carretero, 2011), o convirtiéndose de nuevo en un tema de rabiosa actualidad en otras esferas, como la política, tal y como se ha señalado en la introducción de este trabajo.

Sin embargo, el conocimiento histórico, así como su enseñanza, presentan una serie de características propias que han entrado en contradicción con esta misión identitaria han llevado a cabo los poderes públicos de los Estados desde finales de siglo XVIII e inicios del XIX hasta la actualidad. Existe la necesidad de plantear una historia escolar que responda a los objetivos de la enseñanza de la historia tal y como se plantean por parte de los especialistas en la didáctica de esta materia, y que además se encuentran plasmados en los currículos educativos oficiales. Debemos recordar que el conocimiento histórico cumple una funcionalidad social y cultural de

primera magnitud ya que responde a la exigencia operativa de todo grupo humano de tener conciencia sobre su pasado colectivo. Por tanto, constituye una pieza clave para la identificación, orientación y supervivencia en el contexto presente actual y cultural de una sociedad, siendo su único referente positivo para saber a qué atenerse y poder perfilar planes y proyectos que se propone ejecutar en el presente y de cara al futuro.

Para terminar, cabe mencionar la necesidad de considerar la existencia de identidades múltiples, para responder a las necesidades actuales de la sociedad, caracterizadas por su pluriculturalidad y complejidad, así como por su carácter cambiante, lo que tiene su reflejo en las aulas de los centros educativos, donde como ya se ha mencionado, encontraremos una alumnado que posiblemente comparta más de una identidad. La globalización ha provocado que las estructuras tanto sociales como institucionales cambien de forma rápida, poniendo en peligro la concepción de ciudadanía propia de los Estados-nación occidentales, así como las diferentes identidades nacionales que hasta ahora han existido.

Referencias bibliográficas

Andrews, R., McGlynnb, C., & Mycock, C. (2010): "National pride and students´ attitudes towards history: an exploratory study", *Educational Studies*, 3, 36: 299-309.

Andrews, R., & Mycock, C. (2008): "Dilemmas of devolution: The 'politics of Britishness' and citizenship education", *British Politics*, 3 (2): 139-155.

Barton, K. C. (2001): "You'd be wanting to know about the past: social contexts of chidren´s historical understanding in Northern Ireland and the USA", *Comparative Education*, 37(1): 89-106.

Barton, K. C. (2010): "Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos" en R. M.ª Ávila, M.ª P. Rivero, y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución Fernando el Católico: Zaragoza, 13-28.

Barton, K. C. & McCully, A.W. (2005): History, identity, and the school curriculum y Northern Ireland: an empirical study of secondary students´ ideas and perpectives, *Journal of Curriculum Studies*, 37(1): 85-116.

Boudart, L. (2008): *Ils lisaient la patrie. La formation de l´identité nationale à travers les manuels de lecture de l´école primaire belge (1842-1939)*, (Tesis inédita de doctorado): Universidad de Valladolid.

Boyd, C. P. (1997): *Historia patria: politics, history and the national identity in Spain, 1875-1975*, Princeton University Press: Princeton.

Carretero, M. (1995): *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Visor: Madrid.

Carretero, M. (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Paidós: Buenos Aires.

Carretero, M. (2011): *Constructing patriotism. Teaching history and memories in global worlds*, Information Age Publishing: Charlotte.

Carretero, M. y Castorina, J.A. (2010): *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*, Paidós: Buenos Aires.

Cuesta, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal: Madrid.

Cuesta, R. (2007): *Los deberes de la memoria en la educación*, Octaedro: Barcelona.

De Riquer, B. (2001): *Escolta Espanya. La cuestión catalana en época liberal*, Marcial Pons: Madrid.

Escolano, J. M. (2002): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada*, Tirant lo Blanch: Valencia.

Fontana, J. (2001): *La historia de los hombres*, Crítica: Barcelona.

González, E. (2011): *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Universidad de Granada: Granada.

Guichot, V. (2005): "La construcción de la ciudadanía europea, un desafío para la educación en el siglo XXI", *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 203: 375-402.

Hernández C., y Romero C. (2001): "Acerca de la identidad", en J. Estepa, F. Friera y R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorio: un reto para la didáctica de lasCiencias Sociales*, KRK: Oviedo, 69-84.

López Facal, R. (1999): *O concepto de nación no ensino da historia*. Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.

López Facal, R. (2001): "Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional", en J. Estepa, F. Friera y R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorio: un reto para la didáctica de lasCiencias Sociales*, KRK: Oviedo, 145-169.

López Facal, R. (2008): "Identificación nacional y enseñanza de la historia 1970-2008", *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 27: 171-193

López Facal, R. (2010): "Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clío y Asociados*, 14: 9-33.

López Facal, R. y Cabo, M. (Eds.): *De la idea a la identidad: estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización*, Comares: Granada.

Marín Gracia, M. y Rodríguez Lajo, M. (2003): "La construcció de la identitat europea: dimensions educatives. *Tempsd´educació*", 27: 121-139.

Maffesoli, M. (2000): "Posmodernidad e identidades múltiples", *Sociológica*, 15 (43): 247-275.

Moreno Luzón, J. (Coord.) (2007): *Construir España: nacionalismo español y proceso de nacionalización*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales: Madrid.

Núñez Seixas, X. M. (1999): *Los nacionalismos en la España contemporánea*, Hipòtesi: Barcelona.

Núñez Seixas, X. M. (2010): *Patriotas y demócratas: el discurso nacionalista español después de Franco,* Catarata: Madrid.

Olmo, M. del (1994), "Una teoría para el análisis de la identidad cultural" *Arbor*, 579: 79-97.

Pagès, J. (2011): "Quelle est la place de l'identité national dans les apprentissages des élèves en histoire?", *Le Cartable de Clio*, 11: 174-181.

Prats, J. (Coord.) (2011): *Didáctica de la geografía y la historia*. Graó: Barcelona.

Pérez Garzón, J. S. (2000): *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Crítica: Barcelona.

Pérez Garzón, J. S. (2008): "¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?", *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 27: 37-55.

Raento, P. (2008): "Teaching european identities", *Journal of Geography in Higher Education*, 32, 3: 347-364.

Rodríguez Lestegás, F. (2009): "Educar geográficamente, educar cívicamente: la necesidad de construir una identidad europea intercultural", *Didáctica Geográfica*, 10: 181-206.

Rolan-Lévi, Ch. (2007). «Before and after: national identity versus an european one», <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art9_eng.pdf >, [13 de abril de 2013]

Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D. (2000): *Memoria colectiva e identidad nacional*, Biblioteca Nueva: Madrid.

Sáiz, J. y López Facal, R. (2012): "Aprender a argumentar España. La visión de la identidad española al terminar el bachillerato", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26: 95-120.

Sakki, I. (2010): *Success Story or a Failure?Representing the European Integration in the Curricula and Textbooks of Five Countries*, University of Helsinki: Helsinki.

Schmidt, M. A. (2005): "Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4: 53-64.

Schampaert, A. (2010): "Detach or attach? The tension between past and present in contemporary history education in Belgium", 21st International Congress of Historical Sciences, Amsterdam.

Stearn, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000): *Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives*, New York University Press: New York.

Valls, R. (1997): "La historia enseñada y los manuales escolares españoles de Historia" en *Laformación del profesorado y la didáctica de las Ciencias sociales*, Díada Editora: Sevilla, 37-48.

Valls, R. (2001): "Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15: 23-36.

Valls, R. (2007): *Historiografía escolar española*, UNED: Madrid.

Von Borries, B. (2006): "¡Qué nos importa vuestra historia! Enseñanza de la historia en una sociedad de inmigración", *Íber:Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47: 64-80.

Comprender "nuestro" pasado o el ajeno: diferencias cognitivas e implicaciones para el aprendizaje histórico de las narrativas nacionales

César López Rodríguez[1]

Resumen

Tradicionalmente los objetivos identitarios y emocionales han ocupado un papel predominante en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, relegando el desarrollo del pensamiento histórico y los aspectos cognitivos del mismo a un segundo plano. Desde el nacimiento de la historia como disciplina moderna en el siglo XIX, las narrativas nacionales han constituido una herramienta fundamental para fomentar un sentimiento nacional en los ciudadanos de una gran mayoría de países. Sin embargo, dichas narrativas suelen presentar el pasado nacional de manera sesgada, buscando reflejar una imagen positiva de la nación por encima de una comprensión historiográfica de los acontecimientos pasados. Partiendo de dos estudios empíricos realizados con estudiantes universitarios españoles, el presente trabajo analiza las diferencias en la compresión de acontecimientos históricos referentes a la nación propia y a una ajena. Los resultados muestran cómo el pensamiento histórico de los estudiantes sobre la historia de su propia nación está fuertemente influenciado por elementos míticos y románticos. Sin embargo, cuando la vinculación identitaria entre los estudiantes y el contenido histórico no es tan fuerte, es decir, en contenidos referidos a una nación ajena, surgen interpretaciones más críticas y cercanas a un enfoque moderno del pensamiento histórico. Finalmente, se presentan las implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de estas narrativas nacionales.

Palabras clave: Historia; nación; identidad; narrativas nacionales.

Abstract

Identity and emotional goals have traditionally played a predominant role in the teaching and learning of history, relegating the development of historical thinking and cognitive elements

[1] Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: ceslr32@gmail.com/cesar.lopez@uam.es

to a second role. Since the birth of history as a modern discipline in the nineteenth century, national narratives have become a fundamental tool to promote national sentiment among the citizens of most countries. However, these narratives usually portray the national past in a biased manner, seeking to reflect a positive image of the nation instead of promoting a historiographical understanding of past events. This paper, based on two empirical studies conducted with Spanish university students, analyzes the differences between understanding historical events concerning the own nation and a foreign one. The results show how students' understanding about the history of their own nation is heavily influenced by mythical and romantic elements. However, when the link between students' identity and the historical content is not so strong - that is, in historical contents related to a foreign nation – more critical and modern interpretations of historical thinking emerge. Finally, implications for learning and teaching these national narratives are presented.

Keywords: History education, nation, identity, national narratives.

Enseñanza de la Historia y construcción de identidades

La disciplina de la historia ha estado tradicionalmente relacionada con la construcción de identidades (Barton y Levstik, 2004; Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012). En concreto, la historia ha sido una pieza clave a la hora de fomentar las identidades nacionales. Esta vinculación no es sorprendente si tenemos en cuenta que la historia, como disciplina moderna y la universalización de la educación a nivel estatal se producen en un mismo período histórico que coincide con el surgimiento de los estados-nación (Gellner, 1983; Smith, 1991). Es decir, desde finales del siglo XVIII y principios del XIX, tras los cambios sociales producidos por las revoluciones Francesa y Estadounidense, los nuevos estados-nación necesitaban fortalecer el sentimiento de cohesión en los nuevos ciudadanos que a partir de entonces jugaban un papel relevante en la vida política. Los nuevos conceptos de nación y soberanía nacional demandaban la creación de un sentimiento nacional que fuera más allá de las élites y abarcara a la mayoría de la población. La historia se consideró un instrumento inmejorable para conseguir estos objetivos identitarios.

Como consecuencia, cada nación construyó su propia historia, recogiendo en una única narrativa el devenir de la nación desde los tiempos más remotos hasta la actualidad (VanSledright, 2008). Se pretendía así legitimar el nuevo orden político basado en los estados nación, dotando a las recientes naciones de una naturaleza atemporal e inmutable. Esta misma naturaleza atemporal e inmutable se pretendía también para los "naturales" de la nación. Es decir, los habitantes de una nación compartían de manera "natural" e "innata" una identidad nacional común que a su vez era exclusiva y distinta de las identidades de otras naciones

(Álvarez Junco, 2001). Con la finalidad de fomentar esta nueva identidad nacional en los ciudadanos, la narrativa histórica nacional recogía fundamentalmente los mayores logros de la nación y convertía a sus protagonistas en héroes nacionales con los que el nuevo ciudadano debía identificarse. Como puede comprenderse fácilmente, estas narrativas nacionales dejaron de lado el rigor y los análisis historiográficos en aras de propagar una imagen idealizada de la nación. Por tanto, estas narrativas en muchas ocasiones fueron basadas en mitos y leyendas y en otras ocasiones sencillamente inventadas (Anderson, 1983; Hobsbawm y Ranger, 1983).

En la actualidad, las narrativas nacionales y el concepto de nación continúan constituyendo un eje central en torno al que gira la enseñanza de la historia en numerosos países. Probablemente nuestra propia experiencia escolar nos recuerde cómo más del cincuenta por ciento del contenido de la asignatura de historia hace referencia a nuestra propia nación y cómo historias de otras naciones nos son prácticamente desconocidas. En las últimas décadas, diversos estudios han puesto de manifiesto el impacto que tiene este excesivo peso de las narrativas nacionales en la comprensión histórica de los alumnos (Carretero y López, 2010b).

Narrativas nacionales y comprensión histórica.

Pese a que el contenido histórico de las narrativas nacionales de cada nación es diferente, sin embargo, suelen tener unas características comunes (Carretero y Bermúdez, 2012; Wertsch, 2004). Las dimensiones más importantes en torno a las cuales giran típicamente estas narrativas pueden resumirse en:

- La nación y la identidad nacional constituyen el protagonista de la narrativa. De este modo, por ejemplo, España y los españoles serían el sujeto histórico de la narrativa nacional española. Otros actores de la historia son bien absorbidos por este sujeto o directamente excluidos.

- La nación y los nacionales son presentados como entidades naturales, atemporales y permanentes. Así, por ejemplo, España y los españoles están presentes en períodos de la historia tan remotos como la Edad Media y su esencia permanece inalterable hasta el presente.

- La narrativa promueve un vínculo entre los actores nacionales del pasado y del presente. Fundamentalmente a través del uso de pronombres de la primera personal del plural como "nosotros" o "nuestro". Así, por ejemplo, sería

frecuente encontrar en estas narrativas freses como "los españoles descubrimos América".

- Los protagonistas de estas narrativas suelen convertirse en héroes nacionales, cuyas acciones son analizadas muchas veces en términos míticos, idealizando su persona y elevando su condición en ocasiones a "padres de la patria".

- Las acciones de la nación y de los héroes nacionales son siempre juzgadas de manera positiva. Incluso eventos que pueden ser considerados negativos son juzgados como males necesarios para alcanzar objetivos nacionales mayores.

- Temas como la búsqueda de la libertad y el progreso (siempre desde el punto de vista de la propia nación) o el control sobre el territorio nacional, suelen constituir el eje de la narrativa.

Las narrativas nacionales, y estas dimensiones que las conforman, pueden encontrarse tanto en contextos formales como informales. En el ámbito formal suelen estar presente fundamentalmente en los libros de texto. En ellos, se presentan estas narrativas revestidas de un valor de verdad histórica. Es decir, raramente son introducidas como la opinión de un autor o autores –que en la mayoría de ocasiones pasan desapercibidos- sino que son presentadas a los estudiantes como si fueran una visión de la historia única y objetiva. Sin embargo, las narrativas nacionales también son reforzadas en ámbitos de carácter más informal, como pueden ser los medios de comunicación, internet, películas o novelas. Incluso a través de museos o monumentos – el mismo nombre de las calles por las que paseamos- suelen reforzar alguno de los elementos de estas narrativas nacionales. Dentro de este ámbito más informal se sitúa lo que Michael Billig ha denominado Nacionalismo Banal (1995). Es decir, ese conjunto de prácticas sociales que, si bien en muchos casos están presentes de manera implícita, nos recuerdan que formamos parte de una nación y lo hacen desde un punto de vista romántico, mítico y fuertemente identitario. Es precisamente ese carácter implícito el que produce que estas ideas y concepciones sobre las narrativas nacionales sean difícilmente revisitadas o analizadas desde un punto de vista crítico, llegando a constituir verdades incuestionadas (Barton y Levstik, 2004). Como señala Billig, estamos tan acostumbrados a la organización de las sociedades en naciones, a través de nuestros pasaportes, las noticias, eventos deportivos, etc., que llegamos a considerar al fenómeno nacional como algo natural e intrínseco al ser humano.

En las últimas décadas, desde la propia disciplina de la historia, pero también desde la sociología o las ciencias políticas, han surgido enfoques más críticos con este modo romántico

de entender el fenómeno nacional y la historia. Desde estos enfoques modernos se pretende desmitificar la historia nacional y revisarla desde un punto de vista historiográfico (Foster y Crawford, 2006; Lee, 2004, 2005; Levesque, 2008). Para ello, muchos expertos han puesto de manifiesto el carácter moderno, construido e instrumental de las naciones y de las identidades nacionales. Las naciones son consideradas como comunidades imaginadas, en palabras de Anderson (1983), en contraposición al carácter natural otorgado por enfoques más románticos. Asimismo, las identidades nacionales son entendidas como consecuencia de intereses políticos, promovidas por el estado y como identidades aprendidas y enseñadas, no como cualidades naturales e innatas del hombre (Hobsbawm, 1997; Smith, 1991).

Desde estos modernos enfoques historiográficos las narrativas nacionales deben ser revisadas, para dar lugar a otro tipo de interpretaciones históricas que permitan dar cabida a otras "voces" de la historia, es decir, a narrativas alternativas. De este modo se reflejaría el carácter construido y múltiple del conocimiento histórico, el cual, no puede ser reducido a una narrativa única y verdadera. Este proceso supone muchas veces tomar una distancia emocional de las tan queridas historias patrias y tomar una posición crítica que, en ocasiones, puede llegar a ir en contra de nuestra propia identidad o resultar contra-intiutivo (Wineburg, 2001).

Este debate entre enfoques más románticos e identitarios y los modernos enfoques historiográficos sigue estando en auge dentro de la propia disciplina de la historia, si bien es cierto que parece haber una tendencia hacia los segundos (López y Carretero, 2012). Sin embargo, en lo que respecta al nivel educativo y a la comprensión de los estudiantes el panorama se antoja diferente. La preeminencia de las narrativas nacionales en el ámbito educativo ha dado lugar a una comprensión simplificada y sesgada del conocimiento histórico por parte de nuestros alumnos (Carretero y López, 2010a). Como indica Wertsch (1998) en un estudio sobre relatos de la historia estadounidense, muy pocos participantes introducen ironías en los relatos o comentarios que dan cuenta de conflictos entre interpretaciones, la mayoría se ha apropiado de la versión histórica oficial y la reproduce casi sin matices. Por ello, a menudo las explicaciones causales de los alumnos suelen apelar a estos tópicos nacionales para justificar ciertos acontecimientos históricos (véase Barton y Levstik, 2004, para el caso estadounidense o Carretero, Rosa y González, 2006, para el argentino). Estas narrativas nacionales no sólo atribuyen explicaciones causales positivas de los eventos nacionales, sino que también pretenden transmitir enseñanzas morales. Normalmente las acciones de la propia nación son reflejadas no sólo como justas, sino como dignas de admiración. Los protagonistas nacionales son tratados como héroes dignos de ser imitados por las generaciones futuras. Por tanto, estas narrativas establecen claramente un posicionamiento moral tanto respecto al propio grupo nacional como al "otro". Por último, el abundante uso de estas narrativas nacionales suele

producir que los estudiantes - e incluso en ocasiones los propios profesores - dejen de considerar las narrativas como una herramienta más a la hora de adquirir un conocimiento histórico para ser consideradas la historia en sí (Barton y Levstik, 2004, 2008; VanSledright, 2008).

Este tipo de comprensión histórica romántica, cuyos objetivos son fundamentalmente identitarios, choca fuertemente con las habilidades que desde los enfoques modernos de la historiografía se relacionan con un pensamiento histórico (Lee, 2004; Wineburg, 2001). Algunas de estas habilidades se relacionan con: tener en cuenta el punto de vista del otro, contraponer diversas narrativas históricas, mirar hacia el pasado de un modo contextualizado, es decir, desde el propio pasado y no desde los valores del presente, y comprender los cambios históricos producidos a lo largo del tiempo histórico.

Sin embargo, la mayoría de estudios desarrollados hasta la fecha han estudiado esta contradicción entre los enfoques románticos y modernos desde un punto de vista teórico. Muchos de ellos han enfocado su análisis en indagar las narrativas producidas en los libros de texto. Desde nuestro punto de vista, es necesario complementar estos análisis con estudios empíricos que analicen el modo en el que los estudiantes consumen éstas narrativas, teniendo en cuenta, por lo tanto, las narrativas que ellos mismos producen cuando tratan de dar sentido a eventos históricos.

Conceptos y narrativas sobre la nación propia y ajena de estudiantes universitarios.

¿Cómo entienden los estudiantes el pasado de su propia nación? ¿Qué papel juegan los elementos identitarios en esta comprensión? ¿Qué caracteriza las narrativas que construyen sobre este pasado? ¿Qué ocurre cuando analizan un pasado referente a otra nación? Para responder estas preguntas es fundamental la realización de estudios empíricos que recojan narrativas construidas por los propios estudiantes. En los últimos años, nuestro equipo de investigación ha llevado a cabo varios estudios referentes a cómo los estudiantes comprenden y generan narrativas en torno a contenidos nacionales. En el presente artículo nos centraremos en dos de ellos, uno relativo a la comprensión de contenido histórico de la propia nación y otro centrado en una nación ajena.

Partiendo de las principales dimensiones de las narrativas nacionales mencionadas anteriormente, estos estudios analizan las concepciones de los estudiantes en torno a estas dimensiones. En concreto, analizan si dichas concepciones poseen un carácter más romántico o por el contrario están abiertas a una interpretación más crítica y moderna de la historia.

En un primer estudio llevado a cabo con estudiantes españoles sobre la denominada "Reconquista" se trató de analizar las narrativas referentes a la propia nación (López, Carretero y Rodríguez Moneo, 2013a). La así denominada "Reconquista" hace referencia a las conquistas musulmanas de la Península Ibérica en el siglo XVIII y las llevadas a cabo en siglos posteriores por los Reinos Cristianos en dicha península, que concluyeron con la conquista de Granada por parte de los Reyes Católicos y la consiguiente expulsión de los musulmanes en el siglo XV. La historiografía tradicional romántica y nacionalista reinterpretó este largo proceso en clave nacional, generando la narrativa de la "Reconquista". Es importante tener en cuenta cómo esta narrativa gira en torno a determinados elementos clave: "Reconquista" implica retomar algo que previamente se poseía. La idea de "Reconquista" refuerza la idea de que a la llegada de los pueblos musulmanes en el s.VIII, el territorio de la Península Ibérica era ya un territorio nacional denominado España. Dicho territorio estaba habitado lógicamente por "españoles", por lo que las conquistas cristianas de siglos posteriores se entienden como unas re-conquistas "legítimas" que retornaban el territorio nacional a sus "legítimos" dueños. Sin embargo, la historiografía moderna ha puesto de manifiesto cómo estos puntos fundamentales de la narrativa son falsos desde el punto de vista histórico. En el siglo VIII no existía una entidad política ni nacional denominada España, sino el denominado Reino Visigodo, que incluía además del actual territorio nacional español, el portugués, así como regiones del sur de la actual Francia y del norte de África. Por tanto, la hipótesis de que los habitantes de esos períodos tuvieran una identidad nacional española es difícilmente sostenible. Como señala el trabajo de Ríos Saloma (2005), el propio término de "Reconquista" no aparece si no hasta el siglo XIX, es decir, cerca de cuatrocientos años después de terminado el proceso al que hace referencia.

Para analizar las concepciones de los estudiantes respecto a este proceso histórico, se realizaron entrevistas semiestructuradas de manera individual. En ningún momento de la entrevista se utilizaron, por parte del entrevistador, términos como "reconquista" o referentes a "España", salvo que primeramente fueran utilizados por los participantes. Se pidió a los participantes que llevasen a cabo una pequeña tarea consistente en indicar la situación política en cada uno de los cuatro mapas mudos:

- Antes de la llegada de los pueblos musulmanes (en torno al año 700 d.C.)
- En el momento de máxima expansión musulmana (en torno al año 718 d.C.)
- En un momento intermedio (en torno al año 1212 d.C.)
- Después de la conquista de Granada por parte de los Reyes Católicos (1492 d.C.)

Después de cada mapa, se les preguntó a los participantes su opinión referente a aspectos como: a) Los habitantes que estaban en ese momento en la Península Ibérica. b) Causas y motivaciones de las conquistas realizadas. c) Legitimidad de las conquistas realizadas. d) Pertenencia del territorio.

Mediante un sistema nominal de categorías, las narrativas generadas por los participantes fueron categorizadas según su carácter romántico o crítico en tres dimensiones fundamentales:

- Concepciones sobre la nación y la identidad nacional.
- Juicios morales sobre las acciones.
- Legitimidad del territorio.

En las narrativas de los estudiantes encontramos un fuerte predominio de concepciones de tipo romántico. Podemos ver este tipo de concepciones en los siguientes ejemplos tomados de las entrevistas:

> Los árabes invaden un territorio que no es suyo. Durante más de siete siglos están intentando conquistar lo que es todo el territorio español y, los españoles, que sí que es en esencia su territorio antes de que llegasen los árabes, **vuelven a reconquistarlo** para volverlo a hacer suyo. (Juan, 25 años)

En este fragmento podemos apreciar cómo para Juan, España y los españoles ya existían antes de la llegada de los musulmanes y constituyen el protagonista de la narrativa, mostrando una naturaleza romántica de estos elementos.

En cuanto a los juicios morales, la mayoría de participantes valoró de manera más positiva las acciones referentes al propio grupo nacional, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

> [Estas conquistas que tú has dibujado (haciendo referencia a las posteriores conquistas cristianas del año 1212), ¿te parece que eran legítimas?] *Las conquistas en sentido contrario, ¿para echarles? Hombre, me parece más legítimo. Un poco más legítimo sí, porque están como recuperando lo que les han quitado. Hombre, las guerras no están bien, pero creo que sí se podría justificar un poco. Para recuperar su territorio y sus costumbres y lo que no les dejaran hacer los árabes. (Sara, 22 años).*

Por último, para la mayoría de los participantes, el territorio es considerado como una posesión nacional atemporal, incluso en momentos en los que está bajo otro dominio:

> [Este territorio que has dibujado aquí como territorio árabe ¿te parece que les pertenecía a los musulmanes de manera legítima?] *A ver, nunca me puede parecer que les pertenezca a ellos porque lo considero parte de mi territorio...bueno, de nuestro territorio como españoles.* (Marta, 18 años)

Para evaluar el impacto de los elementos identitarios en la comprensión del conocimiento histórico, llevamos a cabo un segundo estudio utilizando una metodología muy similar, pero en este caso utilizando un contenido histórico referente a una nación ajena (López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2013b). El contenido elegido fue la denominada "Ocupación otomana de Grecia" (periodo que abarca desde el s.XII al XIX). Por lo tanto, en este segundo estudio, participantes españoles tenían que construir una narrativa histórica sobre un proceso en el que su propia identidad nacional no estaba implicada. Es importante destacar cómo ambos contenidos, el de la "Reconquista" y el utilizado en el segundo estudio centrado en la denominada "ocupación otomana de Grecia", han sido reinterpretados por la historiografía romántica de sus respectivos países de un modo muy similar. Esto es, ambos procesos –que hacen referencia a períodos en los que no existían ni la nación griega ni la española- fueron reinterpretados como una pérdida y posterior recuperación del territorio nacional.

Las dimensiones analizadas en este segundo estudio fueron las mismas que en el primero, es decir: Concepciones sobre la nación y la identidad nacional, Juicios morales sobre las acciones de los protagonistas y Legitimidad del territorio.

Las diferencias fundamentales entre la comprensión de la nación propia y la ajena, radicaron en los juicios de valor y en la legitimidad de la posesión del territorio nacional. En el caso de la nación ajena encontramos un predominio de concepciones críticas en estas dos dimensiones. Cuando no está involucrado el propio grupo nacional los juicios de valor sobre los diferentes grupos protagonistas son más igualitarios. Un fenómeno similar ocurre respecto a las concepciones sobre el territorio. Cuando se trata de un territorio ajeno, desvinculado por tanto de la propia identidad nacional, éste es entendido como una posesión cambiante a lo largo del tiempo y no ligado exclusivamente a ningún grupo en concreto. Estos resultados, aplicados a la comprensión del contenido histórico, parecen respaldar la idea apuntada por varios autores que, desde un enfoque psicológico, señalaban cómo a partir de las creencias relacionadas con la propia identidad nacional surgen implicaciones emocionales, de características motivacionales, que influyen en los juicios, valoraciones y conductas de los individuos (Bar Tal, 1993; Markus y Zajonc, 1985).

Sin embargo, es importante señalar, que la ausencia de vinculación identitaria entre los participantes y el contenido histórico no fue suficiente para promover concepciones críticas sobre la nación y la identidad nacional ajena. La mayoría de los participantes de este segundo

estudio consideró a la nación Griega y a la identidad nacional griega como elementos atemporales, presentes a lo largo de todo el período histórico analizado.

Conclusiones

Las narrativas nacionales y los aspectos identitarios juegan un papel decisivo en la comprensión del conocimiento histórico. Los estudios aquí presentados muestran cómo los estudiantes suelen comprender el pasado de su propia nación de un modo predominantemente mítico y romántico (Carretero, López, González y Rodríguez-Moneo, 2012). Su comprensión está fuertemente sesgada por elementos identitarios y presenta grandes contradicciones con lo que en las últimas décadas se ha venido denominando como pensamiento histórico. Esta comprensión del pasado, sin embargo, es más cercana a un punto de vista crítico cuando se minimizan los elementos identitarios que vinculan al estudiante y al contenido histórico, pese a que las concepciones sobre la naturaleza de conceptos centrales como el de nación e identidad nacional permanecen revestidas de un carácter natural y mítico. Estos datos no pretenden promover una enseñanza y aprendizaje de la historia desprovista de elementos identitarios. Estos aspectos están presentes en los estudiantes e incluso en los propios historiadores y profesores. Sin embargo, parece necesario abordar estos elementos desde puntos de vista más críticos, inclusivos y múltiples, que permitan a nuestros estudiantes alcanzar una alfabetización histórica adecuada y comprender críticamente las identidades tanto del pasado como de las sociedades en las que viven.

Referencias

Álvarez Junco, J. (2001). Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX.Madrid: Santillana.

Anderson, B. (1983). Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism. London: Verso.

Barton, K. C., & Levstik, L. (Ed.). (2004). Teaching History for the Common Good. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Billig, M. (1995). Banal Nationalism. London: Sage.

Carretero, M., & Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. In J. Valsiner (Ed.), Oxford Handbook of Culture and Psychology (pp. 625-646). Oxford: Oxford University Press.

Carretero, M., & López, C. (2010a). The Narrative mediation on historical remembering. In S. Salvatore, J. Valsiner, J. T. Simon & A. Gennaro (Eds.), Yearbook of Idiographic Science (Vol. 3) (pp. 285-294). Roma: Firera & Liuzzo.

Carretero, M., & López, C. (2010b). Studies in learning and teaching history: implications for the development of historical literacy. In C. Lundholm, G. Peterson & I. Wisted (Eds.), Begreppsbildning i ett intentionellt perspektiv [Conceptual change and intentional perspective] (pp. 167-187). Stockholm: Stockholm University Press.

Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (Eds.) (2012). History Education and the Construction of National Identities. Charlotte CT: Information Age Publishing.

Carretero, M., Rosa, A., & González, M.F. (Eds.). (2006). Enseñanza de la Historia y Memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.

Foster, S. J., & Crawford, K. A. (Eds.). (2006). What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Gellner, E. (1983). Nations and nationalism. New York: Cornell University Press.

Hobsbawm, E. (1997). Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality. Cambridge: Cambridge University Press.

Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (1983). The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University.

Lee, P. (2004). Understanding History. In P. Seixas (Ed.), Theorizing historical consciousness (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), How students learn: history, mathematics and sciences in the classroom? (pp.31-78). Washington: National Academies Press.

Lévesque, S. (2008). Thinking historically: educating students for the twenty-first century. Toronto: University of Toronto Press.

López, C. & Carretero, M. (2012). Identity construction and the goals of history education. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), History Education and the Construction of National Identities (pp. 139-150). Charlotte CT: Information Age Publishing.

López, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2013a). Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative Manuscript submitted for publication.

López, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2013b). Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? Manuscript submitted for publication.

Ríos Saloma, M.F. (2005). From the Restoration to the Reconquest: The construction of a national myth (An historiographical review. 16th -19th centuries). En la España medieval, 28, 379-414.

Smith, A. D. (1991) National Identity. London: Penguin.

VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. Review of Research in Education, 32(1), 109-146.

Wertsch, J. V. (1998). Mind as Action. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and Schematic narrative templates. In P. Seixas (Ed.), Theorizing historical consciousness (pp. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.

Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Philadelphia: Temple University Press.

Conocimientos y saberes escolares de ciencias sociales en tercer ciclo de de primaria[1]

Cosme Jesús Gómez Carrasco[2]; Raimundo A. Rodríguez Pérez[3]&María del Mar Simón García[4]

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar los conocimientos y saberes escolares que se exigen a los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y su posible repercusión en la creación de identidades sociales y culturales. Para ello se han analizado 1230 preguntas en 110 exámenes de 5º y 6º curso de Primaria, así como los libros de texto de tres editoriales distintas sobre los contenidos de ciencias sociales que se imparten en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. En concreto se han utilizado 2679 actividades relativas a geografía e historia en dichos libros. La información extraída se ha informatizado en una base de datos en Access para su posterior tratamiento cuantitativo y cualitativo. La insistencia que se aprecia en la mayoría de exámenes y libros de texto sobre ciertos contenidos de ciencias sociales va inculcando un conocimiento histórico y geográfico a menudo sesgado, y principalmente memorístico, basado en hechos, batallas, conceptos y saberes descriptivos. Esta forma de enfocar la enseñanza de la geografía y la historia repercute en la imagen que los alumnos tienen de las ciencias sociales como un conjunto de saberes cerrados y poco prácticos a la hora de comprender la realidad social.

[1] Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales" (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad., y del proyecto "Familia, curso de vida y reproduccion social en la España centro-meridional, 1700-1860", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.
[2] Universidad de Murcia. E-mail: cjgomez@um.es
[3] Universidad de Murcia. E-mail: raimundorodriguez@um.es
[4] Universidad de Murcia. E-mail: mmarsimon@um.es

Palabras clave: Ciencias Sociales; Área de Conocimiento del Medio; evaluación; libros de texto.

Abstract

The aim of this paper is to show the knowledge and school knowledge required of graduate students of Primary and its potential impact on the creation of social and cultural identities. This has been discussed 1230 questions in 110 tests 5th and 6th year of primary as well as textbooks three different publishers on the contents of social sciences taught in the area of Knowledge of the Natural, Social and Cultural Environment. In particular is used 2679 activities concerning geography and history in these books. The extracted information is computerized in a database in Access for further quantitative and qualitative treatment. The insistence that seen in most reviews and textbooks on certain social science content is instilling historical and geographical knowledge often biased, and mostly rote, based on facts, battles, concepts and descriptive knowledge. This approach to the teaching of geography and history echoes in the image that students have of social science as a closed set of knowledge and impractical when it comes to understanding social reality.

Keywords: Social Sciences; Environmental Knowledge Area; evaluation; textbooks.

Introducción

El conocimiento histórico, geográfico y social es necesario para crear ciudadanos responsables, críticos y participativos. Las ciencias sociales, especialmente la geografía y la historia, conforman el "capital cultural" de todo ciudadano, de ahí su relevancia y la necesidad de proporcionar una visión interdisciplinar, ligada al conocimiento sociológico, antropológico, económico y político (Henríquez; Pagès, 2011: 130). Esa idea contrasta con la tradicional visión decimonónica, aún presente en nuestros días, de las humanidades y en particular la geografía y la historia como materias destinadas a formar el espíritu patriótico de los ciudadanos (Pérez Garzón, 2008). De ahí el dominio absoluto de la visión liberal-positivista del conocimiento del entorno, a través de programas enciclopédicos que preconizan la memorización de fechas, batallas, reinados, ríos y montañas. La pretensión de este trabajo no es rechazar de plano el uso de la memoria ni de lo descriptivo y conceptual, pues sigue -y seguirá- siendo fundamental dotar al alumno de unas bases teóricas que permitan promover el análisis y la interpretación. El propio Braudel reconocía la utilidad del tiempo corto para poder situar los acontecimientos y personajes en un período concreto, algo que en niveles educativos iniciales se traduce en un nexo con la realidad cercana del alumno (Trepat, 2002: 36-42). El objetivo es mostrar que esos conocimientos deben enfocarse en la enseñanza desde una perspectiva más amplia, para

interpretar fenómenos sociales de más amplio calado y hacer uso de una ciudadanía más crítica y participativa. No obstante, el análisis de más de un millar de preguntas en más de cien exámenes y casi tres mil actividades de seis manuales de tercer ciclo de Primaria (de los años 2009-2012) arroja un claro predominio de lo conceptual y memorístico. Se ha escogido el tercer ciclo de Educación Primaria debido a que los temas de ciencias sociales están más definidos, lo cual permite diferenciar con más claridad los conocimientos y saberes más repetidos.

El cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje de lo geográfico y lo histórico sólo puede comenzar desde los niveles educativos iniciales y, desde luego, llama la atención que las modificaciones legislativas, iniciadas con la LOGSE, hayan dejado una huella muy escasa en programaciones didácticas y libros de texto. Esto repercute lógicamente en las dos herramientas más utilizadas por los docentes: la usada para enseñar (libro de texto) y la usada para calificar (examen). Tras dos siglos de preeminencia positivista es difícil que los métodos, recursos y herramientas didácticas cambien significativamente, pues una cosa es el marco legislativo y las tendencias pedagógicas actuales, y otra bien distinta la realidad del día a día en el aula. Difícil solución se puede dar si no existe una verdadera colaboración entre profesionales de todas las instancias educativas. Pero lo cierto es que el alumnado universitario, concretamente los futuros maestros, consideran los saberes humanísticos monolíticos y de cuasi nula aplicación en la vida real. La magnitud de este problema, harto conocido, rebasa las posibilidades de esta contribución, que intenta analizar una realidad indiscutible, pero a la que deben ponerse cifras. Tratamos, pues, de hacer una cata o muestra significativa, que muestre los conocimientos que se transmiten en los libros de texto más recientes, de los que derivan buena parte de los exámenes y actividades que muchos maestros siguen empleando para evaluar a sus alumnos, en este caso en el tercer ciclo de Educación Primaria.

Saber ciencias sociales para comprender el medio socal y cultural

La historia tiene una gran importancia a la hora de formar a ciudadanos críticos, participativos e interesados por el mundo en el que viven. No es una ciencia sólo para eruditos y tampoco es un saber estático, sino que debe entenderse en permanente construcción. Las múltiples funciones de la historia denotan una ciencia compleja, hija de la Ilustración y sometida a los intereses del poder, tal y como demuestra el conocido aforismo "la historia la escriben los vencedores". El conocimiento histórico es hijo de la memoria, pero sin duda ésta es subjetiva y debe ser "objetivada" por la metodología histórica, tal y como viene sucediendo desde tiempos de Heródoto (Prats y Santacana, 2011: 18-29). Ese proceso no difiere del uso que el poder ha hecho, y sigue haciendo, del arte, la literatura, el cine o los medios de comunicación para trasladar su mensaje y convertirlo en verdad socialmente aceptada.

El conocimiento social del alumnado de primaria se incluye en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. En tercer ciclo de Primaria las materias que principalmente proporcionan dicho conocimiento social son la historia y geografía. La primera es la ciencia que estudia el pasado y sirve para entender el presente. La segunda analiza la relación hombre-medio, desde una óptica esencialmente actual. Otra diferencia sustancial entre ambas es el mayor carácter práctico que suele darse a la geografía con el análisis e interpretación de planos, mapas, fotografías aéreas, etc. La historia, sin embargo, suele quedar en un ámbito de índole conceptual y descriptivo, que apenas rebasa el comentario de textos, así como algunas fuentes iconográficas y objetuales (Feliu; Hernàndez, 2011: 45-82). Es necesario favorecer la superación de esa visión positivista de la historia, centrada en la idea de tiempo lineal y el progreso continuo de la civilización, refutado por los procesos de cambio y permanencia que, además, dificulta aprehender la causalidad y realidad multiforme de toda sociedad, al poner sus ojos en prohombres y estadistas, también llamados "vértices sociales" (Levi, 2010: 11).

Es lógico que historia y geografía estructuren los saberes sociales recogidos en currículos y programaciones. Ambas disciplinas contextualizan a otras muchas, sean de tipo social o incluso experimental. No en vano, el estudio de cualquier materia puede partir de preguntarse cuál es el origen y evolución de la misma a lo largo del tiempo. Más allá de las aulas, historia y geografía pueden facilitar la afición por la cultura, despertando la curiosidad por entornos próximos y lejanos: museos, monumentos, patrimonio inmaterial. Giner de los Ríos promovía esa dualidad formativa a través de los viajes de estudios, visitando *in situ* ciudades históricas y paisajes importantes, combinando en suma lo académico con el ocio. Actualmente la ingente cantidad de recursos que proporcionan las nuevas tecnologías hacen posible conocer el mundo sin salir apenas del aula, siendo misión del docente despertar la curiosidad del alumno formulando preguntas que atraigan su atención por el conocimiento histórico y geográfico. Ello es especialmente complejo en los primeros niveles educativos, en concreto, en la Educación Primaria, momento en el que germinan muchos de los aprendizajes fundamentales de la vida, que marcarán la futura predisposición del alumno a ser un ciudadano respetuoso con su entorno y preocupado por su conservación, además de conocer las raíces de la sociedad a la que pertenece. En definitiva, las ciencias sociales y, ante todo, la historia posee diversas utilidades para la sociedad, no es un saber sólo teórico y la riqueza de sus interpretaciones puede promover una ciudadanía crítica (Prats y Santacana, 2011: 47-51).

No obstante en el currículo de Educación Primaria los bloques de contenidos han primado los elementos conceptuales sobre los procedimentales y actitudinales. En dicho documento, y para tercer ciclo de Primaria, los conocimientos de geografía se centran en el paisaje, el clima,

el medio ambiente, la representación cartográfica, la población, los sectores económicos y la administración regional, nacional y de la Unión Europea. En historia se insiste en la periodización, las características más importantes de las etapas históricas y las técnicas para localizar en el tiempo los hechos del pasado. El gran peso de los contenidos conceptuales ha llevado a algunos autores a tildar a este documento de demasiado academicista (Pro y Miralles, 2009). Además, existe cierta falta de coherencia entre el interés que se muestra en la introducción del área de Conocimiento del Medio y en su aportación a las competencias para que los alumnos aprendan habilidades, destrezas y valores relacionados con las ciencias sociales, y la hegemonía de hechos y conceptos en los bloques de contenidos del currículo.

No cabe duda de que la enseñanza de las ciencias sociales tiene que incluir, en buena medida, el aprendizaje de datos, hechos, conceptos y principios que resulten de fácil memorización y comprensión por el alumnado. Sin embargo, la escasez de procedimientos y técnicas propias de la historia y la geografía desvirtúa en parte los objetivos didácticos de las ciencias sociales (Prats y Santacana, 2001). Como indica Santacana (2005), enseñar las bases metodológicas de una disciplina no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo. La enseñanza de las ciencias sociales basada exclusivamente en el abuso de los hechos o los conceptos no sólo es ineficaz para obtener una base sólida, sino que es obsoleta en un mundo como el nuestro donde es fácil a través de la web obtener la información al instante.

Método y muestra

El trabajo que presentamos muestra el análisis en tercer ciclo de Educación Primaria de 111 exámenes y 1240 preguntas y de las actividades de seis libros de texto, tres de quinto curso y tres de sexto curso, que aportan 2679 ejercicios. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo con un tratamiento de los datos de carácter cuantitativo y cualitativo.El análisis se ha centrado en los conceptos de ciencias sociales que con más frecuencia aparecen en los exámenes y en los manuales. La introducción y tratamiento de datos y su procedimiento de análisis se ha realizado a través del programa Access. Estos resultados en parte también provienen de una investigación más amplia que se ha ocupado de analizar las pruebas escritas y las programaciones didácticas de los centros, principalmente en el curso 2010-2011, en varios colegios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Gómez y Miralles, 2013).

Tabla 1. Muestra de exámenes y preguntas analizadas por colegios

COLEGIO	NÚMERO DE EXÁMENES	NÚMERO DE PREGUNTAS
1	19	212
2	20	217
3	32	316
4	6	67
5	16	245
6	18	183
TOTAL	**111**	**1240**

Tabla 2. Número de actividades de geografía e historia en los libros de texto

LIBRO	CURSO	NÚMERO DE ACTIVIDADES
1	Quinto	452
2	Quinto	471
3	Quinto	480
4	Sexto	453
5	Sexto	537
6	Sexto	286
TOTAL	**6**	**2679**

Análisis y descripción de resultados

Con el análisis de los conceptos más frecuentes en los exámenes y las actividades de los libros de texto, podemos indicar que en geografía los contenidos más evaluados son los dedicados a los océanos y ríos, el tiempo y el clima, el relieve, la población, la representación de la Tierra, la vegetación, la Unión Europea y, en menor medida, los sectores económicos y la división administrativa y política. Los conocimientos geográficos de España y Europa son los más tratados, mientras que los contenidos específicos de la Región de Murcia son minoritarios en los exámenes y mucho más frecuentes en las actividades de los libros de texto. En cuanto a la

historia, se trabajan todas las etapas históricas en una medida muy similar en cuanto a número de preguntas de los exámenes y actividades de libros de texto. Los contenidos específicos de historia de la Región de Murcia aparecen con menos frecuencia (en menor medida en los exámenes y más frecuente en los manuales) y los conocimientos sobre la ciencia histórica, las fuente o los métodos del historiador son prácticamente nulos.

Tabla 3. Frecuencia de los principales conceptos de ciencias sociales en los exámenes de tercer ciclo de Primaria

CONCEPTOS	FRECUENCIA	CONCEPTOS	FRECUENCIA
MAPA	109	TERRITORIO	22
COSTA/MAR/OCÉANO	82	ETAPA	17
CLIMA	75	CONTINENTE	16
RÍO	64	EDAD MODERNA	16
RELIEVE/MONTAÑA	63	GOBIERNO	16
REY/REINO/MONARQUÍA	62	CONQUISTA	16
POBLACIÓN	50	PODER/PODERES	15
HECHO/ACONTECIMIENTO	44	CRONOLOGÍA/ORDENAR	14
GUERRA/BATALLA	39	SOCIEDAD/ECONOMÍA	16
INDUSTRIA/Sec SECUNDARIO	26	INSTITUCIÓN	11
AGRICULTURA/Sec PRIMARIO	26	VEGETACIÓN	10
PREHISTORIA	26	EDAD ANTIGUA	9
EDAD MEDIA/MEDIEVAL	25	E. CONTEMPORÁNEA	5
COMERCIO/MERCADO/TERCIARIO	24	VIDA COTIDIANA	5

Los datos obtenidos muestran que en geografía existen conceptos más arraigados y que aparecen con mayor frecuencia que en historia, donde hay una mayor atomización de contenidos. Estos datos están en correspondencia con el análisis de las capacidades cognitivas evaluadas en los exámenes de Primaria y que se ha llevado a cabo en otros estudios por el grupo DICSO de la Universidad de Murcia. Las operaciones cognitivas que exigen al alumno recordar o comprender conceptos son más frecuentes en geografía que en las unidades didácticas de

historia. Por el contrario, los exámenes de contenidos históricos evalúan con más frecuencia el recuerdo o comprensión de hechos concretos más que de conceptos (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Gómez y Miralles, 2013). Además, aunque existe un mayor número de preguntas sobre la organización social y sobre cuestiones económicas (Miralles, Molina y Ortuño, 2011), éstas tienen menos presencia que las relativas a la historia política tradicional. Como se indica en la tabla 3 los contenidos que hacen referencia a "hecho/acontecimiento", "rey/reino/monarquía" o "guerra/batalla" aparecen en mayor medida que otros como "vida cotidiana" o "sociedad/economía". Esto aparece con más claridad en los exámenes que en los manuales.

En las unidades didácticas de geografía se repiten continuamente conceptos más generales como "mapa", "relieve", "clima", "océano", "río" o "mar". En los contenidos de geografía física destacan conceptos sobre los paisajes de España y Europa y la representación de la Tierra. Sobre el tema de los paisajes los conceptos más frecuentes son "vertiente", "cauce/caudal" "isla" o "vegetación", cuyo tratamiento suele ser principalmente conceptual y memorístico. En el tema de la representación de la Tierra destacan "paralelo/meridiano", "Meridiano de Greenwich", "planisferio" o "longitud/latitud", y es más frecuente encontrar preguntas procedimentales y de aplicación de contenidos. Los conocimientos más evaluados de geografía humana giran en torno al crecimiento y densidad de la población, así como las migraciones. En estos ejercicios (tanto en los exámenes como en los manuales) aparecen algunas cuestiones procedimentales, aunque con menor presencia que en las preguntas sobre la representación de la Tierra. Los ejercicios sobre lugares y territorios y sobre geografía política son más conceptuales y con pocas preguntas que exijan al alumno aplicación o valoración de conocimientos.

Tabla 4. Lugares y conceptos geográficos y políticos concretos

CONCEPTO	FRECUENCIA ACTIVIDADES LIBROS DE TEXTO	FRECUENCIA PREGUNTAS EXÁMENES
LUGARESY TERRITORIOS		
España	348	146
Europa/Unión Europea	97	105
Murcia/Reg. Murcia	227	65
GEOGRAFÍA FÍSICA		
Vertiente	71	23
Isla	60	21
Caude/Caudal	20	17
GEOGRAFÍA HUMANA		
Crecimiento Población	40	16
Densidad Población	40	15
Migraciones	29	11
GEOGRAFÍA POLÍTICA		
Gobierno	11	16
Ciudadano/Participación	7	4

En cuanto a los contenidos de historia, los datos muestran un mayor arraigo conceptual en las unidades didácticas de la Prehistoria, Edad Antigua y Edad Contemporánea, con conceptos más variados y relativamente frecuentes como "Paleolítico", "Neolítico", "Romanización", "Íberos/celtas, "Guerra Civil" o "República", tanto en los exámenes como en los manuales. Sin embargo en la Edad Media y en la Edad Moderna existe una mayor dispersión de contenidos, basados muchos de ellos en guerras, batallas o personajes relevantes. Básicamente los dos periodos giran en torno a dos ejes fundamentales: reconquista/mundo islámico para la época

medieval y el descubrimiento de América en el caso de la Edad Moderna. Mientras que en los manuales aparecen algunos conceptos que sobrepasan ese binomio, en los exámenes se acentúa más la memorización de hechos y fechas concretas de batallas, reinados, etc. Los conceptos más frecuentes en los datos analizados son "Roma/romanización", seguido de "Al-Ándalus" e "Íberos/celtas". La justificación de nuestros orígenes clásicos (la especificidad íbera y la cultura romana) y la riqueza cultural que aportó Al-Ándalus (Sáiz, 2012) son los contenidos que más se repiten. Si bien es cierto que el tratamiento que recibe la presencia islámica está más integrado en la historia peninsular (Valls, 2012), todavía sigue percibiéndose como un paréntesis histórico.

Tabla 5. Conceptos históricos analizados en los libros de texto

CONCEPTO	FRECUENCIA ACTIVIDADES LIBROS DE TEXTO	FRECUENCIA PREGUNTAS EXÁMENES
PREHISTORIA		
Neolítico	47	32
Paleolítico	17	26
Nómadas	7	10
Megalítico	9	3
EDAD ANTIGUA		
Roma/romanización	94	52
Íberos/celtas	58	18
Fenicios/cartagineses	17	18
Hispania	17	14
EDAD MEDIA		
Al Andalus	55	28
Reinos cristianos	25	4
Gótico	14	3
Feudalismo	6	0
EDAD MODERNA		
Descubrimiento de América	16	15
Carlos I	15	3
Felipe II	11	3
Revolución francesa	12	7
EDAD CONTEMPORÁNEA		
Constitución	22	21

Democracia/Transición democrática	19	9
Guerra civil	13	20
Franquismo	7	10

Conclusión

El resultado de este análisis muestra que los saberes de ciencias sociales se transmiten habitualmente de forma descriptiva, enciclopédica y como un pensamiento ya construido (Laville, 2003). ¿Este conocimiento es válido para fomentar ciudadanos activos y críticos? Parece muy difícil, sobre todo en el caso de la historia, donde los contenidos están sumamente atomizados y –salvo algunos conceptos clave– el resto de saberes se basan en la memorización de hechos, fechas, batallas y reinados. Esto sigue reproduciendo la perspectiva positivista de la historia y reduciendo el tiempo histórico a la cronología. Este enfoque está muy alejado de los objetivos didácticos propuestos por Prats y Santacana (2001) para la formación histórica del alumnado, o el planteamiento de Audigier (2003) sobre la aportación de esta disciplina a la formación ciudadana de los alumnos. Como indica Pagès (2004), es necesario el aprendizaje de las múltiples dimensiones de la temporalidad para comprender la realidad social en toda su complejidad y ejercer una ciudadanía crítica y plena. El conocimiento histórico, geográfico o social que se transmite en los libros de texto, y que se evalúa en gran parte de los exámenes, proporciona una visión de las ciencias sociales como un saber erudito alejado de la interpretación de la realidad social. La solución a esta cuestión está en una correcta formación del profesorado en estrategias y técnicas didácticas que fomenten los métodos de indagación en la enseñanza de las ciencias sociales. Pero también es necesario un correcto conocimiento de estas disciplinas para que los futuros docentes enfoquen el proceso de enseñanza-aprendizaje en habilidades, destrezas y competencias.

Bibliografía

Audigier, F. (2003): "Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques", en Baques, M.-C.; Bruter, A. y Tutiaux-Guillon, N. (eds.) *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*,L'Harmattan, París: 241-263

Feliu, M. y Hernàndez, F. (2011): *Enseñar y aprender historia*, Graó: Barcelona.

Gómez, C. J.; Monteagudo, J. y López Facal, R. (2012): "El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40: 37-49.

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013): "Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias?", *Revista Complutense de Educación*,24: 91-121.

Henríquez, R. y Pagès, J. (2011): "El proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales", en Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, Síntesis: Madrid, 125-144.

Laville, C. (2003): "Histoire et education civique constat d'echec , propos de remediation", en Baques, M.-C.; Bruter, A. y Tutiaux-Guillon, N. (eds.) *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, L'Harmattan, París: 225-240.

Levi, G. (2010): "Prólogo: Familias, jerarquización y movilidad social. Nuevas perspectivas", en Levi, G. y Rodríguez, R. A. (coords.) *Familias, jerarquización y movilidad social*, Universidad de Murcia: Murcia, 9-15.

Miralles, P.; Molina, S. y Ortuño, J. (2011): *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*, GEU: Granada.

Miralles, P.; Gómez, C. y Monteagudo, J. (2012): "La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria", *Investigación en la escuela*, 78: 19-30.

Pagès, J. (2004). "Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI", en Ferraz, F. (Org.). *Reflexôes sobre espaço-tempo.Coleçâo Textos de Graduaçâo*, volume 3. UCSAL: Salvador, 35-53

Pérez Garzón, S. (2008): "¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?", *Historia de la educación*, 27: 37-55.

Prats, J. y Santacana, J. (2001): "Principios para la enseñanza de la Historia", en Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*, Junta de Extremadura: Mérida.

Prats, J. y Satacana, J. (2011): "¿Por qué y para qué enseñar historia?", en Prats, J. *et al.Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, Universidad Pedagógica Nacional: México, 18-68.

Pro, A. de y Miralles, P. (2009): "El currículo de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria", *Educatio siglo XXI*, 27-1: 59-96.

Sáiz, J. (2012): "La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º ESO", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70: 67-77.

Santacana, J. (2005): "Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*,43: 7-14.

Trepat, C. A. (2002): "Fundamentos teóricos para una didáctica del tiempo en las ciencias sociales", en Trepat, C. A. y Comes, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Graó: Barcelona: 11-46.

Valls, R. (2012): La presencia del islam en los actuales manuales españoles de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70: 59-66.

¿Qué queda de los saberes escolares? Recuerdo y conceptualización de la Historia de España en antiguos alumnos de tercero de BUP[1]

David Parra Monserrat[2]

Resumen

El presente texto sintetiza las principales conclusiones de una investigación centrada en la memoria escolar de toda una serie de personas que estudió Historia de España en los últimos años de vigencia del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). A partir de la información procedente de cuarenta entrevistas semi-estructuradas basadas en un cuestionario abierto, el trabajo indaga en los contenidos, los enfoques, las representaciones y las finalidades de unas clases de Historia cursadas por alumnos y alumnas de la provincia de Castellón durante la última década del siglo XX.

El estudio permite ver que su concepción de la Historia era muy similar a la que, probablemente, tendrían muchos estudiantes de finales del siglo XIX o principios del XX; una concepción que les llevaba a naturalizar determinadas construcciones histórico-culturales, a rechazar la presencia de la política en las aulas (considerada una alteración de la "neutralidad" del saber escolar) o a defender una idea de objetividad claramente positivista que, sin duda, lastraba o impedía el desarrollo de una Historia verdaderamente crítica y socialmente útil.

De esta Historia escolar, de su recuerdo y de sus relaciones con la hoy denominada competencia social y ciudadana, es de lo que se da cuenta en este trabajo.

Palabras clave: Historia; memoria; identidad; didáctica; finalidades educativas

Abstract

This paper summarizes the main conclusions of a research focused on the school memory of people who studied Spanish History in the last years of the Polyvalent Unified Baccalaureate (BUP). From forty semi-structured interviews based on an open questionnaire, the text delves

---

[1] El texto se enmarca en el proyecto de investigación «De la dictadura nacionalista a la democracia de las autonomías: política, cultura, identidades colectivas» (HAR 2011-27392), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

[2] Universitat de València. E-mail: david.parra@uv.es

into the contents, approaches, representations and the purposes of some History classes taken by students of the province of Castellón in the last decade of the 20th century.

The study reveals that their conception of History was very similar to that of many students of late 19th-early 20th century. This conception took them to naturalize certain historical and cultural constructions, to reject the presence of politics in the classroom or to defend an idea of positivist objectivity which complicated or prevented the development of a critical and socially useful History.

This work gives account of this school History, its memory and its relations with social and civic competences.

Keywords: History; memory; identity; didactics; educational objectives.

Introducción: presentación del problema y metodología utilizada

Para favorecer una transformación en el ámbito de cualquier disciplina escolar, tan importante como intentar cambiar los modelos de enseñanza-aprendizaje y las rutinas diarias del aula es comprender los mecanismos ideológicos y culturales que han conducido a determinadas representaciones que impiden avanzar en la construcción de una escuela más innovadora, más cívica y más crítica (Lomas, 2011; Cuesta, 1997).

Con la intención de aproximarnos a estas representaciones, hemos llevado a cabo una investigación que, centrada en la enseñanza de la Historia de España, pretendía detectar cambios y continuidades por lo que respecta a enfoques, rutinas, prácticas y finalidades socioeducativas[3]. Para ello, hemos partido del recuerdo (historias de vida) de 40 personas (21 mujeres y 19 hombres) que estudiaron tercero de BUP (curso académico en el que se estudiaba Historia de España) en la provincia de Castellón durante la década de los noventa del siglo XX y que respondían a características diversas en relación con la edad, el lugar de procedencia, los estudios posteriores o la dedicación profesional[4].

---

[3] Esta investigación ha dado lugar a un Trabajo de Fin de Máster titulado *Història, identitats i memòria escolar. Canvis i continuïtats en l'ensenyament de la Història a Castelló*, dirigido por el Dr. Xosé Manuel Souto y defendido en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València en 2012.

[4] La muestra comprendía edades diversas (los entrevistados tenían entre 28 y 39 años), procedencias diferentes (8 municipios y 12 institutos) y variedad de estudios posteriores y de dedicaciones profesionales (administrativas,

Para indagar en el recuerdo, consideramos que la entrevista semiestructurada basada en un cuestionario abierto era la técnica más adecuada, ya que el proceso de rememoración a menudo exige una contextualización y unos estímulos difíciles de contemplar con otro tipo de técnicas (Damasio, 2010). La realización de las entrevistas, así, no sólo buscaba la obtención de información para reconstruir la Historia enseñada/aprendida en los últimos años de vida del Bachillerato Unificado Polivalente, sino también la aproximación a toda una serie de recuerdos y de factores o elementos afectivos claves a la hora de configurar las representaciones o memorias de una disciplina escolar y, por tanto, enormemente significativos para una investigación de estas características.

Metodología docente y contenidos de Historia de España en el recuerdo de los alumnos de BUP

El análisis de los recuerdos de los exalumnos en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje nos permite penetrar en las interioridades del sistema educativo para ver no sólo algunos de los contenidos, enfoques o rutinas que presidían las clases, sino también las conexiones entre aquello que guardamos en nuestra memoria y los valores y subjetividades que, desde entonces, nos han hecho como somos. No podemos olvidar, además, que los recuerdos siempre son un modo de conciencia retrospectiva, por lo que debemos tener muy presente que en su configuración han influido tanto las imágenes de lo que "realmente pasó", como las simpatías y antipatías, los valores sociales dominantes o el momento actual del proceso de construcción de nuestra propia identidad (Escolano, 2011; Cuesta, 1997).

Atendiendo a todas estas cuestiones podemos afirmar que el estudio de las 40 entrevistas realizadas aporta, en primer lugar, una valiosa información sobre la relación personal de los entrevistados con la asignatura de Historia. Frente a la pregunta "cuál es tu recuerdo global y la valoración de la asignatura de Historia de España de tercero de BUP", aproximadamente la mitad de las personas entrevistadas (18 de 40) presentaba una imagen positiva de la misma vinculada a adjetivos como "interesante", "amena" o "participativa". La otra mitad (22 de 40), en cambio, hablaba de un recuerdo negativo relacionado con palabras como "memorización", "pasividad", "aburrimiento", "rutina" o "tradicional".

---

personal sanitario, profesionales de la hostelería, ingenieros, becarios, maestros de Primaria, profesores y profesoras de las ramas de ciencias y de letras, desempleados, etc.).

Como ya han señalado otras investigaciones (Martínez Valcárcel; Souto, y Beltrán, 2006), todo indica que, tanto en unos casos como en los otros, la implicación, la actitud y la conducta de los profesores jugaron un papel crucial en la representación y el recuerdo de la Historia escolar de estos alumnos. De la actuación docente, el uso de una determinada metodología era uno de los aspectos que más influía en la valoración del profesorado y del conjunto de la clase de Historia. En este sentido, la clase magistral basada en la toma de apuntes (concebida como la reproducción del saber académico) era, con diferencia[5], el principal eje vertebrador de las sesiones, lo cual implicaba, para la mayoría del alumnado, un recuerdo negativo de la asignatura:

> **E5:** "Recuerdo bien al profesor y recuerdo que no me gustaba especialmente […] se ponía a explicarnos la lección por temas de memoria, no utilizaba ningún tipo de apuntes ni nada. No interactuaba demasiado con nosotros. Yo a veces me aburría y me quedaba mirando las fotos del libro. Mi sensación general era un poco de aburrimiento, y eso que a mí la historia me llamaba la atención. Pero no me gustaba el profesor, ni cómo lo trataba".
>
> **E24:** "Ella entrava, soltava la xapa, agafàvem apunts i ja està; no fèiem activitats".
>
> **E33:** "Del profesor no aprendí nada ya que se dedicaba la mayor parte de la clase a contar sus batallitas y curiosidades de Castellón en sus años mozos y le dedicaba a la asignatura como tal la mitad del tiempo de clase. Después, antes del examen, se cogía el libro y a estudiar".

Más allá de la metodología, del modelo de enseñanza y de los elementos afectivos, los contenidos tratados también influían en el recuerdo de las clases. Del análisis de las entrevistas se desprende que aquello que mayoritariamente recordaban los antiguos alumnos castellonenses de BUP eran hechos (189) y personajes (274). Muy pocos, en cambio, hablaban de procesos históricos (84) o del uso de la historia para analizar problemáticas sociales y conectarlas con el presente (44).

La mayoría de los acontecimientos históricos recordados tenía un carácter bélico (52,7%) y/o político. En cambio, pocos hacían referencia a cuestiones sociales o económicas. Buena parte de estos acontecimientos, además, eran los mismos que habían dado cuerpo a las programaciones y manuales del siglo XIX (la "Reconquista", la "unión" de Castilla y Aragón bajo los Reyes Católicos, el "descubrimiento" y conquista de América, la Guerra de la

[5] Preguntados sobre la metodología docente, el ítem dedicado a la "clase magistral basada en la toma de apuntes" obtuvo una puntuación de 3,45 en una escala de 1 a 4 (siendo 1: nunca y 4: prácticamente siempre/siempre).

Independencia, la promulgación de la Constitución de Cádiz, etc.); unos acontecimientos que, históricamente, habían servido para articular un relato nacionalizador que, con unos orígenes muy remotos, buscaba las raíces españolas en épocas muy lejanas. En este sentido, debemos conectar esta información con una pregunta posterior en la que se pedía a los entrevistados que dijeran en qué momento empezaba la asignatura y cuándo acababa, ya que sus respuestas venían a confirmar la existencia de un discurso teleológico (y en algunos casos esencialista) que los antiguos alumnos de BUP veían como "natural".

Si nos centramos en los personajes, percibimos enseguida el gran peso de los reyes en el recuerdo de la historia escolar (176 de 274 personajes citados). Resulta significativa la gran ausencia de mujeres (sólo el 6,6%) o el hecho de que todas las que aparecían (con la excepción de Victoria Kent) fuesen reinas. Esto confirma, una vez más, el enfoque androcéntrico del relato histórico denunciado por numerosos trabajos a lo largo de las últimas décadas (Moreno, 1986; Morant, 1996; Scott, 2008).

Las dinastías y los monarcas, como afirmaban muchas de las personas entrevistadas, solían ser, además, un eje de articulación temporal, por lo que era habitual la organización de la asignatura atendiendo a reinados más que a épocas, etapas políticas o procesos socioeconómicos. En relación con esta última cuestión, ya hemos indicado que los procesos históricos tenían un peso sensiblemente menor, lo que se desprende tanto de los recuerdos como de afirmaciones como las siguientes:

> **E13:** "Jo no recorde que treballàrem processos. Era molt més factual, processos com a tal no".
> **E24:** "Ella feia una història molt més de fets, no hi havia explicacions ni de causes ni de conseqüències, ni de totes estes coses. No em sona gens. De fet, sé que és així perquè contrasta molt amb una altra manera d'estudiar història que tinguérem l'any següent i que havíem tingut en anys anteriors i que era molt més de processos".

Igualmente, las referencias a una historia viva, relacionada con problemas coetáneos, eran escasas. La mayoría de los entrevistados decía que "*no es plantejaven problemes socials per fer significativa la història*" (**E13**) o que"*era una història desconnectada del present*" (**E32**). Incluso algunos de los que reconocían haber trabajado problemas sociales, como la condición de la clase obrera, la discriminación de las mujeres o el caciquismo, destacaban la falta de conexión con la actualidad, ya que eran cosas que "*havien passat i es quedaven en el passat*" (**E22**). Pese a esto, no podemos dejar de destacar las 84 referencias a procesos históricos, la mayoría de ellas vinculada a la historia contemporánea y conectada con debates y problemáticas fácilmente relacionables con el presente.

Concepción y finalidades de la asignatura de Historia de España

Tras indagar sobre la metodología y los contenidos, procedimos a preguntar acerca de los objetivos o finalidades de la asignatura de Historia de España, ya que esa información nos permitiría perfilar el tipo de representación que tenían los entrevistados de esta disciplina escolar.

La finalidad más citada era la que hacía referencia a un uso identitario de la enseñanza de la historia. 15 personas, así, destacaban su utilidad para el conocimiento de las "raíces" o de "nuestro" pasado. Aunque nadie hablaba explícitamente de una historia nacionalizadora, la existencia de un relato nacional(ista) en el recuerdo de muchas de aquellas clases era más que evidente, un relato que, como sucedía desde el siglo XIX, solía buscar los orígenes nacionales en épocas muy lejanas y que presentaba la existencia de una identidad española, más o menos cambiante, al margen de épocas y contextos.

La segunda gran finalidad planteada en las entrevistas (en 14 de 40) hacía referencia a la adquisición de una "cultura general" sobre la Historia de España. Eso generalmente se traducía en una visión del conocimiento histórico (y de la cultura) bastante erudito, anquilosado en el pasado y útil, como mucho, para "juegos de mesa" o para hacer turismo. Muchos, así, consideraban que la historia no les había servido para nada, ya que no eran capaces de establecer conexiones con su vida o con lo que pasaba a su alrededor.

Prácticamente el mismo número de personas (13), en cambio, sí hablaba del conocimiento de la Historia de España para entender determinados fenómenos de la sociedad actual, objetivo que a menudo se relacionaba con la cuarta finalidad citada: aprender del pasado para no cometer errores en el presente. La Historia, pues, se erigía una vez más como una *magistra vitae* encargada de dar modelos de conducta y lecciones para el futuro:

> **E2:** "Me suena incluso que había un epígrafe al comienzo del libro que decía 'aprender de los errores del pasado para no cometerlos en el futuro'".
>
> **E16:** "Creo que servía para buscar modelos de cosas que se hicieran bien (de gobernar, de vivir). Coger cosas buenas del pasado para acoplarlas a la vida de ahora".
>
> **E33:** "Supongo que la finalidad es conocer nuestra historia para aprender cómo se habían hecho las cosas hasta ese momento y de ahí que cada uno sacara conclusiones de lo que se hizo bien o mal. Y, sobre todo, no repetir en el futuro algunas de las partes de esa historia".

En el otro lado, dos ex alumnos relacionaban la asignatura con el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida; una asignatura que, entre otras cosas, daba instrumentos para valorar el presente y conocer unos derechos que, conseguidos con esfuerzo, había que defender:

> E21: "Sirve para poder defender tus derechos, saber por qué estamos así, por qué no hemos estado antes así, para saber de dónde vienes y poder pelear por nuevos derechos, etc. Y ella fomentaba eso, que la gente tuviera cierta cultura para que, luego, pudiera tener ideas propias".

Esta idea de una didáctica de la historia crítica que dotase al alumnado de herramientas analíticas para cuestionar el mundo que lo rodeaba y no reproducirlo inconscientemente conecta con el debate que se suscitaba cada vez que, durante la entrevista, se preguntaba por la posible ideologización de las clases de Historia de España. El 72,5% de los entrevistados afirmaba que no recordaba que el profesorado utilizase la asignatura para hacer política, razón por la que consideraba que las clases eran "objetivas". Esto permitía indagar sobre qué concepción tenían de la objetividad, cuestión que nos introducía en una representación de la historia muy tradicional, ya que una historia "objetiva" era, para muchos de estos ex alumnos de BUP, una historia factual. De esta manera, como ya plantearan los historicistas y los positivistas en el siglo XIX, la historia debía limitarse a contar los hechos "tal y como habían sucedido", sin valoraciones ni subjetividades, como si la propia selección de los hechos o de los procesos tratados no fuese ya un elemento subjetivo.

Muchos de los que reclamaban el "no posicionamiento" del docente veían el recurso al libro de texto o el simple cumplimiento del currículum establecido como una prueba de objetividad, como si éstos estuviesen al margen de tendencias y de enfoques historiográficos e ideológicos (Apple, 1987; Kemmis, 1993; Torres, 1991; Bernstein, 1993). El docente, por tanto, era concebido como una especie de técnico que debía limitarse a "impartir" aquello que, por ley, venía establecido. Otros criticaban la introducción de elementos políticos en clase y señalaban que el posicionamiento ideológico del profesor suponía una interferencia en el pensamiento de un alumnado influenciable y en formación, ignorando que los estudiantes, como cualquier persona, reciben permanentemente influencias político-ideológicas procedentes de ámbitos muy diversos.

Conclusiones

Con una concepción de la historia como la que hemos presentado en estas páginas es muy difícil desarrollar lo que actualmente denominamos competencia social y ciudadana, ya que si no se va más allá del simple relato de hechos y personajes, si no se trabajan cuestiones polémicas y controvertidas, difícilmente se podrá desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico, complejo y abierto a la comprensión de los mecanismos ideológicos que contribuyen a construir nuestras representaciones sociales y culturales (Cuesta; Mainer, y Mateos, 2008; Valls, 2009).

Consideramos que la tendencia de buena parte de las personas entrevistadas a huir de las implicaciones ciudadanas y políticas y la reivindicación de una historia factual, desprovista de valores y de contenidos que puedan suscitar conflictos, evidencia con claridad cuál es la representación social de la Historia más extendida entre la población: una representación enmarcada dentro de una idea según la cual la escuela debe ser "neutra" para ser respetuosa. Ello suele conducir a una educación poco reflexiva y pobre desde una perspectiva ciudadana y a una historia completamente desproblematizada y poco útil para el presente. Además, no podemos olvidar que los intentos de despolitizar el lenguaje de la escuela a menudo tienden a reproducir y legitimar discursos dominantes que acaban erigiéndose como "naturales" y "verdaderos" (Giroux, 1990).

Por tanto, más allá de la innovación metodológica, de la incorporación de nuevos recursos o de la adopción de nuevos enfoques, resulta imprescindible la deconstrucción de esta representación tan reforzada por el peso de la tradición y legitimada por numerosos medios de comunicación de masas. Sólo así podremos conseguir que dentro de quince o veinte años, la memoria de la Historia escolar nos transporte a otro tipo de clases y nos permita relacionar esta disciplina con la formación crítica de personas autónomas. Ese es nuestro reto.

Referencias bibliográficas

Apple, M. W. (1987): *Educación y poder*, Paidós: Barcelona.

Bernstein, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Morata-Paideia: Madrid.

Cuesta, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Ediciones Pomares-Corredor: Barcelona.

Cuesta, R.; Mainer, J., y Mateos, J. (2008): "La genealogía, historia del presente y didáctica crítica", en Mainer, J. (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Publicaciones de la Universidad de Zaragoza: Zaragoza, 51-82.

Damasio, A. R. (2010): *El error de Descartes: la razón, la emoción y el cerebro humano*, Crítica: Barcelona.

Escolano, A. (2011): "La escuela en la memoria", en Lomas, C. (coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*, Octaedro: Barcelona, 61-76.

Giroux, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós/MEC: Barcelona.

Kemmis, S. (1993): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata: Madrid.

Lomas, C. (coord.) (2011): *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*, Octaedro: Barcelona.

Martínez Valcárcel, N.; Souto González, X. M., y Beltrán Llavador, J. (2006): "Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5: 55-71.

Morant, I. (1996): "Mujeres e historia o sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la historia", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 10: 11-34.

Moreno, A. (1986): *El arquetipo viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*, La Sal: Barcelona.

Scott, J. W. (2008): *Género e historia*, Fondo de Cultura Econòmica: México.

Torres, J. (1991): *El currículum oculto*, Morata: Madrid.

Valls, R. (2009): *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, Publicacions de la Universitat de València: Valencia.

Los futuros profesores de Secundaria de ciencias sociales y su identidad

José Díaz Serrano[1]; María Begoña Alfageme González[2]&Francisca José Serrano Pastor[3]

Resumen

El estudio que presentamos recoge información de los futuros docentes de Secundaria de Ciencias Sociales, alumnos del Máster que da acceso a dicho puesto laboral, durante el curso 2012/2013. Su percepción y sus capacidades formarán parte de su identidad docente, a la vez que constituirán el anclaje fundamental para su posterior profesionalización. Mediante un cuestionario, queremos conocer cuál es la percepción que tienen sobre algunos aspectos de su especialidad, así como si se consideran capacitados para desarrollar su futuro puesto laboral de una forma eficaz. Los resultados corroboran el carácter disciplinar de la identidad en Secundaria, pero también la proyección de una formación didáctica que ayuda a crear su identidad docente.

Palabras clave: Identidad profesional; creencias docentes; Educación Secundaria; ciencias sociales.

Abstract

We present a study that collects information for prospective teachers of Secondary Social Studies, Master students giving access to such working place during the year 2012/2013. Their perception and skills will be part of teacher identity, as well as constitute the essential for further professionalization. Using a questionnaire, we want to know what the perception they have on different aspects of their specialty, and if deemed trained to develop their future job positions in an efficient way. The results corroborate the disciplinary character of identity in secondary, but also the projection of a didactic training that helps teachers create their identity.

[1] Universidad de Murcia. E-mail: jose.d.s@um.es
[2] Universidad de Murcia. E-mail: alfageme@um.es
[3] Universidad de Murcia. E-mail: fjserran@um.es

Keywords: Professional identity; teachers' beliefs; Secondary Education; social science.

El Máster[4] para la capacitación psicopedagógica y didáctica exigida a los futuros docentes de Educación Secundaria desde la LOE[5] en España, fue diseñado con una intención profesionalizadora. Multitud de investigaciones e informes internacionales ponen el acento en que la calidad de la educación en general y de los aprendizajes de los estudiantes depende de la calidad de los docentes y de sus aprendizajes (Rice, 2003; Darling-Hammond y Bransford; 2005; Moreno Olmedilla, 2006; Escudero, 2009; Estebaranz, 2012). Entre otros aspectos, mejorar la calidad docente implica mejorar sus procesos de formación inicial y continua; procesos que deben dirigirse hacia una profesionalización docente donde prime la construcción de la identidad profesional, especialmente en los niveles de Secundaria, mediante una reflexión crítica sobre la enseñanza y en la práctica (Lopes, 2007; Escudero, 2009; Estebaranz, 2012). En aprender a ser profesor interviene todo un sistema de creencias, concepciones, pensamientos o teorías implícitas del profesor o del futuro profesor y de quienes participan en sus procesos de formación y socialización. De ahí que las creencias constituyen una parte sustantiva de la identidad docente y se reconstruyen a partir de las experiencias socializadoras y formativas de los futuros profesores, a pesar de que estén ya formadas en el momento en que el estudiante comienza la universidad (Pajares, 1992). Cambiar las concepciones existentes de estos futuros docentes constituye un desafío y una necesidad para los formadores de formadores (Doyle, 1997; Driel, Beijaard y Verloop, 2001). Un contexto socializador-formativo apropiado que puede contribuir al cambio o a la consolidación de las creencias de los estudiantes mediante la reelaboración de la identidad individual del futuro docente es el Máster de Secundaria, de ahí la necesidad de reflexionar sobre la conceptualización de la identidad.

Para Álvarez (2011), la identidad de la persona -determinante de sus formas de ser, creer/sentir y actuar que dotan de significado y sentido a su vida-, va construyéndose y reconstruyéndose a lo largo de su ciclo vital en un proceso de maduración y autorrealización en interacción social. Por tanto, existen identidades (aunque dinámicas) que condicionan las identidades que se han de construir o que se están construyendo (Lopes, 2007). De ahí la gran relevancia de la identidad como constructo explicativo, su carácter dinámico e interactivo (en

[4] Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de idiomas y Enseñanzas Artísticas. En adelante Máster de Secundaria.
[5] Ley Orgánica de Educación.

continua construcción y reconstrucción en interacción social), para comprender y diseñar modelos ideales de sociedad, como el modelo ecosistémico propuesto por Álvarez y Velandrino (2011), en el que se contemplan cuatro dimensiones (personal, social, cultural y territorial), que permiten comprender, los mecanismos que contribuyen al desarrollo de la identidad y las múltiples identidades que las personas ejercemos en nuestra vida cotidiana.

La identidad profesional docente es, por tanto, simultáneamente una identidad individual y colectiva, cuyos significados y formas están profundamente conectados al lugar que ocupa la profesión y el trabajo docente en la sociedad (Lopes, 2007; Branda y Porta, 2012). De este modo se entiende que el desarrollo profesional de los profesores se fundamenta en su identidad y en la estructura del saber (Knowles, 2004); ambas condicionadas por sus características personales, sus experiencias vitales y académicas, su formación inicial, su conocimiento y adecuación real al contexto y a las prácticas educativas que desarrolla, en las que transfiere sus creencias, emociones y capacidades (Townsend, Butt y Engel, 1991; Carter y Doyle, 1996; Knowles, 2004). De ahí que Bolívar, Fernández y Molina (2005) señalen que la identidad es un elemento que determina el modo en el que los profesores construyen la naturaleza y el ejercicio de su trabajo. El profesional de la enseñanza necesita de una identidad, pero también de una competencia para ser capaz de resolver y desarrollar eficazmente, de un modo aceptado, sus problemas y funciones (Castro, 2005; Sarramona, 2007).

Objetivos

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia cuyo propósito es descubrir y comprender los elementos que definen la identidad de los futuros enseñantes de ciencias sociales en la Educación Secundaria, a través de sus concepciones sobre las buenas prácticas docentes y otros aspectos identitarios de carácter personal, académico y social. Los objetivos en este trabajo son: 1) Analizar el sentimiento de pertenencia territorial de los estudiantes. 2) Estimar el valor social actual que los alumnos otorgan a la profesión docente. 3) Valorar la percepción que tiene el alumnado sobre su propia capacidad para impartir docencia en ciencias sociales en un centro bilingüe. 4) Determinar cuál es la disciplina de las ciencias sociales que debe tener más peso en el currículum de Secundaria según los futuros docentes y descubrir las razones que les llevan a justificar sus elecciones.

Metodología

El estudio adopta un planteamiento mixto descriptivo con un diseño de grupo único y una finalidad exploratoria. En él participan 32 estudiantes de la especialidad de Geografía e Historia, un 76% de los matriculados en el curso 2012-2013 en el Máster de Secundaria, en la

Universidad de Murcia. Se ha realizado un muestreo intencional respetando el procedimiento de grupo intacto. Sus edades oscilan entre los 23 y los 36 años (M = 26.16 años, SD = 3.9 años). Casi seis de cada diez estudiantes son mujeres. Más de un 65% procede de la Licenciatura en Historia, mientras que el 35% restante se distribuye prácticamente igual entre los estudios de Geografía y de Historia del Arte. Todos residen de forma permanente en Murcia, un 71% en centros urbanos y el resto en núcleos periféricos, aunque el 20% han nacido fuera de la Región de Murcia.

Nos centramos en un diseño de grupo único de finalidad exploratoria, con un planteamiento mixto en el que se utiliza la integración de un diseño cuantitativo descriptivo con otro cualitativo de carácter fenomenológico. Con el primero se determinan las relaciones existentes entre las diferentes variables implicadas (Serrano Pastor, 2008 y Martín Marín, 2011), considerando como independientes: edad, género, licenciatura en Ciencias Sociales cursada, lugar de nacimiento, lugar de residencia y sentimiento de pertenencia territorial; y como variables dependientes: sentimiento de pertenencia territorial, valoración social del docente, capacidad para impartir docencia en centros bilingües y disciplina de las ciencias sociales que el estudiante considera que debe tener más peso en el currículum de Educación Secundaria. Dicho análisis se ha realizado con el paquete estadístico IBM SPSS Statistic (vers. 19) calculando estadísticos descriptivos, tablas de contingencia, pruebas de asociación, etc. Utilizamos el segundo diseño, el cualitativo de carácter fenomenológico, para descubrir y comprender los significados identitarios transmitidos por el grupo único de estudiantes, mediante sus creencias sobre las razones que les llevan a considerar cuál es la disciplina de las ciencias sociales que debe tener más peso en el currículum de Secundaria. Siguiendo el planteamiento de Serrano Pastor (1999) basado en la propuesta de Miles y Huberman (1984) para el tratamiento analítico de la información textual y el programa Atlas.ti (vers. 6) se ha seguido un criterio temático para definir las unidades de análisis y un sistema inductivo para la extracción de categorías y códigos.

La información se ha recogido mediante un cuestionario semiestructurado elaborado por los autores con dos partes bien diferenciadas: a) preguntas cerradas sobre características personales y académicas del alumnado (edad, género, licenciatura, otros estudios cursados, lugares de nacimiento y de residencia, sentimiento de pertenencia territorial, valor social del docente, capacidad para ejercer su futura profesión y opinión sobre el peso de las disciplinas de ciencias sociales en el currículum); b) preguntas abiertas sobre creencias o concepciones de los estudiantes sobre diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Secundaria (competencias, cualidades personales docentes, metodologías, recursos didácticos, espacios y evaluación, acceso actual a la docencia pública y privada).

Resultados

Los resultados van a ser estructurados atendiendo a los objetivos del estudio.

Atendiendo al *objetivo 1*, queremos saber cuál es el sentimiento de pertenencia del alumnado a uno de los siguientes ámbitos territoriales: regional, nacional, europeo o mundial. En proporciones idénticas, los participantes se sienten ciudadanos de España y del Mundo (38.7%); el resto se declara con un sentimiento regional o europeo. En relación al género, mientras tres de cada diez mujeres se perciben de España y dos de cada diez del Mundo, los hombres invierten tales proporciones respecto a estos dos mismos ámbitos territoriales. Ninguno de los 14 chicos participantes se siente ciudadano europeo. No hay asociación estadísticamente significativa entre dichas variables, ni con la prueba χ^2 de Pearson [$\chi^2(3) = 2.60$, $p = .457$] a un nivel crítico $\alpha = .05$, ni con la prueba de rangos H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes [$H(3) = 1.56$, $p = .667$]. No obstante, la observación de los porcentajes de la tabla de contingencia pone de manifiesto algunos resultados interesantes: a) Los estudiantes más jóvenes (23 a 25 años de edad) se sienten mayoritariamente ciudadanos de Europa y del Mundo (29% y 25.8%); ningún alumno de los otros dos tramos de edad se percibe ciudadano europeo. b) Los discentes de más edad (31 a 36 años) se identifican en proporciones iguales como ciudadanos españoles y del Mundo (9.7%). c) Además, un 9.7% de los alumnos de edades intermedias (26 a 30 años) tiene un sentimiento regionalista, frente al 3.2% que lo posee a nivel mundial.

Al analizar la asociación entre la variable analizada y la licenciatura de ciencias sociales cursada por el alumnado, los resultados muestran hallazgos relevantes, a pesar de no existir diferencias estadísticamente significativas al calcular la χ^2 de Pearson [$\chi^2(6) = 5.08$, $p = .534$]: a) Los licenciados de historia se perciben ciudadanos a un ámbito regional (seis de cada diez) y en historia del arte (cuatro de cada diez), ningún titulado en geografía se declara con tal sentimiento. b) Tres cuartas partes de los alumnos que se identifican con un sentimiento territorial nacional son licenciados en historia; el cuarto restante lo son en geografía o en historia del arte (16.7% y 8.3%, respectivamente). c) Licenciados en geografía y en historia se sienten ciudadanos europeos en una distribución igual; ningún titulado en historia del arte manifiesta este sentimiento. d) Mayoritariamente son los licenciados en historia los que se identifican como ciudadanos del Mundo (58.3%); luego los licenciados en geografía (25%) y, por último, los titulados en historia del arte (16.7%). Por lo tanto, los licenciados en geografía muestran un predominio mundial (50%), los titulados en historia a nivel nacional (45%) y los de historia del arte se revelan en proporciones idénticas con un sentimiento mayoritario regional y mundial (40% en cada ámbito territorial).

Cuando relacionamos las variables sentimiento de pertenencia territorial y comunidad autónoma de nacimiento, los hallazgos más significativos constatan que cuatro de cada diez estudiantes nacidos en la Región de Murcia se sienten ciudadanos españoles, frente a los ámbitos mundial (28%), regional (20%) y europeo (8%), mientras que ocho de cada diez estudiantes nativos del resto de comunidades autónomas (valenciana, castellano-manchega, andaluza y cántabra) se perciben ciudadanos del Mundo (frente al 17% que se identifica con España). Además todos los estudiantes que manifiestan un sentimiento de pertenencia regional y europeo son nacidos en Murcia. A pesar de ello, la prueba χ^2 de Pearson no revela una asociación estadísticamente significativa entre las variables implicadas [$\chi^2(3) = 6.44$, $p = .092$].

Asimismo, una lectura cruzada entre las variables sentimiento de pertenencia territorial y la ubicación urbana o periférica en la que residen los alumnos actualmente, todos ellos en la Región de Murcia, tanto del 71% de los estudiantes que residen en núcleos urbanos como del 29% que reside en asentamientos periféricos, indican un sentimiento dominante de pertenencia nacional y mundial en iguales porcentajes (26% urbanos y 13% periféricos). Además, podemos ver que totalidad de los alumnos que se declaran con un sentimiento territorial regional reside en un contexto urbano (16%). No hay una asociación estadísticamente significativa entre estas dos variables al calcular la prueba χ^2 de Pearson [$\chi^2(3) = 2.68$, $p = .442$].

Con relación al *objetivo 2*, los futuros docentes de ciencias sociales estimaron el valor social actual de la profesión docente, utilizando una escala tipo Lickert de longitud tres. Los resultados muestran que los participantes estiman con un valor medio-bajo la imagen social de los docentes ($M = 1.75$, $SD = .622$); así, seis de cada diez alumnos la califican de "regular" y tres de cada diez de "mala".

La prueba de rangos U de Mann-Whitney revela que no hay un efecto estadísticamente significativo de la variable género del estudiante en el valor social que éste otorga al docente ($U = 95.00$, $z = -1.33$, $p = .183$), a pesar de que la media de los hombres es inferior a la de las mujeres ($M_{Hombres} = 1.57$, $SD_{Hombres} = .51$, $Med_{Hombres} = 2$; $M_{Mujeres} = 1.89$, $SD_{Mujeres} = .68$, $Med_{Mujeres} = 2$). Por tanto, la consideración de la imagen social del profesorado es mejor en las mujeres que en los hombres.

El cálculo de la correlación Rho de Spearman entre las variables valor social actual del docente y edad del estudiante indica un coeficiente de relación muy baja, con signo negativo y estadísticamente no significativa ($R_R = -.13$, $p = .478$). Por lo tanto, existe una ligera tendencia a que cuanta más edad tiene el estudiante, menos valor social otorga a la profesión docente.

Tampoco se ha encontrado un efecto estadísticamente significativo de la variable licenciatura de ciencias sociales cursada en la valoración social del docente que éste hace, al

calcular la prueba de rangos H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes [$H(2) = .89$, $p = .641$]. Aun así, la consideración del valor social del profesor es superior en los licenciados en geografía frente a los titulados en historia e historia del arte ($M_{Geografía} = 2$, $SD_{Geografía} = .89$, $Med_{Geografía} = 2$; $M_{Historia} = 1.71$, $SD_{Historia} = .56$, $Med_{Historia} = 2$; $M_{Hª\ arte} = 1.60$, $SD_{Hª\ arte} = .55$, $Med_{Hª\ arte} = 2$).

La prueba de rangos U de Mann-Whitney para dos muestras independientes revela un efecto estadísticamente no significativo de la variable lugar de nacimiento del estudiante en el valor que éste otorga a la imagen social del docente ($U = 73.00$, $z = -.27$, $p = .785$). Sin embargo, hallamos que la media de los nacidos en la Región de Murcia es ligeramente superior a la de los originarios de otras comunidades autónomas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Valencia y Cantabria, en nuestro caso) ($M_{Murcia} = 1.77$, $SD_{Murcia} = .65$, $Med_{Murcia} = 2$; $M_{Otras} = 1.67$, $SD_{Otras} = .52$, $Med_{Otras} = 2$).

La misma prueba no paramétrica arroja un resultado no significativo del efecto de la variable ubicación del lugar de residencia en la Región de Murcia de los estudiantes en el valor social del profesor que estos otorgan ($U = 67.00$, $z = -1.73$, $p = .084$), aunque son los estudiantes de núcleos urbanos los que otorgan un valor social superior a la imagen docente que los que residen en emplazamientos periféricos ($M_{Urbanos} = 1.87$, $SD_{Urbanos} = .63$, $Med_{Urbanos} = 2$; $M_{Periféricos} = 1.44$, $SD_{Periféricos} = .53$, $Med_{Periféricos} = 1$).

La prueba de rangos H de Kruskal-Wallis pone de manifiesto que no existe un efecto estadísticamente significativo de la variable sentimiento de pertenencia territorial del estudiante en la consideración del valor social actual del docente que hace [$H(3) = 3.88$, $p = .274$], si bien, son los estudiantes que se sienten ciudadanos de Europa los que muestran un valor medio de la imagen social del profesorado ostensiblemente superior al resto de identidades territoriales, especialmente a los que se sienten españoles, que arrojan la media más baja ($M_{Regional} = 1.80$, $SD_{Regional} = .45$, $Med_{Regional} = 2$; $M_{España} = 1.58$, $SD_{España} = .67$, $Med_{España} = 1.5$; $M_{Europa} = 2.50$, $SD_{Europa} = .71$, $Med_{Europa} = 2.5$; $M_{Mundo} = 1.83$, $SD_{Mundo} = .58$, $Med_{Mundo} = 2$).

El *objetivo 3* surge por la necesidad de acreditar el nivel intermedio o B1 (marco de referencia europeo) de un idioma extranjero para poder cursar el Máster de Secundaria, pero los resultados evidencian que no todos el alumnado se percibe capacitado para impartir docencia de ciencias sociales en centros bilingües; sólo algo más de la mitad de los alumnos (53.1% vs. 46.9%). Además existe una asociación estadísticamente significativa de dicha variable con el género, con la prueba χ^2 de Pearson [$\chi^2(1) = 6.47$, $p_{estadístico\ exacto\ de\ Fisher} < .05$]. El 65% de los chicos se considera capacitado para este menester, frente al 35% de las chicas. La medida de asociación V de Cramer que acompaña la prueba χ^2 de Pearson pone de manifiesto que la asociación entre ambas variables es media-alta ($V = .45$, $p < .05$). Además, el cálculo del

cociente de probabilidad revela que el efecto de que los estudiantes sean hombres es 7.34 veces superior en la propia capacidad percibida para impartir docencia en centros bilingües que cuando son mujeres.

La prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes evidencia que no hay un efecto significativo de la edad en la propia valoración que los estudiantes hacen de su capacidad para impartir docencia en centros bilingües (U = 119.50, z = -.37, p = .711). La lectura cruzada de ambas variables revela que existe una ligera tendencia a que la proporción de alumnos que se sienten capacitados disminuya conforme aumenta su edad: del 53.1% del alumnado que se percibe capacitado, un 34.4% tiene de 23 a 25 años y un 18.8% está entre los 26 y 36 años de edad, ambos inclusive.

Con relación a la licenciatura estudiada, la prueba χ^2 de Pearson tampoco arroja una asociación estadísticamente significativa [$\chi^2(2)$ = 5.55, p = .062], sin embargo, la lectura cruzada de las proporciones relativas evidencia que los licenciados en geografía y en historia del arte se sienten más capaces de impartir docencia en un idioma extranjero (83% y 80% respectivamente), frente a los titulados en historia (38%).

Además no hay una asociación significativa entre la mencionada capacidad de los estudiantes y su sentimiento de pertenencia territorial al realizar la prueba χ^2 de Pearson [$\chi^2(3)$ = .245, p = .970]. El análisis cruzado evidencia que son los alumnos que se sienten de España y del Mundo los que se consideran más capaces para impartir docencia en centros bilingües (41% y 35% respectivamente), en contraposición con los que se sienten ciudadanos de un ámbito regional y europeo (18% y 6% cada uno).

Para dar respuesta al *objetivo 4*, se pidió a los alumnos que dijesen cuál de las tres disciplinas de las ciencias sociales que están presentes en el currículum de Educación Secundaria era la que, a su juicio, debía tener mayor carga en el mismo; además, que explicaran abiertamente y con sus propias palabras las razones en las que apoyaban sus decisiones. El análisis de la información aportada por el alumnado evidencia que más de un 62% considera que debe ser la historia, mientras que un 6.2% estima que esta disciplina debe ser la historia del arte; no obstante, hay casi un 16% que piensa que las tres deben tener un peso equilibrado en el currículum de Secundaria.

La opción del alumnado por una determinada disciplina está relacionada con sus estudios de licenciatura, como revela la prueba χ^2 de Pearson al existir una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables [$\chi^2(8)$ = 28.24, p < .01]. Así el 50% de los licenciados en geografía selecciona su propia disciplina, en historia del arte lo hace un 40% y en historia un 76.2%. Los más flexibles son los titulados en historia del arte, puesto que otro 40% se decanta

por la historia y un 20% por las tres disciplinas. Las razones aportadas por el alumnado para argumentar tales decisiones han sido analizadas mediante un tratamiento cualitativo. En la red semántica que refleja los resultados obtenidos observamos, en resumen, 12 razones que transmiten los estudiantes mediante sus explicaciones para justificar su elección por la disciplina que más peso debe tener en el currículum de ciencias sociales en Educación Secundaria: dos de ellas hacen alusión a significados personales (es *mi especialidad* y *me gusta*) y las diez restantes revelan aspectos de naturaleza disciplinar y educativa (aporta una *formación cívica*, permite adquirir una *comprensión diacrónica y sincrónica de la humanidad*, es una *disciplina globalizadora de las ciencias sociales*, sirve de *base de otras disciplinas*, permite la *comprensión del territorio*, aporta una *formación cultural*, tiene *menor presencia en el currículum*, las tres desarrollan una *formación completa*, permite la *complementariedad* entre las tres disciplinas o interdisciplinariedad y existe un *equilibrio entre las tres disciplinas*).

Conclusiones

Pasamos a reflejar las conclusiones más importantes a las que se ha llegado con este trabajo, tras tratar de descubrir, describir y comprender la identidad de los futuros docentes de ciencias sociales en Educación Secundaria.

- Los estudiantes se sienten mayoritariamente de España y del Mundo. No encontramos un efecto significativo del género, edad, licenciatura de origen, comunidad autónoma de nacimiento y ubicación de residencia del alumnado en su sentimiento de pertenencia territorial; si bien, destacan los siguientes hallazgos:

  - Ningún chico se siente ciudadano europeo.

  - El alumnado más jóven (23-25 años) se identifica en mayor medida como ciudadanos con un sentimiento de pertenencia territorial más amplio y menos etnocéntrico, frente a aquellos con edades intermedias (25-30 años).

  - Predomina en los licenciados en geografía un sentimiento de pertenencia territorial mundial; en los titulados en historia nacional y en los que han cursado historia del arte se revelan en proporciones idénticas con un sentimiento mayoritario regional y mundial.

- Los nacidos en la Región de Murcia se sienten en una alta proporción ciudadanos de España, mientras que los nativos de otras comunidades autónomas se perciben fundamentalmente ciudadanos del Mundo. Todos los que manifiestan un sentimiento de pertenencia regional y europeo han nacido en la Región de Murcia.

- Los estudiantes estiman con un valor medio-bajo la imagen social actual de los docentes. No se ha encontrado un efecto significativo del género, edad, licenciatura cursada, comunidad autónoma de nacimiento, lugar de residencia y sentimiento de pertenencia territorial del alumnado en el valor social actual que otorgan al docente. No obstante, se revelan interesantes estos resultados:

  - Es mejor la valoración: a) En las mujeres que en los hombres; b) En el alumnado nativo de la Región de Murcia frente a los que nacieron en otras comunidades autónomas; c) Los que residen en núcleos urbanos frente a los que residen en emplazamientos periféricos; d) Por los licenciados en geografía, frente a los titulados en historia e historia del arte

  - Existe una ligera tendencia a que cuanta más edad tiene el estudiante menor valor social percibe que tiene la figura docente en la actualidad.

  - Quienes se sienten ciudadanos de Europa tienen un valor medio de la imagen social actual del profesorado ostensiblemente superior al resto de identidades territoriales, especialmente con respecto a los que se sienten españoles.

- A pesar de la exigencia de acreditación en una lengua extranjera para acceder al máster que cursan los participantes del presente estudio, casi la mitad no se percibe capacitado para impartir docencia en un centro bilingüe. No se encuentra un efecto significativo de las variables edad, licenciatura cursada y sentimiento de pertenencia territorial de los estudiantes en la valoración propia de su capacidad para desarrollar una enseñanza bilingüe, pero existen evidencias para concluir que:

  - Hay una ligera tendencia a que la proporción de alumnos que se sienten capacitados para impartir docencia en centros bilingües disminuya conforme aumenta su edad.

- Los licenciados en geografía y en historia del arte se sienten más capaces para enseñar en una lengua extranjera frente a los titulados en historia.

- Los alumnos que se identifican como ciudadanos de España y del Mundo se consideran más capaces para ejercer en centros bilingües.

- El género tiene un efecto medio-alto estadísticamente significativo en la capacidad autopercibida del estudiante. En concreto, los hombres se sienten significativamente más capacitados para este menester que las mujeres.

- Más de la mitad del alumnado manifiesta que la historia debe ser la disciplina de ciencias sociales que tenga más peso en el currículum de Educación Secundaria. Si bien, hay una asociación estadísticamente significativa entre la licenciatura cursada por el estudiante y la disciplina a la que le otorga más peso en el mencionado currículum. El alumnado más flexible son los licenciados en historia del arte. Con relación a las argumentaciones aportadas podemos destacar que: a) Las de carácter personal son ofrecidas por los licenciados en historia e historia del arte; b) Las de carácter disciplinar están fundamentalmente presentes en los alumnos de historia y de geografía. c) Los argumentos propiamente educativos aparecen con mayor intensidad cuando los estudiantes se han decantado por las tres disciplinas de ciencias sociales en su conjunto.

Nuestra investigación aporta las evidencias necesarias para apoyar el modelo explicativo sistémico del proceso de construcción identitario docente propuesto por Álvarez y Velandrino (2011). El Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria está contribuyendo a que el alumnado de ciencias sociales esté reconstruyendo su identidad individual como futuros profesores de esta etapa educativa. Sin embargo, cabe hacer dos reflexiones para terminar.

En la opción de los estudiantes de cuál era la disciplina de las ciencias sociales que debía tener más peso en el currículum de Secundaria, constatamos que su perfil identitario queda notablemente marcado por las licenciaturas de las que proceden en un doble sentido: consideran que las materias que más carga docente deben tener son las que se corresponden con la titulación cursada; y apoyan sus argumentos en dicho carácter disciplinar vinculados a los estudios que han realizado. De este modo se manifiesta lo que Guimerá (1991), González Mangrané (1993) y Marcelo (2002) afirman acerca de que las concepciones que los profesores tienen sobre la disciplina influyen y determinan su práctica docente. Esteve (2001) y Marcelo (2002) señalan que uno de los principales problemas de la formación de los futuros profesores

de Secundaria es que suele estar destinada a unos candidatos que proceden de estudios superiores en los que se les prepara para otros fines, y por tanto, son estudiantes sin identidad profesional en el campo de la enseñanza. Aparece así uno de los rasgos de la primera crisis de identidad de los futuros profesores de Secundaria durante su período de formación inicial y que se refleja en la tensión que se produce entre la formación disciplinar y la pedagógico-didáctica (Vaillant, 2007).

En esta línea pensamos que la aportación de los futuros docentes de ciencias sociales de argumentos de carácter educativo y didáctico constituye un buen indicador de que su identidad se esté proyectando en una formación didáctica. Señalar que la recogida de información se llevó a cabo al finalizar el módulo general de formación psicopedagógica y, por tanto, antes de iniciar su formación didáctica específica y el prácticum; proceso formativo que autores como Vonk (1996), Marcelo (2002), Moreno Olmedilla (2006) y Prats y Santacana (2011) consideran de vital importancia en el proceso identitario de los profesores de este área de conocimiento. De ahí que podemos ser optimistas al hilo de nuestros datos en cuanto que parece que el proceso de inducción se está produciendo, lo que en palabras de Vonk (1996: 115) implica "la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesor autónomo". Sin embargo, nuestro trabajo también indica que es necesaria una mayor profundización en otros elementos relacionados con las creencias de los alumnos para entender mejor el proceso de construcción de su identidad profesional docente, de ahí que el camino empezado deba tener continuidad en un futuro.

Referencias

Álvarez Munárriz, L. (2011): "La compleja identidad personal", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares,* 2: 407-432.

Álvarez Munárriz, L., y Velandrino Nicolás, A.P. (2011): "Fundamentación teórica y metodología", Álvarez, L., Antón, F., Marín, J., Ortín, J., Schriewer, K., y Velandrino, A.P., *Conciencia e Identidad Regional en la Comunidad de Murcia,* Godoy, Murcia,13-97.

Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005): "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial", *Forum: Qualitative Social Research*, 1: 1-26.

Bolívar, A., Gallego, M.J., León, M.J., y Pérez, P. (2005): "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 45: 1-51.

Branda, S.A., y Porta, L. (2012): "Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3: 231-243.

Carter, K., y Doyle, W. (1996): "Personal Narrative and Life History in Learning to Teach", en J. Sikula (ed.), *Handbook of Research on Teacher Cork*, McMillan, New York, 120-142.

Castro, H.E. (2005): "Articulación entre perfil profesional y plan de estudios modularizado, desde la perspectiva de una epistemología de la praxis", *Pensamiento educativo*: 50-79.

Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2005): *Preparing teachers for a changing world*, Jossey-Bass, San Francisco.

Doyle, M. (1997): "Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning", *College Student Journal*, 31: 519-532.

Driel, J.H. van., Beijaard, D., y Verloop, N. (2001): "Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge", *Journal of Research in Science Teaching*, 38: 137-58.

Escudero, J.M. (2009): "La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos de aprendizajes docentes", *Revista de Educación*, 350: 79-103.

Estebaranz, A. (2012): "Formación del profesorado de Educación Secundaria", *Tendencias Pedagógicas*, 19: 149-173.

Esteve, J.M. (2001): "El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea", *Revista Fuentes*, 3: 7-30.

González Mangrané, M.I. (1993): "La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos", Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona (Lleida).

Guimerà, C. (1991): "Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria", Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona (Lleida).

Knowles, J.G. (2004): "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso", en I.F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado*, Octaedro, Barcelona, 149-206.

Lopes, A. (2007): "La construcción de identidades docentes como constructor de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3: 1-25.

Marcelo, M. (2002): "La formación inicial y permanente de los educadores", en Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, Madrid, 161-194.

Martín Marín, B. (2011): "Investigación descriptiva", en Cubo, S., Martín, B., y Ramos, J.L. (coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*, Pirámide, Madrid, 373-385.

Miles, M.B., y Huberman, A.M. (1984): *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods,* Sage Publications, Bervely Hills, CA.

Moreno Olmedilla, J.M. (2006): "Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y desarrollo profesional docente", *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1: 1-21.

Pajares, M.F. (1992): "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy concept", *Review of Educational Research*, 62: 307-332.

Prats, J., y Santacana, J. (2011): "Por qué y para qué enseñar Historia", en Prats. J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó, Barcelona, 13-29.

Rice, J. K. (2003): *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*, Economic Policy Institute, Washington, D.C.

Sarramona, J. (2007): "Las competencias profesionales del profesorado de Secundaria", *Estudios sobre Educación*, 12: 31-40.

Serrano Pastor, F.J. (1999): "Análisis de relatos", en Sáez, J.; Escarbajal, A., García, A., y Campillo, M. (coords.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*, DM, Murcia, 33-71.

Serrano Pastor, F.J. (2008): "El cuestionario como instrumento de obtención de datos en la Investigación sobre Educación Matemática", *Seminario permanente sobre la Investigación en Didáctica de las Matemáticas*, Sociedad Extremeña de Educación Matemática Ventura Reyes Prósper, Badajoz, 1-57.

Townsend, D., Butt, R., y Engel, S. (1991): "Collaborative autobiography. Action research and professional development", *The Canadian Administrator*, 7: 1-6.

Vaillant, D. (2007): "La identidad docente", *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina, Barcelona, <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/La%20identidad%20docente.%20Vaillant,%20D.pdf.pdf>[28 de marzo de 2013].

Vonk, J.H.C. (1996): "A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience", en McBridge, R. (ed.), *Teacher Education Policy*, Falmer Press, London, 112-134.

Conocimientos, identidad profesional socioeducativa y competencias ciudadanas sociales

Eva Ortiz Cermeño[1]&Juan Benito Martínez[2]

Resumen

El desarrollo pleno de las sociedades democráticas requiere de una ciudadanía democrática y plural y de unos ciudadanos con valores éticos, responsabilidad social y competencias sociales y ciudadanas. En este ambicioso reto, las universidades deben ser entes creadores de cultura, espacios para la participación y motor de innovación y deben ser conscientes de que su función no se puede realizar con calidad al margen de la responsabilidad y del compromiso social y educativo que se le exige. Las facultades de educación afrontan este reto cuando estamos en el último curso de los nuevos grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, de ahí que el objeto de nuestro trabajo sea contrastar las competencias que entendemos podrían ser incluidas bajo el rótulo de *ciudadanas y sociales* recogidas en los documentos aprobados en la ANECA, y la evaluación que sobre la adquisición de las mismas tiene el alumnado que el próximo año será profesional de estas titulaciones. Unas titulaciones que consideramos tienen una alta responsabilidad en la educación de los ciudadanos que actualmente están en edad escolar obligatoria, postobligatoria y educación social. La metodología a seguir será de carácter cualitativo incluyendo entrevistas semiestructuradas al alumnado de cuarto de grado de las titulaciones citadas y a su vez al alumnado representante de las distintas "menciones". Nuestra intencionalidad es praxiológica y pretende, recordando a Giroux, investigar sobre la práctica y desde la práctica para mejorar la práctica.

Palabras clave: competencia social y ciudadana, alumnado; grado en Educación Infantil; grado en Educación Primaria; grado en Educación Social y universidad.

Abstract

Full development of democratic societies requires a plural and democratic citizenship and citizens about ethical values, social responsibility and social and civic competences. In this

[1] Universidad de Murcia. E-mail: evaortiz@um.es
[2] Universidad de Murcia. E-mail: jbeito@um.es

ambitious challenge, universities should be stand-creators of culture, spaces for participation and innovation engine and should be aware that their function can not be made with quality outside the responsibility and the social and educational commitment to it requires. Education faculties faced this challenge when we are in the final year of the new degrees in Early Childhood Education, Elementary Education, Social, hence the focus of our work is to compare the skills we understand could be included under the rubric of citizens and social contained in the documents adopted at the ANECA, and evaluation on the acquisition thereof has the students that next year will be professional of these degrees. Some qualifications that we consider have a high responsibility in educating citizens who are currently compulsory school age, post-compulsory education and social. The methodology followed is qualitative semi-structured interviews including the fourth grade students of the degrees above and in turn the students representative of the various "particulars". Our intention is praxiological and aims, reminding Giroux, research on the practice and from practice to improve practice.

Keywords: social and civic competence; students; degree in Early Childhood Education degree in Elementary Education; Social Education degree and university.

Introducción: el papel de la universidad

Para Morin (2007: 110) la universidad es conservadora, regeneradora, generadora, «de ahí la doble función paradójica de la universidad: adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, dotar a los maestros para las nuevas profesiones, pero también y sobre todo proporcionar una enseñanza metaprofesional, metatécnica, es decir, una cultura». Por eso cabe insistir en que existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas y, por otra parte, unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios. «Una inteligencia incapaz de considerar el contexto y el complejo planetarios nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables» (Morin, 2007: 15), ya que cada uno tiende a no ser responsable más que de sus tareas, así como al debilitamiento de la solidaridad, porque nadie percibe ya su lazo orgánico con su ciudad y sus conciudadanos.

Recordaremos también la «Declaración final de la Conferencia mundial sobre educación superior-2009», realizada en París en julio, y que tenía por lema "La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo" (UNESCO, 2009a), cuyo preámbulo recoge:

> La educación superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación. Las bases para la investigación, innovación y creatividad debe ser una materia de responsabilidad y de apoyo económico por los gobiernos como está enfatizado en la Declaración Mundial sobre los Derechos Humanos. La educación superior deberá ser accesible igualmente a todos con base en los méritos, artículo 26 parágrafo 1» ««Y: «La década pasada proporciona evidencias de que la educación superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, el sostenimiento del desarrollo y el progreso hacia el logro de objetivos de desarrollo internacionalmente acordados incluyendo los objetivos del milenio y la educación para todos. La agenda de la educación global debería reflejar estas realidades.

Los estudios de grado

El curso académico actual supone el fin de las tradicionales titulaciones universitarias. Los estudios de Grado, cuyas primeras experiencias datan del curso 2008-2009, se extenderán por todas las universidades. Se culmina así la primera etapa de una transformación de transcendentales repercusiones, pues se cuestionan los actuales roles y funciones de la universidad, de su profesorado y de la finalidad y el sentido de los estudios que ofrece.

Los estudios de Grado deberían servir para fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, para desarrollar la función tutorial y la evaluación formativa, para sentar las bases del aprendizaje permanente y ofrecer la posibilidad de trabajar en grupos más reducidos que den pie a una enseñanza más personalizada. Consecuentemente, debería aparecer un cambio metodológico que permita el paso del aprendizaje rutinario al estratégico, de la enseñanza transmisora al aprendizaje innovador, de una formación meramente disciplinar a otra centrada en lo académico, en lo profesional y en lo vital y la puesta en práctica de una metodología capaz de establecer una conexión entre la teoría y la práctica.

Sin embargo no puede desconocerse el contexto en que se desarrollan los nuevos estudios de Grado. La hegemonía del pensamiento neoliberal establece como natural que la universidad esté sometida a los intereses de la economía y del mercado y sirva para fomentar la competitividad. La excelencia de la que se habla con mayor frecuencia es una excelencia económica o tecnológica, no didáctica ni humana. Por otra parte, la crisis económica ha venido a reafirmar el principio omnipresente del "coste cero" o incluso del "menos algo" para poner en marcha una reforma de las titulaciones que implica también mayores y mejores recursos.

En este escenario, parece conveniente detener la mirada en el proceso de implantación de los nuevos estudios de Grado y recoger el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas titulaciones, el sentido y la finalidad de las mismas, las distintas estructuras organizativas y de coordinación que se hayan adoptado, la contribución a la utilidad social de los nuevos

estudios, las innovaciones metodológicas que se hayan puesto en marcha, el grado de participación y de valoración de estos estudios por la comunidad universitaria, etc.

Responsabilidad social en los currículos de educación superior

Antes de centrarnos más detenidamente en las cuestiones o dilemas sobre los que construir una propuesta educativa y curricular coherente con lo anterior, creemos necesario, con Guarro (2002: 15), plantear una reflexión previa y quizás obvia, pero necesaria: la reconstrucción del currículo en torno a una cultura radicalmente democrática. La vía de la reconstrucción curricular en torno a una cultura democrática es adecuada, necesaria aunque no suficiente. Algunos argumentos más globales:

a) Cuando hablamos de cultura democrática nos estamos refiriendo a un conjunto de valores que constituyen la base de la educación integral de los ciudadanos. Así, no sólo estamos pensando en un listado de valores más o menos estructurado, sino también en el conjunto de aprendizajes que se derivan de ellos y en sus implicaciones para la enseñanza. Por otra parte, un currículo centrado en valores ofrece a los procesos de enseñanza y aprendizaje un marco de referencia mucho más abierto y relacionado con la sociedad. Facilita que los aprendizajes resulten útiles para participar en la sociedad y desarrollar la autonomía personal. Además favorece la implicación del centro en los problemas que preocupan a la sociedad y a los ciudadanos, en lugar de eludirlos.

b) Una cultura construida en torno a valores democráticos permite incorporar elementos menos clasistas.

c) Los espacios que tradicionalmente establecen las disciplinas científicas, e incluso las áreas curriculares, para el aprendizaje y la enseñanza, están excesivamente limitados por, y encerrados en, su propia lógica y ofrecen pocas posibilidades de apertura a la sociedad, es decir, a los problemas que la sociedad y los ciudadanos tienen.

d) Se precisa un currículo que permita un tratamiento adecuado de la diferencia.

Sobre la EEES, son muchos los autores que han formulado preguntas o afirmaciones en un sentido parecido, es decir, entendido como un contexto, un estímulo, una oportunidad, una ocasión: «El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad» (Goñi, 2005); «Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior» (Rué, 2007); «El

espacio europeo de educación superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad? » (Escudero, 2006).

En primer lugar, es necesario hacer un análisis crítico de lo que supone el proceso de Convergencia europea y de las implicaciones éticas que conllevan sus posibles contradicciones y dilemas: por un lado, exige un nuevo enfoque pedagógico (curricular y metodológico) más participativo y colaborativo; pero, por otro lado, se enfrenta a una estructura y cultura académicas que siguen siendo muy jerárquicas, competitivas e individualistas. Así pues, el compromiso ético, que se enfatiza y requiere desde estancias europeas, atañe en primer lugar a los órganos rectores y organizativos de la universidad, como institución al servicio de la sociedad, y supone debatir y clarificar el modelo educativo que orientará y definirá unos determinados valores morales y profesionales en su proyecto formativo. Esto supone «un cambio en la cultura docente universitaria hacia los objetivos fundamentales de la Universidad europea del s. XXI: educar, formar e investigar, formación integral del estudiantado, formación de profesionales competentes, formación de ciudadanos cultos y responsables» (García *et al.*, 2009: 217).

Por otra parte, es necesario reconocer que no es fácil "apropiarse" de la *narrativa* del EEES, situada entre dos polos. El primero es el debate ideológico entre una representación neo-liberal de la globalización, lo que llevaría a acentuar los valores de mercado y la formación universitaria en la línea de la ya vieja teoría del capital humano. El segundo incidiría en el papel del espacio público y de los modelos de formación orientados al desarrollo cualitativo y humano de los estudiantes, en la línea de la "sociedad en red". Y entre ambos polos, se sitúa también la realidad. Lo que parece desprenderse de estas tendencias es que van a colocar a las instituciones de educación superior, y a sus resultados, ante un doble criterio evaluador: el de su eficacia y el de su eficiencia, en relación con los nuevos objetivos y expectativas sociales. Es decir, socialmente no sólo se va a esperar que cumplan con el objetivo de formar a un grupo significativo del alumnado que tradicionalmente acoge, sino que, además, un importante contingente del "nuevo" alumnado se sienta atendido con unos niveles relativos de satisfacción, tanto propia como por parte de los futuros empleadores, y dentro de los tiempos previstos para otorgarles la titulación.

En este escenario, las universidades no pueden jugar el papel de instituciones "pasivas" o reactivas, es decir, el de instituciones que van adaptando progresivamente su misión cultural y de investigación encomendadas, sino que deben intervenir como instituciones proactivas, es decir, que realizan aportaciones muy relevantes en el campo de la generación del conocimiento y en el económico, en el desarrollo de su actividad formadora e investigadora, situándose a la altura de los nuevos retos. Dicho cambio cultural encontrará una de sus máximas expresiones en

la relación de enseñanza y aprendizaje (Rué, 2007) por impulsar, organizar, desarrollar y sostener procesos de cambios en las diversas instituciones.

Las competencias

En el currículum español se introducen las "competencias básicas" a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE) tal y como lo establecen las recomendaciones de la Unión Europea. De acuerdo con Bolívar (2010: 15), «la cuestión de educar en competencias para el siglo XXI permite delimitar la cultura básica común que precisarán los ciudadanos en este nuevo siglo». Las competencias básicas han hecho replantear el currículum escolar, sobre la forma de enseñar el cómo, los contenidos que se transmiten al alumnado, es decir, el qué y, por supuesto, se han fijado los aprendizajes necesarios en los que nadie debe ser excluido.

Como recoge la Comisión Europea (2007: 3):

> […] cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez […] la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios.

El concepto de competencias básicas o clave (Eurydice, 2002) se refiere a lo que debe estar al alcance de todos los individuos para su realización personal, su inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo de todas las personas.

Nuestra propuesta se centra en la competencia social y ciudadana. Creemos que la educación para la ciudadanía es importante que sea trabajada en las aulas, siendo una tarea compartida y comunitaria de los centros escolares poder trabajar de forma responsable para conseguir una buena formación de los alumnos como ciudadanos y futuros profesionales; para ello hay que ir superando la individualización de los centros y fomentar la participación de las instituciones sociales de la comunidad en la que se insertan para trabajar colectivamente para un bien y fin común, conseguir una educación de calidad, donde los alumnos adquieran habilidades, destrezas, actitudes, capacidades y una auténtica formación permanente a nivel personal, social y profesional. De hecho, la ciudadanía (*civitas*) significa convocar, agrupar, participación activa en los asuntos públicos. Perrenoud (2003: 35) define la competencia como «una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo defendido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos […]». Así pues, las competencias interpersonales, interculturales y sociales y la competencia cívica comprenden todas aquellas formas de comportamiento que preparan a las personas a participar de forma eficaz y constructiva en la vida social. La competencia cívica prepara a las personas para participar

plenamente en la vida cívica al trabajar conceptos y estructuras sociales y políticas como la participación activa y democrática entre todos.

Las competencias sociales y ciudadanas

Estas competencias están orientadas a formar ciudadanos más competentes y comprometidos participando y aceptando normas de convivencia en relación con los valores democráticos, ejercitando derechos y libertades, responsabilidades y deberes cívicos. Para formar a los alumnos en esta competencia la escuela debe contribuir a socializar la enseñanza mediante los valores establecidos en la sociedad democrática así como promover la tolerancia, la comprensión y la participación a fin de comprometerse como ciudadanos en una sociedad plural.

En la propuesta de Marina y Bertomey (2007) la competencia social y ciudadana la explican en ocho factores: autonomía personal; comunicación, comprensión y empatía; cooperación y colaboración; resolución de conflictos; sentimientos prosociales (solidaridad, conductas de ayuda); respeto hacia todo lo valioso; y responsabilidad y participación pública. Esta competencia se basa en una actitud de cooperación entre los diferentes grupos de personas, desde una perspectiva igualitaria, tal y como ser muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones de la competencia Social y Cívica (Bolívar, 2010)

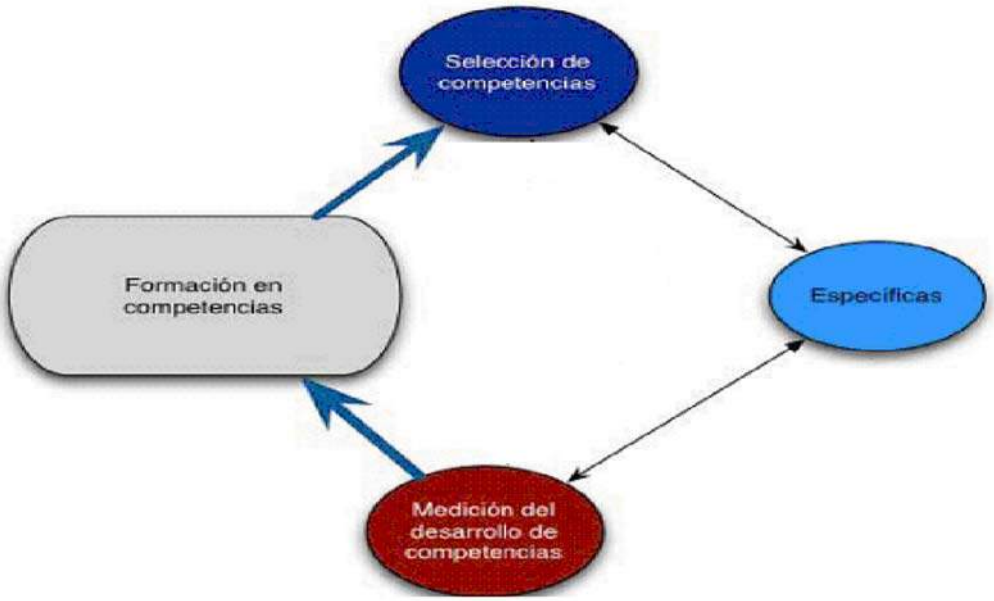
Dimensiones	Ejemplos de indicadores de logro
Comprender la realidad social.	Reflexiona de forma crítica y razonada sobre los hechos y los problemas. Conoce y emplea sistemas de valores como la Declaración de los Derechos Humanos en la construcción de un sistema de valores propios.
Interrelación y convivencia pacífica.	Muestra respeto hacia las convicciones de cada grupo social o comunitario. Mantiene actitudes constructivas, solidarias y responsables con los demás.
Respeto mutuo y aceptación de las diferencias.	Demuestra respeto y tolerancia hacia los hábitos y costumbres de las diferentes culturas. Valora la diferencia y reconoce la igualdad de derechos, en particular de hombres y mujeres.
Ejercicio de la ciudadanía democrática y contribuir a la mejora.	Contribuye a la construcción de la paz y la democracia. Practica el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos.

El aprendizaje de la ciudadanía es permanente, está en continua construcción. Se aprende a ser un buen ciudadano poniendo en práctica la ciudadanía, participando e implicándonos con la comunidad personalmente, tomando decisiones y relacionándonos con los demás. Considerar la educación para la ciudadanía en términos de una enseñanza para la participación contribuye a formar ciudadanos que «cooperen en la construcción de una comunidad política» (Cortina, 1997: 23).

Valoración sobre las competencias sociales y ciudadanas de los títulos de grado en la facultad de educación de la umu.

Consideramos fundamental en el campo de la investigación reflexionar y profundizar sobre las competencias sociales y ciudadanas que los alumnos de los distintos grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Trabajo Social adquieren a lo largo de toda su trayectoria estudiantil, para analizar en qué medida han sido formados y adquieren las destrezas y habilidades necesarias para ser no solo discentes sino ejercer como auténticos docentes y educadores en un futuro. Es importante conocer de primera mano las impresiones del alumnado sobre ello y, lo más importante de todo, de qué forma refleja ese aprendizaje desde la práctica. Para conseguir estos objetivos nos hemos basado en las competencias específicas del grado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación social, haciendo una selección de aquellas que hemos considerado más acordes a la ciudadanía y a las competencias sociales y ciudadanas en relación con nuestro estudio, tal y como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Competencias específicas del título de Infantil, primaria y trabajo social (Elaboración propia, ejemplo tomado de Triadó, Aparicio y Alasri, 2013)



Presentamos un resumen de la escala Lickert que les pasamos a los alumnos de las tres titulaciones (tablas 2, 3 y 4), que se ha visto complementado con las entrevistas semiestructuradas realizadas a los delegados y delegadas de las distintas "menciones" de los títulos de grado en Educación y, posteriormente, con los grupos de discusión mixtos en los que participarán profesorado y alumnado de las respectivas titulaciones. Dado que estamos en una fase poco avanzada, aunque consideramos importante poder compartir estas inquietudes, no podemos todavía aportar un avance de resultados riguroso.

A modo de conclusión

Precisamente si hay un colectivo de personas que por disponer de acceso a la cultura y la ciencia deberían comprometerse con lo social, éste es el colectivo universitario y más aún, si cabe, el de la Facultad de Educación. El no hacerlo sería abdicar de una de las funciones de la formación universitaria, que no es otra que la de servir a la comunidad a la que pertenece (Esteba, 2002). Conjugar la formación de expertos profesionales y la construcción de ciudadanos comprometidos con la comunidad de una forma responsable y voluntaria bajo la luz de criterios de naturaleza ética y moral debería representar el objetivo de la universidad del s. XXI. En definitiva, la universidad debe ser "configuradora de mundos posibles; debe dejar espacio, en fin, para el futuro" (Llopis, 2009: 15).

Por cierto, la Secretaría internacional permanente Nantes acaba de organizar el 4º foro mundial de los derechos humanos con el lema: "Frente a la crisis, ¿los derechos humanos?". Y que el compromiso social universitario no puede estar ajeno al cumplimiento de las metas y Objetivos de desarrollo del Milenio.

Bibliografía

Benito, J. (2005). "Educación y ciudadanía". En VV.AA., *Una Europa solidaria: ciudadanía y cooperación internacional*. Oviedo: Eikasia e Instituto de estudios para la paz y la cooperación.

Benito, J. (2006). "Educación y ciudadanía". En VV.AA., Una Europa solidaria: Ciudadanía y cooperación internacional. Oviedo: Eikasia, Instituto de estudios para la paz y la cooperación – IEPC.

Benito, J. (2008). "Educación social para la igualdad". En M. Hernández (coord.), *Exclusión social y desigualdad* (79-104). Murcia: Universidad de Murcia.

Benito, J. (2009). "Diálogo intercultural y ciudadanía". En F.M. García y M.M. Pardo (dirs.), Retos del Derecho en el siglo XXI. Valencia: Tirant lo Blanch.

Benito, J. (2011). "Responsabilidad social en los currículos de Educación superior: un desafío para el EEES. En *II Jornadas sobre responsabilidad social: universidad, aprendizaje-servicio y voluntariado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo. Oficina de publicación oficiales de las Comisiones Europea*. Luxemburgo.

Cortina, A. (1997). *Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: síntesis.

Escudero, J.M. (2006). *El espacio europeo de educación superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: ICE, Universidad de Murcia.

Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.

García, R. *et al*. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la educación*, 21, 1, pp. 199-221.

Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro.

Marina, J. A. y Bertomeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.

Morin, E. (2007). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Rué, J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior. Madrid: Narcea.

UNESCO (2009a). *Declaración final de laConferencia mundial sobre educación superior-2009*: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio

social y el desarrollo. Comunicado (8 de julio de 2009). ED.2009/CONF.402/2. www.unesco.org/es.

Triadó, X; Aparicio, P. y Elasri, A. (2013). La evaluación de competencias en la Educación Superior. *Reire*, *6* (1), 4-19.

El grupo ICSVO: promover la conciencia histórica desarrollando la competencia social y la competencia digital

J. Miquel Albert[1]; Susana León[2]&Ferran Mur[3]

Resumen

En una época de grandes convulsiones sociales y tecnológicas caracterizada por la aparición de la sociedad del conocimiento, la enseñanza de la historia necesita plantearse un aprendizaje dinámico y motivador que ayude a despertar la conciencia histórica en conexión con el desarrollo de las competencias sociales y tecnológicas necesarias para formar a los futuros adultos.

El grupo ICSVO está formado por docentes de ciencias sociales interesados en practicar la reflexión didàctica sobre la enseñanza de la historia y la utilización de las tecnologías digitales e Internet en la práctica docente. Tras un periodo de tiempo centrado en la autoformación tecnológica y en la planificación didáctica basada en las competencias sociales han adoptado un sistema de trabajo basado en poner en común y coordinar algunas prácticas docentes que realizaban algunas de las personas del grupo. Las últimas experiencias han sido "El perdón es posible", que analiza la situación de la sociedad vasca despues del abandono de la actividad armada de ETA y el papel que corresponde a las víctimas del terrorismo, y "Nuestros abuelos. La historia entre generaciones", que se trata de que los alumnos trabajen la sociedad en la que vivieron sus abuelos pafra conocer mejor la actual a partir de las fuentes orales y materiales que ellos mismo puedan recoger.

Se trata de fomentar la conciencia histórica de nuestros alumnos sobre la época contemporánea que les ha tocado vivir tratando de que adquieran las competencias sociales y digitales que les permitirán desenvolverese como ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno social.

---

[1] Grup ICSVO. E-mail: miquel.albert@ub.edu
[2] Grup ICSVO
[3] Grup ICSVO

Palabras clave: Competencias sociales; tecnologías digitales; fuentes históricas.

Abstract

In a time of great social and technological seizures characterized by the emergence of the knowledge society, the teaching of history needs to consider a dynamic and motivating learning to help raise historical consciousness in connection with the development of social and technological skills necessary to train future adults.

The group consists ICSVO social science teachers interested in practicing reflection on teaching didactics of history and the use of digital and Internet technologies in teaching. After a period of self-training time focused on technological and educational planning based on social skills have adopted a working system based on pooling and coordinating some teaching practices that performed some of the people in the group. The past experiences have been "El perdón es posible", which analyzes the situation of Basque society after the cessation of armed activity by ETA and the role for victims of terrorism, and "Nuestros abuelos. La historia entre generaciones ", it is for students to work the society in which their grandparents lived pafra insights into the current from oral sources and materials that can pick themselves.

It seeks to foster historical consciousness of our students on the contemporary age has touched their lives trying to acquire digital and social skills that will enable them desenvolverese as critical citizens committed to their social environment.

Keywords: Social skills; digital technologies; historical sources.

La historia de un grupo de profesores que pretendían practicar la didáctica de las Ciencias Sociales con Internet.

Hace unos diez años la red Internet ya revolucionaba las comunicaciones y parecía que iba transformar el futuro, o al menos así lo aseguraban muchos expertos sociales. Un grupo de profesores de Ciencias Sociales de la zona de Granollers coincidimos en un interés común por saber como afectaría esta revolución a nuestra docencia y empezamos a hablar de ello como para prevenir nuestras clases y que la globalización que se adivinaba no nos afectase de una manera demasiado furiosa.

Y el grupo comenzó a reunirse periódicamente, se acogió al plan de formación permanente del centro de recursos de la zona y, juntándose unas veces hasta veinte personas y

otras siete u ocho, ha ido funcionando hasta hoy y continua planificando experiencias didácticas.

Para empezar escogimos un nombre que recogiese las primeras características comunes y nos localizase en nuestra comarca: Internet y Ciencias Sociales en el Vallès Oriental (ICSVO). Éramos una mezcla de veteranía y juventud y nadie pensaba que hiciese mal su trabajo docente, más bien al contrario, pero pronto nos sinceramos en torno a dos cuestiones, ¿que historia aprendían nuestros alumnos? y ¿cómo, de qué manerea aprendìan?.

Parecía que el conocimiento histórico que enseñábamos no producía ciudadanos capaces de comprender la realidad social y, además, la historia había dejado de ser una materia atractiva para el alumnado. Se estaba convirtiendo en una asignatura sin interés porque los contenidos no conectaban con los temas sociales relevantes, porque las metodologías continuaban siendo demasiado expositivas y tradicionales, y porque la creciente diversidad intercultural y social del alumnado planteaba una serie de problemas didácticos nuevos.

Así que en el grupo pensamos que seguramente con Internet y con la utilización de tecnologias digitales encontraríamos algunas soluciones. Para empezar situamos nuestro campo de trabajo a partir de un EVA (entorno virual de parendizaje) del tipo Moodle lo que nos facilitaba en aquellos momentos trabajar todos los aspectos de la enseñanza virtual y también nos dedicamos a la formación técnológica de los mienbros del grupo. A parte de introducir los conocimientos necesarios para moverse por un entorno Moodle, aprendimos a hacer blogs, pàginas web, diversos tipos de presentaciones, wikis, etc. Intentábamos estar al dia con la web social y cuando aparecieron las redes sociales creamos un espacio en Facebook y en Twitter. Y aún continuamos con estas costumbres pero la verdad es que la evolución tecnológica es tan ràpida que a lo largo de stos años, muchas veces no teníamos tiempo ni de practicar la última herramienta que habíamos conocido poco tiempo antes.

Todo ello nos lleva a destacar la importancia del papel del profesorado y de la metodología. Las tecnologías e internet son necesarias pero siempre en el marco de una línia metodológica que garantice el aprendizaje del conocimiento histórico.

Con la mejor voluntad del mundo intentábamos una enseñanza competencial y por el curriculum de Ciencias Sociales nos tocaba desarrollar la competencia social y ciudadana. Pero ¿cómo se enseña a comprender la realidad social, convivir en ella de forma activa, responsable e integradora y de ejercer la ciudadanía democrática? Eso implica saber relacionarse, saber y querer comprender a los "otros" y cooperar con ellos, así como ser competentes para resolver de forma pacífica y democrática las situaciones que generan las relaciones sociales y la convivencia. Por esta via intentamos movernos y proponemos prácticas docentes. Con la

competencia digital y tratamiento de la información se comparte la identificación de fuentes, la selección y procesamiento de información relevante, el análisis crítico y reelaboración de docuementos y la creación y difusión de los resultados conseguidos.

En esta linea y sin dejar de lado la formación permanente, las últimas experiencias que presentamos han consistido en construir colaborativamente una actividad didáctica a partir de la pràctica de alguna miembro del grupo. A partir de la planificación prevista de un tema o de una unidad didáctica se inicia un análisis y adecuación de la práctica en un centro que va incorporando los elementos de todos los miembros del grupo, a los que tambiés sirve como práctica reflexiva para comparar y analizar con su docencia personal. Evidentemente, la persona que realiza la práctica docente tiene toda la autonomía para adaptar en la medida que considere las propuestas del grupo.

Experiencia "El perdón es posible. Estudio sobre la realidad vasca tras el abandono de la actividad armada de ETA, el papel de las víctimas y el perdón como posible solución"[4]

Introducción

Este proyecto surgió fruto de la curiosidad y de la casualidad, en una carrera docente donde se trabaja en muchas ocasiones con aulas de diversidad en las que muchos de los alumnos no aparentan motivación para aprender. Con esta realidad siempre se intenta motivarlos con temas que les toquen muy de cerca y así despertar su curiosidad. Se trata al mismo tiempo de que tomen conciencia histórica y se dientifiquen con el entorno social en el que viven.

El contexto en el que se plantea esta experiencia parte de un interés por el alumnado, por la inquietud de enseñar ciencias sociales de forma práctica con materiales que se ajusten a la realidad y utilizando tecnologías, compartiendo despues las experiencias de aula con compañeros de profesión para analizarlas y mejorarlas, con muchas ganas de hacer cosas diferentes en las aulas para hacer de esta materia una herramienta de aprendizaje dinámica,

[4] Experiencia llevada a cabo por Susana Leon con sus alumnos del SES Manuel Carrasco i Formiguera de Sant Feliu de Codines durante el curso 2011-2012.

motivadora para que ayude a formar a los adultos del futuro, con ideas propias y que sean capaces de hacer juicios sobre la realidad.

Durante el curso 2011-2012, surgió la noticia de que "ETA anunciaba del fin definitivo de su actividad", y esto cautivó el interés de algunos de los alumnos del aula de diversidad (3º y 4º de la ESO), unos por implicaciones personales y otros por mera curiosidad.

Planteamiento didáctico

El objetivo incial no era directamente un estudio histórico sobre ETA, sino el hecho de ser conscientes de la realidad vasca, del papel de las víctimas y de los terroristas en este conflicto, de llegar a poder establecer un diálogo entre ambos y ver si el perdón puede llegar a fraguarse entre dos posturas tan opuestas. El proyecto está enfocado a hacer una reflexión sobre la situación y las posibles soluciones.

Al tratarse de un proyecto de aula de diversidad se trataba de realizar un trabajo transversal donde se tratrsen no solamente las ciencias sociales sino también las tecnologías digitales, utilizando los recursos que nos ofrece Internet, haciendo así un trabajo más dinámico y atractivo para los alumnos, al mismo tiempo que aprendíamos a seleccionar las fuentes y a tratar la información que nos ofrece la red.

Era vital el poder trabajar y desarrollar diferentes competencias para que el alumnado llegase a desarrollar un trabajo competencialmente adecuado y se seleccionaron las siguientes: Tratamiento de la información y competencial digital; Competencia comunicativa lingüística y audiovisual; Competencia social y ciudadana; Competencia de autonomía e iniciativa personal; y Competencia de aprender por aprender.

Los contenidos que se trabajaron fueron los siguientes: Historia de ETA, localización geográfica, organización de ETA, actos terroristas, el papel de las víctimas, el papel de los miembros de ETA, el perdón y la construcción de la paz

Algunos de estos contenidos se trabajaron más que otros, ya que se trataba de llegar a los objetivos que nos habíamos marcado al principio del proyecto.

Actividades

Para seguir con la línea principal de este trabajo se construyó un blog para depositar allí todos los ejercicios que iríamos realizando durante el proyecto. El nombre el blog surgió de la idea de seguir con la misma dinámica que se había llevado a cabo con otros cursos del centro, y que no pertenecían al aula de diversidad, ellos quisieron tener también el suyo y por eso se

decidió llamarlo: Historiadores en el aula de diversidad.[5] Las actividades eran muy pautadas y se adaptaron a los diferentes niveles que se daban en el aula.

Actividad 1 (conocimientos previos y contexto general)

Lluvia de ideas, presentación de imágenes y símbolos con explicación general, cuestionario de conocimientos previos en el blog.

Actividad 2 (localización geográfica)

Situar geográficamente el conflicto: trabajo con atlas y elaboración de un mapa.

Hacer de periodista: búsqueda guiada de información por internet para hacer un artículo.

Actividad 3 (análisis de la información)

Recogida de artículos de prensa actual y consulta hemerotecas digitales para situar la historia de ETA y los hechos actuales. Puesta en común de la información recogida y elaboración de un poster-mural.

Actividad 4 (análisis y tratamiento de la información)

Proyección del film "El lobo". Análisis y estudio de la película.

Debate prepararo entre partidarios y detractores del papel de ETA.

Actividad 5 (tratamiento de la información y propuestas de documentos)

Documental "Trece entre mil". Debate, cuestionario y propuestas de solución.

Actividad 6 (realización de actividades con contenidos diferentes)

Seguimiento actualidad del tema en prensa digital y recogida información sobre proyectos nuevos. Lectura conjunta y propuestas de actuación.

Puesta en comun y debate abierto aunque las posturas fueran muy opuestas.

Actividad 7 (Conclusión)

Resumen de la experiencia. Propuesta de los alumnos de hacer murales con mensajes para E.T.A y también para las víctimas.

---

[5] http://historiadorsauladiversitat.blogspot.com.es/

Conclusión

Pese a la reticencia inicial sobre si el proyecto y los objetivos se iban a cumplir, y los miedos de llevar este trabajo a cabo, por el tema que se trataba y al grupo al cual iba dirigido, fue toda una sorpresa descubrir como el proyecto fluía e incluso se ampliaban las actividades.

Los aprendizajes y debates que se llevaron a cabo fueron muy satisfactorios, se cumplieron con creces todas las expectativas y abrieron la puerta a futuras experiencias de estas características. Aunque trabajar con alumnos de diversidad pueda parecer complicado la realidad es que que han aportado mucho en este proyecto y su implicación sirve para confirmar que "si se quiere se puede".

Experiencia "Nuestros abuelos. *La historia entre generaciones*"[6]

Introducción

El origen de este trabajo fue muy curioso y se produjo cuando hablábamos, en el temario de 2 º de ES0, del trabajo de historiador y las fuentes que utiliza para investigar la historia. Cuando planteábamos la importancia de las las fuentes orales un alumno al que hacía poco había fallecido su abuelo nos contó la relación que tenía y la cantidad de cosas que le explicaba, ya que era una persona muy implicada en el pueblo, conocedor de muchos eventos importantes e interesantes. Fue en este punto cuando vimos que en nuestras propias casas teníamos unas fuentes importantes de información que las podíamos utilizar y a la vez que potenciábamos la relación o vinculación más directa de dos generaciones.

Para motivar a los alumnos podríamos hacer un trabajo de recogida de información sobre la vida de nuestros abuelos y que cada alumno se convirtiera en un pequeño historiador para poder saber más de nuestra historia propia, reciente y directa.

Planteamiento didáctico

El objetivo fundamental era conocer y analizar la realidad y la evolución de dos generaciones que que conviven en el tiempo para reconstruir la historia más reciente utilizando

[6] Experiencia realizada por Ferran Mur con los alumnos de 2n de ESO del SES Manel Carrasco Formiguera de Sant Feliu de Codines durante el curso 2012-12013.

las diferentes fuentes de trabajo de los historiadores. Al mismo tiempo se perseguía la introducción del trabajo con tecnologias digitales y con internet, y también trabajar en grupo y realizar debates colectivos.

Respecto a la utilización de competencias, además de la social y ciudadana, se consideraron especialmente las siguientes: Tratamiento de la información y competencial digital; Competencia comunicativa lingüística y audiovisual; Competencia de autonomía e iniciativa personal; y Competencia de aprender por aprender.

Actividades y fases de realización

El trabajo se planteó inicialmente en 7 fases que desarrollamos a lo largo del segundo trimestre y al principio del tercero, de una manera alterna mientras se daba también la materias de ciencias sociales, dando materia curricular programada y realizando esta actividad, compaginando el trabajo individual y el trabajo en grupo.

1 ª Fase (Planificación de la actividad)

A partir de buscar la necesidad de obtener información de la vivencia de nuestros abuelos, decidimos explicar cómo debería ser el trabajo, definir los aspectos que queremos saber de la vida que han vivido y concretar esta información entre todos.

Acordado el nombre "Nuestro abuelos" nos planteamos hacer un video.

2 ª Fase (Conocimientos previos y búsqueda de información)

Hicimos un cuestionario con preguntas para conocer mejor la vida que ellos llevaban cuando tenían la misma edad que sus nietos. A partir de las preguntas se trataba de trabajar con datos estadísticos sobre las respuestas dadas.

3 ª Fase (Recogida de información y eleboración de coumentos)

Grabación y edición del vídeo. Se recomendaba utilizar el editor Movie Maker, y su presentación debía ser en formato AVI o MP4. Tuvieron tres setmanas para realizarlo.

4 ª Fase (Análisis de la información)

Una vez entregados los videos, los proyectamos en clase (cada día la última media hora se pasaban cuatro o cinco) y los analizamos.

5 ª Fase (Análisis y tratamiento de la información)

Nos planteamos la reflexión y el análisis de lainformación en grupos de tres o cuatro alumnos para ver las respuestas que habían para ponerla en común.

6 ª Fase (Conclusiones)

Puesta en común por grupos con las aportaciones de cada grupo en un foro. Dos secretarios recogieron toda la información posible, para preparar el acto final. La gran mayoría ampliaban y mejoraban toda la información recogida por los diferentes grupos, haciendo un debate muy interesante y participativo.

7ª Fase (Trabajo final y difusión de resultados)

Acto conjunto entre abuelos y nietos. El acto final constaba de una mesa donde invitamos a los abuelos y las abuelas. Se explicaron las conclusiones llegados después de ver los vídeos y se organizó una debate para contrastar las informaciones recogidas.

Esta última actividad fue una experiencia única para el alumnado ya que nunca habían hecho este tipo de actividad y mostraron mucho respeto por la personas mayores. La actividad se animó mucho y fue muy interesante, tanto por la participación como por el contenido. Finalizó con una invitación a los abuelos a compartir un desayuno para agradecer su colaboración.

Valoración de la experiencia

La valoración de toda la experiencia, por parte de los alumnos ha sido muy interesante y sorprendente en muchos casos, ya que han conocido cosas que no se esperaban. Muchas veces pensaban que lo que contaban los abuelos no era del todo cierto y que se inventaban historias, pero la constatación de las vivencias y la información contrastada les han hecho apreciar la confianza en nuestros mayores, entender mejor los cambios que estamos viviendo constantemente y adquirir concienca de que la historia se construye cada día.

Otra valoración que destacamos es la tecnológica porque a todos los alumnos les gustó hacer el vídeo, editarlo y de mostrar su trabajo al resto de compañeros. Su autoestima y la valoración del trabajo hecho ha tenido una valoración muy positiva en la mayoría de casos.

La valoración de los abuelos también ha sido muy positiva y emotiva para algunos de ellos, ya que han sido escuchados por una generación que en muchas ocasiones piensan que no les interesa lo que han vivido los demás y que sólo les interesa el presente y la inmediatez. La diversidad de procedencias de algunos abuelos y la comprobación de que la vivencia ha sido la misma o en ocasiones incluso peor, también les ha demostrado que los hechos no se limitaban únicamente a nuestro pueblo, y que tienen una visión mas general.

Conclusiones

Las dos experiencias han servido a todos los miembros del grupo para iniciar un tipo de reflexión sobre pràcticas reales que hemos considerado beneficiosas desde diversos puntos de

vista. Por un lado, para el profesorado que realizaba la pràctica real le ha supuesto una ayuda directa e inmediata en el momento de ir realizando la actividad ya que las opiniones y aportaciones de los demás compañeros les afianzaba o rectificaba en sus convicciones didácticas. En el caso de profesorado con menor experiencia o en situaciones en que se introducían mètodos y actividades nuevas estas aportaciones han sido importantes para confirmar la dirección de la actividad.

Por otro lado, en la introducción y la utilización de tecnologias digitales ha resultado decisivas las aportaciones expertas y las experiencias de otros compañeros para adquirir confianza en su aplicación didáctica. Para el profesorado del grupo que sólo aportaba sus opiniones y experiencias pero no realizaba directamente la pràctica la participación colaborativa suponía participar directamente en la planificación didáctica de la actividad al tiempo que constataba los resultados.

En general se puede decir que las aportaciones de los miembros del grupo han servido para ir adaptando convenientemente las cuestiones tecnológicas y para asegurar una metodología activa.

Bibliografía

ALBERT, J.M., y ALEGRE, E. (2004):"Internet i ciències socials. Una experiencia de comunitat virtual a l'ensenyament secundari", Geo Crítica / Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto, vol. VIII, núm. 170-67. http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-67.htm[última consulta: 20/04/2013]

BERNAL, M. D. y CORBALÁN, J. (2008): Eines per a treballs de memòria oral, Direcció General de la Memòria Democràtica, Generalitat de Catalunya, Barcelona

EL MUNDO Especiales (2009): «La dictadura del Terror», http://www.elmundo.es/eta/historia/index.html [última consulta: 22/04/2013]

EL PAIS (2013): «ETA», http://elpais.com/tag/eta/a/ [última consulta: 23/04/2013]

GÓMEZ CACHO, J. y REULA BIESCAS, J. (2012): Ciències Socials.2n ESO, Editorial Cruïlla, Barcelona.

PRATS, J. (coord.), (2011): Didáctica de la geografía y la historia, Graó, Barcelona

SEGURA, A. (2010): Euskadi. Crónica de una desesperanza, Alianza Editorial, Madrid.

VIDAL NOVELLAS, C. (2007):«Euskadi: un escenari possible», http://www.edualter.org/material/actualitat/euskadi/index.htm [última consulta: 23/04/2013]

Los estereotipos de la historia en el alumnado universitario

Laura Arias Ferrer[1]; Raquel Sánchez Ibáñez[2]&Antonio Alejandro Martínez Nieto[3]

Resumen

Con esta contribución pretendemos analizar la pervivencia de determinadas interpretaciones históricas en el saber y discurso histórico popular. En concreto, vamos a centrar nuestro análisis en las concepciones e imágenes que aún permanecen en el alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Murcia, que cursan sus estudios en el año académico 2012-2013, sobre algunos hitos y periodos históricos ciertamente controvertidos de la historia de España, intentando identificar aquellos estereotipos que reproduce el alumnado universitario. La información se ha obtenido a través de un cuestionario en el que se pregunta por una serie de estereotipos seleccionados a priori, para averiguar en qué medida están asentados en el pensamiento histórico de los alumnos, y se complementa con el análisis de algunas producciones del alumnado.

Palabras clave: Imágenes; estereótipos; identidad; historia de España; didáctica de la historia.

Abstract

In this paper we intend to analyse the permanence of certain historical interpretations. We focus specifically on different conceptions and images that still remain in the students of the Pre-school and Primary Education Degree from the University of Murcia, in the academic year 2012-2013, about some milestones and historical periods which are perceptibly controversial about the History of Spain, trying to identify the stereotypes that these students reproduce. The information has been obtained through questionnaires in which the students are asked about a series of stereotypes chosen beforehand, in order to find out the degree of survival of these stereotypes in the historical thinking of the students.

[1] Universidad de Murcia. E-mail: larias@um.es
[2] Universidad de Murcia. E-mail: raqueledu@um.es
[3] Universidad de Murcia. E-mail: antonioal1984@hotmail.com

Keywords: Images; historiography; identity; History of Spain; history teaching.

La formación de estereotipos en la enseñanza de la historia

El conocimiento histórico cumple una funcionalidad social y cultural de primera magnitud, ya que responde a la exigencia operativa de todo grupo humano de tener conciencia sobre su pasado colectivo. Esta conciencia colectiva constituye una pieza clave para la identificación, orientación y supervivencia en el contexto presente actual y cultural de una sociedad. Es pues, su único referente positivo para saber a qué atenerse y poder perfilar planes y proyectos en el presente y de cara al futuro. Pero la interpretación histórica ha estado y estará ligada a la intencionalidad e ideología del sujeto que la realiza. Pese a la pretendida objetividad en la interpretación de los hechos, la mera selección de las fuentes, datos y acontecimientos que son objeto de estudio supone ya la intervención de esa subjetividad inherente al ser humano. Máxime si dicha interpretación histórica se realiza con un fin muy concreto, la creación y exaltación de la idea de nación y la conformación de una identidad colectiva única. La historia se convierte entonces en un discurso elaborado con una finalidad política y, como señala Dean (2008: 20), "si la historia atiende a fines políticos, ésta deja de ser historia y pasa a ser adoctrinamiento".

La enseñanza de la historia se convierte entonces en el mejor medio para justificar estos discursos, al ser asumida por los Estados para consagrar una determinada identidad nacional, siendo el principal objeto de ésta la formación de una ciudadanía con valores concretos. Desde sus inicios, este conocimiento histórico y su enseñanza han presentado una serie de características propias asociadas a las necesidades de argumentación y legitimación ideológica de los poderes públicos de los Estados, desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad. Los manuales o libros de texto se convierten entonces en la mejor herramienta de transmisión. Al fin y al cabo, éstos son elaborados dentro de un marco y unas necesidades institucionales y no entran en contradicción con las mismas, por lo que "en esencia, los textos «históricos» de los manuales son intercambiables con textos de carácter político" (Castillejo, 2009: 46).

A lo largo de la época contemporánea, la enseñanza de la historia en España ha atravesado diferentes etapas. Ya las Cortes de Cádiz no se olvidaron de designar una comisión que debía reunir todos aquellos documentos que justificaran la fundación nacional: la historia tenía que proporcionar los perfiles de una identidad exclusivamente española, y así se convirtió en materia de enseñanza en España. La historia asumió la misión de legitimar a un nuevo sistema político, el liberal. Pero, además, debía generar creencias y lazos de identidad común. De esta manera, los primeros manuales de historia de España mostraban la novedad del proyecto nacional como propuesta patriótica de futuro y como justificación de la nueva

estructura de poder de la sociedad burguesa. El objetivo era formar ciudadanos de una nación con unas estructuras de poder que tenían que ser respetadas.

La acomodación del discurso histórico a las necesidades de legitimación políticas se ha mantenido desde entonces. En la actualidad todavía se perciben en los manuales escolares esa necesidad de justificar nuestro nexo común con Europa, iniciada en los años sesenta (López, 2010). De ahí, el subsecuente protagonismo en la enseñanza de periodos clave de la historia europea: la antigüedad grecorromana, el cristianismo, el feudalismo, las revoluciones liberales, etc., que pasan a ocupar las páginas centrales de los nuevos libros de texto. Pero cabe preguntarse si estos fines identitarios son compatibles con los objetivos generales de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, tal y como se plantea hoy día entre los especialistas de la didáctica de dichas materias, como es el fomentar entre el alumnado la capacidad crítica y la necesaria autonomía personal para lograr una ciudadanía responsable (Pagès, 2011; Prats, 2011). Una enseñanza crítica y reflexiva de la historia ha de partir del conocimiento de las ideas previas e imágenes mentales que poseen los alumnos. Solo así seremos capaces de corregir, modificar y perfilar toda aquella información imprecisa, y muchas veces errónea, asumida como veraz. Sobre estas imágenes es sobre la que el alumnado va a construir su conocimiento histórico, por lo que es necesario que éstas sean lo más sólidas posibles y que su construcción vaya acompañada de un proceso crítico y reflexivo.

Pero los libros de texto no son la única fuente de información que contribuye a la creación de imágenes mentales concretas, y que orientan y determinan el aprendizaje de la historia, siendo reconocible su impronta en el recuerdo, imágenes y estereotipos creados en los individuos. Hemos de tener en cuenta que existe, paralelamente a la historia académica, una memoria e historia popular formada a través de las relaciones intergrupales: "Siglos e incluso décadas de hostilidad o amistad" impregnan y determinan esta memoria colectiva (Bar-Tal, 1994: 30). Junto a esta, la literatura y narrativa histórica, además de los medios de comunicación (prensa, cine, televisión, etc.) son determinantes para la creación de estereotipos sobre sociedades, culturas y hechos, máxime si consideramos la marcada importancia que la cultura audiovisual posee en la actualidad. No podemos considerar que estos medios carezcan de intencionalidad pero la veracidad con la que es considerada la información generada mediante estos canales provoca, que ésta se asuma acríticamente (Bar-Tal, 1994) contribuyendo a la generación o consolidación de determinadas visiones de la historia.

Imágenes y estereotipos de la Historia de España: la Edad Media y el descubrimiento de América

Con el objetivo de identificar algunos de estos estereotipos e imágenes que, aún hoy, permanecen en el imaginario colectivo de gran parte de la sociedad española, se ha llevado a cabo un análisis inicial de las imágenes que posee el alumnado de los Grados de Educación Infantil (3er curso) y Primaria (2º curso) del curso académico 2012/2013 de la Universidad de Murcia. En concreto, se realizó sobre una muestra de 273 sujetos, cuya edad oscilaba entre los 19 y los 35 años, siendo mayoritario (cercano al 75%) el grupo perteneciente a la franja entre los 19 y 20 años, que han cursado las especialidades de Ciencias Sociales y Humanidades en Bachillerato.

Dirigimos nuestra atención al análisis de dos aspectos desigualmente tratados por la historiografía tradicional como son la Edad Media española y el descubrimiento de América. Para ello se diseñaron dos pruebas, una libre y un cuestionario, que permitieran un análisis cualitativo y cuantitativo. La prueba abierta consistió en la realización de un dibujo, relato o listado de conceptos que los términos "Edad Media", "castillo", y "descubrimiento de América" pudieran sugerirles inicialmente. Dicha prueba se aplicó sobre un total de 170 estudiantes, pertenecientes a tres grupos del Grado de Educación Primaria y un grupo del Grado de Educación Infantil. El análisis y categorización de las producciones del alumnado obtenidas nos ha permitido contrastar y matizar los datos obtenidos mediante la segunda prueba diseñada, consistente en un cuestionario compuesto por un total de tres preguntas cerradas de opción múltiple y una pregunta abierta (*cf.* Tabla 1). Un total de 103 estudiantes contestaron el cuestionario diseñado, todos ellos pertenecientes al Grado de Educación Primaria y que no habían participado en la prueba anterior.

Del análisis de ambas se desprenden los siguientes datos. Comenzando con la valoración cuantitativa, los datos que arrojan las respuestas analizadas del cuestionario planteado nos muestran que el alumnado encuestado destaca la configuración de Al-Ándalus, la presencia romana, el reinado de los Reyes Católicos y el descubrimiento de América como los hitos más relevantes de la historia de España. Sin embargo, son las personalidades asociadas al mundo cristiano las que son más frecuentemente seleccionadas como personajes relevantes para la historia española, siendo Alfonso X el personaje más influyente de entre los expuestos. Sorprende igualmente que la figura del Cid sea considerado más relevante que Aníbal, Almanzor o el propio Augusto. Junto a Alfonso X, el alumnado encuestado considera a Carlos V y Abderramán III como figuras clave en la historia española. Pese a la general importancia que el alumnado encuestado atribuye al mundo islámico en general, y a Al-Ándalus en particular, a la hora de describir la época medieval española, partiendo de las ideas previas e

imágenes mentales que éstos poseen, la prelación de contenidos e ideas asociadas cambia radicalmente. Así, el término cruzadas y feudalismo es una constante en las respuestas obtenidas a partir de la pregunta libre expresada, en la que se solicitaba al alumnado que señalara tres acontecimientos relevantes de la Edad Media. De la misma manera, los términos que mayoritariamente asocian a la época medieval española son religión y feudalismo, seguido por el concepto de cruzada. Además dibujan la Edad Media española como un periodo lleno de conflictos y oscuridad, obviando prácticamente el desarrollo artístico y arquitectónico, los avances científicos y el desarrollo urbano, que tuvieron lugar precisamente en el seno de la civilización islámica. Esta asociación con el ámbito occidental cristiano, y con el marco medieval europeo se comprueba además al analizar la terminología utilizada a la hora de seleccionar los hitos o hechos históricos, que consideran más relevantes de la Edad Media. Sorprende la frecuencia de uso del término "Reconquista", ya descartado por la historiografía y desaparecido en los libros de texto, y la aparición de términos como invasión u ocupación islámica en contraposición a lo anterior.

Tabla 1. **Porcentajes de las respuestas de los alumnos al cuestionario**

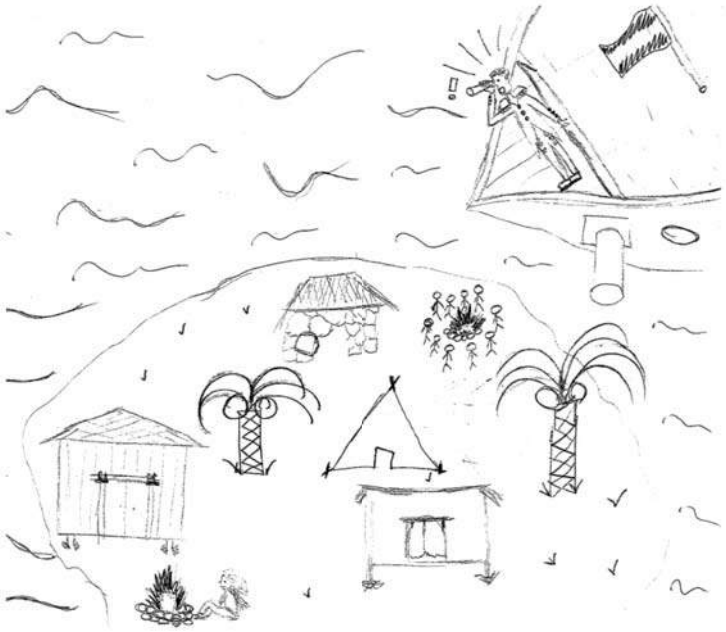
1.*¿Qué hito o periodo consideras que fue más determinante en la Historia de España?* (selecciona tres) Mundo íbero (1%), Imperio Romano (23%), Grecia Clásica (2%), Expansión del Islam (5%), Reinos Cristianos (9%), Al-Andalus (27%), Reyes Católicos (21%), Conquista de América (13%)
2. *¿Qué personaje consideras que tuvo más relevancia, en relación a la historia de España?* (selecciona tres) Alfonso X (31%), El Cid Campeador (7%), Carlo Magno (3%), Abderramán III (18%), Almanzor (3%), Augusto (2%), Viriato (2%), Aníbal (4%), Carlos V (29%)
3. *¿Con qué adjetivos o palabras calificarías la Edad Media española?* (selecciona tres) Oscuridad (8%), religión (24%), cruzadas (10%), peregrinación (1%), monasterios (7%), tolerancia (0%), conflictos (9%), epidemias (10%), avances científicos (1%), desarrollo artístico y arquitectónico (3%), magia y brujería (3%), feudalismo (22%), desarrollo urbano (1%)
4. *Indica tres acontecimientos relevantes de la Edad Media* (respuesta abierta)

Estas apreciaciones quedan corroboradas con el análisis de las producciones del alumnado. Tanto relatos como dibujos centran su atención en aspectos tales como diferencias sociales y existencia de marcadas clases sociales (estamentos), siendo ésta una constante, así como la incorporación de reyes, princesas, nobles y campesinos o siervos en sus producciones.

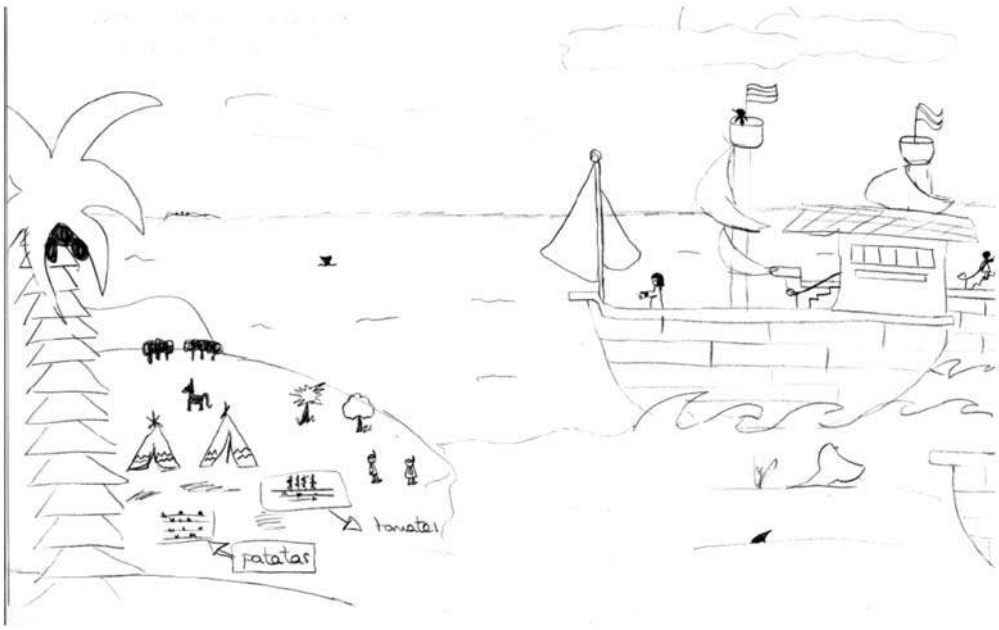
De la misma manera, es habitual la aparición de figuras como trovadores, juglares y bufones en la composición y, en ocasiones, se alude a torneos y actividades ociosas de los estamentos superiores. También es frecuente la presencia de la religión, citando la adscripción cristiana de la sociedad. Entre los términos que aparecen en los relatos realizados destaca la mención a la esclavitud, las epidemias y las deficientes condiciones higiénicas y alimentarias, junto a la necesidad defensiva debido a la presencia de "enemigos". Solo encontramos una caracterización de estos enemigos anónimos, siendo éstos las "tropas musulmanas". Los alumnos relacionan el término castillo con la época medieval y la realidad feudal, describiendo una imagen de castillo almenado, con banderas y estandartes, "grandes pinturas de antepasados en todas las paredes" y "antiguas armaduras de caballeros retirados en los rincones", rodeado todo ello por un gran foso, que en una ocasión un grupo de alumnos rellenó "con cocodrilos". Esta imagen contrasta con la realidad histórica de la región, donde solo podemos encontrar un castillo asociado a esta tipología, entre todos los restos de fortalezas y alcazabas medievales conservadas. Nos referimos al castillo de Lorca y a su torre almenada, la torre del Espolón, fruto de las labores de reconstrucción dirigidas por Pedro San Martín Moro en 1970-1971.

Por otra parte, en relación a la Edad Moderna y, concretamente al hito del descubrimiento de América, los relatos y narraciones realizados por los alumnos evidencian que poseen un punto de vista eurocéntrico que les lleva, en un 89% de los casos, a construir un discurso centrado en la figura de Cristóbal Colón y a tratar de manera residual las civilizaciones precolombinas y las consecuencias de la conquista para la población indígena. El 11% restante ofrece una visión alternativa, donde la problemática indígena adquiere un papel protagonista de la narración, y asumen los roles de conquistadores y conquistados. En relación al viaje iniciado por Cristóbal Colón, parte del alumnado señala los fines comerciales como determinantes para el inicio del periplo (60%), aunque algunos hacen alusión al afán aventurero del protagonista y su curiosidad por saber "qué había detrás del horizonte", obviando el componente económico (11%). Según la imagen descrita por el alumnado, Colón en su viaje ha de enfrentarse a múltiples peligros (15%) (Tormentas, enfermedades, hambrunas, batallas e incluso motines), a lo que se suma la dificultad de financiación que tal proyecto supuso, siendo los Reyes Católicos determinantes para su consecución (mencionados en un 67% de estas narraciones). Solo en un tercio de estas narraciones se menciona a los indígenas que poblaban el territorio americano previamente a la llegada de los conquistadores, y la imagen que se tiene sobre los mismos es totalmente divergente. Así, señalan que "había gente y era muy diferente a ellos, más salvajes", y que éstos "verían a los españoles como inmigrantes". Incluso, se llega a afirmar que Cristóbal Colón se instaló durante un largo periodo de tiempo allí, ya que la gente fue muy hospitalaria con ellos y que llegó incluso a aprender perfectamente su idioma, conocer nuevas costumbres y "demás peculiaridades", regresando a tierras hispanas para poder comunicar que "se habían

descubierto nuevas tierras con diversas culturas de las cuales se podría aprender", obviando mayoritariamente la acción negativa que supuso la presencia española y el consecuente proceso de conquista. Incluso se llega a afirmar que, tras la conquista y apertura de nuevas rutas comerciales, se inicia un "intercambio" de materias con el continente americano. Esta visión tan positiva y maquillada de la historia del descubrimiento y conquista contrasta con la realidad vivida por la población indígena americana, que solo es destacada en dos relatos, donde se incorporan al discurso términos como invasión, epidemias, guerras, conquista, esclavitud, etc.



Imágen 1. Representaciones del descubrimiento de América por alumnos del Grado de Educación Primaria



Imágen 2. Representaciones del descubrimiento de América por alumnos del Grado de Educación Primaria

La enseñanza de la historia: estereotipos e imágenes en las aulas

Los resultados de esta sencilla aproximación a los estereotipos e imágenes que poseen los estudiantes universitarios, que cursan estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Murcia, reflejan la frecuencia con la que éstos han asimilado hechos históricos relevantes de la historia de una forma desvirtuada y mitificada. Si bien durante décadas los historiadores han centrado sus esfuerzos en desmitificar y desmontar los estereotipos, que han ido surgiendo a lo largo del tiempo no parece que los logros conseguidos en el ámbito científico hayan calado en el pensamiento histórico del público en general. La divulgación de estereotipos que mitifican el Medioevo e hitos históricos como el descubrimiento de América, que conducen a interpretaciones alejadas de la realidad, se transmite a través de series de televisión, largometrajes, novelas y videojuegos, influyendo en la asimilación de estas distorsiones de la historia. La cultura audiovisual incide directamente en los contenidos históricos que manejan siendo, en numerosas ocasiones, la base de sus interpretaciones; por ejemplo, en las narraciones que han creado los alumnos se identifican algunos aspectos de largometrajes como la recién estrenada "Brave", el "Emperador y sus locuras" o la serie de televisión "Toledo".Por esta razón, es fundamental que la historiografía logre conectar con la sociedad no academicista y cumpla la tan llevada y traída cuestión del uso social de la historia.

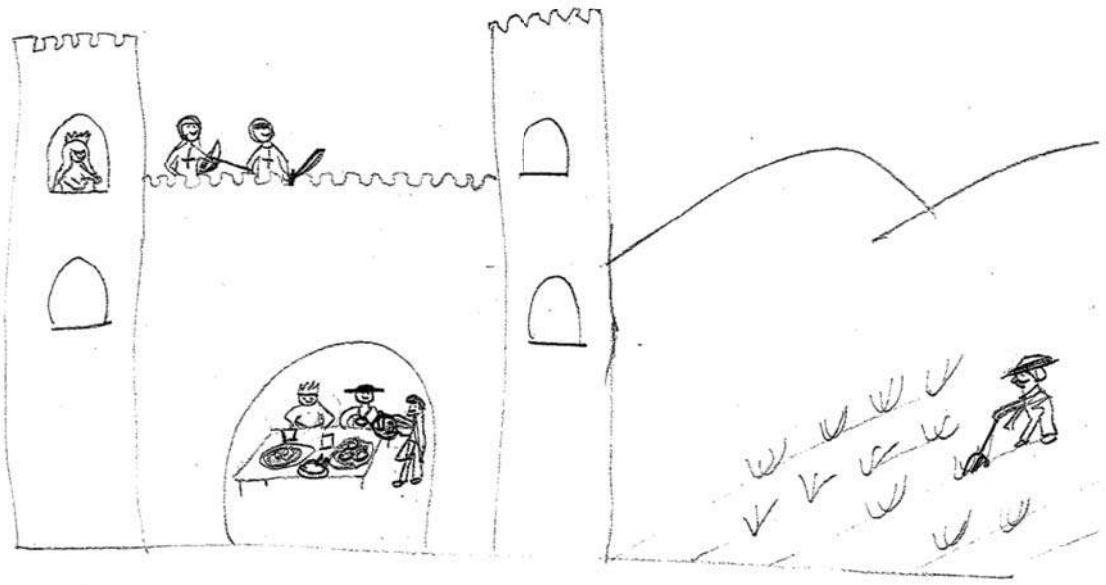
El terreno de la enseñanza constituye el mejor espacio para empezar a desmontar los estereotipos creados en torno a personajes, hechos y periodos de la historia. En las etapas de

Educación Primaria y Secundaria, la enseñanza de la historia debe servir para que los alumnos, además de adquirir conocimientos históricos, que es lo que prevalece en el currículo estatal vigente, sean capaces de adquirir una conciencia histórica que les permita comprender la realidad actual que les rodea, las conexiones que se producen entre procesos políticos, socio-económicos y culturales, y los cambios y permanencias más significativos producidos en la historia en la larga duración. Una visión de la historia donde los datos y hechos históricos compartan espacio con el estudio de los procesos y las estructuras sociales y, en donde las visiones reduccionistas de la historia y los estereotipos se vayan diluyendo ¿Pero qué ocurre si aquellos estereotipos que la historiografía ha logrado desmontar tras décadas de estudio todavía perduran en los manuales de historia?

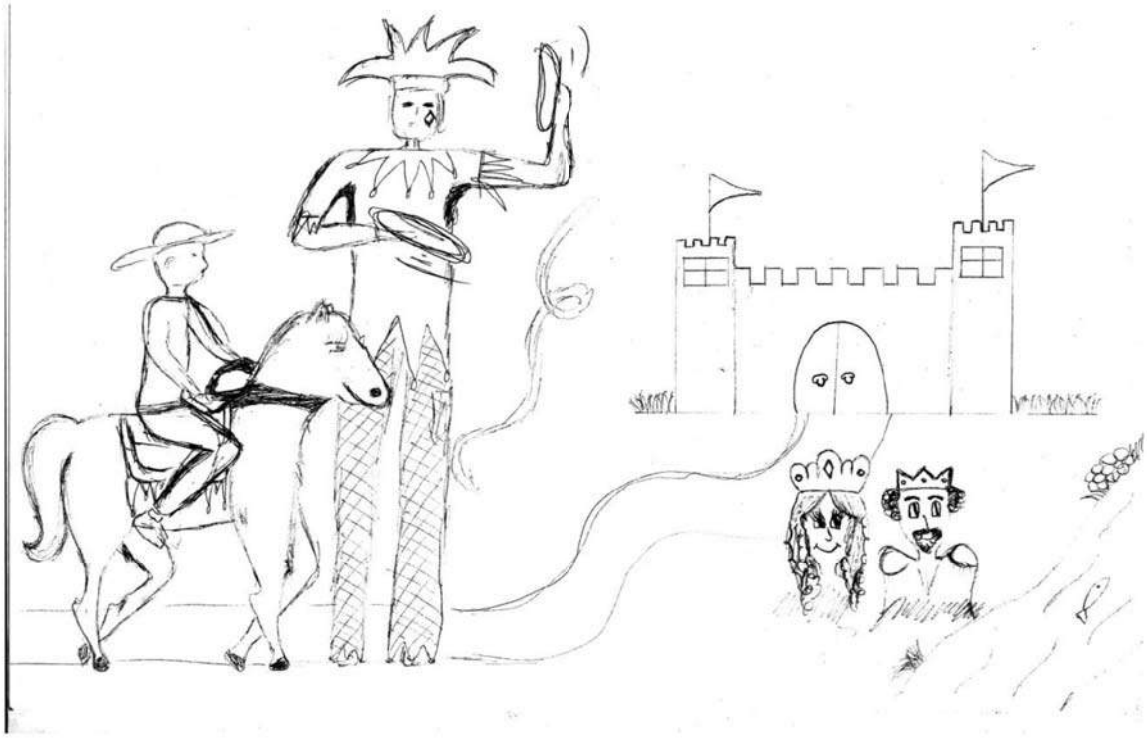
En la última década hemos asistido a una disminución progresiva de los contenidos curriculares mínimos de la historia que se enseñan en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Las leyes educativas LOGSE y LOE han captado estos cambios producidos décadas atrás en el terreno historiográfico, en donde la historia social y la historia cultural han adquirido el protagonismo perdido por la historia institucional y política. En paralelo a este hecho, los manuales de historia publicados en España para Primaria y Secundaria han reflejado estos cambios y cada vez con mayor frecuencia las descripciones de batallas, paces, gobiernos, instituciones y héroes nacionales ceden espacio a la enseñanza del medio, de los grupos sociales, la vida cotidiana y la mentalidad. Por otro lado, el desarrollo del diseño gráfico ha provocado que adquiera mayor protagonismo en los libros de historia el hipertexto, siendo significativo el espacio que están adquiriendo las imágenes en detrimento de las redacciones y aún desconocidas las consecuencias de dicho cambio. Lo que sí resulta evidente, tras una primera aproximación a los manuales de historia actuales publicados por las principales editoriales españolas para Primaria y Secundaria, es que el uso de estereotipos para explicar la historia es bastante frecuente. En este sentido, encontramos representaciones de los grupos sociales del Antiguo Régimen idealizados y reducidos al esquema del rey situado en la cúspide de la pirámide seguido de caballeros cruzados y princesas, clérigos y monjes en el segundo nivel y del pueblo llano en el tercero. Esta pirámide, así representada para la Edad Media, se complica en la Edad Moderna con el surgimiento de la burguesía que nace al amparo del desarrollo de las ciudades y del comercio en el siglo XVI. A grandes rasgos, esta explicación de la estructura de la sociedad del Antiguo Régimen es la que encontramos en los libros de texto de tercer ciclo de Primaria y en el segundo curso de Educación Secundaria, y se reproduce incluso entre los estudiantes que cursan estudios de Grado en la Universidad de Murcia.

Este reduccionismo puede acarrear, en primer lugar, la asimilación por los estudiantes de una falsa idea de progreso y continuismo en relación a la estructura de las sociedades que haga,

llegada la época contemporánea, al proletariado sucesor del pueblo llano del Antiguo Régimen y a los terratenientes los descendientes de los grupos privilegiados, aun cuando sabemos que la sociedad era mucho más compleja y dinámica. En segundo lugar, llama la atención el recurso a los estereotipos que desprenden las imágenes incluidas en los libros de texto. Son frecuentes los caballeros cruzados para simbolizar la nobleza y las princesas como compañeras femeninas de estos últimos. La recreación de los castillos medievales tiende a reproducir unas formas de vida mitificadas, así como la vida en feudos y monasterios. Todo ello está contribuyendo, en un grado que aún es difícil valorar, a la asimilación de estereotipos por los estudiantes y al aprendizaje de una realidad histórica desvirtuada.



Imágen 3 Representaciones de la Edad Media por alumnos del Grado de Educación Primaria



Imágen 4 **Representaciones de la Edad Media por alumnos del Grado de Educación Primaria**

No estaría de más que se incluyese en los manuales de historia de la etapa de Secundaria y Bachillerato el análisis de fuentes documentales (imágenes y textos) como herramienta para desmontar los estereotipos de la historia. Esta forma de proceder aseguraría que los estudiantes no reprodujeran los estereotipos construidos en torno a la historia de España, sino que además fueran capaces de adquirir las habilidades y destrezas necesarias para cuestionar la existencia y el valor de otros estereotipos. Teniendo en cuenta este objetivo es cuando resulta fundamental la investigación en el campo de la didáctica de la historia.

Conclusiones

La detección de los estereotipos que poseen los estudiantes y como éstos influyen en su percepción de la historia es una tarea en la que queda mucho por hacer. Esta línea de estudio necesita complementarse, además, con un análisis pormenorizado de los materiales curriculares que emplea el profesorado para la enseñanza de la historia como, por ejemplo, los libros de texto. La corrección de los estereotipos en los distintos niveles educativos pasa por la formación previa del profesorado, razón por la cual, creemos fundamental situar como objeto de estudio prioritario a los estudiantes de Grado que se están formando para ejercer como profesores. Al fin y al cabo, como señala Dean, existe "una estrecha relación entre el conocimiento de la materia de los maestros y la calidad y alcance de las experiencias de aprendizaje del aula"

(Dean, 2008: 22), y esto pasa por mejorar la formación de los futuros docentes de los diversos niveles de enseñanza, incentivando su capacidad crítica respecto a la realidad presente y pasada.

Los resultados planteados en este texto constituyen una primera aproximación a una línea de investigación, que continúa en la actualidad y esperamos sea capaz de arrojar, en breve, una muestra significativa de los estereotipos más comunes presentes en los estudiantes universitarios así como la explicación de la construcción y origen de éstos.

Bibliografía

Bar-Tal, D. (1994): "Formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales. Un modelo integrado", *Psicología Política*, 9: 21-49.

Castillejo Cabra, E. (2009): "Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia", *Bordón,* 61 (2): 45-57.

Dean, J. (2008): *Ensenyar Història a Primària* (ed. orig. 1995). Zenobita Ediciones: Manresa.

López Facal, R. (2010): "Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clío y Asociados*,14: 9-33.

Pagès, J. (2011): "Quelle est la place de l'identité national dans les apprentissages des élèves en histoire?", *Le Cartable de Clio,* 11: 174-181.

Prats, J. (Coord.). (2011): *Didáctica de la geografía y la historia*. Graó: Barcelona

La familia ante la educación intercultural: su valoración desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

Rita María Matencio López[1]; Pedro Miralles Martínez[2]&Francisca José Serrano Pastor[3]

Resumen

La diversidad cultural es en sí misma una realidad de nuestras sociedades y los centros educativos se convierten en lugares privilegiados para el encuentro de culturas y de personas. Encontramos que desde la perspectiva de la educación intercultural las aulas se proyectan como un espacio de intercambio y construcción común a través del respeto y la tolerancia por lo diferente, por el "otro", por la diversidad cultural.

Nuestro trabajo parte de una investigación más amplia y multidimensional que se enmarca en una tesis doctoral. El propósito de esta comunicación es presentar el diseño de un cuestionario para la valoración de la educación intercultural desde la perspectiva de las familias del alumnado, en relación a cuál es su percepción sobre la diversidad cultural en el ámbito educativo, así como constatar la idoneidad del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para desarrollar una educación intercultural.

Resulta incuestionable el papel que desempeña la familia en nuestra sociedad como agente educador y transmisora de valores, circunstancia que justifica que una óptima relación familia-centro educativo favorezca la construcción de una educación intercultural. Este binomio permite no sólo que el mundo entre en los centros de enseñanza sino que también el aula entre en el mundo.

El estudio ha sido realizado durante el curso 2012-13 mediante un cuestionario contestado por 213 padres y madres de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. El análisis de las respuestas de las familias participantes permite arrojar algunas conclusiones en relación a la situación de la educación intercultural en la Región de Murcia.

---

[1] Universidad de Murcia. E-mail: ritamaria.matencio@um.es
[2] Universidad de Murcia. E-mail: pedromir@um.es
[3] Universidad de Murcia. E-mail: fjserran@um.es

Palabras clave: cuestionario; família; educación intercultural; diversidad cultural; Ciencias Sociales.

Abstract

Cultural diversity is by itself a reality in our societies and schools have become into privileged places to meet cultures and people. We find that the perspective of intercultural education classrooms are projected as a space of exchange and common construction through respect and tolerance for difference, for "the other", for cultural diversity

This paper is based on a broader and multidimensional research as part of a PhD thesis. The purpose of this communication is to introduce the design of a questionnaire to assessment intercultural education from the perspective of parents' standpoint. It is related to their perception about cultural diversity in an educational environment in order to verify that subjects as Social Sciences, Geography and History are suitable to develop intercultural education.

It is unquestionable in our society the household role as education agent and transmitter of values, which justifies that an optimal family-school relationship gives advantage to build intercultural education. This pairing allows not only the world into schools, but also the classroom into the world

Survey was developed during the 2012/13 course by a questionnaire, which was answered by 213 high school students' parents. The analysis of participating families' responses allows us to reach some conclusions concerning the situation status of intercultural education in the Region of Murcia.

Keywords: questionnaire; family; intercultural education; cultural diversity; social sciences.

Introducción

La mayoría de nuestra sociedades se han construido sobre la base de múltiples grupos étnicos y culturales. Pero esta realidad en ocasiones favorece la acogida hacia el "otro" y en otras no siempre conlleva convivencia y respeto por esta diversidad. Es entonces cuando el binomio entre "nosotros" y los "otros" se convierte en antagónico y se legitima un discurso basado en la intolerancia, los prejuicios y la discriminación ante lo diferente y desconocido.

Es por ello que consideramos que urge educar en la convivencia, el respeto y la tolerancia entre personas de distintas culturas que lleven a desenmascarar los estereotipos y los prejuicios presentes en nuestras creencias y percepciones. Máxime cuando estamos asistiendo a tiempos

difíciles, en los que la crisis ha propiciado acciones que adjudican gran parte de la responsabilidad de los problemas actuales a los inmigrantes.

En aras de esta realidad, consideramos que la mejor contribución que como docentes podemos realizar a nuestro alumnado es la de favorecer desde las aulas la justicia e igualdad social para formar a ciudadanos libres en una sociedad multicultural, es decir, apostar por la construcción de una educación intercultural en nuestros centros y en particular, desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que fomente los procesos de integración y convivencia desde el respeto a las diferencias.

En este punto, si la familia junto con los centros educativos reconocen y valoran la diversidad cultural, consideramos que ya se está iniciando un recorrido hacia la visibilidad de la diversidad cultural (Sales, 2006) y, en definitiva, hacia una educación intercultural que entraña "la interacción entre las diferentes culturas, y por tanto fuente de enriquecimiento mutuo y de diálogo" (Leiva Olivencia, 2008: 23) porque como señala Escarbajal (2009: 259-260): "el prefijo *inter* indica relación, interacción, intercambio de dos o más elementos, y en el ámbito educativo, una intencionalidad de acercamiento al otro además, de una interacción entre personas de culturas diferentes".

En la presente comunicación intentamos ofrecer algunas claves para abordar la educación intercultural tanto desde el entorno familiar como desde los centros educativos y en concreto, desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia asumiendo que la educación intercultural, tal y como señala Aguado (2003: 327) es:

> […] un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/ resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y la competencia interculturales.

Las familias y la educación intercultural

Hablar de formarse desde el paradigma de la educación intercultural entraña la necesidad de adquirir la competencia intercultural entendida como:

> […] una serie de aptitudes y actitudes que capacitan a todos los alumnos para vivir adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües [...] que supone tanto arraigar la propia cultura como conocer y respetar las diferentes, enriquecerse con los aspectos positivos de las distintas culturas y criticar de forma constructiva aquellos negativos de cada cultura (Jordán, 1996: 28).

Pues bien, en la implementación de la educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural no debemos obviar la destacada contribución que pueden realizar las familias puesto que la interculturalidad se inicia en la familia y corresponde a los centros educativos desarrollarla y ampliarla. Es en el contexto familiar donde por primera vez se adquieren conocimientos, actitudes y valores que pueden o no favorecer la interculturalidad (Rodríguez Marcos, 2011: 60).

Si bien queda patente la importancia de las familias en la adquisición de valores y actitudes interculturales con demasiada frecuencia en los Proyectos Educativos de Centro o en los Planes de Atención a la Diversidad apenas se aprecia la relación entre el desarrollo de la competencia intercultural y la educación que se recibe de la familia. Éstos se realizan sin generar una reflexión seria del contexto familiar y, sobre todo, sin reparar en el protagonismo que debe tener la familia en la implementación de una educación intercultural.

Para lograr que las familias contribuyan a crear un espacio de interculturalidad en el ámbito educativo es preciso favorecer la participación, la colaboración, habilitar lugares de encuentro para conocer y, si es preciso, cambiar percepciones y actitudes. Espacios que permitan compartir distintas formas de percibir la realidad y de generar confianza para empatizar y desdibujar el recelo y la inseguridad. Creemos que ese espacio lo puede y debe ofrecer la escuela porque ésta tiene la obligación de garantizar la igualdad de oportunidades y la calidad educativa para todos desde la puesta en valor de la diversidad cultural más allá de su origen o situación socioeconómica. Y ese microuniverso es bidireccional entre la familia y la escuela porque cualquier persona es fruto de la interacción entre su entorno familiar y social.

Por otra parte, la interculturalidad desde el punto de vista íntimo y personal se vive desde la empatía y alteridad, desde la reciprocidad e intercambio comunicativo, en la multidimensionalidad de puntos de vista y en la reflexión a partir de la incertidumbre. Sin embargo, a veces se percibe la interculturalidad de forma sesgada cuando las buenas intenciones no van acompañadas de conocimiento, la diferencia se identifica con la desigualdad, cuando se percibe a los individuos como representantes de su cultura y no como personas o cuando se confunde integración con asimilación o paternalismo. Lo ideal es percibir y vivir la interculturalidad como un aprendizaje a lo largo de toda la vida y en ello la educación tiene mucho que aportar (Rodríguez Marcos, 2011: 64).

Tal y como se aprecia, las familias pueden ayudar a adquirir la competencia intercultural, en diferentes ámbitos, pero fundamentalmente en las dimensiones afectivas y comportamentales por ser trasmisora de aptitudes, actitudes, valores, habilidades interpersonales y sociales. En este punto cabe preguntarse ¿qué pautas pueden seguir las familias para desarrollar la competencia intercultural en sus hijos? Rodríguez Marcos (2011: 65) propone las siguientes:

a) Desde la dimensión cognitiva, la familia puede favorecer la curiosidad y el interés por conocer culturas diferentes para propiciar la curiosidad y reflexión sobre la nuestra.

b) Desde la dimensión afectiva, la familia puede contribuir a desarrollar la empatía cultural, el respeto al diferente, la sensibilidad cultural, la capacidad para interpretar las actitudes de otros reconociendo los estereotipos o prejuicios que existan.

c) Desde la dimensión comportamental, la familia puede capacitar a relacionarse en contextos complejos, a resolver conflictos entre personas culturalmente distintas o adaptarse a situaciones nuevas.

En definitiva, una educación intercultural no solamente supone respeto por la diversidad cultural sino, fundamentalmente, las actitudes que se manifiestan ante el que es diferente.

Los centros educativos y la educación intercultural: su apuesta desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Vivimos en una sociedad pluricultural y multiétnica como consecuencia de los movimientos migratorios y de la convivencia de distintas culturas. En los centros educativos y en las aulas se evidencia esta realidad multicultural pero no siempre viene acompañada de una conciencia pedagógica adecuada para responder a esta diversidad cultural. Consideramos que la educación intercultural, tal y como venimos señalando, permite el desarrollo integral de las personas y el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia no puede quedar al margen de tratar la diversidad cultural desde el aula. Varias son las razones que fundamentan esta decisión:

a) La propia naturaleza social de la materia dado que el área está orientada hacia el conocimiento, la comprensión e interpretación de la realidad actual.

b) El área está intrínsecamente relacionada con la competencia social y ciudadana, y la interculturalidad permite desarrollarla al aprender a "vivir juntos" en un mundo multicultural.

c) Las aulas multiculturales exigen respuestas eficaces y comprometidas desde el área de conocimiento.

d) El área puede contribuir a desarrollar una actitud crítica del alumnado en la sociedad.

e) Y finalmente, la diversidad cultural es nuestro presente y también nuestro futuro.

El currículo actual de Ciencias Sociales resulta un medio escasamente eficaz con la diversidad cultural puesto que no capacita al alumnado a apreciarla ni da respuestas para comprender el mundo que nos rodea. Galindo (2004: 2)señala varios aspectos negativos en el currículo para implementar la educación intercultural:

- Reducción de la compleja realidad social, pasada y presente, próxima y distante, a una estructura artificialmente objetiva.

- Imposición de una visión simplista y homogénea de la realidad social.

- Establecimiento de teorías y modelos generalizables que tipifican las diferentes sociedades históricas y espacios geográficos, anulando la diversidad consustancial a la realidad social.

- Conocimiento de marcado carácter academicista y culturalista, favoreciendo enfoques etnocéntricos y eurocéntricos.

- Los conocimientos conceptuales son frecuentemente predominantes en perjuicio de los contenidos procedimentales y actitudinales.

- Es un currículo carente de valores democráticos y socializadores. Se nos presentan unas Ciencias Sociales asépticas y los valores, cuando aparecen, se reducen a formulaciones genéricas.

- Priman los planteamientos descriptivos y disciplinares en detrimento de enfoques interpretativos, comprensivos, críticos, problemáticos y comprometidos.

Ante esta realidad, cabe preguntarse qué se puede hacer desde el área de Ciencias Sociales para avanzar hacia la interculturalidad. En palabras de Aguado (2003: 63) la educación intercultural supone una verdadera reforma de la educación, que conlleva realizar cambios en el sistema educativo, no sólo en el currículo sino también en otras dimensiones como establecimiento de estrategias didácticas, en la elaboración de materiales y recursos, en agrupamientos flexibles y en los procesos evaluativos. Para esta comunicación nos centraremos

en las cuestiones referidas al currículo. A tal fin nos basamos en las aportaciones de Essomba (2008) para identificar un currículo intercultural:

a) Un currículo intercultural favorece que el alumnado a través de la observación de lo local perciba lo global y lo global en lo local. La presencia de alumnado inmigrante sólo se entiende si se comprenden las claves de los movimientos migratorios.

b) Un currículo intercultural contempla al sujeto como persona, más allá de su procedencia o de las características del grupo al que pertenece. Por tanto, reconstruye estereotipos o prejuicios de índole cultural, étnica, lingüística o religiosa.

c) Un currículo intercultural se enmarca en el reconocimiento de los derechos humanos y en consecuencia, rechaza el etnocentrismo o relativismo cultural.

d) Un currículo intercultural no se construye a partir de grandes proyectos sino de pequeñas acciones: unos carteles en distintos idiomas, la lectura de un texto o el visionado de una película de otra cultura...

La idea es desarrollar un currículo que garantice la igualdad de oportunidades para todos, y esto necesariamente pasa por dar una respuesta positiva y eficaz al tratamiento de la diversidad cultural en nuestras aulas. En concreto, desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se puede responder a este desafío si se concibe la diversidad cultural como:

- Una realidad que enriquece las relaciones de enseñanza-aprendizaje y las relaciones sociales.

- Es un patrimonio de nuestro tiempo que debemos respetar, preservar y valorar.

- Es sinónimo de calidad que favorece la igualdad de oportunidades de todo el alumnado en función de sus capacidades y destrezas. Todos tenemos puntos fuertes que afianzar y puntos débiles que mejorar.

- Es intrínseca al ser humano, todos somos iguales y diferentes por lo tanto la diversidad es consustancial a la vida. No sólo va asociado al alumnado perteneciente a grupos étnicos, religiosos o lingüísticos determinados.

- Es una manifestación de la realidad consecuencia de la globalización, los movimientos migratorios y la desigual distribución de los recursos.

- Permite complementar el aprendizaje académico con el aprendizaje experiencial con el fin de lograr aprendizajes significativos.

- Supone plantear enfoques holísticos que superen la enseñanza en el aula para ampliarse a otros agentes educativos como las familias, las ONG, las asociaciones culturales...

En definitiva, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, por la naturaleza de su conocimiento, debe constituir un referente básico en la educación intercultural.

Objetivos de la investigación

Partiendo de nuestra apuesta por una educación intercultural implementada desde toda la comunidad educativa y en la que el papel de las familias sea representativo, abordamos esta investigación con el objetivo principal de conocer y valorar las actitudes de las familias de un IES público de una localidad próxima a Murcia sobre la diversidad cultural en centros multiculturales y en qué medida el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia puede contribuir a la construcción de la educación intercultural en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Dicho objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

a) Analizar la percepción de las familias sobre la diversidad cultural en el ámbito académico.

b) Valorar la idoneidad del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para el desarrollo de la educación intercultural desde la perspectiva de las familias.

Muestra

La muestra de estudio ha quedado configurada por 213 participantes. La descripción de la muestra incluye información sobre la relación de parentesco, edad, nacionalidad, nivel de estudios y ocupación laboral. A continuación procedemos a describir cada uno de estos aspectos.

La mayoría de los participantes que cumplimentaron el cuestionario son madres en un 67.6%, un 23% padres, un 6.6% ambos, un 1.9% tutores legales, y con menor representación abuelos o hermanos con un 0.5% en ambos casos. De los datos se deduce que siguen siendo las madres las que con mayor frecuencia siguen asumiendo la responsabilidad académica de sus hijos y, en consecuencia, son ellas las que suelen atender en mayor medida los requerimientos que se les hace desde los centros educativos.

En la muestra, predominan los intervalos de edad comprendidos entre los 41 y 50 años (un 41.3% para el caso de los padres y un 51.2% para las madres) y entre los 31 y 40 años (un 7% para los padres y un 25.8% correspondientes a las madres) seguido del grupo de edades que oscila entre los 51 y 60 años (un 6.1% para los padres y un 3.8% para las madres) para finalizar con el grupo inferior de hasta 30 años que suponen un 0.5% y 0.9% respectivamente. Resaltar que el grupo de 61 años en adelante sólo está representado en los padres con un 0.9%.

Respecto a las nacionalidades de los padres es la española la mayoritaria representando un 74.2% para los padres y un 80.8% para las madres seguida de la colombiana (1.9% para padres y 1.4% para madres), la marroquí (1.4% en ambos casos), la ecuatoriana (0.9% y 1.4% respectivamente), argentina y egipcia (0.9% y 0.5% para ambos casos), cubana y ucraniana (0.5% respectivamente) para finalizar con sólo un 0.5% de madres de nacionalidad francesa, nicaragüense y uruguaya.

De lo que se deduce que la muestra es amplia en distintas nacionalidades y por tanto, se evidencia que el centro es rico en multiculturalidad. Asimismo, el grupo mayormente representado en relación con la formación académica es el correspondiente a ESO/EGB con valores para los padres de 28.6% y para las madres de 37.1%, seguido por el grupo de Primaria con un 15% para los padres y Bachillerato para las madres (18.3%). La tendencia queda invertida en el caso de los padres con Bachillerato cuya cifra desciende a 13.6% y para las madres con Primaria los valores se sitúa en un 13.1%. Seguidamente el grupo con estudios universitarios queda en un 6.6% correspondiente a los padres y un 9.9% para las madres. Mientras que los valores inferiores corresponden a personas con estudios de FP (1.4% para los padres y 2.8% para las madres) y sin estudios (un 0.9% para los padres y un 0.5% para las madres respectivamente). Queda manifiesto que las madres poseen una formación académica más completa respecto a los padres dado que el hombre tradicionalmente accede más tempranamente al mercado laboral.

En cuanto a la ocupación laboral destacan en el caso de los hombres, los obreros cualificados (25.8%), los obreros sin cualificar (16%), los inactivos (11.3%), pequeños propietarios y autónomos (10.3%), y en menor proporción clase subalterna de servicio (7%), trabajadores administrativos (5.2%), técnicos supervisores (4.2%) y clase alta de servicio

(0.9%). En cuanto a las mujeres, se integran mayoritariamente en el grupo de obreros sin cualificar (46%), trabajadores administrativos (11.7%), clase subalterna de servicio (9.4%), inactivos (7%) y en menor proporción obreros cualificados (6.1%) y pequeños propietarios y trabajadores autónomos (5.2%). Resulta relevante que a pesar de que se ha constatado que la mujer posee una mayor formación académica esta situación no se corresponde con una ocupación laboral acorde con su cualificación profesional.

Instrumento

Esta investigación se contextualiza en el paradigma empírico analítico o positivista y trata de responder a los objetivos planteados utilizando un diseño tipo encuesta con una finalidad descriptiva. La decisión de optar por este instrumento viene condicionado por la elección de la perspectiva cuantitativa, así como por las ventajas que posee: permite ser aplicado de forma simultánea y obtener gran cantidad de información y referida a aspectos diversos (Serrano, 2008).

Dicho cuestionario consta de 7 ítems de identificación y 58 ítems correspondientes a una escala tipo Likert con cuatro valores. Asimismo, se ha incluido un ítem de diferencial semántico con adjetivos bipolares.

Este cuestionario ha sido validado mediante la técnica de la triangulación de expertos, en la que han intervenido tres especialistas (didáctica de las ciencias sociales, metodología de investigación en educación y educación intercultural). Además, el análisis de fiabilidad de la escala tipo Likert ha arrojado un coeficiente de Cronbach de 0.89, lo que revela que goza de una muy alta consistencia interna.

Con la finalidad de proceder al análisis de la información recogida a través de la cumplimentación de los cuestionarios se ha utilizado el paquete estadístico IBM SPSS, versión 19.0.

Conclusión

La educación intercultural más que una herramienta de enseñanza implica una forma de entender la educación que permite abordar la diversidad cultural desde el diálogo entre alumnos, familias y contexto social (García y Escarbajal, 2007).

A la luz de los resultados obtenidos, podemos confirmar que de forma mayoritaria las familias participantes como integrantes de la comunidad educativa revelan su compromiso y sensibilidad con la interculturalidad avalado por las proporciones que oscilan entre el 44.1% y el 83.8% que respaldan positivamente cada una de las cuestiones planteadas. No obstante, no podemos obviar los datos que se presentan menos positivos que varían entre el 8% y el 37.6%

reflejando que desde los centros hay varios aspectos que son mejorables, tales como incentivar la participación de las familias como agentes activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las comunidades de aprendizaje, de las escuelas de padres y madres, o en la redacción de los planes de atención a la diversidad que permita otorgarles el protagonismo que poseen en la trasmisión de valores, actitudes y aptitudes hacia la educación intercultural. En definitiva, consideramos importante ahondar en el significado más profundo de la interculturalidad desde la interacción de las familias con los centros educativos porque este binomio se constituye en pilar básico para su adquisición con la doble finalidad de contribuir a "aprender a vivir juntos" y a generar ciudadanos de una sociedad plural y democrática.

Bibliografía

Aguado Odina, T.; Ballesteros, B.; Malik, B. y Sánchez, M. (2003): "Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales", *Revista de Investigación Educativa,* 21 (2): 323-348.

Aguado Odina, T. (2005): "Educación intercultural. La ilusión necesaria", en C. Jiménez Fernández, *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*, Pearson, Madrid, pp. 151-171.

Escarbajal Frutos, A. (2009): "Racismo frente a educación en el terreno del diálogo intercultural", en A. García Martínez (coord.), *El diálogo intercultural*, Editum, Murcia,pp. 245-276.

Essomba, M. A. (2008): *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*, Graó,Barcelona.

Galindo Morales, R. (2004): "Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible", en Vera, M.ª I. y Pérez, D. (Eds.), *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.

García Martínez, A., Escarbajal Frutos, A. y Escarbajal de Haro, A. (2007): *La interculturalidad. Desafío para la educación*, Dykinson, Madrid.

Jordán, J. A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*, Paidós, Barcelona.

Leiva Olivencia, J. J. (2008): "Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado", *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2): 21-33.

Rodríguez Marcos, M. E. (2011): "Competencia intercultural y diversidad familiar en las relaciones familia escuela", en R. Borrego, P. Gutiérrez y R. Yuste (coord.), *Simposio Diversidad cultural y Escuela. El desarrollo de la competencia intercultural*. Universidad de Extremadura. Badajoz.

Sales Ciges, A. (2006): "Educación Intercultural: dilemas, opciones y propuestas", *XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. "Hacia una educación sin exclusión"*. Murcia.

Serrano Pastor, F. J. (2008): "El cuestionario en la investigación en Ciencias Sociales", *Seminario de la Asociación Extremeña de Ciencias Matemáticas Prósper*, Badajoz.

CONOCIMIENTOS, IDENTIDAD Y SABERES ESCOLARES

mesa 03

Relaçõesdeprofessoresealunoscomahistóriacontidana*web*

CláudiaSenraCaramez[1]&MariaAuxiliadoraSchmidt[2]

Resumo

O presente trabalho está circunscrito a partir de duas questões fundamentais. Uma delas é de que uma a das preocupações da área da Educação Histórica é investigar as relações que diferentes sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico, tendo como referência a construção da aprendizagem histórica, cuja finalidade é a formação da consciência histórica. A outra remete a pesquisas que vem sendo desenvolvidas em diferentes áreas da Educação, cujo objetivo principal é compreender as novas perspectivas que se abrem diante dos conhecimentos alocados na rede mundial de computadores – WEB. Assim, considerando que a *WEB* pode ser vista como espaço em que se podem encontrar fontes e conhecimentos históricos, sob a perspectiva de que a *segunda geração da WEB* permitiu que pessoas de todas as partes do mundo passassem de espectadores a narradores, experimentando através das novas linguagens de hipertextos e hipermídias, narrar historicamente a partir de fontes primárias e secundárias. Neste universo digital sem fronteiras entre o espaço e o tempo, em que a *WEB* permite a entrada de todos, algumas questões apresentam-se para a Educação Histórica, como: **Os professores de história quando acessam a *WEB* têm possibilidades de estabelecer alguma relação com o conhecimento histórico? De que forma o conteúdo de história (que se encontra na *WEB*) tem sido usado em aulas de história? Que tipo de relação professores e alunos mantém com a história contida na *WEB?*** Este artigo apresenta os primeiros dados empíricos levantados para a pesquisa de mestrado no que concerne a utilização de fontes históricas encontradas na *web*, em sala-de-aula, suas relações entre o passado e a vida prática, podendo ser qualificada como significativa.(RUSEN)

---

[1] Mestranda em Educação junto ao PPGE (Programa de Pós Graduação em Educação) da Universidade Federal do Paraná na linha de Cultura, Escola e Ensino, sob orientação da Prfª Drª Maria Auxiliadora Schmidt; Pesquisadora do LAPEDUH (Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica); Bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). E-mal: claudiacaramez@gmail.com

[2] Professora Doutora do PPGE da Universidade Federal do Paraná; Coordenadora do LAPEDUH.

Palavras-chave: *Web;* Educação Histórica.

Abstract

This study is limited by two fundamental questions. One is that one of the concerns in the area of History Education is to investigate the relationships established between different people and historical knowledge, concerning to the construction of historical learning, which purpose is the formation of historical consciousness. The other refers to researches that has been developed in different areas of Education, which main objective is to understand the new perspectives that appears before the knowledge allocated on the world wide web - WEB. Therefore, as the web to be considered as a place that sources and historical knowledge can be found, from the perspective of the second generation of the WEB allowed people, from all over the world, to become narrators from spectators, trying with new hypertext and hypermedia languages, historically narrate from primary and secondary sources. In this digital universe without boundaries between space and time, where the web allows everyone to become part of it, some issues are presented to the Historical Education, as: Does history teachers, when surfing the web, are able to establish some relations to historical knowledge? How does the history content (found in the web) has been used in history classes? What kind of relationship of teachers and students have with the history found in the web? This paper presents the first empirical data collected for master's degree research regarding the use of historical sources found in the web, in classroom, relationships between the past and practical life, that can be classified as significant.

Keywords: *Web;* History Education

Introdução

Pesquisas, em diferentes áreas da Educação, têm sido desenvolvidas para compreender os diferentes usos das novas tecnologias em ambientes escolares, e seus resultados apresentam elementos que apontam para a necessidade de mudanças para um sistema mais atrativo dentro da escola. As novas tecnologias de informação e comunicação vÊm contribuindo para a formação de uma relação pedagógica em que professor-aluno e aluno-aluno procuram moldar (novas?) estratégias de aprendizagens.

Repensando a escola para que a mesma seja mais atrativa, e [...] "formativa para os jovens de hoje, com necessidades e interesses adequados à época em que vivem e que é uma época altamente tecnológica." (SILVA, 1998. p.2) e o fato da *Web* se apresentar como um espaço que engloba desde a literatura até o jornalismo, através das novas linguagens de hipertextos e hipermídias, que alocam memórias e experiências individuais (BORGES; FERRARI, 2010), sendo parte do cotidiano da

juventude brasileira, na tentativa de "(...) recuperar as ações contextualizadas no universo escolar, tentando decifrar seus sentidos e significados culturais e sociais." (SCHMIDT; GARCIA, 2008).

Assim, ao considerarmos a *Web* como espaço em que se podem encontrar as fontes historiográficas primárias e secundárias e que a *segunda geração da web*[3] foi um fator que permitiu que pessoas de todas as partes do mundo passassem de espectadores a narradores, experimentando através das novas linguagens de hipertextos e hipermídias, a pesquisa histórica e a capacidade de construírem suas próprias narrativas históricas, através da *literacia histórica*[4].

Neste universo digital sem fronteiras entre o espaço e o tempo, em que a *web* permite a entrada de todos, algumas questões apresentam-se para a Educação Histórica, dentre muitas delas, estão: **Os professores de história quando acessam a *web* têm a possibilidade de estabelecer alguma relação com o conhecimento histórico? De que forma o conteúdo de história (que se encontra na *web*) tem sido usado em aulas de história? Que tipo de relação professores e alunos mantém com a história contida na *web?***

Este artigo apresenta os primeiros dados empíricos levantados para a pesquisa de Mestrado no que concerne a utilização de fontes históricas, encontradas na *web*, em sala-de-aula, suas relações entre o passado e a vida prática, podendo ser qualificada como significativa.(RÜSEN, 2012)

Revisão da literatura

A *web* é, segundo Ginzburg, um privilégio cultural que precisa estar atrelado ao privilégio social. Ou seja, "escolas precisam da internet. Mas a internet precisa de escolas onde o verdadeiro ensino acontece." (GINZBURG, 2010)

Neste sentido, a Educação Histórica corrobora de opinião semelhante ao defender que a aprendizagem histórica é parte constitutiva da consciência histórica, portanto, "a consciência histórica pode ser decomposta em uma sequência de operações de aprendizagem que, juntas, formam um

[3] Termo utilizado para designar as teias de abrangência mundial através da internet banda larga de alta velocidade. Ver (FERRARI, 2010).

[4] "Entenda-se por literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa concepção abrangente, poderá se falar de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão atual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra. A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber "ler" o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências do passado". (BARCA, 2006, p. 95)

processo unificado (...)", (RÜSEN, 2012) operações estas que só são possíveis em *escolas onde o verdadeiro ensino acontece*. Por conseguinte

> O adensamento da comunicação por meio das novas mídias pode exercer uma pressão uniformizadora na qual a participação na utilização dessas mídias conduz a um alinhamento das formas de pensar, de forma que a variedade das pertenças evapora na rede de sua interligação. Não se sabe se isso acontece ou não (o que sabemos sobre a consciência histórica na rede das novas mídias?). O que vai acontecer depende também de como a didática da História vai se imiscuir nos processos nos quais se efetiva o desenvolvimento da consciência histórica. (RÜSEN, 2012: 229).

De modo que a própria *web* pode contribuir na busca de explicações para construir a consciência histórica como argumenta Roger Chartier

> las mutaciones que impone a la história el ingresso en la era de la textualidade electrónica (...) de nuevas modalidades de construcción, publicación de los discursos históricos(...) transforma la manera de organizar las argumentaciones, históricas o no, y los critérios que puede movilizar un lector para acptarlas o rechazarlas. (CHARTIER, 2007)

Visto que é nesse universo de *hipertextos* e *hipermídias*, em que se pode encontrar a maior quantidade e diversidade de fontes, impensada até poucos anos atrás que

> (...) a partir del momento en que el lector es colocado en posición de poder ler, a su vez, los libros que há leído el historiador y consultar por sí mismo, diretamente, los documentos analizados. Los primeiros usos de essas nuevas modalidades de producción, organización y acreditación de los discursos de saber muestranla importância de la transformación de las operacines cognitivas que implica el recurso al texto electrónico. Aqui hay una mutación epistemológica fundamental que transforma profundamente las técnicas de la prueba y las modalidades de construcción de los discursos de saber. (CHARTIER, 2007)

As transformações epistemológicas do ensino de história precisam estar associadas às necessidades de orientação na vida prática, logo, do uso público da história para a formação da consciência histórica, utilizando-se de diferentes fontes, a partir de instrumentos de busca na *web*. Como acrescenta Maria Auxiliadora Schmidt

> Entende-se que essas considerações são provas contundentes de que o *Google* é, potencialmente, uma maneira qualitativamente nova do uso publico da história na sociedade contemporânea, trazendo consequências inevitáveis na e para a formação da consciência histórica e, portanto, para a educação histórica. (SCHMIDT, 2012)

Por isso que Ginzburg defende que

> [...] o *Google* é uma extensão, uma prótese do nosso corpo e da nossa mente. Uma prótese capaz de grandes *feeds* dos quais jamais seremos capazes. Os possíveis usos do Google são sub-teorizados.

> Para dar um passo à frente, precisamos de material empírico devidamente analisado. Em outras palavras, estudos de caso. (...) Os conceitos de presente e futuro se tornaram mais frágeis. E de passado também. Ao menos, o passado como os historiadores o viam. (GIZGURG, 2010)

Neste universo digital sem fronteiras entre o espaço e o tempo, em que a *web* permite a entrada de todos, colocam-se os limites e as possibilidades da Educação Histórica sob a perspectiva de que a

> [...] transformação do passado em história, segundo Rüsen, é regulada pelos significados, normas e valores que caracterizam um determinado grupo humano em uma dada época. Dessa forma, um olhar especificamente histórico sobre o passado somente se pode concretizar quando a experiência do passado possui ou adquire significado para o presente. (ASSIS, 2010)

O estudo exploratório

A partir do referencial exposto, foi realizado um estudo exploratório, que consistiu na análise de um relato de experiência de uma professora de História do Município de Araucária, no estado do Paraná, Brasil, em 2011, com 27 alunos de 6º ano, sendo 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, variando a faixa etária entre 11 e 15 anos. Como também a confecção e aplicação de uma entrevista com a professora autora do relato de experiência.

O critério de escolha da professora para o estudo exploratório levou em conta que a mesma faz parte de um grupo de professores de História do município de Araucária - PR que trabalha sob a perspectiva da Educação Histórica e participa de formação continuada, desde o ano de 2004, com a Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt. Além disso, o fato do seu relato de experiência ter sido selecionado para compor o Portal da Educação Histórica (www.educahis.ufpr.br) devido seu trabalho com fontes histórica contidas na *web*.

Os dados levantados no relato de experiência indicaram que a professora partiu de uma carência de orientação da vida prática (RÜSEN) dos alunos para a realização do trabalho com os alunos, como no trecho que segue

> A partir do relato de histórias de várias alunas sobre as relações de violência sofrida por elas, suas mães, irmãs ou outras mulheres da cidade, refletindo o conceito de violência de gênero utilizado por Joan Scott em seu livro *Gênero Uma Categoria Útil de Análise Histórica*: "Violência é qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à

> mulher, sem distinção de raça, classe, religião, idade ou qualquer outra condição, tanto no espaço público como no privado", decidi fazer um trabalho sobre a condição da mulher no presente e no passado nas diferentes sociedades. (Relato de Experiência 01)

Seu trabalho com os alunos buscou investigar como conceito de segunda ordem[5] a atribuição sentido ao passado (outros tempos e outros lugares) através de alguns recortes da História, observando as condições de submissão e exploração que a mulher vem passando e sofrendo como explicação histórica, bem como, as possibilidades de mudanças deste paradigma.

Para tanto, a professora dividiu o trabalho em quatro momentos: o primeiro momento ela realizou o levantamento dos conhecimentos prévios, após a leitura de texto do livro didático que apresentava uma visão sobre as mulheres e estrangeiros na Grécia Antiga. Possibilitando reconhecer uma carência de orientação temporal (RÜSEN), uma vez que não compreendiam o significado de Antiguidade.

No segundo momento, os alunos iniciaram a pesquisa no *site www.youtube.com* em que localizaram vídeos de Chico Buarque de Holanda, principalmente da música *Mulheres de Atenas* que apresenta uma crítica à condição das mulheres brasileiras durante a década de 1970, comparando-as às condições das mulheres atenienses.

Esta pesquisa despertou nos alunos a necessidade de fazerem "muitos relatos de histórias de familiares em que mulheres viveram ou vivem em condições de submissão tais quais as mulheres de Atenas".

Depois disso, os alunos assistiram o curta-metragem de animação com oito minutos de duração – depositado no *youtube* - *Vida Maria* de Marcio Ramos, de 2006 que "conta a história de Maria e suas filhas impedidas de aprender a ler e escrever por terem que trabalhar vivendo numa comunidade pobre do nordeste brasileira".

Em outra aula, os alunos puderam ter contato com *As Marias* do escritor curitibano Dalton Trevisan, escrito em 1968 em Curitiba, pesquisado na *web* pela professora.

Por fim, a professora apresenta um último documentário encontrado no *youtube Uma Terra Para Rose*, que narra a história de uma camponesa que, no Rio Grande do Sul, na década de 70 ajuda a

---

[5] Entende-se por os conceitos de "segunda ordem" aqueles relacionados com a análise e a pesquisa especificamente históricas: relevância, evidência, mudança, causalidade, empatia, ética e narrativas (LEE, 2005).

fundar um movimento de luta pela reforma agrária no Brasil (MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra). E solicita uma pesquisa sobre outras mulheres que romperam com o paradigma da submissão.

O terceiro momento foi marcado pela produção de narrativas históricas pelos alunos.

Já no quinto momento, a professora apresenta os resultados obtidos com o trabalho realizado na *web*, transcrito abaixo

> O uso da internet nas aulas de História garantiu uma pesquisa maior em menor tempo e uma variedade de fontes que atribuiu qualidade ao trabalho, além de despertar grande interesse dos alunos.
> Lendo as narrativas dos alunos é fácil constatar que os alunos fizeram uma relação presente, passado quanto às relações sociais, identificando mudanças e permanências na História no conteúdo específico Grécia Antiga, contextualizando com o presente.
> Alguns problemas devem ser ditos com relação ao trabalho com informática: nosso laboratório é pequeno, a internet é lenta, o trabalho tem que ser interrompido quando outro professor precisa usá-lo.
> Todos os vídeos e material foram escolhidos pelo professor por acreditar que nesta idade é muito mais difícil e demorado deixar que eles procurem o material a ser pesquisado, talvez com alunos mais velhos seja possível fazê-lo. (Relato de Experiência 01)

O relato de experiência desta professora nos apresenta uma série de elementos interessantes para legitimar a relação com a *web* aulas de história "(...) porque a revolução tecnológica que está ocorrendo perante nossos olhos e que modificou profundamente a nossa existência mesmo nos aspectos mais triviais do dia-a-dia deve ser analisada em suas implicações." (GINZBURG, 2010)

Além disso, podemos identificar que a pressão da experiência temporal do presente foi trabalhada sobre a representação interpretativa do passado, pois os alunos envolvidos adquiriram a capacidade de interpretar a sua experiência presente. (RÜSEN, 2012)

No intuito de tirar algumas dúvidas sobre a relação da mesma professora com o conhecimento histórico que está na *web,* realizei uma entrevista composta por 24 questões abertas e fechadas. Contudo, neste artigo analisarei apenas alguns aspectos que aloquei em cinco categorias, dentre elas aquelas ligadas à experiência da aprendizagem histórica, com base no referencial rüseniano: Critérios da confiabilidade das fontes; Acessibilidade das fontes; Relação diacrônica quantitativa com as fontes; Relação diacrônica qualitativa com as fontes e Relação sincrônica com as fontes.

Sobre a categoria de critério da confiabilidade das fontes, a professora colocou sua preocupação em buscar as fontes alocadas na *web* como evidências do passado sob o princípio da confiabilidade, quando disse "Eu acredito que para se buscar as evidências do passado a partir da Web precisamos ter a premissa da confiabilidade, então buscar em sites de instituições como bibliotecas, museus e/ou arquivos públicos". (ENTREVISTA 01)

A categoria de acessibilidade das fontes é relacionada, pela professora entrevistada, através da sua facilidade de acesso a diferentes fontes através do uso da *web*, tanto no que se refere a grande diversidade de fontes históricas quanto à velocidade para encontra-las. Tal facilidade se reflete no trecho

> Quando eu comecei a trabalhar, eu trabalhava um período só e outro eu ia para a biblioteca pública para pesquisar. Hoje a pesquisa está na minha casa, dentro do computador. Então eu vejo 1º a facilidade de acesso, fonte iconográfica. Onde que eu teria há 30 atrás as fontes iconográficas que eu tenho hoje, o tanto de museu? Antes, para conseguir um texto, eu teria que sair da minha casa, ir à biblioteca, pesquisar por horas. Agora tenho tudo na minha casa. Agora a biblioteca está na minha casa. (ENTREVISTA 01)

No que se refere à categoria da relação diacrônica quantitativa com as fontes que confere à aprendizagem histórica a possibilidade de se estabelecer com o passado uma experiência quantitativa, sem uma visão linear. Nesse contexto cognitivo, o que liga esses passados é o conteúdo moral ético, em que não interessa mais a sucessão dos conhecimentos. Verificado no relato de experiência da professora quando a mesma coloca que realizou o trabalho com os alunos com diferentes fontes de diferentes períodos históricos: o texto didático "Mulheres e estrangeiros na Grécia antiga"; a música "Mulheres de Atenas"; o conto "As Marias" e o vídeo "Uma terra para Rose".

A categoria da relação diacrônica qualitativa com as fontes apresenta-se também como uma relação experiencial com o passado, só que de forma qualitativa. Em que as narrativas apresentam-se de formas multiperspectivadas, ou seja, o professor pode pegar várias interpretações sobre o mesmo passado. Na entrevista, a professora relata que tem dificuldades

> Tem uma coisa que eu não consigo fazer: pegar várias fontes do mesmo assunto para eles trabalharem a comparação. Eu pego várias fontes de vários assuntos. Até tenho um colega que acha que eu deveria pegar várias fontes do mesmo tema. Eu acho que não consigo. Quando eu trabalhei mulheres foram várias. (ENTREVISTA 01)

Por fim, a categoria da relação sincrônica com as fontes sincronia quando o presente é quantitativamente aumentado e qualitativamente expandido e a relação presente passado muda. Quantitativamente, pode-se ser visto no relato da professora quando diz que passou o filme de animação "Vida Maria" e que depois, os alunos pesquisaram na *web* a vida de mulheres que tentaram quebrar o paradigma de exploração e por isso se destacaram na sociedade. E, qualitativamente ao colocar em seu relato que

> Lendo as narrativas dos alunos é fácil constatar que os alunos fizeram uma relação presente, passado quanto às relações sociais, identificando mudanças e permanências na História no conteúdo específico Grécia Antiga, contextualizando com o presente. (Relato de Experiência 01)

Considerações finais

O estudo exploratório que realizei no ano de 2012 apontou que a utilização dos conhecimentos históricos da *web* permite relações com a experiência de aprendizagem que o livro didático não permite, como a ruptura com a linearidade da história, a possibilidade de visitar vários passados e de encontrar diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento histórico. Uma vez que nos livros didáticos, as fontes primárias e secundárias, geralmente, concordam com o texto didático do autor.

Corroborando com essa ideia está o fato da mudança na relação entre o presente e o passado, na medida em que a relação com o presente é quantitativamente aumentado e qualitativamente expandida.

Acrescente-se a estas questões o fato de que todas essas novas relações estão permeadas por uma categoria primeira, a categoria da confiabilidade das fontes alocadas na *web*, em que as mesmas respeitem as bases da epistemologia da história.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Arthur. A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa; ROJO, Roxane. Práticas de leitura e escrita na web. LAEL/PUC-SP e IEL/UNICAMP: Fevereiro 2006.

BARCA, Isabel. *Literacia* e consciência histórica. In. SCHMIDT, M.A./ BRAGA, T.G. Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

CHARTIER, Roger. La historia o la lectura del tiempo. Barcelona: Gedisa, 2007.

FERRARI, Poollyana. Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital. FERRARI, Poollyana (org.). SP: Contexto, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura : as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

LEE, P. J. Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 1, n. 5, 2005

LOPES, Alice R.C. Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 33 a 101.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. In ROCKWELL, Elsie(cord) La escuela cotidiana. 2a. reimpr. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história. Org.: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia.1 Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst Rautmann; Caio da Costa Pereira; Daniel Martineschen; Sibele Paulino. W.A. Editores: Curitiba, 2012.

SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.B.; HORN, G. (org). Diálogos e perspectivas de investigação. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. (coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1).

SCHMIDT, M.A. O ensino de história na *era google*. Trabalho a ser apresentado no IX HEIRNET/Curitiba: UFPR/2012 (Parte teórica ainda sem os dados empíricos, publicado nos Anais do 4º. Seminário de Educação Histórica – "Desafios da aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica: Curitiba:LAPEDUH/UFPR/2012.

Religião e identidade cultural na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses

Maria da Conceição Silva[1]

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar as aprendizagens escolares sobre a temática religião (história da religião) em narrativas de alunos brasileiros e portugueses. Considerou importante a forma como os alunos apresentam em suas aprendizagens umaidentidade cultural associada às vivências sociais e escolares sobre a temática Religião. As fontes principais nesta investigação são (específicas do método da Educação Histórica) narrativas de alunos numa faixa etária entre 14 e 16 anos e foram coletadas em escolas públicas de Goiânia (Brasil), Braga, Guimarães e Famalicão (Portugal) para o projeto "Educação histórica e religião: perspectivas brasileiras e portuguesas".

Palavras-chave: Consciência Histórica; Religião; Educação histórica; Narrativas; Brasil; Portugal.

Abstract

The objective of this research is to analyze the school learning about the theme religion (history of religion) in narratives of students Brazilian and Portuguese. Considered important to how students present their learning in a cultural identity associated with social and school experiences on the theme Religion. The main sources of this investigation are (specific method of History Education) narratives of students in the age between 14 and 16 years and were collected in public schools in "Goiania (Brazil)", "Braga", "Guimarães" and "Famalicão" (Portugal) for the project "historical education and religion: perspectives Brazilian and Portuguese".

Keywords: Historical Consciousness; Religion; History Education; Narratives; "*Brasil*"; Portugal.

---

[1] Faculdade de História – Universidade Federal de Goiás/Goiânia/Brasil. E-mail: mariacsgo@yahoo.com.br

Introdução

Esta pesquisa traz resultados a respeito das aprendizagens escolares referentes à história da religião como temática ensinada em aulas de História. Um conjunto de fontes empíricas (narrativas de alunos entre 13 e 15 anos de idade) coletado em escolas de Goiânia (Brasil), Braga, Guimarães e Vila Nova de Famalicão (Portugal) forneceu o fio condutor para se aplicar o método de investigação da Educação Histórica, considerando a especificidade da fonte para pesquisa[2]. Cabe dizer que o conjunto de fontes empíricas (narrativas) coletado em escolas do Brasil e de Portugal permite investigar as aprendizagens escolares associadas ou não ao mundo (comunidade) do aluno e ao mundo dos outros. Neste rol de documentos foi possível problematizar o tipo de conhecimento narrado dos estudos sobre as temáticas históricas ligadas a religião, bem como as características de identidades culturais, ou a história das religiões como conteúdo escolar. Observando, sobretudo, se o conhecimento narrado aponta para "uma orientação temporal mais fundamentada e objetiva" (BARCA, 2011, p. 7), ou a uma "carência de orientação" (RÜSEN, 2010) sobre o outro ou a de si própria, de sua compreensão histórica de seu mundo.

As narrativas de alunos brasileiros e portugueses manifestam uma história das religiões no passado, ou no tempo presente, ou de "outras gentes". Elas são fontes importantes para a compreensão da consciência histórica dos alunos.

Isabel Barca mapeou em narrativas de alunos portugueses, moçambicanos, caboverdianos e brasileiros, os seguintes conhecimentos sobre os tipos de consciência:

> a) uma consciência tradicional, com apego dogmático às tradições e a uma visão de passado fixo que deve permanecer imutável; b) uma consciência exemplar, que valoriza as 'leis' da história enquanto lições seguras para o futuro; c) uma consciência crítica, que simplesmente recusa um certo passado e advoga a sua desconstrução para criar o oposto; d) uma consciência genética, em que a história é encarada como fonte de compreensão do mundo (BARCA, 2011, p. 7).

O fio condutor deslindado por Barca leva-se em conta o conhecimento histórico dos alunos desses países, a partir das quatro tipificações como níveis de consciência histórica. Partindo dos estudos de Barca e Rüsen pôde-se tecer algumas problematizações como, por exemplo, se os alunos narram uma consciência histórica sobre religiões ou se narram um tipo de identidade cultural. Se as

[2] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás/Brasil.

informações expõem uma consciência histórica mais elaborada da história social e cultural do passado, ou do presente, ou de perspectivas futuras, da história da religião do Brasil relacionada à história portuguesa do passado, do presente e de perspectivas futuras.

Consciência histórica: perspectivas sobre religião e identidade cultural

O conhecimento prévio de alunos portugueses sobre a história religiosa e identidade cultural no processo de colonização do Brasil, em sua maioria apresenta-se a concepção de um lugar, onde se instalou o catolicismo, e a fé nos deuses e santos ajudou a acabar com a "feitiçaria dos povos brasileiros". Esses alunos expressam, assim, uma consciência histórica voltada pela convivência religiosa cultural da sua comunidade, seja da cidade de Braga, ou de Guimarães, ou de Famalicão. Nestas cidades, pode-se observar como a cultura cristã, de vertente católica ainda é bastante forte e encontra-se presente no dia a dia das pessoas. Seguindo o fio condutor de Barca, a respeito das tipologias de consciência, pode-se entender que o conhecimento dos alunos portugueses traduz "uma consciência tradicional, com apego dogmático às tradições e a uma visão de passado fixo que deve permanecer imutável" (BARCA, 2011, p. 7). Por exemplo, a narrativa de Lúcia.

> Nos tempos da colonização do Brasil a religião católica instalou-se no Brasil, onde as pessoas que lá habitavam começaram a acreditar na fé.
> Começaram a idolatrar certos deuses e santos, acreditavam na religião imposta. E aos seus olhos o inferno era um lugar maléfico, ao contrário do céu, que a seu ver era um lugar bondoso. Ao contrário de outras religiões a cristã é razoável, porque as pessoas têm liberdade de expressão e não precisam de se sacrificar como noutras religiões. (Lúcia, 13 anos de idade. Escola E.B. 2,3 André Soares).

A aluna expressa a consciência de como a religião católica se instalou no Brasil. Revela, portanto, um tipo de consciência como sendo uma herança que não deixa de estar inserida nos dogmas e nas tradições portuguesas (BARCA, 2011). A história narrada pela aluna é a do seu mundo social marcado pelo contexto da religiosidade bracarense. O seu convívio em várias festividades religiosas lhe permite ter um conhecimento da história local religiosa, diferentemente, dos alunos brasileiros da cidade de Goiânia. A sua concepção de catolicismo da Lúcia é pela "liberdade de expressão" e também não é de sacrífico. Com uma perspectiva estruturada de um passado "imutável", que é reciclado a cada ano com as festividades religiosas, com as que se observam em Braga. Todavia a sua narração revela pouco a respeito de uma consciência histórica do Brasil, seja a religiosa ou de outros aspectos de sua população. Todavia, ela reconhece a imposição do catolicismo aos habitantes do Brasil. Nesta questão caberia perguntar: – quem seriam os habitantes do Brasil à época da colonização portuguesa? Os índios; e que religião professavam? Caberia afirmar que o conhecimento da maioria dos alunos portugueses apresenta-se apenas uma "[...] uma consciência genética, em que a história é encarada como fonte de compreensão o do mundo" (BARCA, 2011, p. 7). Os alunos brasileiros

mostram ter conhecimento da história indígena e da dizimação exercida aos índios. Sobre este aspecto cabe mencionar que os livros didáticos brasileiros apresentam textos sobre os indígenas[3], seja sobre a condição dos índios à época da colonização ou na atualidade.

Já a narrativa da Luiza, expressa uma consciência histórica, genética, no sentido da colonização portuguesa não ter trazido bons resultados ao Brasil.

> Querido amigo,
> Hoje em história demos a colonização do Brasil, sabes? Quando os Portugueses descobriram o Brasil? Quando lhes apresentamos o Catolicismo e os fizemos "escravos" nossos. Um verdadeiro inferno para eles. Apresentamos-lhes a Igreja Católica, o batismo, o Céu. A nossa adoração a Deus, como a idolatramos. O que é que tu destes? (Luiza, 14 anos de idade. Escola E.B. 2,3 André Soares).

Esta aluna reconhece que os portugueses apresentaram aos brasileiros o catolicismo, o batismo e o céu, mas fizeram escravos. A sua visão de colonização é de um inferno, entretanto a sua consciência histórica expressa "apego à tradição dogmática", pela estrutura de um conhecimento de que a religião católica trazida ao Brasil seria de conformismo e resignação, é como se a Igreja Católica fosse o caminho para a salvação. É uma consciência histórica bíblica e genética. A aluna reconhece o inferno português implantado nos Trópicos.

Em outra narrativa, a da aluna Elma apresenta uma consciência histórica muito próxima à Luiza. Para ela, a religião cristã (católica) é o encontro com Deus. Reconhecendo apenas o significado desse eterno encontro com o "criador de todas as coisas", uma vez que todos deveriam acreditar em Deus.

> No tempo em que o Brasil era uma colônia de Portugal, as pessoas eram cristãs, acreditavam em Deus. Os cristãos logo de pequenos era batizados, fazendo desde cedo parte dos filhos de Deus. A igreja é a casa de Deus, ou seja é um lugar onde podemos comunicar com Deus cantando ou rezando. Deus é o nosso pai do céu criador de todas as coisas, ensina-nos a sermos bons, para ser-mos alguém na vida, no futuro. Temos que ser bons na terra para que um dia mais tarde nos podermos sentar o seu lado, e não cair no inferno. (Elma, 14 anos. Escola E.B. 2,3 S. Torcato, Guimarães).

Já o aluno Breno mostra conhecimento da história das religiões, sobretudo ao longo da história da humanidade como elemento agregador de população. Ele cita o exemplo dos judeus cuja unidade

---

[3] Os estudos sobre os indígenas fazem parte das políticas públicas das minorias, desde então, os materiais didáticos aprovados em PNLDs trazem discussões sobre este tema.

está na religião. O sentido de orientação deste aluno é fundamentado a partir do viés religião, história, população, o predomínio do cristianismo em Portugal, pelo catolicismo. Manifesta ter conhecimento de outras religiões além da católica.

> As religiões, ao longo da historia da humanidade sempre constituíram factores agregadores da população, como são exemplos a unidade do povo judeu com base na religião judaica.
> A religião que predomina em Portugal é a cristã.
> Em Portugal a maioria dos cristãos são católicos noutros países a maioria é protestante e noutros ortodoxos. (Breno, 14 anos de idade, E. B. 2,3 André Soares, Braga)

Os estudantes (alunos e alunas) portugueses apresentam uma consciência histórica da colonização do Brasil, pelo viés da religião católica como doutrina e extermínio da magia. Para eles, a fé é o princípio da natureza do homem, como um dogma português que prevaleceu. Não expressam perspectivas de orientação histórica no sentido do rompimento ou de conflito religioso. O que se observa é "uma consciência exemplar, que valoriza as 'leis' da história [portuguesa] enquanto lições seguras para o futuro" (BARCA, 2012). A ideia de história no passado e presente circunscreve-se às regras do catolicismo pelo viés bíblico, de conformismo.

As narrativas encontram divergências sobre a consciência histórica, apesar de reconhecerem uma identidade cultural semelhante, pelo viés da colonização, e pontuada pela diversidade. Os alunos portugueses trazem uma consciência histórica de um passado da longa duração, de "tradição", de uma cultura cristã, tendo uma concepção de que o catolicismo ajustou à ordem ao caos.

Na consciência histórica dos alunos portugueses, o Brasil seria o mundo desprovido da concepção cristã, o catolicismo fora capaz de implantar a fé e livrar a população brasileira do inferno. Os alunos brasileiros, por sua vez, apresentam uma consciência histórica pelo viés da diversidade cultural religiosa, de uma concepção religiosa multicultural como catolicismo, evangélicos, afrodescendentes, espíritas, pentecostais e outros. Para esses alunos, o Brasil é um país multicultural, onde se convivem culturas diversificadas, linguagens múltiplas e variados aspectos religiosos. A consciência de uma história da religião desses alunos é orientada pelo viés da colonização portuguesa, sendo muito mais guiada pela multiplicidade de cultos de várias correntes religiosas do seu convívio. Ajuízam, ainda, a questão da imposição da Igreja Católica aos índios à época da colonização portuguesa. Diante do exposto, os alunos brasileiros reconhecem o catolicismo implantado ao Brasil, pelos portugueses, mas não desconsideram outras religiões passadas e atuais. A aluna Ariana manifesta:

> [...] eu estou estudando história, sabe como é ne. Meu pai quer me batizar, por causa da religião católica. Tá ate parecendo os portugueses com os índios, querendo me obriga a fazer oque não quero. (8º. Ano, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG, Goiânia).

A aluna revela um certo rancor à história dos portugueses que impuseram algumas obrigações aos índios. Comparando a atitude do seu pai com a dos portugueses no sentido de obrigação religiosa. Manifesta um conflito de identidade religiosa e de estrutura familiar. Neste sentido, a narrativa da Ariana contradiz a consciência histórica da aluna Lúcia, (de Braga), esta, por sua vez, fez a defesa da Igreja católica ao narrar a "liberdade de expressão no catolicismo". Para a aluna Ariana, não há liberdade e sim imposição a um tipo de religião que ela recusa.

A aluna Tereza mostra a confusão inicial do início de colonização, mas logo manifesta como a religião foi imposta aos índios como obrigação no sentido de cristianizar.

> Antes do Brasil ser colonizado, era habitado por Índios, nome que foi dado porque quando lá chegaram pensavam que estavam na Índia.
> Os índios tinham uma religião monoteísta e viram-se obrigados a cristianizar-se. (Escola secundária Camilo Castelo Branco. Vila Nova de Famalicão).

Em outra narrativa, da aluna Iza, a consciência histórica é construída a partir da história descrita pela avó e, assim, associada ao presente.

> Querida vovó
> Eu hoje fui a igreja, e vi que o padre falado [falando] sobre "américa portuguesa", por que ele dizia que quando os portugueses chegaram a primeira coisa que eles fizeram foi pregar a sua religião nos indigena ou seja catequizaram os índios. E lembrei que a senhora me contara que a sua tataravó dizia que o pai dela contava história sobre a colonização no Espirito Santo para ela cando [quando] pequeno.
> Ele contava que naquela epoca tudo era diferente avia muitos indigenas e grande quantidade de vegetação. E que os portugueses obrigava os indios a se tornar monoteísta, para se livra dos pecado e não irem para o inferno e salvar sua alma. Para isso teriam que se [r] Batizados e acredita na santa fé católica. [...] (14 anos de idade, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG, Goiânia).

A consciência histórica da Iza se revela a partir de alguns fragmentos ligados à família e ao seu cotidiano; o conhecimento contado pela avó, a vivência à igreja, a atenção à fala do sacerdote e a descrição de parte da história brasileira à época da colonização portuguesa. Esta última, certamente, não deixa de ser a sua aprendizagem em aulas de história. A aluna percebeu a condição dos índios, que, foram catequizados e obrigados a serem *monoteístas*, livrando-se do pecado e para a salvação de suas almas. As categorias monoteístas e catequização são conceitos de segunda ordem (LEE, Peter), reflete a aprendizagem a partir de explicações em aulas. A aluna soube juntar os "fragmentos de família" e apresentar um conhecimento sobre a história religiosa do Brasil, à colonização portuguesa. Neste caso, Iza demonstra que o ensino da História tem um sentido, pois lhe propiciou a reflexão de alguns elementos, como conceitos substantivos, que emergiram de fragmentos, o conhecimento do

passado associado ao presente, ou seja, ao mundo social e a sua identidade cultural. De fato, os "conceitos carregam uma bagagem temporal. Mas nosso mundo não consiste somente em exemplos de conceitos. Ele é povoado também por coisas individuais e particulares, com passados particulares." (LEE, 2011, p. 20). Os conceitos representam um tempo histórico associado não apenas ao senso comum da Iza, mas lidos e ouvidos em aulas de História juntadas às falas, à comunicação em seu convívio.

Das narrativas se observam que a aprendizagem escolar é um conhecimento distante do dia a dia do aluno, do sujeito que narra. A narração da Iza é um pequeno fio de ligação entre a histórica escolar e a história do seu particular, de suas identidades culturais e sociais. É natural ser o conhecimento escolar mais subjetivo do que se parece, sobretudo no sentido de que a prática deve-se articular à teoria. A aluna consegue elaborar um texto com descrições com mais elementos do seu mundo particular do que as explicações em aulas, apesar da aluna apresentar um conhecimento bastante fragmentado.

A narrativa da aluna Mara expressa uma consciência histórica a partir do conceito substantivo – colonização portuguesa – e aos conceitos de segunda ordem como patrimônio cultural, cultura e religião, igreja da boa morte, Goiás Velho. Para tanto, a aluna Mara articula a história do catolicismo com a Cidade de Goiás e ao patrimônio cultural, cuja representação histórica está na igreja da boa morte. Mostrando, portanto, a religião a partir de um monumento do passado colonial. A Igreja da Boa morte da Cidade de Goiás é um patrimônio da humanidade tombado juntamente com a cidade, pela UNESCO em 2001.

> Olá, Querido amigo [...], irei contar um pouco sobre a religião que durou desde a colonização portuguesa.
> Uma das principais religiões desde a antiguidade é considerada como a católica, que resistiu e está presente na nossa cultura e religião um exemplo é a igreja "Da boa morte" que se localiza no Goiás Velho[4], e que é um patrimônio cultural conservado, que está exposto ate, hoje que fez parte do Brasil e de suas descobertas.

[4] "Goiás Velho" é a atual Cidade de Goiás, antiga Vila Boa de Goyaz, onde se localizavam as minas auríferas descobertas por Bartolomeu Bueno da Silva, no século XVIII. Em 1818, Vila Boa de Goyaz foi elevada à Cidade de Goiás e permaneceu como capital do estado de Goiás até década de 1930. A partir da década de 1930, a capital foi se transferindo

> [...], espero que você venha me visitar e conhecer nosso patrimônio cultural [...]. (aluna do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG, Goiânia).

A consciência histórica da Mara, "torna o passado significativo" (RÜSEN, 2009, p. 164) a partir de sua observação (visual). Ela soube perfilar o caminho da memória apreendida no patrimônio cultural da Igreja da Boa Morte e, assim, "dar sentido ao passado" (RÜSEN, 2009, p. 164). A aluna buscou na memória, longe da sala de aula, os elementos necessários para a composição da memória histórica em seu texto. Ela orientou-se pelos fragmentos de um tempo ajuntado à lembrança do passado com o presente (atualidade). E, portanto, narrou sua *experiência de tempo presente* (SCHMIDT, 2008), na elaboração de uma história da religião a partir do seu convívio e de sua identidade cultural; pois: "Seja qual for o modo em que a *consciência histórica* penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente". (SCHMIDT, 2008, p, 85). Do conhecimento narrado pela aluna Mara, pode-se ir até Rüsen para entender que:

> A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorando em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas (p. 164).

Nas narrativas de estudantes portugueses observa-se a preponderância de uma consciência histórica concebida a partir de uma concepção de "tradição dogmática e de um passado fixo" (BARCA, 2011), a respeito do catolicismo como a religião cristã ordenadora do caos no Brasil colônia. Já os alunos brasileiros apresentam algumas tendências de "passado fixo" mutável pelo reconhecimento de uma memória histórica e mesmo de conflito com o passado católico; como assim é o conflito de identidade religiosa da Ariana. Esta apresenta "[...] uma consciência crítica, que simplesmente recusa um certo passado e advoga a sua desconstrução para criar o oposto; (BARCA, 2011, p. 7). Entretanto, a aluna não avança no sentido de desenvolver uma consciência histórica que justifique o oposto.

---

para Goiânia, em 1942 ocorreu o batismo cultural da cidade com várias festividades. A Cidade de Goiás foi tombada pela UNESCO como Patrimônio Histórico da Humanidade no ano de 2001.

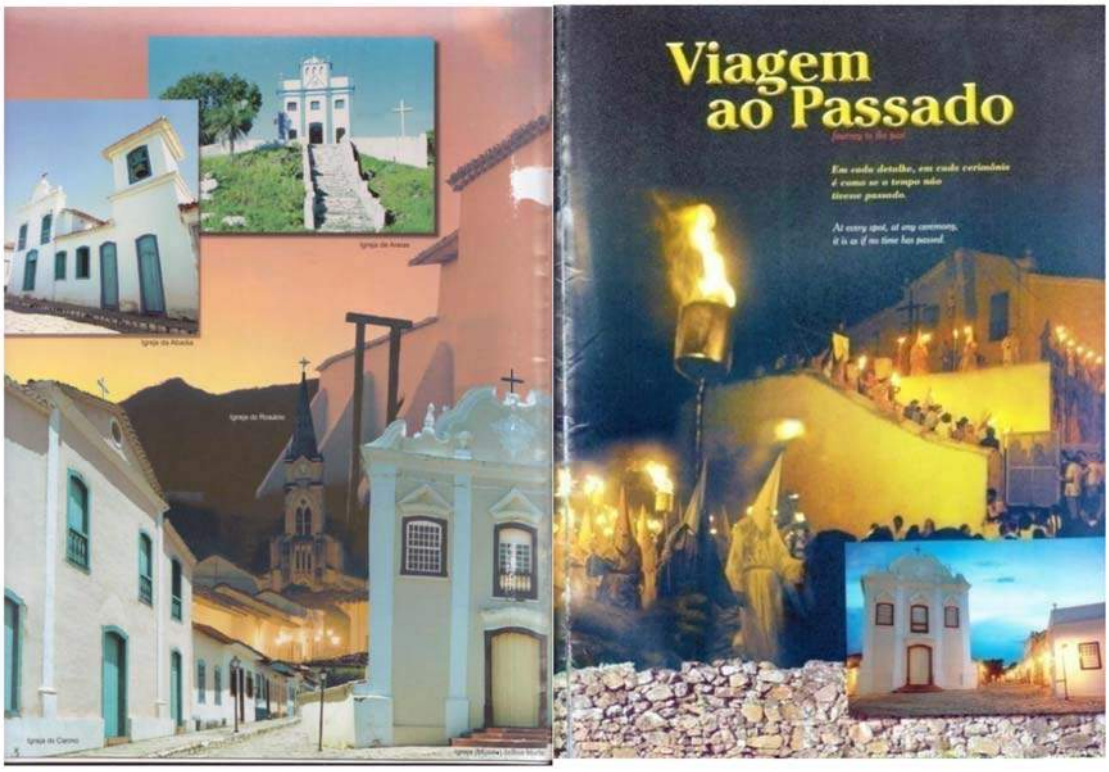
Considerações

Apesar das narrativas de alunos portugueses e brasileiros apresentarem perspectivas de uma consciência histórica sobre a religião católica como meio de salvação dos índios e de imposição dos sacramentos como o batismo, do extermínio de crenças não católicas na colonização do Brasil, não resta dúvida de que alguns conceitos foram apresentados. No entanto, não se afloraram o desenvolvimento de conceitos que exteriorizassem uma consciência mais orientada e fundamentada da ciência histórica ou da disciplina escolar História.

Considera-se, portanto, que as pesquisas em Educação histórica têm trazido ao debate temas importantes como a metodologia de ensino, as aprendizagens escolares, a "cognição histórica situada", e a história como ciência acadêmica e saber escolar ao mesmo tempo. Compartilho com Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt ao afirmar que os estudos exploratórios em Educação histórica, nas últimas décadas, abrem um leque de lacunas das temáticas do currículo escolar.

O método de investigação da Educação histórica propicia a compreensão não somente como e porque os alunos narram. As narrativas abrem possibilidades para novas investigações sobre o ensino da história como assim é a narrativa da aluna Mara e de outros alunos de escolas brasileiras e portuguesas. O texto da Mara e de vários alunos assinalam outras temáticas possíveis de serem exploradas em aulas de História e investigadas, seja na escola ou em outro ambiente, observando o uso público da História ou de percepção de uma identidade cultural, seja a local ou a externa. Por exemplo, na imagem da *Igreja da Boa Morte* se observa como a memória da aluna traz à luz parte da história da Cidade de Goiás associada a fragmentos, certamente, vividos por ela e estudados em aulas de História. A narrativa é o reencontro com o passado representado, historicamente, na Igreja da Boa Morte, atual *Museu de Arte Sacra*, e pelas duas ruas que se encontram à porta frontal deste Museu, e à praça principal da Cidade: onde se localiza o atual *Museu Conde dos Arcos* (antigo palácio Conde dos Arcos). A fonte é a evidência de experiências circunscritas ao coletivo e individual da população *vilaboenses* entre os séculos XVIII e XXI (atualidade).

A fonte é uma evidência que foca (visualmente) a imagem para compreender o passado e trazer à memória "a presença lado a lado, de prédios", do prédio, Igreja da Boa Morte, tombado como patrimônio histórico, e as construções recentes apresentam-se a imponência edificada. Com a reforma e o tombamento da Cidade de Goiás, pela UNESCO pós 2001. "Daí se vislumbra a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casas" (KOSELLEK, p. 14), observadas pela aluna no contexto de temporalidades históricas da imagem em si: a *Cidade de Goiás*, a via sacra religiosa em momentos de festividades, como as comemorações da Semana Santa, que se realizam todo ano.



Fonte: Encarte turístico da Cidade de Goiás, AGEPEL.

O conhecimento prévio da aluna Mara traz à luz uma consciência histórica a partir de observações sobre o patrimônio religioso posto e exposto. O tombamento da Cidade de Goiás permite trazer à luz as evidências que fluem pela lembrança do passado. O exemplo é a religião, bem como a religiosidade vilaboense desde o século XVIII, em todo o seu patrimônio religioso e civil em momentos distintos de representação como a procissão do fogaréu (todas as etapas da festividade religiosa e laica); as festas sagradas como a festa do Divino Espírito Santo, a folia de reis entre outras.

A Mara retrata a partir de vários indícios o patrimônio religioso tombado na Cidade de Goiás. Assim, ela fornece o viés de investigação, cujo percurso se inicia com a abertura das portas do *Museu de Arte Sacra:* entrar nesse ambiente é entender as histórias que se entrecruzam em cada objeto preservado e exposto ao visitante, na maioria representa uma estética religiosa. O exemplo são as imagens sacras do escultor goiano Jose Joaquim da Veiga Valle e a prataria sacra que expressam as temporalidades históricas da Cidade de Goiás. Do Museu de Arte Sacra podem-se vislumbrar o traçado urbanístico da Cidade, legado do século XVIII (do Goiás colonial) e o presente (o século XXI).

O pesquisador ao ler a narrativa da aluna Mara se depara com as possibilidades de se entender a cultura religiosa do presente no contexto vilaboense herdadas do século XVIII e preservadas na

atualidade. Assim é a imagem histórica que se pode construir da religiosidade da Cidade de Goiás apreendida a partir da narrativa da Mara, sobretudo ao se observar o sentido da história, quando a aluna propõe uma "viagem ao passado". Nesta viagem, a partir da memória se elabora as peças fundamentais para entender a vida em suas dimensões amplas.

Tanto a narrativa da Mara quanto as outras apontam novos estudos sobre religião a partir do patrimônio tombado. Neste sentido, a consciência histórica é a memória que reflete a história de gerações passadas. Tanto esta narrativa quando as demais investigadas expressam uma estrutura analítica que permite compreender a religião imposta ao Brasil em tempos da colonização, de como os índios passaram a ser vistos pelos portugueses e, ao mesmo tempo, catequizados, no esquadrinhamento da Igreja Católica.

Referências

BARCA, Isabel. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*, Porto, III série, v. 2, p. 13-21.

_____. Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p.7-27.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista,* Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Acesso em: 05/jul./ 2012.

Narrativas de alunos (as) de 8º. ano, educação básica. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/Universidade Federal de Goiás.

Narrativas de alunos de educação básica, 8º. ano escolar. Escola São Torcato/ Guimarães, Portugal e do Brasil.

Narrativas de alunos de educação básica, 8º. ano escolar. Escola André Soares, Braga, Portugal.

Narrativas de alunos de educação básica, 8º. ano escolar. Escola Camilo Castelo Branco, Famalicão, Portugal.

RÜSEN, Jörn. (2010). Jörn RÜSEN e o ensino de história. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*. n. 02, março de 2009, p. 163-209. Acesso em; 10/ abr./ 2012.

_____. (2001). *Razão histórica*: *Teoria da História:* os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão Costa de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB.

SADDI, Rafael. (2011). Educação histórica como Meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho/Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 541-554.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é está? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história*: perspectivas da educação histórica. Ijuí/PR: Ed. Unijuí, p.21-51, 2009, v.3.

_____. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos,* v. 12, p. 81-96, 1º semestre 2008. Acesso em: 03/jul./2012.

SILVA, Maria da Conceição. Investigação em Educação Histórica: análises da temática religião em textos didáticos de História. *Educar em Revista,* Curitiba, Brasil, n. 45, p. 259-272, jul./set. 2012.

Educação e imagem: desvelando caminhos para a emancipação humana através da produção audiovisual

Cristine Pires[1]&Ubirajara Gomes de Sá[2]

Resumen

Este es un estudio cualitativo sobre la educación formal y no formal. La investigación se basa en la relación dialógica construida con los participantes en dos estudio de casos, uno en el sector formal y el otro en el espacio no formal, barrio Plataforma, Salvador - Bahia, Brasil. Objectivou investigar el proceso de producción audiovisual y de las contribuciones de la lengua y la producción de imágenes para la formación de los sujetos, los niños que asisten a la educación básica pública con el fin de apoyar la praxis pedagógica, desde la autonomía de los estudiantes como sujetos que toman decisiones y diseñan las acciones colectivas / productos resinificam sus valores e identidad de la comunidad. Tratamos de descubrir el significado de la vida comunitaria, de la historia construida en la rutina de la escuela, los actos de resistencia contra la monotonía de la escuela que son fundamentales para la emancipación humana. Utilizar la producción audiovisual elaborado conjuntamente con la juventud, como base para el análisis y la historia construida durante este proceso. Esto permite la investigación descubre algunos de los impactos sobre la relación de los estudiantes con la producción de imágenes y representaciones de ellos como sujetos que replantear su comunidad y por lo tanto, su identidad y su poder de acción. La posibilidad de producir vídeos se presenta como un espacio único en el que puedan hablar y ser escuchados en la escuela y en la comunidad. Hasta ahora, no había lugar para que los estudiantes producen conocimiento, tenían sus voces silenciadas por los trámites de la educación formal, para participar en una relación dialógica intrínseca a una praxis emancipatoria, presentarse como sujetos de ese proceso y tienen la producción de imágenes como un espacio que tiene la función histórica de develar los conocimientos que se tejen en sus comunidades, así como replantear los conocimientos que se incautaron en la escuela. Esta reflexión es fundamental para superar la lógica hegemónica en la educación brasileña.

---

[1] Universidade Federal da Bahia. Esse trabalho foi parcialmente financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq – Brasil. E-mail: cristinelpires@yahoo.com.br
[2] Universidade de Lisboa. E-mail: ubiragsa@yahoo.com.br

Palabras clave:Educación emancipadora; Producción audiovisual; formación humana.

Abstract

This research consists of a qualitative study on the human formation in formal and non-formal education. The research was based on the dialogical relationship built with participants in two case studies, one in the public school and the other in non-formal space, the Railway Suburb, Platform neighborhood, Salvador - Bahia, Brazil. We investigate the process of audiovisual production and the contributions of language and image production for the formation of subjects, children who attend public basic education in order to support the pedagogical praxis, from the autonomy of students as subjects who make choices and design collective actions / products significant values and community identity. We seek to uncover the meanings of community life, of history built in the school routine, acts of resistance against monotony school that are fundamental to the human emancipation. We use audiovisual productions jointly with the youth as a basis for analysis, and the story built during this process. This allows investigation find some impacts on the relationship of students with image production and representations of them as subjects who reformulate their community and hence their identity and power of action. he possibility of producing videos is presented as a unique space where they can speak and be heard at school and in the community. Students without space of knowledge production, and with their voices silenced by the formality inherent in formal education, participate in a relationship emancipatory pedagogic, present themselves as subjects of this process and they have the image production as a territory with feature social history to reveal the knowledge that are produced into their communities, as well as reframe the knowledge that are learned in school. This reflection is essential to overcome the hegemonic logic teaching in Brazilian education.

Keywords: Education emancipatory; Audiovisual Production; Human Formation

Caminhos para uma prática pedagógica emancipatória

A imagética, desde a tenra infância, fez parte do nosso cotidiano e coloriu a nosso imaginário e posteriormente transformar-se em uma linguagem política-pedagógica com intenção de fundamentar e esclarecer as ações de diversos movimentos socias e fazer parte, como expressão fundamental, da nossa prática docente. Precisávamos produzir vídeos que tivessem função social, que fossem mais além do que obras de entretenimento, que apresentassem a voz e as histórias daqueles que são esquecidos e invisibilizados, daqueles que a mídia faz questão de não abrir espaço de diálogo, mostrando apenas as mazelas das suas comunidades.

Ao conhecermos e nos integrarmos como pesquisadoras ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) percebemos que tínhamos que posicionarmos politicamente e a possibilidade de registrar, em vídeo, a dinâmica do MST, se apresentou como uma nova linguagem com a qual poderíamos mostrar a sociedade outra versão dessa história, outra forma de ver e interpretar a realidade dos movimentos sociais que lutam pela terra. "Quando o outro se transforma em convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe da sua vida, da sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso a relação obriga a que o pesquisador participe da sua história" (BRANDÃO, 1984: 12)

Nessa perspectiva, a imagética assumiu outra configuração na nossa vida, uma forma de expressão e denúncia que foi, no decorrer de oito anos, aflorando em diversos momentos na produção de vídeos documentários com distintos Movimentos Sociais e na escola formal. Um novo olhar, carregado de significações, aflorou no modo como realizamos as produções audiovisuais.

> [...] o olhar não é apenas um fenômeno fisiológico – assim como as imagens fílmicas ou fotográficas não são apenas cópias do mundo visível – é também nossa capacidade de perceber por meio da linguagem exatamente aquilo que procuramos estruturar e ordenar, sobretudo aquilo que conhecemos, (BARBOSA; CUNHA, 2006:16).

A formação humana foi o centro da nossa atenção em todos os vídeos que produzimos e dirigimos. Constatamos que a cada Movimento Social que nos aproximávamos a educação não formal estava presente de uma forma tão marcante que a considerei essencial para a formação dos indivíduos que participavam daqueles grupos de resistência, pois libertos dos tempos, espaços e cobranças inerentes a formalidade da educação institucional, os sujeitos podiam caminhar livre, pois era a pedagogia da luta, a pedagogia do oprimido que os conduziam com propriedade e significação preparando-os para as relações de confronto, no cotidiano de suas vidas, que mantiam com a sociedade e as instituições governamentais.

Paralelo ao trabalho imagético com os Movimentos Sociais, desenvolvemos trabalho semelhante de análise e produção audiovisual na escola pública, que foi amadurecendo no decorrer desse período, através de uma escuta sensível aos anseios dos educandos, possibilitada pela prática pedagógica onde a relação dialógica sempre foi o eixo central com o qual caminhamos pedagogicamente na intenção de proporcionar autonomia ao educando no processo de apreensão e assimilação do conhecimento. Neste trabalho pretendemos, a partir da experiência imagético-pedagógica desenvolvida ao longo de nove anos, fundamentar a práxis pedagógica, a partir da consideração dos sujeitos visando a autonomia para fazer escolhas e projetar coletivamente ações/produtos que identifiquem, signifiquem e ressignificam seus valores e identidade comunitária.

Fazemos parte do quadro de professores efetivos da rede pública do Estado da Bahia ministrando a disciplina Educação Física, no ensino fundamental II e ensino médio, no Colégio Estadual Professor Aristides de Souza Oliveira situado no bairro de Plataforma, sub-bairro de São João do Cabrito, Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia, Brasil. Essa comunidade tem uma história secular de resistência, pois é oriunda do Quilombo dos Urubus e da Batalha de Pirajá - local onde ocorreu uma das lutas finais que originou a independência da Bahia, em 2 de julho de 1923. Atualmente atua nessa comunidade uma série de projetos sociais, escola comunitária, creches, além de ser atendida por organizações não-governamentais e projetos mantidos pela igreja católica. Isso se deve ao processo de luta da comunidade junto aos órgãos governamentais em busca de melhores condições de vida que garantissem os direitos fundamentais dos moradores.

Na prática docente assumindo uma postura pedagógica dialógica e concebemos a educação como formação humana para emancipação dos indivíduos. Adotamos a teoria Freiriana como ponto de partida para nossa prática pedagógica, atuando em espaços educativos formais ou não formais. Considerando-se que somos educadoras, buscamos conduzir os educandos para exercer autonomia frente ao processo educativo, buscando a sua formação para o exercício da cidadania plena, ou seja, temos como meta formar indivívuos que possam intervir, de fato, na sociedade.

Ciente de que a educação formal deixa a desejar, pois caminha a passos lentos, paralela às evoluções em todas as dimensões, buscamos elementos, presentes na educação não formal, que valorizem a cultura local, a introdução de conteúdos, de fato, significativos para a vida e a formação dos sujeitos que participam efetivamente desse processo. Nessa perspectiva, rompemos com a prática hegemônica conteudista e adestradora dos indivíduos, já que os consideramos como *Sujeitos*, que forjam sua história.

Optamos por trabalhar fundamentados na teoria de Paulo Freire (1987) por considerarmos que, apesar de mais de quarenta anos da publicação do livro A Pedagogia do Oprimido, sua teoria continua atual e alicerça a pedagogia de luta em movimentos sociais e daqueles que optam por ter uma prática pedagógica que conduzam os educandos para autonomia.

Buscamos introduzir a pedagogia dialógica Freiriana na educação formal e a linguagem imagética ciente de que a formação humana está diretamente relacionada com a cultura e isso significa que o processo educativo é construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar e já que as imagens permeiam a nossa vida por diversas meios, precisamos nos apropriar dela como linguagem pedagógica a ser incorporada no cotidiano da escola e em outros espaços educativos.

Fundamentada no trabalho desenvolvido no Colégio Aristides com análise e produção imagética e no intuito de vivenciar esse trabalho num campo educativo mais aberto, no qual pudessemos ter mais liberdade quanto ao tempo, espaço e processos pedagógicos, criamos o Projeto de Iniciação em

Produção Audiovisual (CIPA) que teve o apoio do Movimento de Cultura Popular do Subúrbio (MCPS) e da direção da escola que nos facultou quatro horas aulas para desenvolve-lo no turno oposto ao trabalho.

Portanto, este trabalho aqui apresentado é parte de uma investigação que foi realizada no Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia, Brasil. Tem como objetivo compreender a formação humana em espaços educativos e para isso buscamos discutir os conceitos de educação formal, não formal e informal, e apresentar duas experiências de produção audiovisual: Uma realizada na escola pública na qual trabalhamos e a outra no Projeto de Iniciação em Produção Audiovisual, um projeto de educação não formal tendo como foco a linguagem audiovisual. A questão central que norteou a nossa investigação foi a seguinte: Quais as contribuições da análise e produção audiovisual, vivenciadas em espaços educativos, formal e não formal, para a formação do Sujeito que se forjam na história de luta e resistência da sua comunidade.

Concebemos a formação humana como um processo educativo construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar. No decorrer do tempo, o ser humano vai vivenciando no seu cotidiano a cultura e esta vai se transformando, renovam-se os valores e costumes que vão sendo assimilados, reelaborados, ressignificados e transmitidos por gerações. A cultura e a educação são apreendidas nos diversos espaços interativos de maneira formal, informal ou não formal.

A educação formal é aquela que se dá no espaço escolar, requer tempo, uma organização espacial e estrutural para o seu funcionamento e é norteada pelas Diretrizes Nacional de Educação. A educação formal visa o ensino e a aprendizagem do educando, respeita uma estrutura hierárquica de progressão por série ou anos de estudo, e visa formar o individuo para exercer "plena cidadania".

A educação informal é aquela que se dá em múltiplos espaços no qual o individuo adquire e acumula conhecimentos do dia-a-dia, seja no trabalho, seja na casa, ou no lazer.

A educação não-formal é uma educação organizada, sistemática, porém acontece em múltiplos espaços: igrejas, sindicatos, associações de bairros, movimentos sociais, ONG´s entre outros. Segundo Gohn (2006: 29), os objetivos dessa prática educativa são construídos, interativamente, no dia-a-dia, tendo como meta a transmissão de informação e formação política e sociocultural. A educação não-formal é um campo deestudo dentro da educação, até então pouco valorizada, e desconhecida, apesar de ser uma forma de atuação muito utilizada por organizações não governamentais, movimentos sociais, sindicatos, associações comunitárias, em geral, toda organização que tenha em vista a formação do individuo.

Para Gadotti (2005: 3), toda a educação é, de certa forma, educação formal, pois tem intencionalidade, só sendo diferenciado o espaço onde é aplicada. Na escola ela é marcada pela

formalidade, regularidade e sequencialidade. Na cidade, um dos espaços de educação não-formal, ela é marcada pela descontinuidade, eventualidade e informalidade, entretanto, também pode ser uma atividade educacional organizada e sistemática.

Portanto, compreendemos que a essência da prática pedagógica emancipatória está na concepção que temos de educação, fundamentada em princípios filosóficos. Seja ela formal, não formal ou informal, a educação está presente no nosso cotidiano, somos eternos aprendizes. Concordo com Carmen Cavaco quando expõe suas considerações a respeito da educação: "Entende-se a educação numa perspectiva global, em que as modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam como complementares entre si. Ou seja, nenhuma, por si só, consegue responder as necessidades formativas dos indivíduos" (CAVACO, 2003, p: 130).

O contexto da pesquisa: O bairro de Plataforma

O bairro de Plataforma situa-se as margens da Baía de Todos os Santos, é margeado pela Avenida Suburbana. A localidade era uma aldeia de jesuítas chamada Aldeia de São João. Atualmente Plataforma se subdivide em vários sub-bairros, São João do Cabrito, Parque São Bartolomeu, Boiadeiro, Cabrito, entre outros.

O Parque São Bartolomeu é uma local sagrado pelos adeptos do Candomblé que levam ao local, até hoje, oferendas aos caboclos e orixás, portanto é um lugar imerso em simbologias dos cultos africanos. O Parque São Bartolomeu, em tempos remotos, era habitada por índios da nação Tupi, os Tupinambás e africanos escravizados que fugiram e formaram o Quilombos dos Urubus além de ter sido palco da Batalha de Pirajás levando definitivamente a independência da Bahia em 1823.

A singularidade do Parque São bartolomeu é a de ser, sobretudo, um santuário, um lugar-monumento da memória negro-indígena e ao mesmo tempo do civismo popular da luta pela independência da Bahia. Esse caráter popular, sem dúvida, é responsável pelo esquecimento, pelo propositado "branco de memória" da cultura hegemônica que prefere esquecer o índio e o negro, a religião afro-brasileira entre os bens culturais da Cidade. (ESPINHEIRA, 1998: 25)

Portanto, essa comunidade, imersa numa história de tantos conflitos desde tempos remotos, tem no seu âmago uma mistura alquímica de coragem, lutas, conquistas e pertencimento que a fizeram perpertuar na contemporaneidade uma história de luta por moradia, escolas, creches, saúde, enfim, cidadania plena. Obteve diversas conquistas durante essa trajetória de constitui-se como bairro no que resultou no atendimento a estruturas básicas como posto de saúde, creches, escolas públicas, escolas comunitárias, e com uma série de projetos sociais que recebem apoio do Governo Federal e da Prefeitura de Salvador e ONG´s.

Nessa comunidade, rica em vida, cultura, lutas e transformações é que desenvolvemos os dois projetos de produção audiovisual, uma na escola pública e cerceado por todos os limites intrínsecos desse ambiente, e o outro como um projeto não formal de educação, tendo como limites os próprios anseios dos participantes.

Produção audiovisual na escola pública baiana

Inicialmente, em sala de aula, lançamos a proposta aos alunos de fazermos vídeos e pediamos que construíssem o roteiro e o argumento. Foi um processo complicado, pois para eles, escrever representava um tormento. Na escola a leitura e a escrita não são atividades criativas e prazerosas, mas tarefas sem conexões com a vida fato que compromete a aprendizagem e por consequência o desejo de produzirem textos autorais.

Durante um período, estimulamos-os para que produzissem roteiros, porém percebíamos que as produções saiam fragmentadas, muitas vezes precisavamos reunir dois ou três roteiros para que conseguíssemos uma história. Posteriormente, optamos por conversarmos coletivamente sobre o que faríamos e assim construíamos oralmente o roteiro. Para Martín-Barbero

> [...]ao reivindicar a existência da cultura oral e da audiovisual, não estamos desconhecendo de modo algum a vigência da cultura letrada senão desmontando sua pretensão de ser única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade. (MARTÍN-BARBERO, 2000: 87).

Concordo com Martín-Barbero, não podemos negar a importância da cultura letrada e a sua finalidade de compreensão do mundo e que a mesma predomina e é mais valorizada, porém, a imagética, na contemporaneidade, se apresenta com uma dimensão até então inimaginável, presente em tudo o que fazemos hoje devido ao grande avanço tecnológico que só tende a expandir e torna-se acessível cada vez mais uma grande parte da população. Portanto, ao buscar produzir conhecimento através das imagens, tinhamos a intenção de utilizarmos uma linguagem mais acessível e prazerosa para os educando.

Todos os trabalhos foram marcantes nessa trajetória dialógica de produção audiovisual, porém a experiência que representou um marco inicial, numa outra lógica de produção, foi o vídeo "Aristides em Ação", produzido em 2009. Esse trabalho foi fruto de um projeto da escola sobre a comunidade. Desenvolvemos o trabalho com um grupo de 7º ano na disciplina Cultura Baiana. Produzimos um vídeo, dirigido coletivamente pelos alunos, o qual denominaram de "Aristides em Ação". Justificaram tal escolha por se sentirem protagonistas de uma ação dentro das suas comunidades. Durante três manhãs solicitamos licença da direção e saíamos para filmar as localidades de Boiadeiro, São Bartolomeu e São João do Cabrito, sub-bairros de Plataforma.

Ficou a cargo dos alunos apontarem as principais características do bairro, a cultura, os problemas ambientais, as belezas naturais, as áreas de lazer, o trabalho com a pesca. Entramos em beco e saímos de becos, percorremos toda a orla, visitamos as primeiras cachoeira do Parque São Bartolomeu, Oxumaré e Nanã, a linha de trem, o porto onde os barcos fazem o trajeto Plataforma-Ribeira-Plataforma, o restaurante Boca de Galinha, o ponto de venda de peixe, andamos em baixo da linha do trem, andamos na beira do rio, conversamos com moradores antigos, um morador deficiente físico, comerciantes, crianças. Olharam a localidade com olhos de pesquisadores buscando desvelar além do que viam. Os alunos foram os protagonistas do vídeo. Foram construindo o roteiro passo a passo e fizeram questão, apesar de todo o trabalho, percorrer as regiões mais distantes da escola e apontarem os problemas ambientais, indignados com a situação.

Esse trabalho foi editado e exibido para toda a escola. Essa experiência foi muito gratificante, pois durante todo o processo de produção do vídeo, discutimos e refletimos o que e como fazer, quais os aspectos mais relevantes a serem filmados, como seria a apresentação da localidade, o que havia naquelas comunidades que os incomodavam e o que deveria ser mostrado como valoroso para eles. Nessa perspectiva de produção coletiva, eles perceberam questões sociais, culturais e políticas que passavam despercebidos, apesar de imersos naquele ambiente, não paravam para refletir sobre a sua própria realidade.

O grande ganho dessa produção não foi a questão técnica ou mesmo a publicização da degradação ambiental que convivem, num espaço tão rico de belezas naturais, mas a possibilidade de serem os produtores dessas imagens/discurso, de refletirem sobre a realidade que vivenciam, e que por muitas vezes não se dão contam, enfim, produzirem um trabalho autoral e poderem mostrar na escola o fruto dessa produção com a linguagem que é peculiar aos adolescentes. É imprescindível revalorizar a imagem na prática educativa, colocando-a, não apenas como um recurso de apoio a produção escrita ou a leitura, mas como uma linguagem, uma nova forma de produzir conhecimento.

O Projeto de iniciação em produção audiovisual (CIPA)

Iniciamos esse projeto em março de 2011 com um grupo de jovens na faixa etária de 13 a 19 anos que queriam conhecer mais sobre produção audiovisual, pois uma parte deles já havia trabalhado conosco na escola formal. Contamos com o apoio da direção do Colégio Aristides no sentido de nos liberar quatro aulas para a execução desse projeto no turno oposto ao nosso trabalho. Contamos também com o apoio do Movimento de Cultura Popular do Subúrbio que nos cedeu uma sala de informática para que pudéssemos nos reunir e usássemos os computadores para a edição dos trabalhos e finalmente, o local mais importante, a própria comunidade, como o espaço mais usado para as produções.

Construímos um projeto piloto no qual baseamos o início do processo, mas, de fato, o nosso desejo era que todo o processo fosse construído com o decorrer do contato com os aprendizes. Após a apresentação inicial da proposta aos alunos, fizemos uma dinâmica com o intuito de recolhermos os temas para as produções. Nesse trabalho inicial os temas retirados foram: violência, o Parque São Bartolomeu, o trabalho e o trabalhador do bairro, drogas e cultura.

O primeiro trabalho que realizamos foi sobre o Parque São Bartolomeu. Entramos no Parque até a primeira cachoeira e lá eles se apossaram da filmadora e da câmera fotográfica e começaram um trabalho no qual o roteiro foi construído *in loco*. Cada um pegava a filmadora e ia registrando o que achava que deveria compor o vídeo. A poluição da cachoeira, a entrevista com os moradores que restavam no local, os animais que viviam livremente, os detalhes das poucas casas que restaram, as árvores majestosas, e principalmente, a fala deles eram carregadas de indignação por um local tão bonito está abandonado pelo poder público e maltratado pelos moradores. Muitos deles moravam tão perto do Parque São Bartolomeu, mas sequer haviam entrada nele. É um local marginalizado, mesmo para alguns moradores, já que, com o tráfico de drogas, o bairro de Plataforma se subdivide em regiões que controlam o tráfico e pessoas que moram numa localidade não podem ficar circulando livremente por outros lados, pois têm receio e são ameaçados pelos traficantes e os seus comparsas. Além do tráfico de drogas, o parque é um local sagrado do candomblé e nele são deixadas várias oferendas o que também trás um certo desconforto a alguns moradores, pois boa parte dos moradores são evangélicos e pela sua opção religiosa discriminam os rituais e crenças do candomblé, inclusive satanizando-os.

A produção desse trabalho em termos técnicos ficou muito a desejar, pois era a primeira vez que eles "pegavam da câmera" e não se preocuparam com os ângulos, a luz, o ritmo das filmagens, mas a riqueza desse trabalho está na expressão natural ao conhecerem o local e a indignação que demonstraram. Isso ficou explicito na afobação de mostrar tudo de vez, sem o cuidado de perceber que o olhar através da filmadora se dá mais lento que os nossos olhos. Esse vídeo culmina com uma decisão de todos que podem e devem juntos contribuir para mudar o estado do Parque São Bartolomeu. Mesmo que essas palavras pareçam vazias de sentidos, mostrar uma conscientização do papel que eles têm e que possam contribuir para melhorar as condições de vida da comunidade.

Esse dia foi um dos que eu mais gostei e que sempre vai ficar na minha memória e permitiu, não só a mim, mas também a meus colegas, uma reflexão para o futuro, pois se nós moradores não tomamos providências esse parque vai acabar, e mesmo! Em meio a tanto abandono ainda resta uma beleza muito grande e nós jovens temos que cuidar enquanto ainda há tempo e se nós conseguirmos restaurar essa beleza vamos estar com a nossa consciência limpa, pois sabemos que lutamos e que demos o melhor de cada um de nós. (Priscila Ferreira, aluna do CIPA)

Esse projeto envolveu não apenas a produção de vídeos, mas também a sensibilização para a cultura visual e audiovisual. Frequentamos diversas exposições, museus, cinemas, além de fazermos passeio por todo o bairro de Plataforma.

Considerações finais e proposições em movimento

Compreendendo a oralidade e a imagética como uma meio fundamental de comunicação nas camadas populares e primordialmente a forma de ver, expressar e representar o mundo, desenvolvemos um trabalho de leitura de imagens e produção vídeos com jovens da periferia de Salvador-Bahia, Brasil, buscando com essa prática ultrapassar os muros da escola com os seus tempos e espaços restritos, proporcionando aos educandos práticas educativas significativas ao produzirem um material audiovisual com uma linguagem peculiar representativa para os adolescente e que apresenta temas significativos para o contexto em que vivem.

Essa experiência, nos permite constatar alguns impactos na relação do aluno com a produção imagética e nas suas representações como sujeitos que resignificam sua comunidade e consequentemente sua identidade. A possibilidade de produzirem imagens se apresenta como um espaço diferenciado onde podem falar e serem ouvidos na escola e na comunidade. A busca por formação cultural começa a ser repensada e os educandos, que até então não tinham espaço, suas vozes eram silenciadas na formalidade inerente a educação formal, agora no espaço da educação não formal se apresentam como sujeitos desse processo e têm a produção imagética como um território que tem a função social histórica de desvelar os saberes que são tecidos nas suas comunidades, bem como, ressignificar os saberes que são apreendidos na escola.

Buscamos manter a dialogicidade com um processo de trabalho horizontal respeitando o momento de apropriação, percepção dessa linguagem e criação como um processo a ser construído a partir da aproximação e sensibilização com variadas formas visuais e audiovisuais. O mais significativo nesse projeto é a relação com os jovens com o intuito de mostrar a possibilidades que têm de autonomia no processo de formação, ou seja, a possibilidade de construírem aquilo que identificam como significativo e fundamental para a sua comunidade. Objetivamos que a produção de vídeos seja um caminho para a formação desses jovens em busca de transcender a realidade que está posta - a cultura hegemonica escolar, autoritária, conteudista, que não considera as diferenças e a diversidade -, apresentando possibilidades didáticas que os tornem *Sujeitos* do seu processo de formação.

A produção audiovisual na comunidade transcende o aspecto meramente técnico para marcar as vidas desses jovens que passaram a ver a comunidade com um olhar mais crítico e abrangente e com a possibilidade de produzirem, além de vídeos/conhecimento sobre temas diversos, desejos/ações que contribuam para a melhoria da localidade.

O ponto central dessa prática pedagógica dialógica é fazê-los compreender que o conhecimento e a leitura do mundo são intermináveis, requerer um olhar indagador, uma posição de eterno questionamento pelo que está posto como cultura hegemônica, cultivar a capacidade de filtrar, criticar e ressignificar a essência cultural da sua comunidade, pois as representações se constroem na convivência e na aceitação dos valores culturais. A valorização e resignificação daquilo que vivem no cotidiano e marcam suas vidas, controem-se como representações dos sujeitos históricos nos quais se tornaram, pois tem consciência de que o processo histórico se forja no dia-a dia tornam-se elemento chaves para a compreensão do mundo.

Os educandos precisam ser ouvidos. Desejam ser Sujeitos-Educandos, querem ser forjadores da sua própria história. Frequentam a escola por que sabem que ela é importante para sua formação, mas também reagem com as armas que possuem: a indisciplina, o descaso, a agressividade. Gritam *Não* a imobilidade a que são submetidos. Precisamos aprender a ler esses sinais, pois nos apontam a necessidade urgente de mudanças. Precisamos mudar a escola e esse movimento de mudança começa dentro dela, por aqueles que se incomodam com essa inércia.

Referências

Barbosa, Andréa & Cunha, Edgar Teodoro (2006). Antropologia e imagem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bradão, Carlos Rodrigues (1984). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense.

Cavaco, Carmen (2003). Fora da Escola Também se Aprende. Percursos de formação Experiencial. Educação, Sociedade & Culturas, nº20 Lisboa.Disponível em http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-5.pdf.

Espinheira,Gey (1998). O Parque São Bartolomeu: esquecimento e memória. In Formigli, Ana Lúcia Menezes (Org.), Parque Metropolitano de Pirajá: História, natureza e cultura (pp.23-27). Salvador: Editora do Parque.

Freire, Paulo (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (2005). A questão da educação formal/não formal. Institut International des Droits de L'Enfant (ide). Droit a l'education: solution a tous les problemes ou problem sans solution?. Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. Disponível em

http://paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf

Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14(50) 27-38. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf.

Martín-Barbero, Jésus (2000). Novos regimes de visualidades e descentramentos culturais. In File, Valter (Org.), Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar (pp. 83-112). Rio de Janeiro: DP&A.

Os conceitos substantivos como norteadores da orientação temporal dos jovens: Análise das propostas curriculares para o Ensino Médio no Brasil

Leslie Luiza Pereira Gusmão[1]

Resumo

O presente texto apresenta estudos preliminares da minha pesquisa de dissertação de mestrado, que analisa as propostas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, buscando relacionar os conteúdos substantivos e as ideias históricas dos jovens estudantes. A juventude tem sido tema de estudo em campos teóricos diversos, sobretudo nas pesquisas em Educação Histórica. Nesse sentido, esse trabalho propõe pensarmos acerca dos conteúdos estudados atualmente no Ensino Médio, e a opinião que os jovens têm a esse respeito, nos voltando especialmente para as suas carências de orientação temporal, e, sobretudo, verificando a forma como eles estabelecem uma relação com acontecimentos históricos do presente. Para responder às questões propostas foram utilizados os pensamentos do historiador alemão Jörn Rüsen (2001), que se aprofundou no estudo da aprendizagem da História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica. O termo juventude possui diversos sentidos, nesse trabalho, será considerada a perspectiva de Pais (2003), para quem "a juventude deve ser olhada não apenas na sua aparente unidade mas também na sua diversidade".

Palavras-Chaves: Ideias históricas; juventude; carências de orientação.

Abstract

The following text presents a preliminary study of my masters' dissertation research, which analyses the proposal for a curriculum for secondary school youth in Brazil, seeking to

---

[1] Universidade Federal do Paraná – UFPR. Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2003). Atualmente é professora da Rede Pública Estadual do Paraná. E mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na Linha de Pesquisa "Cultura, Escola e Ensino". Desenvolve sua pesquisa com auxílio da bolsa CAPES. E-mail: leslieluiza@hotmail.com.

relate the substantive content and the historical ideas of the young students. The youth has been theme of study in several theoretical fields, mainly in the research about historical education. In that sense, this work propose to think about the current subjects studies in secondary school, and the opinion that the young's have about it, backing us especially to their lack of temporal orientation, and, mainly, verifying the way how they can establish a relation with the presents historical events. To answer the questions proposed, thoughts of the German historian Jörn Rüsen (2001), who specialized in studied the learning of history from the perspective of shaping the historical consciousness, were used. The term youth has many meanings, in this work, the perspective of Pais (2003) will be considered, for him "the youth should be look not only for the apparent unit but also for its diversity".

Keywords: Historical ideas; youth; lack off orientation

Introdução

O presente texto caracteriza-se por um estudo preliminar da minha pesquisa de mestrado, que analisa as propostas curriculares para o Ensino Médio no Brasil buscando relacionar os conteúdos substantivos e as ideias históricas dos jovens estudantes, considerando a condição juvenil dos mesmos. O termo juventude possui diversos sentidos, nesse trabalho será considerada a perspectiva de Pais (2003), para ele, devemos olhar para a juventude e compreendê-la na sua diversidade e não apenas nos voltarmos para a sua aparente unidade.

Entende-se que o Ensino Médio se destina à juventude, ou seja, os jovens são os sujeitos centrais no processo de ensino e aprendizagem dos anos finais da Educação Básica, e é a partir das suas "carências de orientação" específicas que os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio deveriam ser elaborados. No recorte privilegiado nesse texto, buscou-se compreender especialmente a forma como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio tratam o conceito de "orientação temporal".

A justificativa para a escolha desse tema refere-se à minha experiência como professora de História na Rede Pública Estadual do Paraná, em Curitiba. Nesse percurso de trabalho, surgiram indagações relacionadas à aprendizagem de História e à significância dos conteúdos substantivos estudados em sala de aula e propostos nos documentos norteadores para o ensino de História no Brasil.

Tais questionamentos se acentuaram a partir do meu contato com o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, o LAPEDUH, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) através do qual me aproximei da corrente teórica Educação Histórica, do pensador alemão Jörn

Rüsen, que reflete acerca da consciência histórica de crianças, jovens e professores, considerando suas ideias prévias e dando voz aos mesmos.

A partir da aproximação com o LAPEDUH, cresceu meu interesse em estudar as ideias históricas dos jovens do Ensino Médio, compreendendo-os do ponto de vista das especificidades da cultura juvenil, considerando que são os sujeitos que atribuem sentido à História, então, é necessário compreender qual é o sentido que os jovens atribuem aos assuntos históricos estudados no Ensino Médio.

Dessa forma, o presente estudo propõe pensarmos acerca do conceito de orientação temporal apresentado nas propostas orientadoras do currículo do Ensino Médio no Brasil.Para o desenvolvimento desse texto foram utilizados os pensamentos de Jörn Rüsen, que se aprofundou no estudo da aprendizagem da História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica.

Desenvolvimento da pesquisa

As investigações na área da educação Histórica buscam conhecer os pensamentos históricos de alunos e professores a partir da análise de suas ideias acerca da História, utilizando para isso, estudos de dados empíricos. Os estudos nesse campo apontaram que os estudantes possuem ideias históricas adquiridas em outras instâncias sociais, anteriores à instituição escolar, e tais conhecimentos prévios devem ser considerados pelos professores, e à medida que ocorrem intervenções, a partir do contato com as fontes históricas ou com as narrativas, essas ideias históricas podem tornar-se mais elaboradas e complexas.

Para analisarmos sob essa perspectiva ressaltamos as contribuições de Jörn Rüsen na área da didática da História, expondo seu pensamento acerca da relação da Teoria da História com o ensino de História, lembrando que não deve existir distanciamento entre as reflexões acadêmicas acerca da "natureza da História" e as reflexões didáticas relacionadas à função da História na vida prática. Para ele (2001:31):

> A ciência da História não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história. A didática ocorre nela permanentemente. Isso fica mais do que suficientemente claro em uma teoria da história que não limite sua reflexão sobre as carências de orientação, as formas de apresentação e as funções de orientação existencial [...].

Assim, buscou-se nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio noções sobre "orientação temporal" que pudessem se aproximar desse pensamento. Em 1996 foi implantada no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que orientava o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, fases que constituem a chamada educação básica. A partir desse

período ocorreram inúmeras reformas curriculares no Ensino Médio do país, entre essas, destaca-se a implantação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999.

Tal documento é apresentado como norteador das relações de ensino e aprendizagem para essa fase da educação básica, sua implementação se justifica, em partes, pela necessidade do ensino acompanhar as mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas no país desde a implantação da LDB/96. O documento enfatiza a opção por um currículo diferenciado, baseado no desenvolvimento de competências básicas necessárias para os jovens entrarem na vida adulta. Além disso, evidencia que a formação dos estudantes deve se basear na aquisição de conhecimentos básicos, a esse respeito, vale destacar a seguinte afirmação:

> [...] propõe-se, no nível do ensino médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização, (BRASIL, 2000:5).

A opção pela formação geral em detrimento da formação específica fica mais visível quando se observa a reorganização do currículo a partir de três áreas do conhecimento, "Linguagens, Códigos e suas tecnologias", "Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias" e "Ciências Humanas e suas Tecnologias", sendo uma das justificativas para essa organização a questão da "interdisciplinaridade", descrita como aspecto fundamental do PCNEM.

Ainda segundo esse documento, a aprendizagem na área de Ciências Humanas, na qual a História está inserida, deve propiciar aos estudantes competências e habilidades para compreender a sociedade como uma construção humana "que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade" (BRASIL, 2000:21). No que se refere especificamente aos conteúdos, a Lei nº 9.394/96 estabeleceu uma Base Nacional Comum para o Ensino Médio, e esse "currículo comum" deve ser complementado com uma parte diversificada, relacionada às peculiaridades de cada região do país.

Em 2002, surgiram as orientações educacionais complementares ao PCNEM, o chamado PCN +, que expõe as especificidades de cada disciplina estudada no Ensino Médio. No caso da História, foram apresentados seus conceitos estruturadores e a historicidade dos mesmos a partir das diferentes correntes historiográficas. Aborda-se a crítica contemporânea às produções historiográficas tradicionais, que excluíram os sujeitos do processo histórico, e, posteriormente, a valorização dos grupos sociais e dos aspectos simbólicos e culturais, sob a ótica da Nova História.

Entre os conceitos mencionados no PCN+, ressalta-se o de "memória", que nos levou à questão da "orientação temporal" e ao modo como esse aspecto da aprendizagem em História é apresentado nessa Diretriz Curricular:

> [...] o conceito de memória lança luzes para a reflexão sobre os lugares da memória e também sobre as fontes documentais consideradas tradicionalmente como documentos históricos, ampliando os limites de sua abrangência para as formas variadas com que os seres humanos constroem as representações do mundo social. A memória recoloca, ainda, a questão da relação entre presente e passado e também quanto ao futuro. Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um guia que serve de orientação para enfrentar as incertezas do presente e do futuro, (BRASIL, 2002:72).

Nesse texto da Diretriz surge a questão da consciência do passado e do modo como essa perpassa todos os sujeitos, afirma-se que esse passado possui um sentido diferente para cada indivíduo dependendo dos diversos modos que os mesmos apreendem o tempo e registram a sucessão dos acontecimentos. Percebeu-se que os dois principais documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil utilizam a noção de "temporalidade", com ênfase em aspectos como simultaneidade, mudança, semelhança, diferença, entre outros.

Além desses conceitos, relacionam também noções de tempo histórico estabelecidas pela Teoria da História, tais como periodizações, o tempo das cronologias, das continuidades, das permanências, entre outros. No entanto, não é mencionada a noção de "orientação temporal", tal como essa é privilegiada pela Filosofia da História, perspectiva que valoriza o posicionamento do sujeito em relação às suas experiências do passado, buscando compreender sua relação com o presente.

Para conhecermos as ideias históricas das crianças e jovens é necessário entendermos a forma como esses estudantes interpretam os acontecimentos do passado, o que nos leva a perceber as suas carências de orientação em relação ao tempo (Barca, 2005). Essas carências de orientação da vida prática humana no tempo despertam um interesse cognitivo pelo passado, partindo daí, o professor intervém no sentido de preencher essas lacunas e desenvolver uma cognição histórica, ou seja, uma aprendizagem específica relacionada à epistemologia da História.

Barca (2005) acrescenta que, para conhecer as ideias históricas das crianças e jovens é necessário compreender como a narrativa histórica é construída por eles, em outras palavras, a forma como esses estudantes interpretam os acontecimentos do passado, buscando o passado que está no presente, levando-os a se sentir como sujeitos ativos no processo histórico.

Para Rüsen (2012:47) "a didática da História está preocupada com o sentido da História como um processo de aprendizagem", para que uma aprendizagem histórica aconteça de forma

significativa é necessário nos voltarmos para a teoria da narrativa histórica, e da mesma forma, para que um conteúdo substantivo ou uma experiência histórica faça sentido para os jovens estudantes é necessário que a forma narrativa de apresentação seja utilizada.

Rüsen (2012) preocupa-se ainda com a centralidade do sujeito no processo de ensino e aprendizagem de História, que é feita a partir das ações de diversos indivíduos. Nessa perspectiva, o sujeito também é tematizado, ele é o foco da aprendizagem quando se ensina História. E ele só aprende quando desenvolve, por meio da narrativa, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele possa orientar a sua existência no fluxo do tempo.

Assim, podemos afirmar que o sujeito que aprende não é só receptivo, mas sim construtor do seu conhecimento, então, para os professores conseguirem sensibilizar os estudantes mediante a experiência histórica é necessário utilizar a forma narrativa de apresentação. O aprendizado histórico pode ser definido como um processo de interpretação de experiências, orientadas no tempo, que resulta na produção de narrativas. Tais narrativas responderiam às necessidades da vida humana prática, constituindo a base para a formação de identidades e a elaboração de decisões a serem tomadas tendo como perspectiva o futuro.

O PCN+, de 2002, sugere uma organização de eixos temáticos para serem trabalhados em História, no Ensino Médio. São eles "Cidadanias, diferenças e desigualdades", "Cultura e trabalho", "Transporte e comunicação no caminho da globalização", "Nações e nacionalismo". Esses eixos temáticos são constituídos de "temas" e "subtemas", desses, foram selecionados quinze assuntos para a realização de um estudo exploratório que buscou compreender as ideias históricas dos jovens estudantes acerca desses conteúdos substantivos estudados no Ensino Médio.

Tal pesquisa foi efetivada com vinte e oito estudantes, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, num colégio da Rede Pública Estadual de Curitiba/PR. O estudo buscou compreender a opinião dos estudantes acerca dos conteúdos propostos no PCN+. Uma das questões direcionadas aos estudantes foi a seguinte: *1)Dos conteúdos históricos selecionados abaixo, quais você considera mais importantes para entender o seu presente?*

- *Atenas: Participação direta dos iguais*
- *Rebelião de escravos na Roma Antiga*
- *Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação*
- *Movimentos de preservação da memória*

- *Movimentos de preservação ecológica*
- *Revolução Industrial na Inglaterra (séculos XIII e XIX)*
- *Divisão entre os sexos nas sociedades indígenas brasileiras*
- *Terceirização, desemprego e trabalho informal no mundo contemporâneo*
- *Burguesia e operariado na Revolução Industrial*
- *Caravelas e as Grandes Navegações*
- *A evolução da imprensa e da censura no Brasil*
- *A evolução e a hegemonia norte-americana*
- *A Proclamação da República no Brasil*
- *O nacionalismo no socialismo e no nazismo*
- *O Estado de Israel X o Estado Palestino*

Dentre os conteúdos expostos, os assuntos considerados mais relevantes para a maioria dos estudantes foram:

- A evolução da imprensa e da censura no Brasil (escolhido por dezoito estudantes);
- Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação(escolhido por dezessete estudantes);

Na sequência, os alunos responderam a seguinte questão: *2) Por que você considera esses conteúdos do passado importantes para você entender o seu presente?*

Quanto ao principal assunto escolhido pelos estudantes "A evolução da imprensa e da censura no Brasil", ressaltamos as seguintes narrativas:

- "O assunto é importante para entender porque antes, na ditadura militar, tinham certas coisas que não podiam se falar em escolas, por exemplo". (Ana, 16 anos)

- "Com a ditadura os cidadãos não tiveram o seu direito de expressão, e eles não falavam na TV sobre os acontecimentos na ditadura". (Luiza, 16 anos)

- "Como antigamente tudo era censurado, na época da ditadura militar nada podia ser falado, ou seria preso e torturado". (André, 17 anos)

- "Graças à evolução da imprensa no Brasil, podemos saber o que se passa ao nosso redor". (Pedro, 16 anos)

- "É que todo mundo hoje tem liberdade para falar o que quer e o que pensa aonde quiser, sem apanhar de militares". (Lucas, 16 anos)

O assunto "Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação", segundo tema mais escolhido pelos estudantes, foi o que gerou respostas mais complexas, demonstrando que os jovens conseguiram relacionar passado e presente a partir do estudo desse conteúdo. Em geral, justificaram a relevância do assunto afirmando que no Brasil existe racismo, e que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária é possível com o fim dessa discriminação, parte deles enfatizou que se o assunto não fosse estudado e discutido nas aulas de História, essa desigualdade seria ainda mais intensa.

Tais conclusões apresentadas pelos estudantes são significativas e nos remetem às mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas, e às transformações ocorridas nas Diretrizes orientadoras do ensino no país, destacamos a implantação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu o ensino da história da África e da cultura afro brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Entre as narrativas produzidas pelos estudantes, destacam-se as seguintes:

- "Movimento negro no Brasil é o principal assunto porque se isso não acontecesse teríamos negros escravos ainda em grande maioria". (Fernanda, 16 anos)

- "Porque os negros até hoje sofrem discriminação, preconceito e desigualdade em vários termos". (Camila, 17 anos)

- "Porque com os movimentos negros percebemos que as pessoas são iguais e que devem ser tratados com respeito na sociedade, independente de raça, cor, religião ou forma de trabalho". (Carolina, 17 anos)

- "Porque hoje em dia é muito importante saber que nós todos somos iguais, podem ser brancos, negros, pardos, porém, todos humanos". (Eduardo, 17 anos)

- Movimentos negros no Brasil, por causa disso sabemos por que o Brasil tem tanto preconceito". (Leandro, 16 anos)

- É porque até hoje tem discriminação de cor no Brasil. E se não tivesse aprendido sobre isso hoje seria mais complicado ainda". (Júlio, 17 anos)

- "Com os movimentos de luta dos negros, no dia de hoje a nossa sociedade é menos discriminada porque hoje jovens negros podem ter os seus direitos". (Adriana, 16 anos)

- "Sobre o movimento dos negros porque até hoje existe uma diferença contra eles envolvendo trabalho e educação". (Juliana, 16 anos)

- "Para entender como os negros lutaram para não existir mais discriminação". (Letícia, 16 anos)

Conclusão

A partir do que foi exposto, conclui-se que os principais documentos norteadores da aprendizagem de História no Ensino Médio, os "Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio" e o "PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais" procuram definir os objetivos do ensino de história, localizando a disciplina historicamente, evidenciando as principais correntes historiográficas e as mudanças conceituais ocorridas em função da superação de uma teoria por outra.

Os documentos descrevem quais são os conceitos estruturadores da História e sua articulação com as competências específicas dessa disciplina, no entanto, o conceito de "orientação temporal" não é privilegiado nessas Diretrizes, o aspecto que se

aproxima mais desse conceito é o de "temporalidade", ainda assim, esse último não aparece, em nenhum momento, relacionado diretamente à narrativa histórica.

E é a partir da narrativa histórica que os sujeitos desenvolvem um sentido para a experiência histórica, para que o passado seja constituído de significância, assim, os estudantes conseguem construir ideias históricas mais complexas, e, sobretudo, desenvolver uma consciência histórica menos discriminatória, mais humanista, que faça diferença na sua vida prática e na de outros sujeitos.

Quanto aos conteúdos substantivos selecionados para a pesquisa empírica, percebeu-se que os jovens consideram relevante o estudo dos assuntos "A evolução da imprensa e da censura no Brasil" e "Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação", sendo esse último o assunto que resultou em narrativas históricas mais complexas, auxiliando na compreensão do presente e imprimindo significância ao passado.

Referências

BARCA, I. (2005). Educação histórica: Uma nova área de investigação. In: A N. J. M. (Org.) *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. (p. 15-25). Londrina: AtritoArte.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. (2000). *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC. Recuperado em 03 março, 2012, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. (2002). *PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 03 março, 2012, de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf.

LOURENÇATO. L. C. (2012). *A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio: Uma investigação com a metodologia da educação histórica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.

PAIS, J. M. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

RÜSEN. J. (2001). *Razão histórica: teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.

RÜSEN. J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores.

História para os mais novos?

Olga Magalhães[1]

Resumo

Recentemente foi publicada em Portugal uma coleção de livros, em seis volumes, dirigida a um público infanto-juvenil, que se anuncia como um instrumento "familiar" para a divulgação da História de Portugal. Lançada a um preço apelativo (1€ por volume), "a História de Portugal para os mais novos é uma coleção com ilustrações apelativas, para ser lida e relida em família. E com uma linguagem muito acessível, a pensar nos mais pequenos, que encontrarão nesta coleção uma porta divertida para se apaixonarem pela rica e fascinante História do seu País." (http://visao.sapo.pt/historia-de-portugal-para-os-mais-novos=f705665).

Nesta comunicação pretende-se analisar criticamente a visão da História de Portugal que é transmitida nesta obra, destacando aspetos relacionados com a perspetiva que neles é veiculada, bem como o contributo destas obras de "divulgação" para a criação e/ou manutenção de um conjunto de estereótipos identitários. Simultaneamente, procura-se refletir sobre a escolha dos temas abordados em cada volume (por exemplo, no volume três escolhem-se "Um golpe do destino: A descoberta do Brasil; O destino de um guerreiro: A morte de D. Sebastião; A reconquista da independência: Guerra da Restauração), que pode ser pensada como um currículo "alternativo" aos saberes escolares, reforçando, mais uma vez, uma visão "tradicional" da História de Portugal.

Palavras-chave: Divulgação; currículo escolar; identidade.

Abstract

It was recently published in Portugal a set of books, in six volumes, addressed to a juvenile public, which advertises itself as a "familiar" instrument for the dissemination of the history of Portugal. Launched at an appealing price (1 € per volume), "History of Portugal for the youngest is a collection of appealing illustrations to be read and reread in family. And with a

[1] Universidade de Évora/CIDEHUS. E-mail: omsm@uevora.pt

very accessible language, thought for the smaller ones, who will find in this collection a door to fall in love with the rich and fascinating history of their country"(http://visao.sapo.pt/historia-de-portugal-para-os-mais-novos=f705665).

This paper aims to analyze critically the view of Portugal's history transmitted by this work, highlighting aspects related to the perspective that is conveyed in it, as well as the contribution of these works of "divulgation" for the creation and / or maintenance of identitary stereotypes. Simultaneously, it tries to reflect on the choice of the topics covered in each volume (eg, in volume three "A twist of fate: The discovery of Brazil; The fate of a warrior: The death of King Sebastian; The regaining of independence: The Restoration war), which can be thought of as an "alternative" curriculum to school knowledge, reinforcing once again a "traditional" vision of Portuguese history.

Keywords: Divulgation; school curriculum; identity.

Introdução

A publicação da obra "História de Portugal para toda a família", profusamente ilustrada, distribuída juntamente com uma revista semanal de grande tiragem, a um preço simbólico de 1€ por volume, pode parecer uma boa oportunidade de divulgar a História nacional, de forma acessível, a um público juvenil, certificada pela inclusão da chancela do Plano Nacional de Leitura[2]. No entanto, a obra aparece sem autor ou ilustrador claramente identificados[3]. Olhando para o plano de publicação seguido, é claramente identificável uma linha cronológica na sequência de organização e publicação de cada volume e da obra no seu global. Ora, esta sequência e, sobretudo, os temas escolhidos para integrarem cada volume, merecem um olhar atento, uma vez que configuram uma "determinação" de um currículo que pode ser contraposto ao currículo escolar formal, inscrito nos programas oficiais de História do ensino básico.

---

[2] Toda a informação sobre o Plano Nacional de Leitura está disponível em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php.

[3] Na capa não há qualquer indicação de autoria de texto ou ilustração e no final de cada volume surge apenas a menção "texto de…" e "ilustração de…"

Plano da Obra

A análise de cada volume permite evidenciar algumas linhas fortes do discurso narrativo que é proposto como leitura da História de Portugal.

Assim, o 1º volume estende-se da ocupação da Península Ibérica por povos diversos ("há muito, muito tempo, quando Portugal ainda não era Portugal", v.1, p.1) até 1385, elegendo como temas "Um país à espera de nascer: Primeiros povos; "D. Afonso Henriques" e "O problema da sucessão". Aqui cabe uma descrição fantasiosa dos primeiros habitantes da Ibéria ("todos os homens tinham cabelo comprido, que em combate prendiam com uma fita atada na testa, vestiam-se de preto e andavam com um pequeno escudo pendurado ao pescoço" – v.1, p.1) e também uma narrativa sobre formação do reino de Portugal - "a história do nascimento de Portugal tem um saborzinho a lenda e um cheirinho a mito" (v.1, p.15), que atribui uma origem incerta a uma factologia bem documentada e estudada e, ao mesmo tempo, introduz elementos assumidamente lendários ("**Reza a lenda** que durante o cerco foi Egas Moniz que livrou D. Afonso Henriques da raiva do seu primo" v.1, p.19). A narrativa prossegue e também a descrição do "milagre de Ourique" surge como facto comprovado, assente numa tradição – "**conta-se** que no dia anterior ao decisivo confronto [com os Muçulmanos], quando o infante [Afonso Henriques] estava a rezar, apareceu-lhe Jesus Cristo que lhe assegurou a vitória e deu-lhe as quinas" (v.1, p.23).

Neste primeiro volume é ainda abordada a crise de 1383-85 e os episódios que a antecederam, nomeadamente a emergência da peste negra, os amores de Pedro e Inês e as sucessivas guerras com Castela até à escolha do Mestre de Avis, primeiro como Regedor e Defensor do reino ("Era preciso fazer alguma coisa para libertar o país das garras dos castelhanos", v. 1, p. 44) e depois como rei.

O 2º volume elege como temas "A batalha de Aljubarrota", "Os descobrimentos" e "A viagem de Vasco da Gama". Sobressai neste tomo o relevo dado a Nuno Álvares Pereira ("o nosso herói", v. 2, p. 8) e também à lenda da padeira de Aljubarrota (v. 2, pp. 11-17). Mas as páginas dedicadas aos Descobrimentos revelam toda a nostalgia de um passado dourado e mítico ("Houve um tempo em que Portugal era grande. Houve um tempo em que o nosso nome era ouvido por toda a parte" v. 2, p. 18). Nas páginas seguintes são apresentados os heróis responsáveis pelos sucessos – o infante Henrique, os reis e os navegadores, e são descritas as etapas que culminam com a assinatura do tratado de Tordesilhas, até porque "o sucesso das expedições marítimas portuguesas tinha despertado a inveja de outros países [...e] um dos que cobiçavam o nosso sucesso era o reino de Castela" (v. 2, p. 26).

O 3º volume escolhe como temas "A descoberta do Brasil"; "A morte de D. Sebastião" e "O problema da sucessão". A narrativa pode ser ilustrada pela seguinte passagem: "D. Manuel I quis ter um império, sonhou ser imperador e, mal recebeu o poder, preparou o nosso reino para ser um dos mais poderosos do mundo" (v.3, p.5). Nos diferentes episódios narrados é clara a recuperação de uma visão tradicional da história de Portugal – da sumptuosidade da corte ("as naus chegavam carregadas de riquezas" v.3, p.7), à épica da batalha de Alcácer Quibir, não esquecendo a tradicional animosidade contra Castela ("Embora longe, as ações de Filipe I depressa começaram a prejudicar o nosso imenso império [… e] estávamos a ser arrastados para guerras que não eram nossas, com Castela a emagrecer o nosso exército nas suas disputas com a Inglaterra e a Holanda", v.3, p.38).

O 4º volume centra-se em "O Marquês de Pombal", "As invasões francesas" e "A revolução liberal de 1820". O retrato do Marquês de Pombal oscila entre o elogio à sua ação após o terramoto de 1755 e a reprovação da perseguição aos seus inimigos ("Mas nem só a fidalguia foi alvo do ódio do marquês", v.4, p.13). Também a descrição das invasões francesas segue a tradição ("mas esta não foi a maior maldade de Junot", v.4, p.24) e a revolução de 1820 surge descrita como a inevitável consequência da ausência da corte e da presença inglesa ("havia mesmo quem pensasse que o general Beresford era o novo rei. Aliás, ele próprio estava convencido disso", v.4, p.32).

Já o 5º tomo elege os marcos "5 de Outubro de 1910", "Estado Novo" e "Guerra do Ultramar". A revolução republicana é descrita como consequência de uma progressiva degenerescência da monarquia e que beneficiou de um conjunto de equívocos e acasos. Embora não conste dos marcos identificados, este o volume retoma a narrativa tradicional sobre a 1ª República Portuguesa, sublinhando a instabilidade governativa e identificando-a como o grande motivo para o golpe militar que haveria de conduzir ao Estado Novo. O papel e funções de Salazar são abundantemente descritas, sublinhando-se a sua progressiva conquistado de poder político e a criação de mecanismos de controlo da sociedade portuguesa ("os portugueses deixaram de ter liberdade para falar sobre o que se passava no país. Quem arriscava era perseguido, torturado e preso", v.5, p.26). A guerra colonial é justificada pelos desejos independentistas dos povos africanos, compreensíveis porque "pouco ou nada fizemos para que os negros estivessem satisfeitos com esta situação de dependência" (v.5, p.37) e foi "uma experiência muito traumatizante" (v.5, p.41).

Finalmente o 6º volume salienta dois temas – "Revolução dos cravos" e "Entrada na União Europeia. A primeira é objeto de uma descrição detalhada para concluir que "tinha morrido o Portugal que todos conheciam" (v. 6, p.5-15). No entanto, "a verdade é que muita coisa correu mal depois da Revolução dos Cravos mas, apesar disso, a democracia conseguiu

sobreviver a todos obstáculos" (v. 6, p.19). O volume explica depois a história da União Europeia e a importância da integração de Portugal, até porque "hoje, em pleno século XXI, a missão da UE não mudou muito. Continuamos a tentar assegurar a paz, a segurança, a prosperidade e a estabilidade das nossas populações, ao mesmo tempo que procuramos promover o nosso desenvolvimento económico e social" (v. 6, p.32). Este volume inclui ainda um conjunto de biografias de alguns personagens da História de Portugal, considerados particularmente relevantes e uma bibliografia geral. Em cada volume está presente um "glossário".

Comentário Crítico

A narrativa aqui apresentada privilegia heróis e atores individuais, sobre quem recai a responsabilidade (ou a sorte, ou o azar) de conduzir os destinos nacionais. Evidencia uma sequência cronológica, quer dentro de cada volume, quer no plano geral da obra, embora essa narrativa se estruture em torno, ou a propósito, de episódios ou acontecimentos que a autora considera mais relevantes e que são descritos de forma detalhada, perdendo-se por vezes o fio cronológico.

Registe-se a importância atribuída a determinados personagens que surgem como heróis (mas por vezes também como vítimas, como é o caso dos marqueses de Távora ou do rei D. Carlos). Relativamente a estes personagens, o texto sublinha os traços positivos ou negativos que, para a autora, os caraterizam. Disso são exemplo as seguintes passagens: "o que [os castelhanos] não sabiam é que Portugal contava com a **bravura** de Nuno Álvares Pereira para se defender" (v.2, p. 6), "só que Afonso de Albuquerque era **ambicioso** e quis ir mais longe" (v. 3, p.10), "embora **cruel**, o ministro [marquês de Pombal] foi um autêntico **reformador**" (v. 4, p.15), "o novo ministro das Finanças [Salazar] estava **determinado** a resolver a nossa crise" (v. 5, p.22). Fracos ou fortes, bondosos ou cruéis, atentos ou despreocupados, pacíficos ou beligerantes, são os personagens que conduzem a ação e constroem o devir histórico.

A qualidade da informação contida na obra nem sempre é assegurada, como fica claro quando, por exemplo, se afirma que "**alguns generais**, vendo que nada tinha melhorado ao fim de mais de doze anos de luta em terras do Ultramar, decidiram formar o Movimento das Forças Armadas (MFA) e começaram a preparar um golpe militar" (v. 5, p.45).

De uma forma geral, predomina uma visão tradicional da História de Portugal, que mitifica alguns períodos históricos (fundamentalmente a fundação da nacionalidade e a época das Descobertas), consagra inimizades tradicionais (Castela é um dos alvos mais citados) e não esquece temas como o sebastianismo.

Não cabe aqui uma análise detalhada da linguagem utilizada, mas importa referir que os textos tendem a utilizar um estilo coloquial, embora não se furtem à utilização de algumas expressões mais elaboradas que, normalmente, surgem depois explicados no glossário final.

Por vezes surgem nos textos remissões para fontes, como é o caso da Crónica de D. Fernando ou dos Lusíadas, identificadas por uma mancha gráfica diferente. Mas a mesma mancha é utilizada para, por exemplo, o "diário de bordo fictício de Vasco da Gama", não sendo claras, para o leitor jovem, a diferenças entre ambas.

Comparando o plano desta obra com o currículo do 5º e 6º anos de escolaridade, aqueles em que o estudo da História se centra na história nacional e que são frequentados pelo público-alvo desta publicação (jovens com idades entre os 9 e os 11 anos), pode constatar-se alguma sobreposição relativamente ao tema "Portugal no passado". De acordo com o programa, pretende-se com este tema "estabelecer um quadro de referências que contemple os principais períodos e momentos da história nacional" (DEB, 1999, p. 78), com recurso a um tratamento abreviado de episódios e ou personagens e também ao aprofundamento de períodos cronológicos mais amplos. Para tal são selecionados núcleos temáticos que, embora organizados numa sequência cronológica, se centram em momentos chave (por exemplo, Portugal no século XIII ou 1820 e o triunfo dos liberais).

O programa sublinha a importância dos contextos para a compreensão das ações individuais[4], antecipando de alguma forma o relevo que a investigação em educação histórica tem vindo a conceder a conceitos chave como continuidade e mudança. De facto, o programa sublinha a necessidade de conciliar um conhecimento factual aprofundado com a compreensão dos contextos (Baildon, 2013; NRC, 2005), enquanto instrumento de produção de conhecimento utilizável. Esta preocupação está expressa quer na estrutura programática quer nas sugestões metodológicas apresentadas que indicam a necessidade de "uma metodologia centrada no aluno, conferindo-lhe um papel essencialmente activo" (DEB, 1999, p. 93).

O mesmo não sucede na obra em apreço, na qual, como já se afirmou, a narrativa se centra nas qualidades/defeitos dos personagens, quase sempre vistos como os verdadeiros motores da história.

---

[4] Importa referir que o programa em vigor foi aprovado em 1991, na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e espelha, naturalmente, as conceções historiográficas e didáticas da época em que foi produzido. Por outro lado, deve também lembrar-se o caráter prescritivo dos programas escolares.

Conclusão

Embora seja de saudar a preocupação com a divulgação da história nacional, seria desejável que obras desta natureza fossem se não produzidas, pelo menos supervisionadas, por especialistas que pudessem assegurar a sua qualidade científica e educativa, evitando alguns lugares comuns e a persistência de alguns mitos. Seria também importante que a chancela do Plano Nacional de Leitura fosse mais criteriosamente atribuída, uma vez que, para pais e educadores, essa chancela constitui um sinal de qualidade.

Referências

Almeida, P. (2013): *História de Portugal para toda a família*, Edição e Conteúdos, s/l.

Baildon, R. (2013): The Notables: Making Significant Historical Personalities Come Alive, *HSSE Online* 2(1) 6-15.

DEB – Departamento de Educação Básica (1999): *Organização Curricular e Programas. 2º Ciclo. História e Geografia de Portugal.* Editorial do Ministério da Educação, Lisboa.

NRC – National Research Council (2005): *How students learn: History in the Classroom,* The National academies Press, Washington D. C.

Los prejuicios en una educación para la ciudadanía. La importancia de las concepciones de los maestros en formación

Jorge Ortuño Molina[1]; David Verdú González[2]; Pedro Miralles Martínez[3]&Sebastián Molina Puche[4]

Resumen

El conocimiento de la alteridad es pilar indispensable para la resolución de la conflictividad por cauces pacíficos. La persistencia de confrontaciones pone de manifiesto la necesidad de profundizar, en sociedades inmersas en la globalización, en la educación democrática y en el conocimiento del otro. Sin embargo, no es tarea fácil, ni descansa exclusivamente en los sistemas educativos. Estos tienen serias dificultades para contribuir a esta misión puesto que han de competir con los prejuicios existentes en el ámbito familiar. El objetivo de la comunicación es conocer las concepciones de los maestros en formación respecto a otras comunidades culturales antes de abordar la enseñanza de la multiculturalidad y los valores cívicos en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia. Se aborda la fundamentación teórica que avala el trabajo con los esquemas de conocimiento de los maestros en formación. Se lleva a cabo un análisis del cuestionario desarrollado para obtener información de los estudiantes. Este cuestionario se basa, fundamentalmente, en preguntas vinculadas con elementos de identificación personal así como la relación de la identidad y la alteridad. Se concluye, que la enseñanza de valores identitarios relacionados con la democracia y la integración han de partir de la realidad de la identidad de los sujetos.

Palabras clave: formación inicial de maestros; concepciones previas; prejuicios; identidad; educación para la ciudadanía.

Abstract

The recognition of Otherness is the first step to solve conflicts peacefully. Therefore, the teaching of tolerance and the respect to minorities are pivotal for citizen and civic education. However, it is not an easy task in the extent to which milieu as much as the educational system are responsible in the persistence of prejudice. Teacher training students are not isolated from the surrounding world and their assumptions about other cultures or ethnic groups must be considered prior to talk about

[1] Universidad de Murcia. Profesor Contratado Doctor. E-mail: jortunom@um.es
[2] Universidad de Murcia. Becario de investigación. E-mail: dvg3@um.es
[3] Universidad de Murcia. Profesor Titular. E-mail: pedromir@um.es
[4] Universidad de Murcia. Profesor Titular. E-mail: smolina@um.es

multicultural education. This paper is concerned with prospective conceptions of Primary Education Degree students in the University of Murcia. Because of the results of the research are not completed yet, this paper focuses on the theoretical framework and the analysis of the methodology applied to obtain the data regarding students' assumptions on identity and otherness. The research must help to design better and realistic resources to teach meaningfully a diverse and multicultural sense of community.

Keywords: Teacher Training; Assumptions; Prejudices; Identity, Civic and Citizen Education.

Introducción

El conocimiento y reconocimiento de la alteridad es pilar indispensable para la resolución de la conflictividad por cauces pacíficos. El fundamento de la democracia descansa precisamente en un profundo consenso entre grupos sociales diversos. Ha de ser la ciudadanía, plural ycontradictoria la que solucione las tensiones derivadas de los intereses contrapuestos mediante las necesarias negociaciones, argumentaciones y deliberaciones. La persistencia de estas confrontaciones pone de manifiesto la necesidad de profundizar, en sociedades inmersas en la globalización, en la educación democrática y en el conocimiento del otro. Sin embargo, no es tarea fácil, ni descansa exclusivamente en los sistemas educativos. Estos tienen serias dificultades para contribuir a esta misión puesto que han de competir con las creencias y normas existentes en el ámbito familiar. Si bien somos conscientes de que no es tarea única ni exclusiva de los docentes, sí que es cierto que el aporte y contribución de los mismos hacia una educación que fomente la atención a la diversidad ayuda a la consolidación de una ciudadanía democrática y asentada sobre valores identitarios que fomentan la integración. Precisamente sobre estos dos pilares, la formación de los maestros y la creación de identidades ciudadanas integradoras, se fundamenta esta comunicación.

Una de las líneas de investigación que está llevando a cabo el grupo de investigación DICSO (Didáctica de las Ciencias Sociales, http://www.um.es/dicso/) de la Universidad de Murcia se centra en conocer las concepciones de los maestros en formación respecto a otras comunidades culturales antes de abordar el tema de la multiculturalidad y la enseñanza de valores cívicos en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia. Esta comunicación se incluye dentro de esa línea que pretende analizar las concepciones de los estudiantes de las titulaciones de Magisterio de cara a plantearse qué formación han recibido hasta el momento, qué prejuicios han desarrollado y qué valor otorgan a la diversidad como recurso educativo. Tener en cuenta la evaluación inicial del futuro profesorado, para la selección de los contenidos formativos de Grado, nos ayuda a reforzar aquellos aspectos más débiles y

que puedan suponer una carencia futura para los docentes a la hora de llevar a cabo una enseñanza encaminada a la consecución de la competencia social y ciudadana.

La presente comunicación aborda primeramente la fundamentación ontológica que permite ligar el problema de la multiculturalidad con la didáctica de las ciencias sociales, y más concretamente de la historia y la geografía. No obstante, la realidad de la ligazón entre los valores necesarios para una sociedad democrática y la contribución que a los mismos puede realizar la enseñanza de la historia y la geografia depende de profesionales de la enseñanza que no parten de posiciones ideológicas asépticas. El papel de los prejuicios determina en gran medida el posterior uso que de la enseñanza de las ciencias sociales se haga. Por ello, en segundo lugar comprobamos la necesidad de introducir la evaluación inicial como un recurso fundamental en relación a la didáctica de las ciencias sociales para favorecer la integración en sociedades multiculturales. Tratar el tema de los prejuicios puede ayudarnos a entender cómo la enseñanza de las ciencias sociales ha contribuido a generar las concepciones que tenemos sobre otros colectivos humanos. Por eso, nos centramos en un análisis de las acciones que se están llevando desde la didáctica de las ciencias sociales para contextualizar nuestra investigación. Después de presentar los fundamentos de la línea de investigación, de manera breve, introducimos la descripción de la investigación que estamos llevando a cabo, de corte básicamente cualitativo, en la que se analiza el diseño del cuestionario desarrollado por el grupo DICSO centrado en recabar información sobre elementos de identificación personal, así como la relación de la identidad y la alteridad. Por último, la comunicación concluye con las expectativas y proyección de la investigación, relacionadas con el desarrollo de identidades de integración. La enseñanza de valores identitarios relacionados con la democracia y la integración han de partir de la realidad de la identidad de los sujetos. Además, debemos tener en cuenta la necesidad de estrategias que nos alejen de las evaluaciones acreditativas y que permitan hablar de la evaluación como un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje encaminado a desarrollar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes.

Identidades integradoras para sociedades multiculturales. La función de la didáctica de las ciencias sociales

La cuestión de la relación con el otro está en el centro de los objetivos de estudios de las ciencias sociales, y de la historia en particular. No es ni una cuestión de moda ni un deber impuesto por el carácter ideológico de tal o cual ley educativa. En el caso particular de la didáctica de las ciencias sociales hace tiempo ya que se defiende el enfoque didáctico de los problemas sociales candentes como eje vertebrador de la enseñanza de las ciencias sociales. La propuesta curricular asentada sobre los problemas sociales toma como punto de análisis la

problemática social actual, tomando los problemas raciales, la inmigración o la discrepancia por motivos ideológicos como asuntos recurrentes. La idea no es enseñar a los alumnos la solución para acabar con la problemática sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente (López Facal y Santidrián, 2011). En definitiva, a saber *lidiar* con los prejuicios. Entender cómo se han generado, qué fundamentos los mantienen y la repercusión que tienen sobre las relaciones humanas.

Los prejuicios han de combatirse desde el conocimiento.La mayor riqueza de un pueblo reside en las capacidades de sus habitantes, estimuladas y fortalecidas por la educación y el fácil acceso a la misma. Y, por otra parte, acostumbrarse a contar con información fiable es imprescindible para llegar a juicios morales justos basados en la información, reflexión y crítica. Estos elementos son básicos de una sociedad democrática, y sólo a través de la educación se consigue asentar una verdadera democracia. No existe una predisposición cultural hacia un sistema político determinado o la necesidad de alcanzar unos niveles mínimos de riqueza para consolidar la democracia. Como afirma Anirudh Krishna (2008), es la educación el principal elemento favorecedor de la participación ciudadana y la asimilación de valores democráticos. En caso contrario, funcionan sólo los prejuicios, las etiquetas, las consignas, y no la reflexión. No es desde la falta de conocimiento y habilidades desde donde es posible hacer un mundo más humano, sino todo lo contrario. Por ello, las ciencias sociales pueden desempeñar un papel fundamental, especialmente en la sensibilización hacia otras identidades, otras culturas, incluyendo la comprensión de hechos del pasado y del presente. Esa labor es más necesaria que nunca y debe responder a la construcción de una identidad cosmopolita compatible con diferentes adscripciones culturales, bajo los principios democráticos y el respeto de las libertades (López Facal, 2006). La intención es conseguir la convivencia solidaria bajo un mismo marco político, sin renunciar a la identidad propia, para crear una nueva, compatible con la de origen, de carácter postnacional y basada en un patriotismo constitucional (Habermas, 1999).

El fundamento de la democracia descansa precisamente en un profundo convencimiento en dotar de entidad al otro y convertirlo en un interlocutor válido para la resolución de la conflictividad a través del dialogo y la negociación. Uno de los principales enemigos de la democracia es el no reconocer al otro, no respetar sus posturas y negarle la entidad necesaria para dialogar con él bajo el pretexto de su incapacidad para el dialogo. En este sentido, los estereotipos incuestionados desempeñan un flaco papel y terminan por convertirse en axiomas que dificultan la relación entre los individuos y entre las culturas.

Ante la envergadura de todos los problemas generados con la globalización y el aumento de las desigualdades provocadas por la especulación económica, parece ilusorio pretender que

desde la escuela se puedan reconducir razonablemente todos estos problemas a través de la educación democrática. Pero, paradójicamente, sin esa educación democrática resultará muy difícil que puedan superarse estas situaciones. La idea más importante que atraviesa nuestra propuesta didáctica es que la necesaria transformación de la sociedad ya no puede descansar históricamente, como hasta ahora ha ocurrido, en la violencia, sino en la profundización democrática como expresión todopoderosa de la voluntad de la mayoría, y en ese sentido la incorporación del respeto en la democracia es clave como elemento para la resolución del conflicto.

Albacete, Cárdenas y Delgado (2000) defienden que en la base de toda democracia se encuentran actitudes de participación (como son la convivencia pacífica, el acuerdo o la resolución del conflicto a través del dialogo y la votación). Pero previas a esas actitudes activas se encuentran actitudes personales que las autoras denominan actitudes de aceptación, y necesariamente previas a aquellas. Sólo desde la asimilación y potenciación de los valores individuales se puede alcanzar una participación activa ya que sin convencimiento no puede haber acción. Se entiende por actitudes de aceptación la *ausencia del rechazo* sistemático a nada ni a nadie, el *respeto y* la *tolerancia,* cuya práctica no compromete, en principio, a ningún tipo de acción efectiva; más bien pueden ser consideradas, en cierto modo, como pasivas en el desarrollo de las relaciones con los demás. Pertenecen al ámbito de lo intelectual y obviamente son imprescindibles, como punto de partida, en la construcción de un sistema social democrático; presuponen, además, una total amplitud de criterio y requieren una visión del mundo abierta a todas las mentalidades, culturas, ideologías y manifestaciones sociales, pero quedan en poco si no trascienden al ámbito de la participación activa y consciente. Las actitudes de respeto ytolerancia son las que hacen necesaria la introducción de los contenidos sobre educación ciudadana y diversidad cultural que garanticen ese mínimo bagaje intelectual que permita afrontar el dialogo desde la información y la reflexión. Respeto, tolerancia y también *comprensión,* entendidas todas ellas como gradaciones de un mismo valor —la consideración hacia el prójimo—, deben ir siempre acompañadas de un riguroso sentido de la crítica que impida caer en una postura genérica de aceptación indiscriminada.

Estas reflexiones son necesarias para los maestros en formación ya que las aulas no son ajenas a la multiplicidad de culturas, religiones y maneras de entender el mundo que nos rodea. Lo cual es un elemento positivo, y la conflictividad generada de ella crea situaciones de aprendizaje en los niños y las niñas que han de ser aprovechadas para fomentar la reflexión y la crítica que deriven en la convivencia pacífica (Díaz Matarranz y Cascajero Garcés, 2011). Por tanto, no resulta extraño que aparezcan situaciones conflictivas, en el sentido positivo de la palabra.

Docentes para sociedades multiculturales

¿Están nuestros futuros maestros preparados para afrontar el reto de crear esas identidades integradoras necesarias para las sociedades multiculturales del siglo XXI? ¿Existe predisposición por parte del profesorado para convertir el conflicto y la diversidad cultural que lo pueda generar en un recurso educativo útil que genera un aprendizaje reflexivo y crítico? ¿Están dispuestos a convertir los prejuicios en interrogantes generadores de conocimiento? La clave puede estar en identificar, precisamente, los prejuicios. Es un reto difícil porque entran en juego elementos valorativos que tienen que ver con los sentimientos más irracionales del individuo y con lo que durante muchos años ha forjado nuestra imagen como individuo. Muchas veces, la visión que tiene la persona de sí misma se construye en contraposición con el resto de individuos, lo que genera conceptos de identidad muy difíciles de integrar con la idea de sociedades plurales. Si la identidad del niño o niña puede provocar reticencias para relacionarse con la diversidad cultural hemos de introducir otro elemento más: la identidad del propio docente y sus imágenes sobre el mundo, es decir, sus propios prejuicios. El análisis de los planes de estudio universitarios nos permite comprobar que va a ser muy difícil que los maestros todavía en formación puedan modificar sus ideas sobre la diversidad cultural o los prejuicios en el aula ya que no hay muchos contenidos en las carreras que presten atención a la formación democrática y a las actitudes de aceptación que anteriormente nos hemos referido (Ortuño, Miralles y Molina, 2012). Es por ello que el objetivo de esta investigación sea precisamente poner a los alumnos frente al espejo de sus propios prejuicios para que reflexionen críticamente sobre sus actitudes o predisposiciones hacia la multiculturalidad, y las dificultades que existen para alcanzar una verdadera sociedad intercultural. La estrategia se encuentra en el diseño de asignaturas que ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de reflexión e "incluso, desprenderse de aquellas concepciones que, en algunos casos, pudieran estar justificando prejuicios y /o estereotipos hacia determinados colectivos" (Herrada Valverde, 2010: 110). El objetivo de las estrategias basadas en la evaluación previa es que los maestros aprendan cuáles son las actitudes y las creencias que ellos tienen y cuál es el origen de las mismas (Pagès, 1998). Porque este es el punto básico para el trabajo con prejuicios y el que puede transformarlos en una herramienta educativa. Una vez que son expuestos y el alumno es consciente de la imagen que tiene sobre otras comunidades es cuando las ciencias sociales se pueden convertir en un instrumento valioso para transformar el prejuicio en conocimiento a través de la resolución de interrogantes tales como cómo se ha generado esa opinión. Una vez identificada se ha de trabajar sobre el cuándo y el dónde (donde está el origen de esa enseñanza, si fue consciente o inconsciente y la repercusión que dichos actos pueden generar sobre futuras generaciones (Gavaldá y Santisteban, 1998). Debemos enseñarles a plantear las ciencias sociales, básicamente

la geografía y la historia, como saberes capaces de mostrar que el pasado y el presente se encuentran plagados de interacciones sociales muy alejadas de purezas étnicas.

Como decíamos, afortunadamente, en los últimos años la didáctica de las ciencias sociales se ha propuesto estrategias de evaluación. En este sentido, el valor de la evaluación inicial como herramienta de planificación docente sirve para facilitar la anticipación, la motivación y la planificación en el alumnado. Sólo de esta manera la anticipación favorecerá su implicación activa en el propio proceso de aprendizaje, y la planificación permitirá a los alumnos poner en juego sus capacidades de previsión y autorregulación (Martínez, Miralles y Navarro, 2009; Barton, 2010). Cada vez son más las propuestas que se están centrando en las concepciones previas de los maestros en formación sobre diversidad cultural para proporcionar información a los programas de formación del profesorado. La predisposición hacia la diversidad cultural se encuentra en muchas ocasiones en averiguar valores interculturales de los alumnos, conocimientos, actitudes y percepciones (Navarro y Martínez, 2012).

El termino diversidad posee un alto grado de definiciones que es necesario rastrear entre nuestro alumnado ya que estas ideas afectan al modo en el que los futuros maestros entienden y emplean el termino, así como la existencia de diferentes actitudes para acercarse a las diferencias socioculturales en el aula. Por ello el cuestionario de ideas previas, como el que presentamos a continuación, se muestra como una útil estrategia para acercarnos a las diversas identidades que los maestros en formación pueden tener. La idea es rastrear el tipo de identidades que afloran en el grupo para ver el grado de predisposición hacia la enseñanza multicultural, el sentido de la responsabilidad en la enseñanza a la hora de atender a la diversidad cultural y el grado de defensa hacia los sectores más desfavorecidos o en riesgo de exclusión social. El resultado obtenido en investigaciones similares demuestra que los futuros maestros poseen un sentido muy pobre sobre lo que constituye el término diversidad así como su influencia en el rendimiento educativo (Silverman, 2010).

Propuesta de la investigación

Diseño metodológico

Como se comentaba anteriormente, el objetivo principal del trabajo que da sentido a esta comunicación es conocer la existencia de prejuicios hacia otras culturas y la idea sobre la atención a la diversidad cultural en las aulas de Primaria en el alumnado del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Murcia. Para poder cumplir con ese objetivo, se ha planteado un estudio de carácter exploratorio –ya que se trata de una primera toma de contacto que servirá de base para una investigación más amplia–, que sigue una metodología descriptiva. Aunque la investigación podría tener un corte básicamente cualitativo, al analizar los datos de

manera descriptiva, se le da un tono cuantitativo, que permite intuir ciertas correlaciones. El cuestionario permite al encuestado sentirse libre de responder de manera anónima y sincera a los interrogantes planteados, y al investigador el poder analizar los datos bien a través de descriptivos, de frecuencias y/o porcentajes, o a través de correlaciones entre las respuestas de los distintos ítems.

Participantes y muestra

La población objeto de esta investigación han sido los alumnos de 2º curso de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en el curso académico 2012-2013. Dichos alumnos estaban divididos en ocho grupos, de los que respondieron 67,7% del total de los alumnos matriculados (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de alumnos que participan con respecto al total de matriculados

TOTAL ALUMNOS MATRICULADOS	RESPUESTAS	PORCENTAJE
539	365	67,7

Elaboración del cuestionario

El instrumento de recogida de información elaborado tiene como objetivo obtener datos sobre dos aspectos relevantes que aseguran el cumplimiento de los objetivos de la investigación: por un lado conocer datos que reflejen información sobre identificación personal de los encuestados y por otro sus concepciones sobre otros grupos culturales, con el objetivo de establecer relaciones entre identidad y alteridad.

Se ha decidido incluir grupos culturales que fueran relevantes y significativos para los estudiantes, bien por proximidad (geográfica o por convivencia) o bien por ser comunidades ampliamente conocidas por ellos. En cuanto a la proximidad, se pregunta sobre ciudadanos de comunidades españolas cercanas a la murciana, como la valenciana y la andaluza, o sobre grupos que residen en la Región de Murcia como consecuencia de la inmigración, como magrebíes, subsaharianos, europeos del Este, latinoamericanos o asiáticos. Con respecto a otros colectivos, se incluyen regiones históricas españolas, como la gallega, catalana o vasca, y otros colectivos como países europeos cercanos (italianos, franceses, alemanes...) o americanos como estadounidenses y argentinos.

Las preguntas planteadas en el cuestionario intentan tener un carácter cerrado con el fin de poder realizar un estudio cuantitativo con las respuestas obtenidas, que no dependa

demasiado de interpretaciones del investigador. En el instrumento podemos encontrar una pregunta de respuesta excluyente, planteada mediante una escala Likert de 10 opciones, en la que se asegura la fiabilidad y claridad de las respuestas. También hay una pregunta que sigue un planteamiento similar al de un diferencial semántico de Osgood, con cuatro valores pero sin escala numérica intermedia. Por último, se incluye una pregunta en la que los encuestados, de forma semilibre, contestan eligiendo dos adjetivos de una lista, para definir a los distintos grupos.

Descripción del cuestionario

El cuestionario está dividido en tres grandes categorías, formadas por seis ítems en la primera de ellas y 19 en cada una de las siguientes:

1) Elementos identitarios. El primer elemento o categoría del cuestionario pretende obtener información que aporte una definición identitaria de los participantes. En ella se trata de conocer de dónde se sienten partícipes, para tener un punto de referencia con el que poder establecer la relación que tienen con otros grupos o colectivos.

   Esta categoría consta de una serie de seis ítems a los que se responde con la misma escala Likert de diez valores, que responde a la cuestión "Marca con una 'X' cómo te sientes con relación a los siguientes lugares o espacios", siendo el valor 1= no me siento en absoluto de ese lugar y 10= me siento muchísimo de allí. Los distintos ítems se corresponden a 'Murciano/de mi región', 'De España', 'De la Unión Europea', 'De dónde vives (pueblo, ciudad o comarca)', 'Me siento ciudadano del mundo' y 'Del país de mis padres (si no es España)'.

2) *Relación con otros grupos o colectivos*. En este elemento los encuestados han de escoger una opción entre cuatro posibles para cada uno de los ítems. Se trata de una especie de diferencial semántico de Osgood, en el que los valores extremos son 'Me gustan para convivir y trabajar con ellos' y 'Preferiría no tener que tratarlos en la vida'. Los 19 ítems se corresponden con los grupos socioculturales antes nombrados.

3) *Concepciones sobre otros grupos sociales y/o culturales*. En este último bloque, en el que se pregunta a los encuestados sobre los mismos grupos que en el anterior, se pide que: "Según tu opinión, cuál de los siguientes adjetivos define mejor a los ciudadanos de las siguientes nacionalidades/regiones. Elige dos adjetivos para cada una.". Los

adjetivos propuestos son: *aburridos, antipáticos, aplicados, bebedores, brutos, campechanos, caóticos, comedidos, cultos, delicados, desaseados, divertidos, educados, estirados, extrovertidos, generosos, honrados, incultos, introvertidos, limpios, maleducados, pacíficos, simpáticos, tacaños, trabajadores, tramposos, vagos, violentos*.

Con los dos últimos elementos se trata de establecer y conocer la visión que tienen los alumnos con respecto a otros colectivos, y si tendrían problemas para relacionarse con ellos. Con estas dos categorías se intenta saber si la identidad de los encuestados responde a una visión excluyente o más bien están abiertos a una sociedad integradora.

Conclusión

La democracia exige la enseñanza de los valores democráticos a las nuevas generaciones de ciudadanos. Pero esos valores y actitudes son transmitidos en el ámbito escolar a través de un profesorado que a su vez necesita de una preparación para una adecuada transmisión de los mismos. Esos valores y actitudes no tienen por qué estar plenamente asumidos ni asimilados por los maestros que en un futuro han de enfrentarse con la importante labor de enseñar valores democráticos y de convivencia pacífica en las aulas. Defendemos que se necesita como estrategia formativa tener en cuenta el punto de partida de los propios valores del profesorado para una verdadera enseñanza de dichos valores que permitan su fin último: enseñar democracia creyendo en ella. Y por lo que a nosotros nos atañe, estamos interesados potenciar las ciencias sociales como una materia educativa que contribuye como pocas a la consecución de esa competencia social y ciudadana. Por tanto, es crucial tener en cuenta la personalidad e identidad de los que serán en un futuro maestros para conseguir que la formación se asiente perfectamente sobre la personalidad y concepción identitaria propia del alumnado de Grado, y no suponga una coincidencia discrepante y artificial entre lo que de verdad piensan y creen y lo que deberían enseñar por ser lo políticamente correcto. En ese sentido, hemos confiado en que se han de trabajar los estereotipos que el alumnado de Grado de Educación Primaria trae a las aulas para que sean el inicio de una reflexión crítica sobre cómo se han generado, de dónde provienen y cómo afectan a su relación con los demás y su futura labor profesional. Por tanto, usar los estereotipos como un recurso formativo. Esto nos abre dos líneas de trabajo: en primer lugar, ponerles delante de un espejo que les muestre cómo son sus ideas y en qué medida se corresponden con los discursos de convivencia que las sociedades democráticas del siglo XXI exigen, y su correspondencia con los objetivos curriculares que las instituciones dictan. Y, en segundo lugar, nos ha de facilitar el diseño de estrategias educativas en el Grado que, partiendo de la concepción de los alumnos sobre la identidad como elemento a tener en cuenta a la hora de

entender las relaciones sociales, no descuiden aspectos importantes sobre los que descansa la convivencia pacífica de nuestra sociedad. Todo ello dirigido a la elaboración de los temarios de asignaturas que conforman su periodo de formación como futuros maestros.

Referencias

ALBACETE, C.; CÁRDENAS, I. y DELGADO, C. (2000): *Enseñar y aprender la democracia*, Síntesis: Madrid.

BARTON, K. C. (2010): "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia", *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 9, 97-114.

DÍAZ, J. J. y CASCAREJO, A. (2011): "Ciencias Sociales y evaluación desde una perspectiva intercultural", en Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I, AUPDCS: Murcia, 183-192.

GAVALDÁ, A. y SANTISTEBAN, A. (1998): "Construcción de la opinión y emisión de juicios: una investigación desde la formación inicial", en AA. VV., *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales (Actas 'IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales'),* Universidad de Lleida:Zaragoza, 281-299.

HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro: estudios de teoría política,* Paidós: Barcelona.

HERRADA VALVERDE, R. I. (2010): "El concepto de raza según los futuros docentes. Experiencia formativa necesaria para enseñar en escuelas multiculturales", *Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 97-111.

KRISHNA, A. (2008): *Poverty, Participation, and Democracy*, Cambridge University Press: Cambridge.

LÓPEZ FACAL, R. y SANTIDRIÁN, V. M. (2011): "Los "conflictos sociales candentes" en el aula", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.

LÓPEZ FACAL, R. (2006): "Identidades postnacionales y enseñanza", *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 47, 54-63.

MARTÍNEZ, N.; MIRALLES, P. y NAVARRO, E. (2009): "Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado", *Revista de Educación*, 349, 413-433.

NAVARRO MEDINA, E. y MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (2012): "¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación", en De Alba Fernández, N., García Pérez, F. F. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales,* Díada-AUPDCS: Sevilla, 371-381.

ORTUÑO, J.; MIRALLES, P.; Y MOLINA, S. (2012): "Análisis de la formación en educación para la ciudadanía del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia (España)", *EDUSK.Revista monográfica de educación skepsis.org*, 3, 1-32. En red: http:// academiaskepsis.org/revistaEducacao.html

PAGÈS, J. (1998): "Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática", en AA. VV., *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales (Actas 'IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales'),* Universidad de Lleida: Zaragoza, 7-20.

SILVERMAN, S. K. (2010): "What Is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs", *American Educational Research Journal,* 47 (2), 292-329.

La conquista española de América: conocimientos y percepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

Sheila Erika Coral Aguilar[1]

Resumen

La conquista española de América es un tema de máximo interés histórico y educativo, tan polémico y controvertido, no sólo porque en su momento cambió la historia de dos continentes, dando cabida al proceso de colonización, sino también por su relevancia en la actualidad en el ámbito educativo, debido a que forma parte del contenido de los currículos de Historia Universal en todo el mundo, por ser un suceso que transformó la historia de la humanidad.

Aunque el presente trabajo de investigación nunca pretendió abrir un debate sobre la verdad histórica, sí tuvo un doble propósito. El primero conocer qué es lo que saben los alumnos sobre la conquista española de América, resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, para lo cual se revisó el currículo (la versión oficial eurocéntrica), se analizaron los libros de texto que contenían una historia lineal basada en los vencedores y los dominantes, mencionando mínimamente a "los otros", y finalmente se aplicó un cuestionario.

El segundo propósito estuvo centrado en la didáctica, ya que nos interesaba conocer qué es lo que verdaderamente piensan los alumnos sobre la conquista española de América, es decir, cuáles son sus percepciones acerca de este hecho histórico en relación con su identidad cultural.

[1] Doctoranda en Educación, Universidad de Zaragoza. E-mail: shelly_coral@hotmail.com

Palabras clave: Percepciones; Conocimientos; Alumnos; Conquista de América; ESO; identidad cultural.

Abstract

The Spanish conquest of America is a topic of great interest and educational history, as contentious and controversial, not only because at the time changed the history of two continents, with room to colonization, but also for its relevance today in education, because it is part of the curriculum content of world history around the world, as an event that changed the history of mankind.

Although the present research was never intended to open a debate on the historical truth, it had a dual purpose, one teaching and one didactic, the first to know what students know about the Spanish conquest of America, a result of the teaching and learning of the subject of Social Sciences, Geography and History, the second year of compulsory secondary education, for which revised the curriculum (the official version Eurocentric) and analyzed textbooks containing a story based linear winners and dominant minimally mentioning "the other", to finally implement a questionnaire.

And now,the second purposewas focused ondidacticthe most importanthere, becausewe were interestedto knowwhatstudentsreallythinkabout the Spanish conquestof America, it´s more, which are the perceptions of students about this historical fact relating to their cultural identity.

Keywords: Perceptions; Knowledge; Students; Conquest of America; cultural identity.

El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral que actualmente desarrollo en la Universidad de Zaragoza, codirigida por Pilar Rivero y Joaquim Prats y se enmarca en las líneas de trabajo del grupo DHIGECS de la Universidad de Barcelona.Esta investigación presenta un modelo de análisis de libros de texto integral, porque conjunta diferentes técnicas de análisis de contenido cualitativas para analizar la presencia o ausencia de conceptos históricos relevantes de procesos políticos, económicos y sociales. Este análisis incluye las imágenes y mapas, y se detiene también en la presencia o ausencia de conceptos de identidad cultural de los grupos étnicos, así como el concepto clave del mestizaje, la presencia o ausencia del género femenino, así como la identificación del enfoque, sea este eurocéntrico o etnocéntrico. En el análisis se incluye una comparativa entre libros de texto y currículos, además de un trabajo de campo con 300 alumnos de ESO. La presente comunicación expone algunos de los primeros resultados obtenidos.

Objetivo

El objetivo general es indagar el conocimiento histórico que poseen los alumnos sobre la conquista española de América, como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, así como desvelar las percepciones del alumnado acerca de este hecho histórico en relación a su identidad cultural.

Método

Muestra

Para analizar el "factor escuela" en la percepción de los alumnos sobre el tema de la conquista española de América, el estudio de campo se realizó en grupos de 2º ciclo de ESO que ya hayan tratado este tema en el aula. Por perfil social, se distinguirá al menos tres subgrupos: Alumnado con raíces familiares en el ámbito latinoamericano, alumnado español y alumnado extranjero sin raíces familiares latinoamericanas.

Cabe señalar, que esta investigación se centrará en los institutos públicos de Zaragoza, se han elegido tres de diferentes características con la finalidad de enriquecer esta investigación, por lo que la muestra de la población estará integrada por: un grupo de alumnos de clase media, otro grupo de mayoría inmigrantes y el último grupo en situación académica problemática.

Procedimiento

Previamente a la investigación de campo, se realizó un análisis comparativo entre el Real decreto de enseñanzas mínimas de la ESO y en el currículo de la Comunidad Aragonesa sobre el tratamiento del tema de la conquista española de América, posteriormente se realizó un análisis de contenido en los libros de texto más utilizados por el profesorado, en este caso las editoriales Vicens Vives y Santillana; y finalmente se realizó un análisis comparativo entre los libro de texto y el currículo.

Los instrumentos de obtención de información de campo que se utilizaron son:

Un sondeo en alumnos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de 2º curso de la ESO, para conocer sus ideas previas sobre la conquista española de América. Este tuvo como objeto proporcionar información sobre el nivel general de conocimientos para de este modo poder diseñar adecuadamente el cuestionario.

Un cuestionario con preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas, dividido en tres partes, en la primera los datos de identificación debido a su carácter anónimo, pero sobre todo para conocer las características sociológicas de los alumnos, la segunda se centra en los contenidos del tema, destacando fechas, personajes, hechos, procesos, así como ventajas y desventajas de la Conquista y colonización de América, y finalmente en la tercera parte se formulan preguntas de opinión con el propósito de conocer las percepciones que los alumnos tienen acerca de este hecho histórico en relación a su identidad cultural. Los datos de los cuestionarios se trataron con Excel para poder analizar tanto datos cuantitativos como cualitativos sencillos.

Resultados

Currículum

Del análisis comparativo entre el Real Decreto de enseñanzas mínimas y el currículo Aragonés de 2º curso de la ESO podemos decir que, ambos currículos ubican el tema de estudio dentro del bloque 3, titulado "*Las sociedades preindustriales*" y queda comprendido dentro del tema: ***"La monarquía hispánica y la colonización de América"*** (BOE núm. 5, 2007: 706; BOA núm. 65, 2007: 8912-8913).

Libros de texto

Del concepto histórico "descubrimiento" y del personaje de Cristóbal Colón, podemos decir que ambas editoriales destacan sus errores, como por ejemplo que "*…realizó una estimación incorrecta del diámetro de la Tierra…*" porque tenía "*La creencia de que había un único océano entre Europa y Asia,*" (García, *et al*., 2008: 154) en la editorial Vicens Vives; así también que "*…los cálculos de Colón estaban equivocados,*" y que "*Murió convencido de haber llegado a la India*" (Caballero, *et al*., 2007: 108-109) en la editorial Santillana.

En el siguiente apartado, los subtítulos son similares en ambas editoriales: pueblos precolombinos y la América precolombina, de igual forma describen a dichas culturas como pueblos primitivos y no como civilizaciones, solo en Santillana destacan el lado salvaje, al remarcar en contadas ocasiones el acto de los sacrificios humanos, sin embargo, en ninguna se menciona quien fue el emperador Moctezuma, ni se explica sobre su organización política piramidal y su religión politeísta.

En cuanto a la conquista de América, ambas editoriales publican algunos eventos del proceso de conquista, partiendo de la llegada de Hernán Cortés a las costas mexicanas, continuando en los enfrentamientos y las alianzas con otros pueblos, la llegada a Tenochtitlán

en 1519, la matanza del Templo Mayor del dios Huitzilopochtli, el episodio de la Noche Triste (omitida por Vicens Vives) y la batalla de Otumba (omitida por Santillana), enfrentamiento que generó la victoria de los conquistadores.

Acerca de la colonización de América descubrimos que la editorial Santillana destaca la encomienda y cómo los encomenderos cometieron grandes abusos, mientras la editorial Vicens Vives expone la defensa de los derechos de los indígenas de Fray Bartolomé de las Casas, publicando las leyes de Indias de 1542, sin embargo ninguna de las editoriales define el concepto de imperio colonial, así como tampoco se informa sobre la organización política de la colonia en virreinatos, audiencias y municipios.

De las 6 imágenes halladas, 4 son de las culturas precolombinas y 2 son de la conquista. Un templo maya en la editorial Vicens Vives y un Mural maya de la sala 2 de Bonampak, Chiapas, México en la editorial Santillana. De los aztecas, la recreación de una vista panorámica de la gran Tenochtitlán y un detalle de la Piedra de Moctezuma en la editorial Santillana. De la conquista, un grabado de la llegada de Cortés a México en la editorial Vicens Vives y otra imagen del encuentro entre Hernán Cortés y Moctezuma llegando a Tenochtitlán en la editorial Santillana.

Ahora bien, del análisis comparativo de los mapas se pudo observar cómo la ubicación geográfica de las tres culturas precolombinas (Maya, Azteca e Inca) es distinta en los tres mapas, aunque todos se localizan en la misma zona, estos presentan límites diferentes, como se puede comprobar en los mapas: 1.- (p.156) de Vicens Vives y mapas 2.- (p.110) y 3.- (p.150) de Santillana.

Con respecto a conceptos relacionados con la identidad cultural, la editorial Vicens Vives menciona los conocimientos de los mayas y aztecas, como la astronomía, las matemáticas y el sistema de escritura jeroglífica, sin embargo omite comentar cuáles eran, por ejemplo el calendario, la numeración vigesimal y la representación del cero en forma de caracol. Mientras en la editorial Santillana se encontró información sobre sus artesanías y sus enormes pirámides escalonadas. Posteriormente, descubrimos que en ninguna editorial se desarrolla el concepto trueque alusivo al intercambio comercial. Tampoco se habla de la estructura social colonial omitiendo la definición de los conceptos criollo y mestizo, de igual manera no se explica cómo surgen estos grupos sociales, ni cuáles son sus características culturales particulares; sólo se sugiere la búsqueda de información, que de no efectuarse, el alumno desconocerá su contenido.

En el apartado del género femenino, hallamos la presencia parcial de dos personajes femeninas en la editorial Vicens Vives, mención en el texto de la Reina Isabel "La Católica" por haber accedido a financiar la expedición de Cristóbal Colón y tan solo una imagen dibujada de

doña Marina (La Malinche o Malintzin). Mientras tanto en la editorial Santillana descubrimos una ausencia total del género femenino, ni mención de nombres en el texto, ni representaciones visuales en imágenes.

Por su parte, la editorial Vicens Vives publica con el enfoque Eurocéntrico, porque su ideología no sólo se refiere al "otro" como algo diferente, sin valor e inferior; sino también presenta una marcada tendencia de superioridad al decir que la rapidez de la conquista fue posible por la superioridad militar y científica, dejando a un lado otros factores importantes como fueron las alianzas con otros pueblos.

También la editorial Santillana publica con el enfoque Eurocéntrico, porque hace referencia de los "otros" como algo primitivo, al presentarlos como pequeñas tribus. Además, desaprueba su comportamiento e incluso los etiqueta de salvajes por los sacrificios humanos, a pesar de haber sido más violenta la captura, el sometimiento, el maltrato, la esclavitud, la explotación y el exterminio de los indígenas; siendo todas estas acciones justificadas como parte de la conquista.

Lógica del sistema curricular

Del análisis comparativo entre el libro de texto Vicens Vives y el currículo Aragonés, podemos decir que tanto los objetivos como el contenido se cumplen, pero en relación a los criterios de evaluación, solo es posible valorar una representación cultural, porque no se presentan más.

Del análisis comparativo entre el libro de texto Santillana y el currículo Aragonés, podemos mencionar que el tercer objetivo no se cumple, porque la localización en el tiempo es compleja, debido a que cuenta con una cantidad muy reducida de fechas para lograrlo, en cuanto al contenido aunque se desarrolla de forma desordenada, en general se cumple íntegramente, y en la parte de los criterios de evaluación tampoco se pueden valorar las representaciones culturales.

Sondeo

El sondeo contenía 2 preguntas abiertas: ¿Quién fue Cristóbal Colón? y ¿Quién fue Hernán Cortés?. Para interpretar los datos, habían 2 categorías de respuesta, "Conocido" cuando respondían correctamente y "Desconocido" cuando respondían incorrectamente o no respondían. Del sondeo realizado en la provincia de Zaragoza a 300 alumnos se obtuvieron los siguientes resultados: del 44% de la muestra correspondiente a 132 alumnos demuestran conocer a Cristóbal Colón, mientras el 28% de la muestra correspondiente a 84 alumnos demuestran conocer a Hernán Cortés.

Cuestionario

De 300 alumnos encuestados, 225 son españoles, 51 tienen raíces familiares en el ámbito latinoamericano y 24 son extranjero sin raíces familiares latinoamericanas. Esto significa que el 75% son españoles, el 17% son latinos y el 8% son de Europa del Este, Asiáticos y del Magreb.

Cuadro 1**¿Cuál es el lugar en el que sientes que perteneces?**

	No.	%
España	180	60
País de origen (si no es España)	30	10
De Latinoamérica	33	11
Ciudadano del mundo	57	19

Fuente: Elaboración propia.

Del 75% de alumnos españoles encuestados, la mayoría siente que pertenece a España (60%) y el resto se considera ciudadano del mundo. Pero del 17% de alumnos latinos, la mayoría admiten pertenecer a Latinoamérica (11%), y el 6% de diferencia porcentual lo niega y manifiesta pertenecer a España o se considera ciudadano del mundo. Del 10% que afirma pertenecer a su país de origen, el 8% son de Europa del Este, Asiáticos y del Magreb, y el 2% de diferencia porcentual se debe a que son hijos de españoles casados con extranjeros de Europa del Este o del Magreb (cuadro 1).

Cuadro 2¿Cuál ha sido el mayor beneficio cultural de la Conquista de América?

	No.	%
Expansión de la lengua española	147	49
Expansión de la religión católica	81	27
Labor civilizadora	57	19
Mestizaje	15	5

Fuente: Elaboración propia.

La mitad de los alumnos consideran que el mayor beneficio cultural de la conquista de América fue la expansión de la lengua española, un cuarta parte asegura que fue la expansión de

la religión católica, mientras una quinta parte elige que fue la labor civilizadora y solo un 5% considera que fue el mestizaje (cuadro 2).

Cuadro 3**¿Quién crees se benefició menos de las colonias?**

	No.	%
Indígenas	153	51
Clero	72	24
Corona española	48	16
Conquistadores	27	9

Fuente: Elaboración propia.

La mitad de los alumnos consideran que los menos beneficiados fueron los indígenas. En forma descendente el clero, la Corona española, y en consecuencia que los conquistadores fueron los más beneficiados (cuadro 3).

Cuadro 4**¿Cuál ha sido la mayor injusticia en la colonización de América?**

	No.	%
Saqueo de oro y plata	138	46
Exterminio de indígenas	93	31
Destrucción de sus templos	42	14
Imposición de la religión católica	27	9

Fuente: Elaboración propia.

A pesar que en el ítem anterior (cuadro 3) la mitad de los alumnos consideraban que los menos beneficiados fueron los indígenas, en este ítem (cuadro 4) consideran que es mayor injusticia el saqueo de oro y plata que el exterminio de los indígenas.

Cuadro 5**Tu valoración general de la conquista-colonización de América es**

	No.	%
Positiva	153	51
Negativa	78	26
Neutral	42	14
Indiferente	27	9

Fuente: Elaboración propia.

Para la mitad de los alumnos su valoración general de la conquista-colonización de América fue positiva, para una cuarta parte fue negativa, para el 14% fue neutral, sin embargo para un 9% de los encuestados les resulta indiferente (cuadro 5).

Triangulación de resultados

En el primer ángulo encontramos el currículum, en el segundo los libros de texto y en el tercero los alumnos. Por un lado, descubrimos una estrecha relación entre el curriculum y los libros de texto, debido a que comparten el mismo contenido temático. Por otro lado, un vínculo entre los libros de texto y los alumnos, porque los resultados del sondeo y cuestionario se corresponden a los contenidos desarrollados en ellos. Y en el último lado, la conexión entre los alumnos y el currículum se establece a través del contenido, porque el contenido que se enseña y se aprende modifica la percepción de la realidad del alumno. *"La triangulación es una estrategia de complementariedad que busca enriquecer el análisis final combinando estratégicamente ambas metodologías, la cuantitativa y la cualitativa."* (Ruiz Olabuénaga, 2003: 36). De donde se extiende un abanico de posibilidades para el análisis y se obtiene una riqueza extraordinaria de resultados en las conclusiones.

Conclusiones

Primero, del análisis comparativo entre currículos resultó que el currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón presenta en este tema una completa similitud con el Real decreto de enseñanzas mínimas en la materia Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 2º curso de la ESO.

Segundo, el análisis comparativo realizado entrelibros de texto demuestran que existe una tendencia generalizada en destacar los errores de Colón, otra tendencia predominante en presentar escasas características políticas, económicas y sociales de las culturas maya y azteca, a pesar de su mayor presencia en las imágenes, sin embargo en estas sobresalen las acciones

negativas de los grupos étnicos, como por ejemplo los sacrificios humanos, también se comprueba la omisión del concepto mestizaje, la escasa localización espacial, que al transformarse en comparativa se convierte en confusa y la ligera ubicación temporal por la falta de eventos relacionados. Del género femenino se encontró una presencia mínima tanto en imágenes como en el contenido del texto "... *el sexismo en los libros de texto es tan patente que con un simple dispositivo de contabilización de presencia/ausencia de personajes femeninos…*" (Subirats, *et al*., 1993: 37), basta para demostrarlo. Sobre el enfoque descubrimos una tendencia eurocéntrica en los libros de texto destinados a la Comunidad Aragonesa pertenecientes a las editoriales Vicens Vives y Santillana.

Tercero, el análisis comparativo entre el currículo y los libros de texto permitió confirmar que ambos tienen el mismo contenido temático, y el enfoque Eurocéntrico asumido guarda relación con la versión oficial que los gobiernos quieren que se enseñe y se aprenda, "… *la «historia oficial» se ha difundido por medio de la enseñanza de la historia en la escuela, donde los libros de texto han sido una de las herramientas más eficaces*." (Carretero, *et al*., 2004: 156) lo que en este trabajo de investigación denominamos lógica del sistema curricular.

Finalmente, descubrimos que el contenido es el vínculo entre los libros de texto y los alumnos, porque las respuestas obtenidas en el sondeo, como en el caso de las referidas a Cristóbal Colón y Hernán Cortés, son muy parecidas a las versiones proporcionadas por las editoriales. Del mismo modo sucede con los resultados del cuestionario, la valoración positiva demuestra como un contenido (Eurocéntrico) genera este tipo de percepción en el alumno. La percepción del hecho histórico puede contribuir a modificar el juicio del alumno en el momento de tener que identificarse en una cultura, por ejemplo, del 17% de alumnos latinos, dos tercios admiten pertenecer a Latinoamérica y el otro tercio lo niega, manifestando pertenecer a España.

Bibliografía

Boletín Oficial de Aragón (2007): Currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma Aragonesa (BOA núm. 65: 8908-8913)

Boletín Oficial del Estado (2007): Real decreto de enseñanzas mínimas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 5: 702-707)

Caballero, J.; Espino, O.; Grece, T.; Moralejo, P.; Perales, A.; Ramírez, D. y Rubalcaba, R. (2007): Geografía e Historia 2 ESO. Aragón. Santillana, Madrid.

Carretero, Mario; Jacott, Liliana y López Manjón, Asunción (2004): La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Domínguez Rodríguez, José(1991): El área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la Secundaria Obligatoria en el diseño Curricular Base del M.E.C.

García Pascual, Enrique (1997): Algunos Indicadores para el análisis de libros de texto, Universidad de Zaragoza.

García Sebastián, M.; Gatell Arimont, C.; Albet Mas, A. y Benejam Arguimbau, P. (2008): Ciencias Sociales, Geografía e Historia 2. Aragón. Vicens Vives, Barcelona.

Herrera, Martha (2003): La identidad nacional en los textos escolares en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

Llopis, Carmen (1996): Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria. Narcea, Madrid.

López Facal, R. (2001): "Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional". KRK, Oviedo.

Perez Herrero, Pedro y García, Mª Jesus. (1994): La imagen de América Latina entre la población estudiantil española Revista Iberoamericana de Educación. No. 6

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003): Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socio-educativa, Bilbao, Ediciones mensajero.

Subirats, Marina (1993): El Sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Instituto de la mujer.

Los saqueos de Rosario, Argentina: educación y memoria

Gabriela Dalla-Corte Caballero[1]

Resumen

En español: El saqueo producido en mayo de 1989 en la ciudad de Rosario, República Argentina, carece de documentación o de imágenes que nos permitan recuperar la historia y el significado de la reacción ante la crisis económica. Para este trabajo se recuperan los dibujos que llevaron adelante los niños y niñas del 3º grado de la Escuela Nº 94 "República del Líbano" ubicada en un barrio humilde de Rosario. Los niños y niñas de 8 o 9 años que participaron en el ingreso a los supermercados de su zona, dibujaron hace un cuarto de siglo su experiencia durante la primera clase a la que asistieron después de varios días de interrupción educativa. El significado aportado por la población educativa infantil y por el personal docente permite debatir el uso de la categoría "saqueo" para definir este momento histórico de crisis económica.

Palabras claves: Saqueo; Rosario; Argentina; 1989; educación; personal docente

Abstract

"Saqueo" occurredin May 1989in the city ofRosario, Argentina, nodocumentationorimagesthat allow us torecover the historyand significance ofthe reaction to theeconomic crisis. For this work,the drawingsare recoveredlaterledchildren3rd gradeofSchool No.94"RepúblicadelLíbano" located in a poor neighborhoodofRosario. Childrenof 8 or 9years who participatedin the entrance tothe supermarketin your area,drewa quarter centuryagotheir experienceduring the first classattendedafter several daysofeducational disruption. The meaningcontributed by thechildeducation populationandteaching staffcandiscuss the useof the category "saqueo"to definethis historic momentof economic crisis.

---

[1] Prof. Titular de Historia de América. Dra. en Historia de América (1999) y en Antropología Cultural (2000) por la Universitat de Barcelona. Departamentd´Antropologia Cultural, Històriad´Amèrica i Africa, Facultat de Geografia i Història, Universitat de Barcelona. E-mail: dallacorte@ub.edu

Keywords: Plunder; Rosario; Argentina; 1989; education-teachers

Introducción

La ciudad de Rosario de la República Argentina sufrió tres momentos durante los últimos 25 años en los que se manifestó la sociedad civil a través de los saqueos: la del 29 y 30 de mayo de 1989, en la que se ha afirmado que se manifestó la población carenciada periférica a través del vacío de los supermercados, mercados y almacenes;[2] segundo, la de diciembre del 2001, como acompañante de la gran crisis económica argentina de la mano del "corralito" en el momento en que debió renunciar el presidente radical Fernando de la Rúa; y, tercero, el 21 de diciembre de 2012, en vísperas de navidad, cuando se produjeron saqueos en la localidad de Villa Gobernador Gálvez así como en la zona sur y oeste de la ciudad afectada por el temporal. Estos acontecimientos han convertido a un sector de la ciudad rosarina en una especie de "fantasma de los saqueos", ya que esos saqueos demuestran la existencia de un importante trabajo informal que, sin dinero circulante, genera el hambre y la desesperación. De estos tres casos de reacción de la sociedad civil de Rosario, el más recordado es el de mayo de 1989, momento en que se produjo la caída del gobierno democrático del radical Raúl Alfonsín, es decir, la primera presidencia democrática que fue recuperada después de la última dictadura militar de los años 1976 a 1983.

Precisamente este saqueo producido en mayo de 1989 carece de documentación o de imágenes que nos permitan recuperar la historia y el significado de la reacción ante la crisis económica. Para este trabajo se recuperanlos dibujos que llevaron adelante los niños y niñas del 3º grado de la Escuela Nº 94 llamada "República del Líbano", la escuelita ubicada en la Avenida Jorge Cura 2.399 del barrio humilde de la ciudad de Rosario. Los niños y niñas de 8 o 9 años que precisamente participaron en el ingreso a los supermercados de su zona, dibujaron hace un cuarto de siglo su experiencia durante la primera clase a la que asistieron después de varios días de interrupción educativa.

---

[2] Shapiro, Jaskel ¿Por qué Rosario? Crónica de un estallido anunciado, Rosario, mayo de 1989, Fisyp, Buenos Aires, 1990.

Hace 25 años yo misma era la maestra primaria de este grupo que aceptó dibujar la experiencia de los días anteriores, en lugar de conversar sobre el tema. Esos pequeños e inocentes alumnos y alumnas expresaron por medio de dibujos los instantes vividos durante los saqueos a supermercados, de los cuales ha quedado una información bastante escasa y reconocida, así como poco conocida a nivel histórico. Por ello reproducimos en el siguiente apartado algunas de las ideas expresadas por historiadores, antropólogos y psicólogos de la ciudad rosarina acerca de los saqueos; los efectos que tuvo el propio saqueo en el ámbito educativo local; así como las expresiones que demostraron los niños y niñas a través de sus dibujos con el pequeño título sugerido hace un cuarto de siglo: *"Sucedió en mi barrio"*.

Las prácticas educativas e innovaciones didácticas que tratan de relacionar el despertar de la conciencia histórica en conexión con el desarrollo de competencias sociales que habilitan a la convivencia y la cohesión social, acompañan precisamente el análisis de la reacción personal de estos niños y niñas ante la imposibilidad de hablar en público sobre este tema a pedido de sus propios padres.La experiencia forma parte precisamente de la formación de esa generación. Los recuerdos son persistentes y se reconstruyen en historias que recuperan ese pasado como parte del presente. Saberes, experiencias e instituciones forman parte, precisamente, del interés personal por dar a conocer el sentido de estos dibujos. El significado aportado por la población educativa infantil y por el personal docente permite debatir el uso de la categoría "saqueo" para definir e interpretar el sentido de ese momento de crisis económica a nivel histórico.

Algunas reflexiones

Una de las obras que recuperaron la historia de estos sucesos corresponde al director del Instituto de Desarrollo Regional de Rosario, Andrés Mautone, para quien la ciudad de Rosario se encontraba en los meses previos a mayo de 1989 en un proceso hiperinflacionario sin precedentes. Las repercusiones de esos precedentes económicos se manifestaron en Rosario a través de fenómenos inusitados por sus características: se trató de los saqueos de supermercados y de los enfrentamientos producidos en el seno de la sociedad civil, en particular entre los propietarios de supermercados y los que participaron en su saqueo.En ese mes de mayo de 1989, en domingo 14, Argentina se volcó a la elección presidencial del candidato justicialista Carlos Saúl Menem. Menem ganó dicha elección con casi el 50% de los votos a nivel nacional, frente al 32% del radicalismo liderado hasta entonces por Raúl Alfonsín. Este porcentaje se reprodujo en la ciudad de Rosario, la ciudad en la que pocos días después dio comienzo el conflicto social producido por los saqueos. El responsable del gobierno municipal rosarino era, por entonces, el radical Horacio Usandizaga, quien renunció de manera anticipada a su condición de Intendente.

El 22 de mayo de 1989, Usandizaga es sustituido en el cargo de Intendente Interino de Rosario por Carlos Ramírez.[3]

El país sufría esos mismos días un feriado cambiario. El 24 de mayo de 1989 los bancos reabrieron con topes en los retiros de depósitos. La inflación era la estrategia utilizada en el país para acabar de destrozar el sentimiento de la sociedad civil. Ese día fueron saqueados unos nueve comercios de comestibles de las ciudades de Córdoba y Rosario. Un saqueo no es otra cosa que la invasión de un supermercado y la extracción de los alimentos básicos en changuitos que son llevados a los domicilios de los propios vecinos de la zona. En los barrios populares, esos vecinos conocían el funcionamiento de los supermercados; en las "villas de emergencia" la situación era un poco distinta, pero su población también participó en los saqueos. El domingo 28 de mayo de 1989 fueron saqueados 22 supermercados; los más conocidos fueron"El Hipermercado Tigre", ubicado entonces en las calles Cochabamba y Necochea de la ciudad de Rosario; "La Gallega" del barrio de la UOM, al noroeste de la ciudad; el "Supercoop" de la calle Ayolas 70 bis; "La Reina Elena"; el "Super Uno" de la calle Ovidio Lagos al 2900…

Al día siguiente, lunes 29 de mayo, mientras Alfonsín presentaba su Programa de Emergencia, Rosario se volcó al saqueo, al desmantelamiento de sus depósitos de mercaderías, y a cierta agresión a propietarios de comercios pequeños. Pero si algo desapareció desde el inicio de los saqueos fue la comida, es decir, artículos de primera necesidad que formaban parte precisamente de necesidades extremas de diversos sectores sociales de la población. El día martes 30 de agosto Rosario sufre el Estado de Sitio. La ciudad ya tenía fallecidos y heridos, además de más de mil efectivos de la Gendarmería Nacional. Durante esos días se suspende el dictado de las clases en todos los niveles, y son detenidas unas 1.300 personas, en particular jóvenes de los barrios más pobres.

El viernes 2 de junio de 1989 se cierra este conflicto: ya no se registran incidentes. Pero estos gravísimos incidentes producidos antes, durante y después del saqueo de supermercados fueron parcialmente analizados durante el año 1999 por Oscar Madoery y por Eduardo Seminara. Para el primero, los saqueos se produjeron después de que Rosario sufriese una creciente tasa de desempleo en los años 1995 y 1996. La ciudad duplicó su número de

[3] Rosario, los saqueos, 10 años después (1989-1999), Instituto de Desarrollo Regional, Rosario, Mayo de 1999 (dirección general Andrés Mautone).

desocupados en 1989.[4] Para el segundo, la Argentina todavía sufría las consecuencias dictatoriales, así como la lucha entre los dos partidos tradicionales, el justicialismo y el radicalismo. Por ello, a nivel nacional el conflicto social rosarino no tuvo demasiado reconocimiento.[5] Cuanto mucho se mencionó la violencia generada por salteadores, ante la presencia de la Gendarmería Nacional, la Policía Federal y la policía provincial santafesina.[6]

Para Pedro Cerutti, interesado en el surgimiento de la inseguridad como problema público político en la Argentina a partir de 1983. El surgimiento de esos conflictos se inscriben en la reforma neoliberal del Estado y en la formación de un consenso neoconservador. El año 1989 sufrió especialmente una crisis hiperinflacionaria en el marco de la transición democrática. Argentina en general sufrió más de 300 saqueos en esos días de mayo, lo cual forzó el neoconservadurismo como paradigma político.[7]

Resistir en los barrios fue parte del movimiento social argentino,[8] que se desplegó especialmente a partir del acceso al poder del peronista Menem.[9] El interés por la cuestión política fue el tema que sustituyó a los debates sobre la propia sociedad civil.[10] En el seno de la Universidad Nacional de Rosario se gestó en 1999 un estudio colectivo sobre la violencia y la crisis social producida durante los saqueos de 1989,[11]12en particular los trabajos de Gabriela

---

[4] Madoery, Oscar, "Los saqueos en Rosario. Entre el fin de un gobierno y la emergencia de una nueva sociedad", en: Rosario, los saqueos, 10 años después (1989-1999), Instituto de Desarrollo Regional, Rosario, Mayo de 1999.

[5] Neufeld, María Rosa y Cravino, María Cristina, "Entre la hiperinflación y la devaluación: saqueos y ollas populares en la memoria y trama organizativa de los sectores populares del Gran Buenos Aires (1989-2001), Revista de Antropología, volumen 44, Nº 2, diciembre, Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidade de Sao Paulo, 2001.También reeditado en Cravino, María Cristina (ed.), Resistiendo en los barrios. Acción colectiva y movimientos sociales en el Área Metropolitana de Buenos Aries, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2007, pp. 13-38.

[6] Seminara, Eduardo, "Rosario: entre la historia y amnesia", Rosario, los saqueos, 10 años después (1989-1999), Instituto de Desarrollo Regional, Rosario, Mayo de 1999.

[7] Cerutti, Pedro, "El surgimiento de la inseguridad como problema público político en la Argentina post-dictatorial", Oficios Terrestres, Revista de Ciencias Sociales desde la comunicación y la cultura, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, vol. 27, número 27, 2011.

[8] Cravino, María Cristina (ed.), Resistiendo en los barrios. Acción colectiva y movimientos sociales en el Área Metropolitana de Buenos Aries, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2007.

[9] Fair, Hernán, "La Década Menemista: luces y sombras", HALO, Historia Actual Online, número 19, junio, primavera, Universidad de Buenos Aires, 2009.

[10] AboyCarlés, Gerardo, Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem, Homo Sapiens, Rosario, 2001. Carrera, Iñigo Nicolás y Cotarelo, María Celia, "Argentina, diciembre de 2001: hito en el proceso de luchas populares", en Seoane, José, Movimientos sociales y conflictos en América Latina,CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires,Argentina, OSAL, 2003.

[11] Crisis social, medios y violencia. A diez años de los saqueos en Rosario, V.V.A.A, CEHO, CECYT, CEA-CU, Universidad Nacional de Rosario, 1999.

Ánguila y de María Cristina Viano,[13] ambas interesadas en la protesta social.Esa protesta coincidió con la hiperinflación, por un lado, y con la desocupación por el otro. En este último caso, el país perdió un 14% de población económicamente activa,[14] y duplicó la subocupación en el país.[15] El Estado, paralelamente, abandonó las responsabilidades sociales.[16]

Hacia fines de la década del '80 la ciudad de Rosario tenía una población de alrededor de 900.000 habitantes, de los cuales un diez por ciento vivía en villas de emergencia, es decir casi 100.000 personas, el mayor porcentaje de la Argentina. Ellas constituyen más de noventa asentamientos que presentan disímiles características en cuanto a la cantidad de mujeres y hombres que en ellos viven y en su ubicación geográfica. No sólo se sitúan en la periferia, sino que en algunos casos se encuentran a escasos minutos del centro de la ciudad u ocupan manzanas de un barrio o bordean las vías del ferrocarril. El proceso de pauperización creciente incidió en que muchos habitantes de barrios humildes se trasladaran a vivir a las villas.Como señalaron en su trabajo dedicado a los saqueos, su interés eran los actores sociales:

> Hacia fines de los años 80' los saqueos contribuyeron en gran medida a que una palabra que no era nueva pero que pronto adquirió el status de categoría concitara la atención de la mayoría de los análisis y se instalara para permanecer, la pobreza. Desde los últimos días de mayo de 1989 una nueva forma de protesta social recorrió algunos de los principales centros urbanos de la Argentina: los saqueos masivos a supermercados y comercios. Los actores sociales que los protagonizaron escapan a una caracterización fácil, ya no se trata de los sindicatos o los partidos políticos, canales tradicionales de movilización y protesta, tampoco el centro de la ciudad o los lugares de trabajo los escenarios. No hay programas, líderes, estructuración visible que los preceda o continuidad en el tiempo. Sin embargo en la memoria colectiva, aunque con una variedad de significaciones muy amplia, quedaron registrados con una nitidez e impacto como pocas situaciones sociales en las últimas décadas. También como un fantasma siempre presente para otros[17].

---

12 Crisis social, medios y violencia. A diez años de los saqueos en Rosario, V.V.A.A, CEHO, CECYT, CEA-CU, Universidad Nacional de Rosario, 1999.

[13] Águila, Gabriela y Viano, María Cristina, La Historia de Rosario, tomo 1, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2001.

[14] Lac Prudent, Nora, "Efectos del ajuste estructural en el Aglomerado Gran Rosario", Ciudad y Región, Revista cuatrimestral de economía y sociedad, Año 1, Nº 1, diciembre, Homo Sapiens Ed., Rosario, 1997.

[15] Pellegrini, José Luis, "Desempleo masivo en Rosario. ¿Luz al final del túnel?", Ciudad y Región, Revista cuatrimestral de economía y sociedad, Año 1, Nº 1, diciembre, Homo Sapiens Ed., Rosario, 1997.

[16] Oggier, Guillermo y Echeverría, Diego"La pobreza en Rosario", Ciudad y Región, Revista cuatrimestral de economía y sociedad, Año 1, Nº 1, diciembre, Homo Sapiens Ed., Rosario, 1997.

[17] Águila, Gabriela y Viano, María Cristina "Sobre las formas de protesta social en la Argentina de fines de los años ´80. Una explicación histórica de los saqueos en Rosario", en AA.VV. A 10 años de los saqueos en Rosario. Crisis

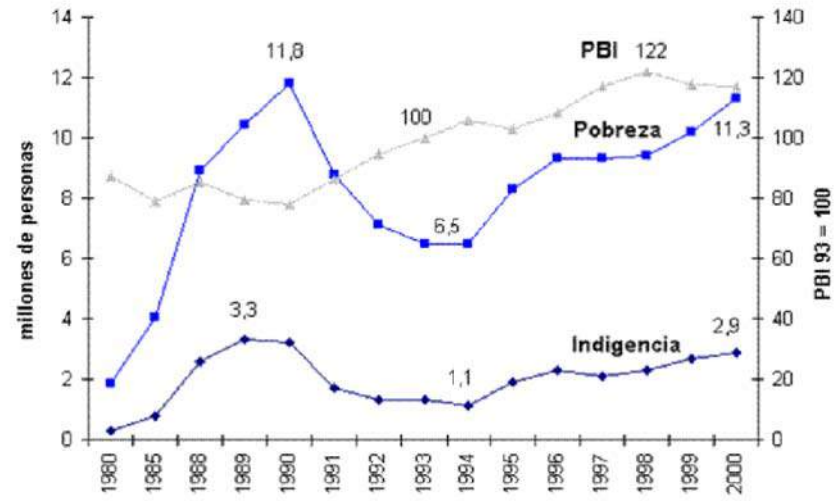
De acuerdo al análisis que dirigió Nicolás Iñigo Carrera en el año 1995, dedicado justamente al elevado número de saqueos producidos en la Argentina a partir de 1989, el saqueo es resultado de una población que no puede acceder a los medios indispensables para reproducir su vida. Ahora bien, prefirieron no utilizar el término "saqueo" alegando las siguientes explicaciones:

> El término saqueos nos remite a un tipo de hecho pero no al conjunto de lo que estamos investigando y refiere a una imagen que reduce el hecho investigado a una sola de sus manifestaciones y elude considerar la totalidad, constituyendo una aproximación muy periférica a su naturaleza. La otra denominación del hecho refiere a él como estallido social; denominación más amplia, y más vaga, que se ha aplicado a hechos producidos o anunciados desde fines de la década de 1970, resultado del empobrecimiento de una parte mayoritaria de la población argentina, como consecuencia de la política económica aplicada, casi sin excepción, desde 1976 en adelante. Casi todos los dirigentes políticos acudieron a la amenaza del estallido social, que había que evitar, cuando comenzaron a producirse movilizaciones en los últimos años del gobierno militar y especialmente en 1982/83, así como también durante el gobierno radical. Pero ese nombre se lo aplicó a hechos y situaciones muy distintos entre sí, considerados espontáneos, imprevisibles, producidos por sectores inorgánicos. Si bien lo inorgánico y lo espontáneo son los atributos determinantes en los hechos calificados como estallido para apuntar a salir del uso vulgar y darle un contenido más riguroso54, no siempre se lo utiliza con ese contenido. En síntesis, el nombre de estallido social confunde por su uso generalizado e impreciso. Es por eso que preferimos dejar de lado los términos con que se denomina habitualmente al hecho investigado, superando las primeras denominaciones de saqueo (que lo recorta a una sola de sus manifestaciones) o estallido social (aplicado a casi cualquier hecho que implique lo que es percibido como un desorden), para intentar conceptualizarlo teniendo presentes los conceptos teóricos clásicos y los avances realizados en otras investigaciones.[18]

De acuerdo al INDEC del Ministerio de Economía, este cuadro permite observar la evolución de la pobreza y de la indigencia entre 1980 y 2000, con momentos puntuales en 1989 en que se produjo el "saqueo" local, y en el periodo 2000-2001, cuando se gesta la imposición del "corralito" a nivel nacional.

---

[18] Iñigo Carrera, Nicolás, Cotarelo, María Celia, Gómez, Elizabeth, Kindgard, Federico M., "La revuelta argentina 1989-1990", Pimsa, Documento de Trabajo Nº 4, Buenos Aires, 1995.



Los efectos en educación

Zulma Caballero, por su parte, dedicó sus reflexiones al ámbito educativo[19].En una de sus obras accedió a las actas de las escuelas, gracias a las cuales pudo reflejar el sentido otorgado a esta intensa crisis que explotó en Rosario en mayo de 1989. Desde meses antes las directoras habían incentivado la implementación de las "copas de leche" para garantizar la alimentación de los niños y niñas que asistían precisamente a la escuela primaria. El deterioro del aprendizaje era consecuencia de la mala alimentación.De acuerdo a la autora,

> Los maestros acompañaron a los grupos desplazados y marginales en el proceso de creciente pauperización. Tanto los libros de actas como las entrevistas indican las percepciones que los docentes tenían sobre el modo en que el modelo económico se consolidaba, con sus potentes efectos de violencia social. Una de las tareas pedagógicas fue la de contribuir a la elaboración de las traumáticas situaciones vividas en el estallido social, cuando la ley desfalleció ante el hambre y las políticas saqueadoras. Se construyeron dispositivos para que los niños pudieran reconstituir su precaria pertenencia como ciudadanos a una sociedad con derechos.[20]

Gracias a los registros de las actas de escuelas analizados por Caballero, es posible reproducir la de abril de 1989:

---

[19] Caballero, Zulma, B., Visiones Infantiles, Club de Autores, Barcelona, 1999.
[20] Caballero, Zulma B., Discurso pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación a los años 1984-1990, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2001, p. 125.

> La inquietud de las vicedirectoras acerca del deterioro del aprendizaje que se está operando en los niños posiblemente pudiera atribuirse a problemas de mala alimentación. Luego de un intercambio de opiniones, la directora propone a las vices la implementación de la copa de leche.[21]

En julio de 1989 figura un acta en el que el concepto de "saqueo" se diluye al ser sustituido por el de alimentación, copa de leche, carencia:

> Temario: de orden socioeconómico, copa de leche para alumnos carenciados. La Sra. Directora agradece al personal la valiosa colaboración prestada para organizar la copa de leche para alumnos carenciados, que funcionará subsidiada por la comunidad educativa hasta que las autoridades del Ministerio otorguen el beneficio…se requirió que se estimule a los alumnos a reforzar su alimentación con la copa de leche que la escuela les ofrece especialmente en grados más carenciados; que el maestro aproveche ese momento compartido para desarrollar buenos modales y hábitos de urbanidad[22].

Se trata de palabras escritas que están vinculadas a las políticas de disciplina implementadas en las escuelas de Rosario a partir de mayo de 1989.Al año siguienteirrumpe en las actas escolares la palabra "asistencialidad" ante "alumnos carenciados", como expresión del propio rechazo a la categoría "saqueo"."Saquear" viene de "sacar", de "saco". De acuerdo a la Real Academia Española, sacar supone poner algo fuera del lugar donde estaba encerrado o contenido. "Saco" proviene del latín "saccus", que hace alusión a un receptáculo que contiene algo. "Saquear", de "saco" nace de la mano de los soldados que se apoderaron violentamente de lo que hallan en un lugar. También ha servido para describir la entrada en una plaza o en un lugar en el que se roba cuando se puede. Finalmente, ha servido para identificar el apoderamiento de todo o de la mayor parte de lo que hay o que se guarda en algún sitio. En Argentina se impuso por entonces el concepto de "hombre del saco", personaje ficticio que asusta a los niños y a las niñas. Y de ahí se ha utilizado el concepto "saquear", "saqueo".

La "revuelta por hambre" que se produce en "situaciones explosivas", el "motín de subsistencia", términos históricos utilizados durante el siglo XX por autores reconocidos como

---

[21] Caballero, Zulma B., Discurso pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación a los años 1984-1990, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2001, pp. 113-117.
[22] Caballero, Zulma B., Discurso pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación a los años 1984-1990, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2001, p. 81.

Eric Hobsbawm, George Rudé, Frederick Elliot, aparecen como términos más efectivos que "saqueo". La participación de proletarios, obreros, trabajadores asalariados, pobres, sería la base de identificación del "pauperismo" y de la necesidad urgente de otorgar "caridad pública" al otorgar alimentos como fuente de subsistencia o como medio de vida. El crecimiento de "pauperistas" acompañaría el crecimiento de la "miseria" dentro de la clase obrera,[23] esta última también definida como "sector precario".[24]

Por entonces, la prensa gestó un clima de dramatismo al expandir la idea de tiroteos y ataques en distintos puntos de la ciudad. Por ello también se han analizado los medios de comunicación de la ciudad de Rosario que expresaron sus ideas en medio del saqueo, en particular el diario "La Capital". Para la prensa argentina –representada por "El Clarín"-, fue bastante difícil analizar de manera objetiva este conflicto, salvo que se hablara de hambre. Se mencionó también la delincuencia en el marco de la participación de personas que no tenían ninguna necesidad de formar parte de este conflicto[25].En palabras de Viano y Águila, el uso del concepto "saqueo" se impuso en las relaciones entre la sociedad civil y los empresarios afectados:

> Los saqueos dejaron huellas indelebles. Imprimieron un nuevo lenguaje en las construcciones que pusieron al desnudo algunas de las características de sociedades escindidas por profundos clivajes socioeconómicos. Los "supermercadistas" optaron por tapiar las ventanas y generar accesos super-controlados que se cierran con solo bajar una persiana. Lo propio hicieron los dueños de comercios más pequeños. Los nuevos megamercados que florecieron con el menemismo presentan impactantes construcciones, en tanto en sus alrededores las villas miserias se siguen poblando con nuevos hombres y mujeres. Una nueva forma de demanda aparecería en los años posteriores: grupos de vecinos que se acercan a las puertas de los grandes supermercados para reclamar entrega de alimentos.[26]

---

[23] Tripiana, Jorge "El Rosariazo: una reflexión desde una perspectiva de historia social", Debates El Pasado en el Presente, Revista de Historia, Año I, número 1, Tandil, julio-septiembre de 1991.
[24] Iñigo Carrera, Nicolás, Cotarelo, María Celia, Gómez, Elizabeth, Kindgard, Federico M., "La revuelta argentina 1989-1990", Pimsa, Documento de Trabajo Nº 4, Buenos Aires, 1995.
[25] Dezorzi, Silvina, Francescutti, Pablo, Rodríguez, Gloria, Arias, Santiago, Arias, Nora, Charny, Gabriela, Rizzo, Claudio y Sivori, Horacio "Vacas gordas, vacas flacas... vacas sagradas. A propósito de los saqueos en la ciudad de Rosario, mayo-junio 1989", en AA.VV. A 10 años de los saqueos en Rosario. Crisis social, medios y violencia, Edición conjunta del Centro de estudios en Cultura y Tecnología, Centro de Estudios de Historia Obrera y Centro de estudios Antropológicos en contextos urbanos (UNR), Rosario, 1999.
[26] Águila, Gabriela y Viano, María Cristina "Sobre las formas de protesta social en la Argentina de fines de los años ´80. Una explicación histórica de los saqueos en Rosario", en AA.VV. A 10 años de los saqueos en Rosario. Crisis

Expresando el conflicto: dibujos de niños y niñas de 8 y 9 años que participaron en los saqueos de 1989 de Rosario

El término "saqueo" no fue utilizado en ningún momento por los propios niños y niñas que participaron en el evento analizado y producido en Rosario en mayo de 1989. Una estrategia de análisis son los dibujos elaborados por niñas y niños de la escuela primariacomo consecuencia del silencio que yo misma observé como maestra.Ante el silencio, propuse entonces dibujar como en tercera persona los sucesos acontecidos en ese barrio en el que se encontraban precisamente los supermercados "La Reina Elena" y "Supercop". La condición fue no escribir los nombres personales y designar el título *"Sucedió en mi barrio"*.

De los dibujos que elaboraron durante el primer día de regreso a la escuela, hemos elegido los más representativos que corresponden al supermercado "La Reina Elena"(**Dibujo 1);** a la descripción de"sucedió en mi barrio" con el ingreso al supermercado "Supercop"(**Dibujo 2);**losdulces momentos del supuesto saqueo alobtener azúcar(**Dibujo 3**); así como la delgada línea roja cuando los niños y niñas reproducen los disparos a la salida de uno de los mercados. La niña M. Diazza dibuja un hombre herido en el corazón(**Dibujo 4).**

A nivel general, Marcos, que se identificó al igual que M. Diazza, da comienzo con la imagen en color (verde, celeste, marrón y lila) del ingreso de personas al supermercado, frente a un coche de la policía y un helicóptero sin color que están rodeando ese local.Una imagen similar aparece en el siguiente cartel: el helicóptero pintado de rojo, de sangre, acompaña a los vecinos del barrio entrando al supermercado que se caracterizó por eldibujo de una reina en el techo de la zona derecha de la entrada. La cuarta imagen incorpora al helicóptero en color verde, debajo del sol y de los colores blancos y celestes, es decir, de la propia bandera argentina. Por tierra, el término "Supercop" escrito en colores celestes y rojos junto a un conductor y tres soldados en el seno de un coche, esta vez de color verde. El quinto reitera esta imagen de la bandera resignificada, del sol y del cielo, de los que ingresan al "Supercop" con bolsas. Los colores utilizados por los propios estudiantes del tercer grado demuestran su participación en los saqueos llevados adelante en el barrio, en su barrio. Una de las niñas manifiesta entonces que "asaltamos la Reina Elena y le sacamos todas las cosas para comer". Por ello, desde la imagen número siete podemos observar también los dulces momentos de ese saqueo vinculados al consumo de azúcar, de leche, de pan, de puré de tomate, de aceite y de yerba mate.

El dibujo número catorce introduce a un miembro del ejército, o a un policía, con el arma en mano, frente a un vecino que lleva un palo para defenderse. Frente a ambos, un camión que va en el mismo sentido que el helicóptero. Los policías están listos para atacar a madres, padres y niños que sólo llevan comida, y la niña Verónica Teresa identifica el Mercado Bitalidel cual

acaban de salir una madre y su hijo con alimentos, frente a los militares. Muy lejos de la ternura de un soldadito de plomo, esos militares atacan directamente desde el dibujo número veinte: aparece sangre, muertos, una niña herida por la espalda, y helicópteros que atacan desde el cielo. El gran peligro es el asesinato de madres cuya intención es alimentar a sus hijos, y de ahí viene uno de los únicos escritos que se conservan de esta pequeña recolección de dibujos sobre lo que sucedió en el barrio:

> Yo con mi abuela vimos eso y nunca vamos a pensar que iva a suceder esto la gente se moría de la desesperacion de ambre iban como nunca ubieran comido mi abuela nunca ivamosasaber una cosa asi y alguna gente lo nececitava ycomo lo nececitava tuvieron que ir asacar mercadería.

Finalmente, es importante señalar que "saquear" ha tenido como sinónimos los términos asaltar, depredar, rapiñar, atracar, robar…y como antónimo los términos de respetar y restituir. El saqueo se ha vinculado siempre al pillaje, al apoderamiento ilegítimo de bienes ajenos. Se lo ha vinculado a la "revuelta por hambre", al "motín de subsistencia"… En el caso analizado, hablamos de supermercados que son los primeros afectados durante una catástrofe. Este término desciende del asalto de villas, pueblos y ciudades en el que participan los propios habitantes, los miembros de la comunidad.Pero para esa niña que en lugar de dibujar decidió escribir, no se trataba de "saquear", sino de "sacar mercadería" por necesidad, por "desesperación de hambre". El ámbito educativo permite, precisamente, repensar este concepto utilizado a nivel periodístico como estrategia de apoyo al ámbito empresarial.

Ciudad, identidad y nuevas tecnologíasBarcelona: los procesos de construcción de su identidad urbana mediante el uso de telefonía móvil

Irina Grevtsova[1]

Resumen

Actualmente, en Europa Occidental la globalización del mercado y la creciente influencia del turismo en la economía obligan a las ciudades postmodernas a competir entre ellas y a buscar su propia personalidad en el mercado turístico. La selección de los bienes culturales que se están utilizando para crear imagen, en muchos casos no resulta de sus características y valores patrimoniales, sino de los intereses políticos y las estrategias económicas que persiguen. En este sentido, en las últimas décadas, la identidad urbana ha sido seleccionada como un elemento fundamental en las estrategias del marketing de ciudades jugando un papel importante en la construcción de imágenes turísticas.

En este marco, la ciudad de Barcelona, que tiene 100 años de trayectoria turística y actualmente es una referente del urbanismo y la arquitectura moderna, presenta un buen caso para el estudio. Gracias en gran parte a una buena promoción de sus iconos arquitectónicos y sus contextos urbanos como emblemas destacados, esta ciudad cosmopolita está en muchas *top listas* de los mejores destinos turísticos del mundo.

El objetivo del presente artículo es, por un lado, analizar como se construye la identidad de la capital catalana mediante su patrimonio arquitectónico y urbano, y por otro lado, estudiar como se crea y se difunde esta identidad a través de las nuevas tecnologías.

Palabras clave:identidad, imagen, turismo, Barcelona, telefonía móvil

Abstract

At present, in Western Europe the market globalization and the growing influence of tourism on the economy makepostmodern cities to compete with each other to seek their own personality in the tourism market. The selection of cultural goods being used to create images

[1] Universidad de Barcelona. Investigadora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. E-mail: irina.grevtsova@ub.edu

are not in many cases a result of their heritage valuesbutit are determined bypolitical interests and economic strategies. In this sense, in recent decades, urban identity has been selected as a key element in the marketing strategies of cities that playing an important role in the construction of tourist images.

In this context, the city of Barcelona, which has 100 years of history of tourism and now it is a reference of modern architecture and urbanism, presents a good case for study. Thanks basically to a good promotion of its iconic buildings and urban contexts as prominent emblems, this cosmopolitan city is situated in many *top lists* of the best tourist destinations in the world.

The aim of this paper is, first, to analyze how an identity has been constructed in the Catalan capital through its architectural and urban heritage, and secondly, to study how its identity is created and is built through new mobile technologies.

Keywords:identity, image, tourism, Barcelona, mobile technologies

Introducción

Actualmente, en Europa Occidental la globalización del mercado y la creciente influencia del turismo en la economía obligan a las ciudades postmodernas a competir entre ellas y a buscar su propia personalidad en el mercado turístico. Se trata de un proceso complejo en el desarrollo del cual están incluidos los intereses de agentes distintos y donde el resultado final consiste en utilizar la identidad propia de las ciudades para crear imágenes eficientes con el fin de atraer el capital cultural, político y económico.

En este marco, para encontrar una solución eficaz actualmentemuchas ciudades están centrando sus políticas en el marketing de ciudades o marketing urbano. Esta disciplina se inspira en las estrategias de planificación y promoción de ciudades en las cuales la ciudad se considera como un producto para la venta. El marketing de ciudadesincluye variaslíneas estratégicas de desarrollo dondela construcción dela imagen constituye un eje central que crea la conexión del proyecto con la sociedad.La imagen e identidad urbana son dos conceptos claves que las ciudades utilizan mucho en este campo para mejorar el posicionamiento en el mercado y enfocar estrategias de promoción turística en una dirección definitiva. Y aunque estos términos van ligados y tienen una relación estrecha, son dos conceptos distintos que debemos entender.La identidad según Friedmann: "la personalidad construida por la ciudad. Lo que ella es y pretende ser, perono su materialidad, sino su espíritu. Es su ser histórico, filosófico, ético y decomportamiento. En fin: es lo que la hace individual, singular, y la distingue de las demás ciudades. Es un conjunto de atributos o características con los que laciudad se identifica y con

los cuales quiere ser identificada por los públicos. Laidentidad de una ciudad es su "razón de ser".(Friedmann, 1995)

A diferencia de la identidad que cada ciudad tiene única, lasimágenes, se crean en los planes estratégicos y de marketing de las ciudades. El principal objetivo de construir una imagen urbana es cambiar lapercepción del público sobre el destino con el fin de atraerlo.En muchos casos, para crearuna imagenapropiada, se interpreta la verdadera identidadurbana. Este proceso puede convertirse en una ventaja competitiva para las ciudades en función de la selección de la estrategia.

Resumiendo,laimagen de la ciudad refleja la percepción del público,la identidad es el espíritu de la ciudad que resulta independiente del tiempo y los gustos.Aunque unaimagen solo presenta una visión parcial o unreflejode la identidad esencial, actualmente desempeña un papel cada vez más importante, lo que causa que la verdadera identidad en muchos casos vayadesapareciendo.

En este artículo, nos interesa examinar ambos conceptos porque están muy relacionados. No obstante como nuestro estudio se centra en el análisis de la percepción por parte del público, prestaremos más atención a la comprensión, a como se construye la imagen, su carácter y tendencias actuales.

Cuando hablamos de imágenes urbanas es importante tener en cuenta que su función y carácter depende de las estrategias de *marqueting* y corresponde a la demanda del mercado. El objetivo principal del programa de marketing urbano es dar a conocer la oferta que debe correspondera los intereses y necesidades de la sociedad actual. Como con el tiempo las tendencias y prioridades cambian, la imagen también debe cambiar. Existen estrategias específicas de cambio de imagen que se utilizan como "un importante precursor para el desarrollo del turismo urbano" (Smith, 2005).

Aunque este término se ha empezado a utilizar graciasasu interés actual, su desarrollo tiene una larga evolución histórica. Muchos destinos turísticoshan cambiadomás de una vez con sus imágenes, utilizando su historia y el patrimonio cultural con el fin de atraer capital y turismo urbano. Una de las ciudades que ha conseguido más éxito en el cambio de imágenes es la capital catalana, Barcelona. Estudiaremos este caso más adelante.

Una de las prácticas que cada vez más se está utilizando para potenciar la visibilidad y el posicionamiento de la ciudad en el mercado turístico es la estrategia de marketingbasado en la promoción de la arquitectura. Actualmente la arquitectura de las ciudades se ha convertido en una atracción para públicoquese ha convertido en un elemento indispensable de la política de imagen que muchas ciudades europeas modernasutilizan para su promoción.

Los principales emblemas arquitectónicos sirven no sólo para distinguir la ciudad. Los monumentos y contexto urbanos dan un carácter especial al lugar y aportan un valor simbólico, que a su vez facilita reconocer el lugar y crear nuevasexperiencias. Los emblemas arquitectónicos participan en la construcción del recuerdo y la preservación de impresiones de la ciudad (Palou, 2011). Actualmente el público tiene la oportunidad de viajar con mucha frecuencia y visita muchos sitios en poco tiempo, por lo que el valor de viaje deja de ser una oportunidad de aprendizaje y llega a ser una aspiración de realizar visitas al máximo número de sitios. En este sentido, los elementos arquitectónicos actúan como marco de experiencias de referencia y como elementos que permiten un fácil almacenamiento de recuerdo. Por lo tanto, cada vez más a menudo, ciudad se asocia con sus monumentos arquitectónicos(Palou, 2011).

Volviendo al análisis de la relación entre turismo y arquitectura existen varios ejemplos que así lo ilustran. Un buen ejemplo que hace esta relación más potentees elfenómenoque lleva el nombre *arquiturismo*. Esta tendencia naciósolo hace varias décadas y actualmente se considera como una de las últimas. También se titula *Efecto de Bilbao*, un término que ha adquirido popularidad entre los arquitectos urbanistas y gestores de ciudades. Este término se usa para describir la transformación que ha vivido la antigua ciudad industrialde Bilbao que enmenos de una década se convirtió en una ciudad global, hoy día famosa por su actividad cultural. Lainnovación principal era el hecho de que las personas que acudían a esta ciudad desconocida para ver un solo edificio – el museo de Guggenheim. Este edificio, obra del arquitecto O.Gehrydestaca por su forma y nuevos materiales. Gracias a su aspecto arquitectónico destacado,en poco tiempo esta obra se convirtió en una atracción turística, lo que hizode Bilbao un destino turístico. Este acontecimiento cambió la visión del mundo de los viajeros y ha puesto la arquitectura moderna entre otrasprioridades en viajes. Como consecuencia las obras de los grandes arquitectos modernos como Frank Gehry, Renzo Piano, Norman Foster, Santiago Calatrava y la arquitectura del siglo XXy del sigloXXI se incluyen cada vez más en los itinerarios turísticos.

En resumen, la principal contribución del*arquiturismo*ha sido el aumento del interés del público a los aspectos de la arquitectura y a los contextos urbanos modernos que a su vez estáinfluyendoen formas de viajar y visitar las ciudades.

Los procesos actuales hacen que, laarquitectura y el turismo estén fortaleciendo sus relaciones en distintos niveles: desde el cambio de las políticas de selección de las imágenes urbanas parallevarlosal mercado mundial, hasta la influencia de la propia experiencia de cada turista, que indirectamente está afectada por lasnuevas imágenes visuales que se quedan en su memoria.

La arquitectura: principal imagen de promoción turísticade Barcelona

Una de las ciudades donde la arquitectura ha llegado a jugar un papel dominante en la creación de la imagen ha sido Barcelona.

Estaciudad ha sido reconocida como un destino de turismo urbano que actualmenteestá aumentado el número devisitantes de todas las categorías. El rápido crecimiento del número de visitantes empezó a mediados de la década de 1990después de celebrarse los Juegos Olímpicos. Actualmente, según los últimos estudios del año 2011 deTurismeBarcelona (la organización oficial de promoción turística), Barcelona está enla 6 posiciónen la lista de destinos turísticos y atrae a más de 7 millón de turistas al año.La encuesta realizada por la organización sobre diversos aspectos demostró quelos turistas valoran la propuesta arquitectónica muy positivamente y laposicionanen la primera posición de la lista (fig.1).Otro gráfico presentado en la página oficial de Turisme de Barcelona muestrala palabra arquitectura como una de las más influyentes en la nube de asociaciones dela ciudadde Barcelona (fig.2).

Opinió sobre diferents aspectes de Barcelona (en una escala d'1 a 10)
Opinión sobre diferentes aspectos de Barcelona (en una escala de 1 a 10)
Opinion about different aspects of Barcelona (on a scale of 1 to 10)

		2011
1	Oferta arquitectònica Oferta arquitectónica - *Architecture*	9,06
2	Oferta cultural Oferta cultural - *Culture*	8,65
3	Infraestructures Infrastructuras - *Infrastructures*	8,42
4	Caràcter dels ciutadans Carácter de los ciudadanos - *Character of the local people*	8,41
5	Oci i entreteniment Ocio y entretenimiento - *Leisure and enteriainment*	8,36
6	Senyalització i informació Señalización e información - *Signane and information*	8,31
7	Oferta hotelera Oferta hotelera - *Hoteis*	8,19
8	Transports públics Transporte público - *Public transport*	8,19
9	Oferta comercial Oferta comercial - *Shopping*	8,14
10	Oferta restaurants Oferta restaurantes - *Restaurants*	8,14
11	Qualitat/preu oferta hotelera Calidad/precio oferta hotelera - *Value for money of hotels*	8,01
12	Qualitat/preu oferta restauració Calidad/precio oferta restauración - *Value for money of restaurants*	8,01
13	Platges Playas - *Beaches*	7,98

Fig. 1. Estadísticas de turismo en Barcelona y provincia, 2011



Fig. 2. Barcelona en tres palabras

La arquitectura presenta uno de los elementos más importantes de la imagen que se ha construido Barcelona como destino turísticode marca (Palou, 2011). Esta imagen no se ha creado recientemente. Detrás de ella hay una larga historia que comenzó en el siglo XIX,cuando empezóun largo proceso de búsqueda y selección de una imagen diferente para apoyar el prestigio de la ciudad y ayudar a crear una vista de la ciudad destacadaque representa un destino turístico enconstante cambio y evolución.

Ya en los primeros 30 años del siglo pasado la arquitectura fue elegida para presentar la imagen inicial turística de la ciudad. En aquel momento la arquitectura simbolizaba el poder y la identidad de la Barcelona. Los procesos históricos posterioresseguían cambiando lasimágenes y llegaron a presentar un panorama muy variado desde las imágenes que se asociaban en slogans "Barcelona: la ciudad de invierno", hasta presentar la ciudad como un importante centro industrial en las exposiciones internacionales.

La imagen actualizada fue creada en las dos últimas décadas. Su planteamiento empezó junto con la promoción turística para la celebración de los Juegos Olímpicos de 1992, lo que permitió desvincularse de las asociaciones con la industria del siglo pasado. Motorque actuaba para la nueva estrategiafue la iniciativa "Posa't guapa"(1986 – 1999)que promovió la restauración del patrimonio arquitectónico del modernismo yselección de los mejores arquitectos de la época - Domenech i Montaner, Puig i Cadafalch y Gaudí como elementos para construir la marca. Otra eje importante en que se basaba las estrategias de promoción turística fue lamonumentalizaciónde la ciudad, es decir, la selección y puesta en valor los monumentos

conmemorativos como herramientas destinadas a fomentar una memoria colectiva y nacional (Smith, 2005).

Junto con estas iniciativas, a la ciudad se invitaronlos arquitectos de fama mundial como Foster, Nouvel, Meier, Isozaki y Gehry. Sus obras, que cumplían un papel simbólico, han dado un nuevotono a la imagen turística y añadieron prestigio a la marca de la ciudad.

En los años 90 del siglo pasado y a principios del siglo XXI fueron construidas obras singulares destacadas, como la escultura del arquitectoGehry, conjuntos arquitectónicosde gran escala y magnitud, como el conjunto deedificiosForumconstruido para el Fórum Universal de 2004 o el Museo de Arte Contemporáneo del arquitecto Richard Meier entre otros, que ampliaronsignificativamente laoferta arquitectónica de la ciudad. Estos procesos han cambiado la comprensión del término arquitectura, que ha empezado a tener un significado amplio y abierto absorbiendo tanto las obras singulares - iconos arquitectónicos- como espacios urbanos y lugares culturalesde gran escala.

Por lo tanto, la imagen moderna que Barcelona ofrecea sus visitantes eselresultado de diversas estrategias de marketing y acciones políticas a lo largo de lasúltimasdécadas, quehan llevado a la creación de una variedad de nuevas imágenes simbólicas de la ciudad, ampliando su oferta cultural y poniendo la arquitectura en primer lugar.

Promoción turística y telefonía móvil

Uno de los factores más potentes y dinámicos que actualmente afecta al sector del turismo es el cambio de los instrumentos de promoción y comunicación de la oferta turística. El rápido desarrollo de herramientas de información, su difusión y accesibilidad a través de diversos canales de comunicación, que han llevado al rápido desarrollo de productos digitales como la promoción 2.0 y las redes sociales, así como en los últimos años la aparición en el mercado de teléfonos móviles inteligentes, han cambiado las fórmulas de difusión y comunicación dirigidas a los turistas. El teléfono inteligente se ha convertido en un verdadero medio multifuncional que ayuda a realizar consultas, gestiona contenidos y permite el acceso a información en cualquier lugar y en cualquier momento.Cada día más, las instituciones públicas y privadas incluyen en sus estrategas de promoción turística las ofertas basadas en el uso de telefonía móvil con el fin de atraer un público nuevo y corresponder a la demanda informática actual.

Barcelona entendió rápidamente la importancia de la digitalización de los medios tradicionales centrando sus estrategias de promoción turística en el uso de tecnologías de información y dispositivos móviles. En primer lugar, la capital catalanase esfuerza en su

estrategia de marketing digital mejorando su web y presencia en los medios sociales con el fin de llegar a diferentes segmentos y mercados. Otra línea de promoción se centra en dispositivos móviles que a su vez se corresponden con su nueva trayectoria como Capital Mundial del Móvil, un referente mundial de las comunicaciones móviles y un laboratorio urbano de nuevas aplicaciones.

Los cambios dinámicos del sector cuentan con varias iniciativas pioneras, una de las cuales es el lanzamiento del portal App4bcn que reúne las mejores aplicaciones móviles de la ciudad con el fin de dar visibilidad a los ciudadanos y dinamizar la industria de la tecnología móvil. Según el Ayuntamiento, esta iniciativa convierte a Barcelona en la primera ciudad en tener un portal con estas características. El portal incluye más de 170 apps organizadas en 16 temáticas (cultura, deporte, salud, negocios, juegos, etc.) y entre las cuales el turismo cuenta con más de 40 apps, lo que muestra un gran interés por la promoción del uso de la telefonía móvil.

Llegando a este punto, nos plantemos finalizar el análisis teórico de las actuales tendencias y medios de promoción en el sector turístico y proponemos pasar a la parte práctica donde pretendemos estudiar los conceptos considerados en un caso concreto.

Introducciónalestudio

Después de una introducción teórica y un análisis general de las principales tendencias que han influenciado la construcción de laimagende Barcelona, analizamos su impacto y su reflejo en las estrategias de telefonía móvil. Más precisamente, nos planteamos la tarea de averiguar si los contenidos de las aplicaciones corresponden a la estrategia turística en la elección de la arquitectura como un elemento importante en la construcción de su imagen turística. Por lo tanto, el primer objetivo de nuestro estudio es determinar qué tipo de imagen proporcionan los teléfonos móvilessobre la ciudad. Para ello, vamos a realizar el análisis general de todos los contenidos de una aplicación turística y a continuación enfocaremos el análisis en su visióndela arquitectura.

En el presente estudio se analizará la aplicación móvil*Barcelona Guía Oficial*, creada por *Turisme de Barcelona* junto con la empresa TrianglePostals(fig.3). Su selección ha sido realizada por dos principales criterios. En primer lugar, esta aplicación es una de las guías oficiales de Barcelona. La información sobre esta app se puede encontrar en la página oficial de *Turisme de Barcelona* y enel portal http://apps4bcn.cat/ (fig.4). En segundo lugar,*Barcelona Guia Oficial*,desde que fue lanzada en febrero de 2013, actualmente tienemás de 50.000 descargas, lo que muestra un gran interés por parte del público.



Fig. 3 Página web http://apps4bcn.cat



Fig. 4 Página principal de la app *Barcelona Guía Oficial*

Esta aplicación se puede descargar para teléfonos con sistema operativo para iPhone o Android. La última versión se ha actualizado y se ha añadido el idioma Inglés.

Descripción de los contenidos

Esta aplicación tiene una estructura de directorio que contiene una lista de los principales lugares de interés y equipamientos turísticos de Barcelona agrupados en varios menús desplegables.

El menú principal que se muestra al acceder a la aplicación incluye las siguientes categorías: *Bienvenido a Barcelona, Imprescindibles, Temas, Zonas de interés, Mapas, Favoritos, Créditos*.

El menú de *Bienvenido a Barcelona* contiene información sobre aspectos prácticos de la visita a Barcelona y orienta al usuario en temas de transporte, tiendas, bancos. Asimismo da información general sobre la historia y el arte de la ciudad. El siguiente submenú. *Imprescindibles,* presenta una lista de lugares de interés presentados en tres grupos: Top 20 (incluye un listado de sitios destacados), Patrimonio mundial (la lista de los monumentos de la UNESCO) y cerca de Barcelona(lugares y pueblos con un interés turístico ubicados cerca de Barcelona).

El siguiente submenú,que se titula *Temas,* proporciona información sobre los lugares de interés y equipamientos turísticos en una lista en la cual los datos se dividen por temas. Posteriormente el menú *Zona de interés*agrupan los datos por ubicación y por barrio urbano.

El menú principal también incluye un submenú que ofrece una variedad de mapas y el menú *Favoritos*permite al usuario crear una lista con sus lugares favoritos.

Para facilitar la comprensión y navegación en la app, los monumentos fueron agrupadospor categorías quegráficamente están presentados con iconos distintos. La leyenda se puede encontrar en el menú*Temas*.

Análisis de la aplicación

Una vista rápida del menú principal muestra que los contenidos incluyen información de carácter distinto que ofrece al usuario una amplia oferta de servicios de viajes, así como monumentos y puntos de interés. Este tipo de diseño es funcional, ya que permite una base de datos donde el usuario puede hacer una consulta rápida y encontrar mucha información útil.

Para definir qué imagen turísticaesta appproporcione a sus usuarios, entramos en el menú que se titula*Imprescindibles*. Situado inmediatamente después del menú *Bienvenido a Barcelona*,el propio nombre sugiere que en este menú se encuentra la información de los monumentos asignados comodestacados.

El primer submenú ya establece un tono especial y destaca 20 sitios prioritarios incluyendo los lugares designados como de arquitectura, un 55% de los cuales loconstituyen los edificios del modernismo catalán. Los centros culturales representados principalmente por museos constituyen un 35% de toda la oferta cultural. Los demás equipamientos son centros de ocio.

El siguiente submenú que se llama *PatrimonioMundial*y contiene la información sobre monumentos tanto tangibles como intangibles donde podemos encontrar los monumentos de valor arquitectónico (9 monumentos pertenecen al estilo modernismo,obras de arquitectura de Gaudí, 2 monumentos son obras de otro gran arquitecto del modernismo -Domenech i Montaner). En la lista también está un edificio catalogado como patrimonio intangible-*castellers*- castillos humanos.Finalmente, el último submenú,*Cerca de Barcelona,*incluye cinco sitios de interés cultural ubicados en las cercanías de Barcelona.

Resumiendo el análisis del menú *Imprescindibles* se puede decir que principalmente seleccionanlos monumentosarquitectónicos,lo quedemuestra la intención de destacar la importancia de la arquitectura en la oferta turística de Barcelona.

Pasando a la segunda parte del análisis nos interesa ver los contenidos de la arquitectura. Para ello, analizaremos el menú *Temas*.

Este menú está dividido en tres temas: Espacios, Edificios y Gaudí. El primer menú incluyeespacios de muy diversas característicastanto calles principales y plazas de gran escala, como elementos arquitectónicos singulares como son fuentes y torres. El segundo menú,*Edificios,* incluye una lista de edificios de carácter religioso, social y cultural. En este menú se puede filtrar la información por estilos arquitectónicos y arquitectos. En esta lista se puede encontrar estilos arquitectónicos famosos como gótico, modernismo o contemporáneo, y poco conocidos-historicismo, eclecticismo, novecentismo, etc.

El estilo con más monumentos es el modernismo que incluye 40 edificos, seguido por arquitectura contemporánea (18 edificios) y el Estilo Gótico (14 edificios). Los arquitectos que tienen más obras son modernistas Domènech i Montaner (9 obras) y Puig i Cadafalch (5obras). Otros arquitectosmodernos como Calatrava, Foster, Isozaki, Mis van der Rohe, Miralles, y Nouveltienen varios edificios en la lista.

El último menú lleva el nombre del arquitecto *Gaudí*e incluye 16 de sus obras, tanto conocidas y poco conocidas.

Cuando hablamos de la estructura de la apppodemos decir que su diseño corresponde a la estrategia de priorización de la arquitectura del modernismo y arquitectura contemporánea en la oferta turística. Al mismo tiempo, la variedad desitios arquitectónicos y monumentos nos lleva a la conclusiónde que el concepto de arquitectura está cambiando y que actualmente no sólo significa un edificio o construcción, sino también representa espacios urbanos, fuentes y otros sitios culturales.

Las numerosas obras arquitectónicas que se presentan en la app demuestran el interés por el tema de la arquitectura. Sin embargo, la informaciónsobre las obras arquitectónicas es muy básica y cuenta con el mismo diseño sencillo que consiste en una foto y una breve descripcióncomo en otros temas de la app.

Todas estas observaciones nos conducen a la conclusión general de que, a pesar delinterés por la arquitectura, y su presencia en la app, la guía oficial de Barcelona no presenta una imagen turística clara de la ciudad. En su estructura hay intentos de identificar los contenidos principales y secundarios que se pueden filtrar gracias a las herramientas de selección y de filtración,pero a nivel general la marca de Barcelonano se identifica.

Conclusión

Por lo tanto, en este artículo hemos analizad los aspectos teóricos de imagen e identidaden el ejemplo de la ciudad de Barcelona y realizamos un análisis práctico de una app como es la Guía Oficial de Turismo. El estudio demuestra que los cambios en la selección deestrategias turísticas en el campo delas tecnologías móviles tienen poca influencia. La app analizada a nivel de contenidos reproduce el carácter estático de guíasturísticas en papel que fueron editadas a lo largo de las últimas décadas.

Los contenidos temáticos de la appde Barcelona incluyen información relacionada con la oferta actual de la arquitectura respondiendo al interés actual que tiene el público.Sin embargo, la consulta de esta app no da una idea clara y precisa acerca de la marca de la ciudad ysu memorableimagen, lo que debería a ayudar a distinguir Barcelonade otros destinos turísticos.

Bibliografía

Friedmann, R.(1995): "Identidad e Imagen Corporativa para Ciudades",*Revista*

Chilena de AdministraciónPública,9.

Smith, A. (2005):"Conceptualizing City Image Change: The Re-Imagining of Barcelona", *TourismGeographies* 7 (4), pp. 398-423.

Palou, S. (2011): "Touristic functions of architecture and the urban landscape:the case of Barcelona", *Art Nouveau&Ecology:Historical lab 2.Tourism and the preservation of Art Nouveau*, 6.

Listado de sitios web

Turisme de Barcelona http://www.barcelonaturisme.cat (última consulta23/04/2013)

Estadisticas de Turisme de Barcelona http://professional.barcelonaturisme.com/Professionals/

publicacions-estadistiques/publicacions-estadistiques

Las apps oficiales de Turismo de Barcelonahttp://apps.barcelonaturisme.com/

Appstore descarga Barcelona Guia Oficialhttps://itunes.apple.com/es/app/barcelona-guia-oficial/id594589405?mt=8(última consulta 29/04/2013)

La selección de las mejores app de Barcelona http://apps4bcn.cat/(última consulta29/04/2013)

Las apps oficiales de Turismo de Barcelonahttp://apps.barcelonaturisme.com/

EL PATRIMONIO COMO HERRAMIENTA IDENTITARIA: identidades que unen, identidades que separan

mesa 01

Bellum ex sylvis. La puesta en valor del Monumento Científico Moisés Bertoni en Alto Paraná (Paraguay) como conflicto heterogéneo de identidades[1]

Antonio Tudela Sancho[2]

Resumen

El propósito de este trabajo consiste en mostrar cómo una concreta intervención en el patrimonio histórico y cultural, en el caso la recuperación a lo largo de la pasada década de los noventa de la memoria del naturalista suizo Moisés Bertoni (1857-1929) en Paraguay mediante la creación de un museo en Alto Paraná, en la triple frontera entre Paraguay, Brasil y Argentina (donde Bertoni estableciera su colonia agrícola experimental «Guillermo Tell» a fines del siglo XIX) y la desmitificación de su figura histórica, acabó derivando en un conflicto entre sus impulsores a causa de las distintas identidades e intereses de los mismos: por un lado, la ONG suiza Helvetas-Paraguay, entidad encargada del proyecto, por otro los técnicos suizos procedentes de otras organizaciones igualmente interesadas en desarrollar labores de recuperación patrimonial del legado de Bertoni y, finalmente, los técnicos y las autoridades estatales paraguayas, tanto como los descendientes paraguayos de Bertoni, ligados a muchas concepciones históricas y modos de entender y actuar muy diferentes a los europeos.

Palabras clave: Bertoni;patrimonio histórico y cultural; intervención; identidad.

Abstract

The purpose of this paper is to show how a particular intervention about cultural and historical heritage, throughout the nineties of the past century, for recovery the memoir of the Swiss naturalist Moisés Bertoni (1857-1929) in Paraguay by creating a museum in Alto Parana on the triple border between Paraguay, Brazil and Argentina (place where Bertoni established his experimental farming colony named «Guillermo Tell», in the late 19th century) and

[1] Quisiera señalar y agradecer aquí la atención y el interés con que acogió el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales —y muy en especial su directora, Dra. María Guzmán Pérez— tanto como el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada el presente trabajo: a su colaboración debo el haber podido comunicar estas líneas al Congreso.

[2] Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Granada. E-mail: atudela@ugr.es

demystifying his historical figure, ultimately led to a conflict between its promoters due to its different identities and interests: first, the Swiss NGO Helvetas-Paraguay, institution in charge of the project; secondly, another technicians also from other Swiss organizations interested in developing recovery efforts over Bertoni's legacy; and finally, local technicians and Paraguayan state authorities, as well as Paraguayan Bertoni's descendants, all them subject to a lot of historical conceptions and ways of understanding and acting very different from Europeans.

Keywords: Bertoni; historical and cultural heritage; intervention; identity.

No lamentéis que hable un extranjero. No soy
un extranjero. No soy un extranjero entre vosotros.
Rafael Barrett, El dolor paraguayo (1909)

Esta frase de Barrett, noventayochista (discúlpesenos la insulsa etiqueta) español que halló en Paraguay su piedra de toque y destino, resume bien un deseo y —como reflejo del mismo— una imposibilidad del europeo emigrado a la América austral en la frontera de los siglos XIX y XX. Imposibilidad y deseo que compartirían su coetáneo Moisés Bertoni y buena parte de quienes trataron con mayor o menor vanidad de perpetuar su memoria un siglo después, desde la ONG suiza para la cooperación internacional Helvetas, presente a lo largo de tres décadas y media, desde 1972 hasta 2007, en el pequeño país latinoamericano.

El Proyecto Moisés Bertoni (en adelante PMB) o proyecto de puesta en valor del Monumento Científico Moisés Bertoni fue, tal vez, la mayor de las empresas de Helvetas-Paraguay (en adelante HPy) a lo largo de los años noventa del pasado siglo. En concreto, ocuparía los años de 1994 a 1998, iniciándose bajo la dirección de Jochen Schmitz (1992-1996) y siendo continuada por su sucesora, Gioia Weber (1996-2000), quien llegó a considerarlo acabado bajo su mandato, aunque de un modo residual (venta de agendas y libros) subsistiría hasta comienzos del último período, bajo la dirección de Giorgio Gianinazzi (2000-2007). En tal sentido, se trata de un proyecto característico de la etapa intermedia de la organización suiza en Paraguay, a cargo de las dos primeras direcciones mencionadas, cuyo mayor interlocutor o contraparte estatal serían las distintas administraciones dependientes del Ministerio de Agricultura y Ganadería (en adelante MAG) y del Ministerio de Educación y Cultura, en una época en la que Paraguay estrenaba democracia tras el derrocamiento en 1989 de la prolongada dictadura del general Alfredo Stroessner (1954-1989).

Resulta imposible reseñar en unas pocas páginas las distintas y complejas facetas de un proyecto como el que nos ocupa, en el que se mezclarían problemas históricos y políticos con preocupaciones acerca de la titularidad y aprovechamiento de tierras y cultivos (que era, en realidad, la tarea principal de Helvetas-Paraguay en aquellos años, definida por otra gran línea de actuación de la ONG: el PCP o Proyecto Post-Cosecha), tanto como con la reivindicación vital de comunidades aborígenes (ante todo, los indígenas de la etnia mby'á guaraní, pobladores originarios de las tierras silvícolas sobre las que Bertoni estableciera la colonia «Guillermo Tell») y, obviamente, tareas de conservación patrimonial y de adaptación museística de un determinado paraje en Alto Paraná, en la confluencia del río Yguazú con el Paraná, a unos veinticinco kilómetros de la Ciudad Presidente Franco, en un conflictivo territorio conocido como la «triple frontera», entre Paraguay, Brasil y Argentina.

En tal paraje, a fines del siglo XIX (1894), el naturalista suizo Moisés Santiago Bertoni (1857-1929) erigió sobre doce mil quinientas hectáreas de monte virgen habitadas por indígenas la mencionada colonia, estación agrícola experimental dotada de una extensa biblioteca, laboratorios, talleres, una imprenta cuyo sello (*Ex Sylvis*) llegaría a editar medio millar de publicaciones científicas, y una estafeta postal que las difundía por el medio científico mundial de la época. Sus descendientes transformaron en museo la heredad familiar, paraje denominado «Puerto Bertoni», donándolo en 1955 junto con doscientas hectáreas de bosque al Estado paraguayo. En manos del Ministerio de Agricultura y Ganadería, el ya oficialmente conocido como Monumento Científico Moisés S. Bertoni (en adelante MCMSB) languideció hasta los años noventa, en que a iniciativa de Helvetas-Paraguay se alentó una «puesta en valor» de la zona, del museo y el legado de Bertoni.

Los inicios del Proyecto Moisés Bertoni en 1994 (a los cien años de la fundación de la colonia) partían de la constatación de una realidad: el acelerado proceso de destrucción y olvido del patrimonio cultural e histórico, tanto material como intangible, ligado a Bertoni, quien si bien era usualmente admirado en Paraguay como «El Sabio», era también una figura histórica escasamente conocida en todas sus dimensiones.

Como finalidad última del PMB se persiguió entonces la valorización y difusión del significado de la obra del naturalista suizo de adopción paraguaya, coordinando intereses culturales, antropológicos, turísticos y productivos, ya fuera dentro del área protegida como fuera de la misma. Tal finalidad se pretendía lograr a través de los siguientes objetivos del proyecto:

- Restaurar el sitio histórico y ampliar el área del Monumento Bertoni, proveyéndolo de los servicios adecuados para visitas turísticas tanto como educativas.

- Mejorar las condiciones de vida de los indígenas habitantes del lugar.

- Manejar la zona aledaña al área protegida de forma ecológicamente sostenible.

- Iniciar un proceso de difusión de la obra y del legado espiritual de Bertoni.

A finales de 1998, Helvetas dio por concluida la primera etapa del proyecto, tras la restauración de la antigua casa del naturalista, la remodelación del Museo Bertoni y la adecuación de la infraestructura dentro del área protegida del Monumento Científico: con la puesta en valor e inauguración en octubre de ese año del museo venció el convenio de cooperación con la Dirección de Parques Nacionales y Vida Silvestre (en adelante DPNVS), dependiente del Ministerio de Agricultura y Ganadería, institución que gestionaría en adelante y hasta la actualidad el Monumento.

Por lo que respecta a la segunda etapa, identificada con la promoción del legado inmaterial de Bertoni, en 1999 Helvetas editaría el libro *Vida y obra del sabio Bertoni. Moisés Santiago Bertoni (1857-1929). Un naturalista suizo en Paraguay*, escrito por los historiadores suizos Danilo Baratti y Patrizia Candolfi, especialistas que ya en 1994 habían publicado en Bellinzona (Suiza) el voluminoso libro (832 pp.) *L'arca di Mosè. Biografia epistolare di Mosè Bertoni. 1857-1929*, y cuyo trabajo sobre la obra de Moisés Bertoni fuera constante a lo largo de los años que duró el proyecto: a ellos se debe, pongamos por caso, la ordenación definitiva del «Archivo de Moisés Santiago Bertoni y familia» («Archivio di Mosè Bertoni e famiglia»), por cuenta del Archivo Cantonale de Bellinzona y de la Fondazione Mosè Bertoni (Suiza), ordenación precedida por un prólogo bilingüe (italiano/castellano) y fechada en Bellinzona el 21 de diciembre de 1996. Concluía así un trabajo iniciado en julio de 1992, cuando ambos autores entraban —según propio testimonio— en el viejo despacho de Bertoni sorprendidos y desconcertados ante la cantidad de documentos (más de veinticinco mil hojas) que yacían desordenados, simplemente amontonados en un húmedo rincón.

Podríamos sintetizar el origen del PMB. Hacia finales de 1993 Benno Glauser, antropólogo suizo que trabajaba en Paraguay como consultor de Helvetas, elabora a petición de

esta organización un extenso estudio acerca de las posibilidades y necesidades que pudieran o no justificar la viabilidad del proyecto en Puerto Bertoni (Glauser, 1993). El informe de Glauser sintetizaba a la vez que sistematizaba un buen conjunto de conocimientos, estudios y proyectos que, por parte de diversas organizaciones no coordinadas entre sí, se estaban llevando a cabo o estaban en vías de implementación en aquel momento. Además, presentaba una visión ajustada de la herencia de Bertoni en un contexto histórico y cultural a la vez que político y económico: hacía hincapié en la importancia de preservar y defender las escasas comunidades indígenas existentes en la zona, apenas tres o cuatro con un total de 160 aborígenes, resto olvidado y amenazado de aquellos mby'á guaraní que fueran los detentadores originarios de la zona escogida por Bertoni para su colonia; y al tiempo hablaba de la necesidad de rescatar y promocionar la vertiente «ecológica» de la obra de Moisés Bertoni, quien fuera un profundo conocedor y, en parte, promotor de modos tradicionales de trabajar la tierra, desplazados a finales del siglo XX por grandes extensiones latifundistas del depredador capital agrícola, muy poco proclive tanto a respetar el entorno (de hecho, Puerto Bertoni apenas era ya una sombra de su pasado agreste y boscoso, reducido a una minúscula reserva natural en un encrespado mar de cultivos de soja) como a salvaguardar la forma de vida étnica que con extrema dificultad aún allí sobrevivía. Con todo, lo más notable del informe de Glauser era la forma interrogativa —expresión dubitativa de inquietudes que no pretendía ocultar— en que planteaba cuestiones que quizá hubieran adquirido un tono más asertivo en otro tipo de documentación técnica. Dejando a un lado la anteriormente citada urgencia de una defensa étnica y ecológica de la zona, Glauser se preguntaba lo siguiente:

1) ¿Era o no conveniente implementar un museo nuevo en Puerto Bertoni? Dado que la alternativa evidente se planteaba entre la posibilidad de mantener y mejorar la vieja vivienda familiar (apenas sostenida por el Estado paraguayo), sin construir nada nuevo, y la opción de trasladar los materiales y objetos existentes en tan remoto paraje a la capital, Asunción, ciudad en la que siempre encontraría un público más nutrido.

2) En el caso —ya en realidad una premisa— de implementar un museo nuevo en el viejo lugar, ¿a quiénes se dirigiría?, ¿con qué objetivo y mensaje?, ¿quiénes estarían efectivamente interesados para visitarlo —y en qué condiciones? Preocupación capital, por el impacto que podría tener en la zona la creación de una estructura turística hasta entonces inexistente: había que estudiar la posible alteración del paraje como efecto de una hipotética visita masiva.

3) ¿Se había pensado en el coste anual que el museo nuevo le acarrearía al Estado, primer y último dueño de las instalaciones una vez se hubieran reformado? Los problemas económicos y sociales del Paraguay de los noventa, en plena transición democrática, exigían una priorización de los limitados medios disponibles, y la utilización de recursos tanto como la

creación de futuras cargas económicas había de ser estudiada en el caso de fines culturales que posiblemente no interesasen más que a una pequeña parte de la población.

4) Por lo demás, resultaría excesivamente ilusorio y hasta irresponsable pensar en crear una reserva de interés turístico en la zona sin antes haber resuelto problemas que estaban aún muy lejos de aunar criterios entre las mismas autoridades paraguayas: el papel de la etnia mby'á guaraní, al borde de la propia extinción, el abuso de los cultivos de soja y su expansión impune a manos de terratenientes tanto brasileños como paraguayos, las quemas y talas arbóreas recurrentes, con la consiguiente desertización progresiva de lo que restaba de los antaño frondosos bosques, la connivencia en todos estos procesos de los políticos y la administración nacionales, etc.

Hasta 1993, los tres funcionarios a cargo del Monumento ofrecían como servicio estatal y casi *motu proprio* una visita guiada por los diferentes sectores del área (una suerte de sendero interpretativo) y charlas a delegaciones estudiantiles que lo solicitaran acerca de la historia del lugar, los recursos naturales y la importancia de la conservación de los mismos. En octubre de ese mismo año, el Centro de Datos para la Conservación, dependiente de la DPNVS, había elaborado un breve informe de revisión técnica del monumento que incluía una recolección de muestras botánicas, debidamente procesadas, fotografiadas y clasificadas. Inútil será buscar en dicho informe la menor crítica a la situación en que se encontraba el MCMB, ni sugerencias de mejora.

En suma, el Monumento Bertoni poseía un potencial turístico importante, dado el valor histórico y cultural de la vivienda, la biblioteca, las colecciones, equipos y publicaciones del Sabio Bertoni, unidos a la belleza del lugar y a la diversidad de especies vegetales objeto de investigación e inventario por parte del naturalista suizo. Así lo veía al menos el equipo de HPy, que hizo suyas las indicaciones de Benno Glauser, aunque en un sentido positivo y voluntarista que incluía cierto optimismo por la resolución futura de muchas cuestiones pendientes, tanto como por las posibilidades de concienciación del propio Estado paraguayo, a quien correspondería la preservación futura del Monumento. El PMB comenzaba. Y lo hacía con un presupuesto inicial de seiscientos mil dólares, conforme recogía la prensa paraguaya del momento, presupuesto que la ONG suiza administraría en adelante, aunque los fondos partían de la también suiza Fondazione Mosè Bertoni de Bellinzona (con sede en Lugano).

El problema que quisiéramos tratar a continuación parte de ese justo instante en que Helvetas, y más en concreto su administración en el Paraguay, toma las riendas del PMB. Nuestra tesis, fácil de enunciar aunque difícil de exponer en unos pocos párrafos, concierne a las relaciones tensas y conflictivas que rodearían la media década en que se desarrolló efectivamente el Proyecto: cómo la intervención patrimonial definida por la construcción de un

museo y la puesta en valor del Monumento Científico Moisés Bertoni en Alto Paraná, designio altruista, idealista e intercultural como pocos, devendría en desacuerdos, incomprensiones y conflictos de todo tipo, entre las partes suizas implicadas en el proyecto de restauración tanto como entre éstas y las contrapartes paraguayas. Si el sabio Bertoni había querido bautizar a su productiva imprenta personal con la significativa expresión latina situacional «Ex Sylvis», hemos por nuestra parte creído conveniente adjuntar a dicha locución el substantivo «Bellum», para resumir lo que fuera al fin el proceso de implementación suiza-paraguaya del PMB en Alto Paraná: una verdadera *Guerra en los bosques*.

Teniendo presente la complejidad de la situación «bélica» entre los técnicos a cargo del proyecto, complejidad axial en nuestro trabajo relativo a un conflicto de identidades diversas expuestas precisamente por la necesidad de una tarea común (una precisa intervención de carácter patrimonial), nos ceñiremos por razones de espacio muy concisamente a los polos suizo y paraguayo de la misión objeto de estudio.

1) Perdidos en Suiza: el conflicto entre los técnicos helvéticos.

Afirmaremos que los problemas surgidos entre los actores suizos del proyecto tienen que ver con la irrupción en un momento dado de la ONG Helvetas en Alto Paraná, en torno a los años 1993 y 1994, como ya señalamos. El problema principal es que los suizos «ya estaban allí», con la presencia de otras organizaciones y miradas. El punto de partida podría situarse en sendas peticiones (en 1982 y 1988) del consejero nacional suizo Massimo Pini concernientes a la reactivación de Puerto Bertoni, ambas aceptadas por el Consejo Federal suizo, así como en la expresa intención paralela del gobierno paraguayo de llevar a cabo operaciones conjuntas de puesta en valor del Monumento (Delucchi, 1990). De hecho, Massimo Pini presidía la Fondazione Bertoni de Bellinzona, vinculada a la cual en calidad de miembro de su comisión directiva encontraremos el nombre de uno de los técnicos suizos de mayor importancia para comprender el conflicto al que dedicamos este punto: Lorenzo Ramella, profesor del Conservatoire et Jardin Botaniques de Genève (en adelante CJBG), especialista en los herbarios y las colecciones botánicas reunidas por Moisés Bertoni tanto como en la figura científica de éste mismo (Ramella; Ramella-Miquel, 1985). Ramella era bien conocido por la DPNVS paraguaya, por los muchos años de su trabajo en Puerto Bertoni. A finales de 1995, Lorenzo Ramella y otro técnico del CJBG, Didier Roguet, visitaron Puerto Bertoni y ofrecieron en

Asunción un taller sobre su idea, muy estructurada, de cómo debía ser el «Ecomuseo» a construirse allí[3].

En líneas generales, la relación de Ramella y su equipo con la dirección de Helvetas-Paraguay, en concreto Jochen Schmitz, fue siempre tensa, escasamente diplomática y cargada de contravenciones. Ramella se escandalizaba ante los proyectos de construcción de HPy, demasiado convencionales y costosos para su gusto, y ofrecía planes y equipos de trabajo contrarios a los consensuados en reuniones con Helvetas. También desconfiaba de los integrantes administrativos paraguayos (llegados al MAG tras la renuncia de la única persona que tenía para él crédito allí: Siemens Bertoni), de manera que de los once integrantes de su equipo, tan sólo tres eran locales, perteneciendo los demás a instituciones ginebrinas como el propio CJBG, el Musée d'Ethnographie de Genève o el Institut d'Architecture de l'Université de Genève (en adelante, IAUG). Al director de HPy, Jochen Schmitz, le resultaba exasperante la actitud poco deliberativa de Ramella, tanto como su exigencia de una larga agenda de reuniones en Paraguay del equipo suizo, cuyos pasajes y costes debían correr a cargo de la misma HPy (cuyo derroche, además, criticaba el conservador ginebrino).

De hecho, una de las expediciones preparadas por Ramella para que los equipos suizo y paraguayo pudieran trabar puntos de trabajo en común tuvo lugar fraccionada en dos distintas fechas: una primera en marzo de 1995 y la segunda en junio de 1996. La causa radicaba en la imposibilidad de viajar desde Suiza en la primera de Georges Descombes, arquitecto de la Universidad ginebrina muy ligado al proyecto del curador del CJBG, quien en lugar de anular el primer encuentro decidió dividir la reunión, dejando para la primera fase la integración de un equipo mixto suizo-paraguayo capaz de definir los futuros trabajos en el Parque y la «identidad» arquitectónica del lugar, para en la segunda fase definir la conservación y creación de los

[3] La futura función y destino del Museo Bertoni en Alto Paraná, conforme a los planes de Ramella y Roguet, se inscribía en el giro o «revolución verde» de la cooperación internacional. Ambos pensaban en la erección de un cultural «panóptico» silvícola: «Según nuestra manera de ver —argumentan los técnicos ginebrinos en un informe interno para Helvetas-Paraguay—, la solución ideal sería una construcción de pabellones en materias naturales para cobijar tres de las cuatro facetas de la exposición (Biogeografía e Historia, Biodiversidad, el Hombre y la interno para Helvetas-Paraguay—, la solución ideal sería una construcción de pabellones en materias naturales para cobijar tres de las cuatro facetas de la exposición (Biogeografía e Historia, Biodiversidad, el Hombre y la Naturaleza). Esos pabellones se construirían alrededor del Centro e integrando la torre de observación. El Centro en sí mismo estaría dedicado a la administración y a la acogida del público, serviría de emplazamiento a la exposición, para la organización de conferencias, de cursos y de conciertos, de lugar de información y de educación referente a la política "verde" de la Ciudad, de centro de documentación y de educación (sala de clase) y de laboratorio para los talleres. El cuarto módulo (el Laboratorio de la Naturaleza) y sus talleres se situarían igualmente en el interior del Centro». [La cursiva corresponde a Ramella y Roguet.]

nuevos edificios. Los desacuerdos, malentendidos y desavenencias se sucedieron en ambas etapas. Jochen Schmitz deploraba el proceder independiente de Ramella —bajo el auspicio constante de los fondos de Helvetas, dado que el CJBG se declaraba insolvente—, su desprecio tanto a la organización suiza en Paraguay como al equipo paraguayo, y la inasistencia del arquitecto Descombes, con escasa o nula disculpa. Por otra parte, y con cierta conciencia ofendida, el equipo ministerial paraguayo volvía la espalda a los técnicos suizos visitantes, lo que produjo una indeseada atmósfera de conflicto. Pese a posteriores intentos de conciliación, el propio Ramella describía en una carta interna y en significativos términos la incómoda situación a que de facto se había llegado:

Es cierto también que en Zürich no se entiende siempre lo que hacemos en Ginebra. No tenemos la misma manera de abordar las cosas, ni tampoco la misma mentalidad. Pero realmente, nos preguntamos si es el momento propicio y el lugar adecuado para dar a la luz divergencias de índole nacional. Más todavía si se considera que estamos hablando de cooperación entre norte y sur.[4]

En 1997, Gioia Weber (coordinadora hasta entonces en las oficinas en Zürich de Helvetas para América Latina) sucedía a Jochen Schmitz en la dirección de HPy (con una rotación en los cargos, ya que este último pasaba a ocupar el puesto de Weber en Zürich). Lorenzo Ramella y el CJBG desaparecían del proyecto y su lugar lo ocuparía en lo sucesivo el arquitecto ginebrino Georges Descombes, del IAUG. Más mesurado que Ramella, Descombes trataba de evitar dos extremos: que la realización del Museo Bertoni corriera a cargo únicamente de los suizos o de la contraparte paraguaya en exclusiva: «L'intention —afirmaba— est de collaborer avec les Paraguayens, de ne pas être des spectateurs du projet». Razón por la cual aducía la necesidad de un técnico suizo presente por cada comisión a considerar. Se programaba una nueva reunión suizo-paraguaya para mayo de 1997. Pero las expectativas no se cumplieron: cierta fidelidad al desaparecido Ramella, ciertas dudas y malentendidos hacen que Descombes y su equipo de arquitectos ginebrinos no comparezcan, abandonando finalmente el PMB.La propuesta elaborada por los expertos suizos, oficialmente aprobada tanto por Helvetas como por el Estado

[4] De la primera parte de la expedición existe un prolijo informe del equipo de Ramella redactado en francés y fechado a 31 de julio: «Puerto Bertoni, élements pour un projet: Térritoire, Architecture, Bibliothéque, Objets». Tal informe fue traducido al castellano y hecho circular entre HPy y la contraparte paraguaya de la DPNVS/MAG, pero con la precaución de haber antes eliminado por completo tanto una poética «Introduction» de Ramella como unas no menos literarias «Notes de voyage» de Loretta Verna... fácil será adivinar el porqué de la supresión castellana de las opiniones y evocaciones ginebrinas.

paraguayo, siguió funcionando como hoja de ruta de los trabajos en Puerto Bertoni, pero ya al fin sin la participación de sus autores.

2) (Des)afinidades electivas: la memoria de Bertoni y la contraparte paraguaya.

Podríamos decir, en definitiva, que los trabajos del Ecomuseo Bertoni proyectado por los suizos se llevaron a cabo, de una u otra manera, por arquitectos y museólogos paraguayos. No sin una nueva serie de conflictos y problemas que tendrían que ver con una diversidad de intereses administrativos, con cambios sobrevenidos de poder político o, sencillamente, con la elección misma de los protagonistas, en ocasiones al margen o fuera del agrado de los descendientes de Moisés Bertoni, muy influyentes en el contexto del MAG paraguayo tanto en el período estronista como en la democracia[5].

Pero tal vez el motivo de mayor discusión se encontrase no en la implementación material del museo en Puerto Bertoni, sino en la parte inmaterial del PMB, en el rescate intelectual y moral de la propia figura de Moisés Bertoni. A cargo esta inquietud de los profesores ticinenses Danilo Baratti y Patrizia Candolfi, como ya señalamos, verdaderos «salvadores» del legado epistolar y documental bertoniano. A ellos se debe, como vimos, la edición de *Vida y obra del sabio Bertoni. Moisés Santiago Bertoni (1857-1929). Un naturalista suizo en Paraguay* (Asunción, 1999), texto divulgativo que quería sentar las bases en Paraguay y, por extensión, en Latinoamérica, de un conocimiento de la figura y pensamiento de Moisés Bertoni desprovisto de mistificación, que no respondiese a intereses de orden político ni familiar. Un Bertoni observado desde la dimensión humana del exiliado europeo que era a fines del siglo XIX (en lugar de una suerte de benefactor de la humanidad en tierra paraguaya), cuyo trato con la población indígena a la que «contrató» en su colonia agrícola experimental presentaba zonas grises nunca antes contempladas, cuyo ideario socialista y anarquista no estaba exento de búsquedas del lucro comercial y, en fin, cuyos vastos conocimientos en distintos campos científicos había igualmente que contrastar con el brío positivista de su propio tiempo. Por no

[5] A este respecto, resulta reveladora la correspondencia e informes internos de Volker Sitta, coordinador suizo del PMB, a lo largo de 1997. Así, Sitta habla con libertad de las fricciones entre HPy y la administración paraguaya: «Esta actitud según mi opinión podría tener que ver con una demostración de poder. Los representantes del MAG (Fretes y Fox) no pueden aceptar que Helvetas decida unilateralmente las actividades a realizarse o no realizarse dentro del marco del PMB». O relata actitudes fantásticas de las autoridades locales: «[El Intendente de Alto Paraná, Gregorio Areco] quiere desarrollar un proyecto de «eco-turismo», incluyendo la zona desde el Salto Monday, pasando el monte que se suelda a las orillas de los dos ríos hasta Puerto Bertoni. Un papel principal en este «proyecto» les tocaría a los indígenas, que según la imaginación del intendente deberían «asaltar» con arco y flechas a los turistas en su trayecto hacia Puerto Bertoni y hacer sus bailes rituales bajo el Salto Monday...».

hablar del desmontaje de la mítica idea oficial de un Estado paraguayo acogedor e ilustrado que supo ver en su momento la conveniencia de «regalar» al naturalista suizo la tierra sobre la que se estableció... nada más lejos de ser cierto.

Ni que decir tiene que tal tarea desmitificadora y anti-legendaria le costó tanto a HPy como a su directora en el momento de la publicación de estos trabajos, Gioia Weber, más de un contratiempo con quienes en Paraguay, descendientes o no del sabio Bertoni, eran poco proclives a la desconstrucción de la sagrada narrativa histórica.

En conclusión, podría decirse que el PMB, tomado en su conjunto, constituyó un buen ejemplo de cómo una bienintencionada idea de colaboración entre el Norte y el Sur (como hubiera dicho Volker Sitta), de agrupamiento de tareas y esfuerzos interculturales como los que debían fluir entre mentalidades y prácticas tan dispares como las suizas y las paraguayas, acabó dejando al descubierto las contradicciones, las lógicas irresolubles, los sentimientos nacionalistas, de pertenencia, de propiedad de las ideas y su propia agencia, en el seno de todas las comunidades allí convocadas.

Bibliografía empleada:

Archivo general de Helvetas-Paraguay. Asociación Suiza para la Cooperación Internacional, Asunción (Paraguay).

Archivo general del Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG) de la República de Paraguay – Biblioteca Nacional de Agricultura «Dr. Moisés S. Bertoni» (BINA), Asunción (Paraguay).

AA.VV., *Seminario-taller Zopp: Proyecto monumento científico Moisés Bertoni*, Helvetas-Paraguay / DPNVS/MAG, Asunción, 1994.

Baratti, D.; Candolfi, P. (1994): *L'arca di Mosè. Biografia epistolare di Mosè Bertoni. 1857-1929*, Edizioni Casagrande: Bellinzona.

———. (1999): *Vida y obra del sabio Bertoni. Moisés Santiago Bertoni (1857-1929). Un naturalista suizo en Paraguay*, Helvetas: Asunción.

Delucchi, V. (1990): *La reactivation de Puerto Bertoni au Paraguay. Étude du projet pour un centre multidisciplinaire de recherche á vocation internationale*, Institut des Sciences des Plantes de l'EPFZ, Division de Phytiatrie: s.e.

Peche de Bertoni, Mª.A.; Bertoni, J.E. (1984): *El vigía de la selva*, Posadas: s.e.

Ramella, L.; Ramella-Miquel, Y. (1985): «Biobibliografía de Moisés Santiago Bertoni. El hombre de ciencia visto por los demás», *Flora del Paraguay* (Serie especial n.º 2), Conservatoire et Jardin Botaniques de la Ville de Genéve y el Missouri Botanical Garden, Genéve (Suiza) / St. Louis (USA).

Sitta, V. (1995): *La zona de influencia del monumento científico Moisés S. Bertoni*, Helvetas-Paraguay / DPNVS/MAG: Asunción.

Tudela Sancho, A. (2011): *La cooperación internacional no gubernamental en el contexto político paraguayo: Helvetas-Paraguay (1972-2007)*, Universidad Internacional de Andalucía, Edición electrónica: <http://hdl.handle.net/10334/1146> (20/04/2013).

La didáctica como herramienta de revalorización e identificación patrimonial: El Parque Arqueológico de Cochasquí, Ecuador.

Begoña Carrascosa Moliner[1]; Olga Mª Medina Lorente[2]&Cristina Nieto Pérez[3]

Resumen

El proyecto: "Cooperación al Desarrollo Cultural y Formativo para la puesta en valor de las Pirámides pre-incaicas de Cochasquí, Ecuador", se han desarrollado acciones en el ámbito social y educativo de los pueblos aledaños al Parque Arqueológico de Cochasquí. Actuaciones didácticas y formativas encaminadas a la identificación y el reconocimiento de la población con sus bienes culturales preincaicos y a la contribución del desarrollo local.

Palabras Clave: Cochasquí; patrimonio arqueológico y natural; conservación-restauración; didáctica; identidad cultural; cooperación al desarrollo.

Abstract

The Project "Cooperation for the Cultural and Educational Development for the assesment of the pre-incaical pyramids of Cochasquí, Ecuador", has developed several social and educational actions in towns nearby Archaeological Park of Cochasquí. These educational training actions aimed for identification and recognition of population with their pre-incaical seeds, besides the contribution of local development

Keywords: Cochasquí; archaeologycal and enviromental heritage; conservation-restoration; education; cultural identity; cooperation for development.

Introducción

Desde nuestra formación como conservadoras-restauradoras especializadas en materiales arqueológicos, consideramos que toda actividad destinada a la recuperación física de cualquier bien, de poco o nada sirve a largo plazo si no existe una sensibilización ciudadana. Pues la

[1] Instituto Universitario de Restauración del Patrimonio, Universidad Politécnica de Valencia. E-mail: becarmo@crbc.upv.es
[2] Instituto Universitario de Restauración del Patrimonio, Universidad Politécnica de Valencia.
[3] Instituto Universitario de Restauración del Patrimonio, Universidad Politécnica de Valencia.

existencia de lazos que unan los elementos del pasado con la sociedad actual, garantiza la conservación de los mismos y por tanto la viabilidad y sostenibilidad de cualquier intervención sobre patrimonio, fortaleciendo a su vez la identidad colectiva y por tanto, la diversidad cultural.

Partiendo de estas premisas, y enmarcado dentro de un proyecto de cooperación internacional, fueron desarrolladas unas acciones en torno a las manifestaciones preincaicas del Parque Arqueológico de Cochasquí (Ecuador). El proyecto se centró en la intervención conservativa de dos plataformas cerámicas arqueológicas, ubicada en la cúspide de la pirámide número trece que, debido a diversos factores ambientales, biológicos y antropológicos, se encontraba en un alto grado de deterioro. Gracias a la subvención de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, concedida mediante la cofinanciación de la Universidad Politécnica de Valencia y el Gobierno Provincial Autónomo Descentralizado de la Provincia de Pichincha, Ecuador, ha podido llevarse a cabo dicho proyecto*: Cooperación al Desarrollo Cultural y Formativo para la puesta en valor de las Pirámides preincaicas de Cochasquí, Ecuador*. La primera fase (2008-2010) estuvo caracterizada por acciones de conservación que fueron desarrolladas sobre las plataformas cerámicas de la Pirámide nº13, realizando un curso de formación y capacitación del personal trabajador del Parque Arqueológico, en materia de conservación de las plataformas cerámicas, a la vez que se desarrollaron charlas de sensibilización y concienciación acerca de la necesidad de la conservación de los restos arqueológicos. Estas charlas estaban destinadas a colegios, escuelas y universidades que visitaban el sitio, así como a turistas. Durante las mismas, se acometían las acciones de conservación y los visitantes podían observar y lanzar cuestiones al respecto. Durante la segunda fase (2012) fueron realizadas las acciones pertinentes a la restauración formal de las plataformas cerámicas y se continuaron los cursos de capacitación al personal trabajador, en esta ocasión en torno a las acciones de restauración de las superficies cerámicas. Así como la realización de un seminario destinado a los alumnos de Restauración y Museología de la Universidad Tecnológica Equinoccial de Quito (UTE), complementándose con prácticas in situ, junto con los técnicos y trabajadores del Parque. Durante esta fase se desarrollaron unos estudios previos acerca del estado actual de los jóvenes que conviven con el sitio arqueológico de Cochasquí, para facilitar acciones sociales posteriores.

La capacitación de los trabajadores del Parque tuvo como objetivo sensibilizarles del valor de este patrimonio, a través del trabajo conjunto con el personal del proyecto, y haciéndoles ver la importancia de su trabajo en la preservación de las plataformas. Además desarrollaron cualidades y aptitudes que les cualifican a realizar labores de conservación y restauración puntuales en caso de necesidad. El interés principal de la realización del seminario

impartido en la Universidad Tecnológica Equinoccial de Quito (UTE), era la difusión y capacitación de los estudiantes en materia de intervención arqueológica cerámica in situ. Curso complementado con prácticas en el Parque, que les permitió desarrollar los conceptos teóricos aprendidos, y cuyo resultado fue la sensibilización en la dificultad que presenta la conservación de material arqueológico al exterior. El éxito del curso y las sesiones prácticas dio como resultado la voluntad de 9 estudiantes a realizar pasantías de 3 semanas en el sitio arqueológico, en colaboración con el personal técnico del proyecto.

Por último, y objeto de esta exposición, es la sensibilización realizada a los escolares y jóvenes estudiantes de los colegios próximos al Parque. Los niños y jóvenes son los pilares del futuro y, como tales, de ellos dependerá el legar estos testigos culturales en las mejores condiciones posibles. Precisamente en este sentido, la apropiación social del Patrimonio repercute en el uso y cuidado de los bienes, y por lo tanto a su conservación. Es decir, la población se convierte en una herramienta de conservación "preventiva", en la medida en que es consciente de que su conducta mantiene o altera la salvaguarda del objeto. Por ello, sin dejar de lado las investigaciones científicas precedentes y las acciones de restauración realizadas, fueron desarrolladas paralelamente unas estrategias previas de difusión, considerando la didáctica como un elemento conductor para tal fin, utilizando como recurso los elementos naturales y arqueológicos presentes en Cochasquí. Estas estrategias fueron previamente investigadas en el Taller de Conservación y Restauración de Materiales Arqueológico y Etnográficos del Instituto de Restauración de Patrimonio (IRP) de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) y en el mismo Parque Arqueológico de Cochasquí.

Objetivos y metodología

Partiendo de unas nociones básicas acerca del aprendizaje por descubrimiento, la teoría del aprendizaje significativo y diversos criterios psicopedagógicos revisado para el caso, fueron planteados unos estudios previos que culminaron en la elaboración de diferentes instrumentos y experiencias didácticas, de los cuales se seleccionaron finalmente tres herramientas: un rompecabezas, un puzzle y unos cuadernos de trabajo. Nuestro principal objetivo se centra principalmente en la obtención de resultados que indiquen el interés del alumnado, así como el grado de conocimiento que tienen del patrimonio arqueológico que les rodea. Y teniendo en cuenta el límite temporal de estas intervenciones, ofrecer cierta sensibilización a los escolares mediante materiales didácticos. Todo ello promoviendo y fortaleciendo la visión del Parque Arqueológico de Cochasquí mediante juegos y diversas actividades que contribuyan al conocimiento y fomenten valores de respeto y salvaguarda de su patrimonio, así como la

valoración de los trabajos de conservación y restauración de materiales arqueológicos, enlazando la realidad del presente con la cultura Quitu-Cara.

En cuanto a los cuadernos, éstos quedaron englobados en lo que finalmente de denominó Programa "Cochasquí y Yo". Cada cuaderno disponía de fichas didácticas con ejercicios a realizar durante el desarrollo de la experiencia en el aula. Estas líneas temáticas quedaron establecidas de la siguiente manera:

- Bloque I: "El cuaderno del explorador" (5-8 años): En él se realiza una primera aproximación acerca de la diversidad de elementos que se encuentran presentes en el Parque. Todo ello mediante dibujos esquemáticos, laberintos, sopa de letras, textos incompletos, etc. Ejercicios que permiten presentar al alumno las estructuras piramidales, antes y después de su enterramiento, así como la fauna y la vegetación característica. También se invita al alumno a incorporar el patrimonio en su entorno familiar, mediante su representación por medio de dibujos.

- Bloque II: "El cuaderno del explorador" (9-13 años): En él se pretende dar a conocer qué elementos engloba y se refiere el término Patrimonio. Haciendo especial hincapié en sus enseres personales, para hacer posteriormente un paralelismo con los vestigios arqueológicos, mediante la realización de dibujos de aquellos objetos y zonas actuales que tengan una connotación especial para ellos.

- Bloque III: "El cuaderno del conservador" (14-18 años): En él se ha pretendido presentar las diferentes especialidades que se encarga de velar por la valoración, conservación y difusión del patrimonio. Mostrando la labor de los conservadores-restauradores, como una de las figuras profesionales que se encargan de la preservación del objeto como ente físico y material. Sin olvidar la acción ciudadana como salvaguarda de los mismos. Todo ello mediante actividades como: indicar las medidas que toman para el correcto mantenimiento de los objetos valiosos que tienen en casa. Cómo afectan los agentes de deterioro a través de ilustraciones sencillas y la simulación de una rueda de prensa al conservador-restaurador con la finalidad de resolver dudas o curiosidades.

Del mismo modo, también fueron seleccionados dos juegos que propiciaban la participación de los niños durante el discurso del técnico:

- En rompecabezas de la Pirámide nº13 (5-8 años): Se trata de una estructura piramidal que representa la Pirámide nº13 donde tienen lugar las acciones de conservación y

restauración de las plataformas cerámicas durante la primera y segunda fase del proyecto. En él se representan elementos característicos de los Quitu- Cara, fauna y flora, elementos de deterioro presentes en las construcciones y la situación actual de las medidas de conservación de las plataformas cerámicas. Este rompecabezas resultó ser un instrumento idóneo para los alumnos más jóvenes, debido a que se trata de una propuesta dinámica, que permite trabajar en grupo, y facilita la interacción del niño con sus compañeros y el técnico responsable. Además le permite a éste testar los conocimientos previos acerca del Parque, de los que parte el alumno.



Figura 1. Alumnos del Bloque I de la Escuela 13 de Abril de Cochasquí,durante el montaje del Rompecabezas.

- Puzzle de la restauración (5-13 años): Consiste en la colocación ordenada de las diversas actuaciones llevadas a cabo en la conservación y restauración de las plataformas cerámicas. Esta actividad permite el diálogo entre los alumnos con el fin de crear un orden metodológico de intervención.

Los colectivos juveniles que participaron se localizan en los colegios y escuelas de los pueblos aledaños al sitio arqueológico, siendo la comunidad de Cochasquí y Malchinguí, siendo la Escuela 13 de abril, Escuela Fiscal Mixta Pedro Moncayo y Colegio Nacional Malchinguí, con un total de 612 alumnos participantes.

Resultados obtenidos

La predisposición al aprendizaje, el interés suscitado a partir de las herramientas didácticas y el amable contexto en el que se desarrollaron las actividades fueron los detonantes para esta exitosa experiencia, tal que muchos alumnos mostraron interés en repetir con otros ejemplos culturales.

Como resultado en el primer bloque los niños demuestran un alto interés por conocer estas manifestaciones, mientras que a medida que avanzan los estudios en cursos superiores, esta disposición disminuye. Lo mismo ocurre en el interés por el conocimiento de sus raíces culturales, y el entorno natural en que se ubica el Parque. En los resultados del alumnado del segundo bloque, se observa que las visitasal Parque disminuyen, y a su vez prosigue el decrecimiento del interés por este tipo de manifestaciones arqueológicas. Son conocedores de que estos objetos tienen un valor inherente, pero desconocen en qué medida pueden estar vinculados con su realidad personal y comunitaria. Los alumnos muestran un comportamiento obediente en lo que respecta a la normativa de uso del Parque, sin embargo, muchos afirman no comprender el por qué de estas prohibiciones. Tampoco distinguen las zonas en las que por seguridad y motivos de conservación es preferible limitar el paso, ni entienden en qué medida su actitud y comportamiento frente al objeto cultural, pueden afectar en su correcta preservación.



Figura 2. Dibujo realizado tras la experiencia, por un alumno de la Escuela 13 de Abril de Cochasquí.

Por otra parte, alrededor del 70% de los alumnos del segundo bloque manifiesta una elevada voluntad en la salvaguarda de estos testigos culturales, pero debido mayoritariamente al valor económico que le atribuyen, y a que se trata de manifestaciones muy antiguas. Es decir, que un testigo cultural queda reducido por su valor económico y a su existencia desde hace muchos años. Sin embargo esta opinión es compartida por el alumnado del tercer bloque, según lo muestran las estadísticas con un 84%. Sobre los conocimientos acerca de las diferentes profesiones involucradas en el ámbito del Patrimonio Cultural y natural, los alumnos destacan la figuran del arqueólogo y la del historiador, sin embargo olvidan otras como por ejemplo, la del arquitecto, los conservadores-restauradores, el personal de mantenimiento, los guías del Parque, los profesores de ciencias sociales, e incluso la propia participación ciudadana, entre otros. En este caso los porcentajes de los resultados, tanto en el segundo y el tercer bloque, son semejantes.



Figura 3. Dibujo realizado tras la práctica del Bloque II, por un alumno del Colegio Pedro Moncayo en Malchinguí.

Los alumnos del Bloque I manifestaron mucho entusiasmo e interés por las actividades. Cabe mencionar el caso de la Escuela 13 de abril (Cochasquí) en que los alumnos reconocían muy bien los elementos del Parque, debido a excursiones escolares al sitio y, porque algunos de sus familiares trabajan en el recinto arqueológico. Debido a su corta edad, la valoración del alumnado estuvo determinada a partir de los dibujos realizados tras la práctica. Siendo los elementos naturales los más representados (17%), junto con los Bohíos (viviendas indígenas),

alcanzando el mismo porcentaje, seguido de sus propias representaciones con un 16%, incluyéndose dentro del Parque Arqueológico.

Los alumnos del Bloque II, también realizaron dibujos, donde los Bohíos se convertían en uno de los elementos más representados junto con los elementos naturales (19%) seguido de las pirámides con un 14%. Los alumnos participantes se mostraron sorprendidos con los paralelismos de objetos pasados con objetos presentes, manifestando una mejor comprensión en lo que supone la definición del concepto patrimonio y la herencia cultural. Todo ello queda reflejado tras las encuestas finales, obteniendo unos promedios elevados en su valoración de las actividades realizadas y mostrándose interesados en continuar con este tipo de actividades.

Los alumnos que participaron en el Bloque III mostraron interés durante el transcurso de la actividad, participando en grupo y lanzando cuestiones, mostrando especial sorpresa en la variedad de disciplinas que contribuyen y pueden contribuir en la protección y salvaguarda del patrimonio. También la cantidad de ámbitos que son patrimonio y la importancia que tienen para la identidad de una comunidad. Sin embargo, aunque en líneas generales la respuesta del alumnado ha sido positiva, las valoraciones posteriores obtenidas apuntan una disminución en el interés de un 23% por continuar con este tipo de actividades.



Figura 4. Instantánea durante el desarrollo de las dinámicas propuestas para el alumnado del Bloque III.

Conclusiones finales y futuras líneas de investigación

Teniendo en consideración los resultados obtenidos en los bloques anteriormente mencionados, cabe indicar que es importante iniciar estas tareas desde los primeros años en torno a los conocimientos del patrimonio cultural, sin olvidar especialmente el patrimonio autóctono. Creándose unos lazos entre el pasado y presente que refuerzan la identidad cultural desde la más tierna infancia.

A partir de estos estudios previos, hemos podido observar como en alumnos de mayor edad, la atención y el interés hacia su propio patrimonio decrece, posiblemente por ser un tema no tratado de forma continua y por tanto puede no generar motivación o preocupación alguna en los más jóvenes. O quizás puede ser debido a que los recursos didácticos ofrecidos no hayan sido lo suficientemente atractivos entre los jóvenes de mayor edad. Podemos decir que pese a que los jóvenes ven un valor en los materiales arqueológicos, para ellos ese valor está relacionado con el económico. Desconociendo en qué grado el patrimonio arqueológicos puede estar vinculado con su entorno particular. Estos resultados, que comienzan a manifestarse en los alumnos de 9 a 13 años se incrementan en los jóvenes entre 14 y 18. Estos últimos apenas conocían las distintas profesiones que podían estar relacionadas con el patrimonio cultural (tan solo arqueólogos e historiadores). Y pese a que son conscientes de que el patrimonio arqueológico tiene valor, no saben en qué otros sentidos es importante. Por lo tanto debido a este desconocimiento, es posible que no surja una preocupación directa o indirecta por su entorno arqueológico.

La valoración de profesorado, presente en cada una de las actividades realizadas valora al 100% la potenciación de este tipo de actividades. Afirmando que la identificación cultural del joven con su patrimonio, es positivo para su enriquecimiento educativo. Coincidiendo con el proyecto en la necesidad de fomentar este tipo de iniciativas de forma constante, mostrándose participativo en las futuras intervenciones, haciendo que la escuela pueda ser participativa en el crecimiento intelectual de las nuevas generaciones en todas sus facetas culturales, incluyendo estos conocimiento en la unidades didácticas de forma transversal en las asignaturas comunes, sin perder el carácter lúdico de las acciones, pues permiten una mayor atención del alumnado y asimilación de los conceptos, relacionando el patrimonio cultural como algo formativo a la vez que curioso, amable y divertido. Para ello sería conveniente iniciar acciones que pretendan desde el conocimiento y reconocimiento del objeto establecer un vínculo tanto personal como colectivo. De tal modo que el alumno se sienta cómplice de la conservación tanto de su patrimonio tangible como intangible gracias a esta formación escolar que se propone.

Estas pretensiones abarcan la creación de maletas didácticas más desarrolladas que tendrán en consideración los resultados obtenido en estos estudios previos, y en los cuales se mostrará colaboración con la Universidad Tecnológica Equinoccial de Quito, Ecuador.

A modo de resumen, la salvaguarda debe ser un elemento clave en los más jóvenes, los cuales deben implicarse de forma más activa en su patrimonio cultural, ya que además de propiciar la cohesión social son elementos generadores de desarrollo emocional y activación económica de la zona.

El primer paso hacia la verdadera apropiación social de este patrimonio, arranca desde un conocimiento y estima del objeto, estableciendo un vínculo personal entre los distintos miembros de una comunidad, desarrollando el crecimiento progresivo e incluyéndolo en su entorno social y cotidiano, haciéndolo partícipe en crecimiento formativo y educativo. De tal manera que el usuario de este patrimonio se sienta totalmente involucrado en la conservación del objeto, tanto en su instancia física como en su valor cultural como elemento de identidad de una comunidad.

Agradecimientos

Las autoras agradecen expresamente el apoyo recibido a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, a través de las subvenciones concedidas al Proyecto 11-CAP1-0098 y 08-CAP2-0906, y a la cofinanciación en éste por parte de La Universidad Politécnica de Valencia, España y del Gobierno Autónomo Descentralizado de la Provincia de Pichincha, Ecuador, de igual manera agradecer la participación de la Universidad Tecnológica Equinoccial de Quito (UTE) y de los colegios y escuelas participantes, que han contribuido de forma determinante a hacer posible las investigaciones y la obtención de los resultados que se exponen en esta comunicación.

Bibliografía

AA.VV, (2004). Somos Patrimonio No. 4: 391 experiencias de apropiación social del patrimonio cultural y natural. Colombia; Ed. Convenio Andrés Bello.

Carrascosa, B., Medina, O.Mª. (2012). La Conservación y Restauración de las plataformas cerámicas preincaicas de Cochasquí. II Fase: Cooperación al Desarrollo Cultural y Formativo para la puesta en valor de las Pirámides preincaicas de Cochasquí, Ecuador. Valencia. Ed. Universidad Politécnica de Valencia.

Llonch, N., Santacana, J. (2011). Claves de la museografía didáctica. Lleida, Ed. Milenio.

Prats, J., Hernández, A. (1999). Educación por la Valoración y Conservación del Patrimonio. AA.VV, Por una ciudad comprometida con la Educación. Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/educacion_valoracion_conservacion_patrimonio.pdf>

El logo del Museo Etnográfico de Castilla y León: una herramienta de identidad y de educación patrimonial

Blanca Flor Herrero Morán[1]

Resumen

En primer lugar debemos tener en consideración la dificultad que conlleva la elección de un logo que identifique y represente a una entidad, aspecto que se hace más complejo al tratarse de un museo de carácter regional que contiene patrimonio etnográfico.

El logo del Museo Etnográfico de Castilla y León tiene una interesante historia delante y detrás tanto por el proceso de elección llevado a cabo como por la historia que el símbolo escogido tiene y ha tenido a lo largo del espacio y del tiempo. El logo es un ejemplo de identidad que une: por el significado que tiene (el árbol de la vida), por la relación existente entre el símbolo y la institución a la que representa, y porque el motivo ha sido tomado de un fragmento de una pieza del museo que posee una gran entidad y es una seña de identidad: una capa parda.

A su vez, una experiencia didáctica realizada desde el año 2010 en el museo denominada "Rami te cuenta" parte del logo para explicar al público infantil los aspectos más relevantes y característicos del museo. Esta experiencia se ha desarrollado en varias ediciones y es un ejemplo del uso del motivo que identifica al museo en la educación patrimonial.

Palabras clave: Museo; Patrimonio; Educación; Identidad y Logo.

Abstract

First must take into consideration the difficulty associated with the choice of a logo that identifies and represents an entity, aspect that becomes more complex when it comes from a Museum of regional character that contains ethnographic heritage.

---

[1] Universidad de Salamanca. E-mail: blancaflorhm@hotmail.com

The logo of the Ethnographic Museum of Castilla and León has an interesting history front and back both by the election process carried out as per the story that the chosen symbol has and has had over space and time. The logo is an example of identity that binds: by the meaning that has (the tree of life), by the relationship between the symbol and the institution which represents, and because the motive is taken from a fragment of a piece of the Museum that has a large entity and is a hallmark: a Brown layer.

At the same time, a didactic experience carried out from the year 2010 at the Museum called "Rami you account" part of the logo to explain to children the aspects most relevant and characteristic of the Museum. This experience has been developed in several editions and is an example of the use of the motif that characterizes the Museum in heritage education.

Keywords: Museum; heritage; education; identity and logo.

El museo se ha convertido en la institución cultural identitaria por excelencia de de la edad contemporánea y, por ello, el logo de cada institución museística tiene un gran protagonismo por ser la imagen visual que lo representa y lo identifica en todo momento.

El Museo Etnográfico de Castilla y León es el primer museo regional de Castilla y León (una comunidad cuya identidad ha estado mitificada y cuestionada) y como tal pertenece a la red de Museos Regionales de Castilla y León. Esta red de la que también forman parte otros tres museos (el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León, el Museo de la Siderurgia y la Minería de Castilla y León y el Museo de la Evolución Humana) nace con el objetivo de crear centros de cabecera de carácter regional que, dentro de sus respectivas temáticas, cumplan funciones de referencia y coordinación museológica dentro de la comunidad y pongan en valor el patrimonio y la cultura regional material e inmaterial.

El hecho de que el primer museo regional de Castilla y León sea de etnografía es digno de valorar. De forma genérica, la entrada en los museos del patrimonio etnográfico ha supuesto el disfrute colectivo de unas obras de incalculable valor material y espiritual; la comprensión de las raíces así como del medio cultural, social y natural que nos rodea; y el redescubrimiento simultáneo del mundo y del hombre.

El patrimonio etnográfico del museo establece una filiación entre sujeto (ser humano), objeto (patrimonio etnográfico material) y no objeto (patrimonio etnográfico inmaterial), y es un elemento definidor de la identidad individual y colectiva.

La elección de un logotipo es un tema de vital importancia pero en este caso dicha expresión cobra un significado completo si tenemos en cuenta que el motivo principal del logo

es "el árbol de la vida". Elegir al árbol de la vida como logo de un museo de etnografía es un acierto por el significado que tiene dicho símbolo y porque es un ejemplo de identidad que une.

El árbol de la vida es un símbolo con una larga historia que está presente en la mayoría de las mitologías lo que implica su universalización. La imagen del árbol de la vida es un favorito en la cultura -en el amplio sentido del término- que ha tenido y tiene diversas formas y comparte una serie de significados a lo largo del tiempo y del espacio.

En un plano general, el árbol es siempre símbolo de vida, y está relacionado con el ciclo de las estaciones. Las fuentes textuales, iconográficas y orales aluden a diversas especies vegetales como símbolo del árbol de la vida.

La vinculación árbol-divinidad (independientemente de si se ha asociado a un dios o a una diosa) ha sido representada en innumerables ocasiones por culturas distintas entre sí dentro de una amplia cronología.

El cambio anual del ciclo de la naturaleza favoreció el mito de la Madre Tierra como causa de todo lo creado, y el símbolo del árbol como ejemplo de ciclo eterno: nacimiento, muerte y renacimiento (esencia de la vida). Ambas ideas son comunes en todos los pueblos primitivos, perduraron durante la antigüedad, se han desarrollado en distintas mitologías compartiendo características comunes y han tomado varias formas en las diferentes culturas a lo largo del tiempo incluyendo el momento actual.

La asociación diosa-árbol de la vida fue muy conocida durante la Edad Antigua a través de las culturas egipcia, mesopotámica y clásica. En Egipto, el motivo del árbol de la vida está asociado a dos divinidades distintas: Hathor y Osiris. En Mesopotamia el árbol de la vida/tallo sagrado o hom se encuentra asociado a las diosas Isthar y Siduri Sabitu y al semidios Dumuzi. En la mitología clásica varios dioses, personajes, tradiciones y leyendas están íntimamente relacionados con los árboles y la naturaleza a través de numerosas metamorfosis y de las atribuciones dadas a determinados dioses con un árbol concreto.

El motivo iconográfico del árbol de la vida fue recogido posteriormente por los hebreos (Judaísmo) y de ellos pasó al Cristianismo y al Islamismo. El mundo hebreo se vinculó a la divinidad a través del Menorah, del Lulab y del diagrama de la Cábala. En el mundo cristiano pasó a ser un símbolo de la divinidad tomando como modelo la imagen pagana que fue cristianizada frente al culto idolátrico. En el mundo islámico es un motivo importante dentro de la tipología decorativa vegetal que refleja la concepción de la creación.

Pero la presencia del árbol de la vida no se rescinde a religiones monoteístas, sino que también forma parte de religiones politeístas como el hinduismo donde las flores y los árboles

desempeñan un papel central o el budismo donde destaca el árbol de Bodhi bajo el cual Buda alcanzó la plena iluminación.

El árbol de la vida se encuentra también en la América prehispánica donde es uno de los símbolos primigenios pues está presente desde tiempos de los Olmecas.

La presencia del árbol de la vida se percibe en muchas otras mitologías (nórdica, sajona, báltica, siberiana, celta, china, japonesa, africana, etc.) favoreciendo la universalización de una misma creencia: el árbol de la vida es el axis mundi o el omphalos y representa el eje central cósmico que une el cielo, la tierra y el mundo subterráneo. Esta comunicación o unión del cielo y la tierra permite el encuentro entre lo sagrado o divino y lo humano.

El culto y la mitificación del árbol de la vida juegan un papel importante en la cultura popular. Dentro de la cultura tradicional que ha sobrevivido hasta nuestros días existen numerosas fiestas, representaciones y expresiones alusivas al árbol de la vida. Se trata de celebraciones propias de pueblos rurales, basados en la agricultura y la ganadería, cuyo ciclo de vida se hallaba fuertemente marcado por el transcurso de las estaciones que periodizan las labores. Por ello, dichas costumbres festejan el inicio de la primavera concebida como una transformación y regeneración de la naturaleza, una exaltación del esplendor vegetal y una resurrección de la vida.

En el caso del Museo Etnográfico de Castilla y León, durante el proceso de elección del logo se barajaron dos variantes tipológicas de la iconografía del árbol de la vida reproducidas en diferentes piezas de la colección del museo: la pata de gallina y el ramo vegetal.

La pata de gallina es un remate trifurcado que representa un ramo esquemático formado por tres líneas rectas que convergen en un punto.

El ramo vegetal es un tallo más o menos esquemático que tiene un sentido ascendente (aludiendo a la evolución y crecimiento de la vida así como a su carácter cíclico) y puede aparecer con corazones enramados, con o sin flores, con o sin aves enfrentadas a ambos lados. En función de los variantes decorativos del árbol de la vida prevalece en mayor o menor grado el sentido ornamental o el simbolismo.

De todas las piezas del museo que contienen el árbol de la vida representado como un tallo vegetal (dengues, chalecos, camisas, colchas, mantillas de niño, paños de ofrendas, capas pardas, cajitas, cucharas…) la seleccionada fue una capa de chivas que en la parte central del capillo contiene una doble espira que representa un árbol de la vida ascendente.



Figura 1: Detalle de la capa alistana con el motivo del árbol de la vida. **Fotografía:** Blanca Flor Herrero Morán.

La capa de chivas es un tipo de sobretodos varonil que recibe varios nombres: capa alistano-mirandesa (por la localización geográfica), capa de capirote o carracuca, capa rodadera (por la forma), capa de pardo (alusión al color castaño de la lana con la que se realiza), capa de honra, capa de respeto (por su función), etc.

La prenda está realizada con paño grueso de lana -de gran peso- y ha salido de los telares lugareños. Lleva puntiaguda capucha o capillo de amplia vuelta fingiendo un aparatoso cuello, gran esclavina de recortados flecos que defiende su parte posterior y hombreras desflecadas. Del pico del capillo pende hacia atrás una larga banda que cae sobre la espalda y se denomina honra o chiva porque recuerda la chía gótica -faja que colgaba de la caperuza-. Con el luto, el espejuelo o visera del capillo se doblaba hacia dentro (por este motivo también se le denomina la capa del respeto).

En Bercianos durante la Semana Santa se realiza la procesión de amortajados del Santo Entierro, en la que varios cofrades procesionan con esta capa, que ha servido de sustrato para la procesión de las capas pardas que se celebra la noche del miércoles santo en Zamora capital. Además, desde este año la procesión del Santo Entierro de Bercianos ha sido declarada Bien de Interés Cultural, un reconocimiento realmente merecido.

La capa cobra protagonismo en otro momento vital: la boda. La capa se imponía al mozo casadero, quien mostraba así sus condiciones para el trabajo y el ahorro. Se trata de una pieza clave en ceremonias, ritos y procesiones.

La capa tiene abultados pliegues y mucho vuelo, llega hasta el tobillo dándole un aspecto monumental y está profusamente enriquecida con ornamentos y adornos picados de paño entre los que sobresale el árbol de la vida.

Procede de Aliste (comarca zamorana), es del siglo XIX y se expone de forma permanente en la planta baja del museo que está dedicada a "*El tiempo y los ritos*".

Por otro lado, el logo del Museo Etnográfico de Castilla y León además de ser una herramienta identitaria es una herramienta de educación patrimonial.



Figura 2: Logo del Museo Etnográfico de Castilla y León. **Fotografía:** Blanca Flor Herrero Morán.

Desde el año 2010 se realiza en el museo una experiencia didáctica denominada "Rami te cuenta" cuyo fin es explicar al público infantil los aspectos más relevantes y característicos del museo partiendo del logo del museo.

A través de la mascota del museo Rami (diminutivo de rama, ramita) que presenta una forma similar al logo, el personal de didáctica del museo realiza unas visitas-taller dirigidas al público infantil (niños de 4 a 12 años) en horario principalmente vespertino y en días consecutivos durante determinados fines de semana seleccionados a lo largo del año.



Figura 3: Rami, mascota del Museo Etnográfico de Castilla y León. **Fotografía:** Blanca Flor Herrero Morán.

La actividad consiste en una visita especial a las salas de exposición permanente y temporal de la mano de Rami, la mascota que representa el árbol de la vida, y que explica los distintos espacios expositivos del museo descubriendo al público las tradiciones, los trajes, las herramientas, los oficios, entre otras cosas, que formaron parte de la vida de nuestros antepasados.

Tal y como se indica en los minifolletos editados para la visita "Rami te cuenta", Rami va cambiando de color mimetizándose con el color asociado a cada planta del museo que se organiza en torno a unos contenidos e ideas concretas y se identifica cromáticamente de forma individualizada dando uniformidad a cada bloque temático.

En la planta superior dedicada al barro denominada "Símbolo y Función", Rami toma el color del barro y explica la presencia de este material en la vida cotidiana principalmente a través de la alimentación (objetos como cazuelas, tinajas, botijos, o platos) y de la edificación (uso del adobe en la construcción).

En la siguiente planta dedicada a "El alma y el cuerpo", Rami se tiñe de azul y muestra un mundo lleno de objetos que hablan y cuentan sus historias relacionadas con nuestra forma de pensar y de comportarnos. Se incide en la relación entre lo material y lo espiritual, comenzando con los mitos de creación y finalizando con los cambios culturales operados en la sociedad tradicional.

En la planta conocida como "La forma y el diseño", Rami se viste de rosa y demuestra el protagonismo de la naturaleza que con sus diferentes formas inspira la decoración de numerosos objetos de la vida cotidiana. Se percibe el resultado de una expresión artística que finalmente llega a ser identitaria y permite hacernos reflexionar sobre la imaginación y creatividad del ser humano, sobre la función práctica y el simbolismo y sobre la evolución del arte popular y sus decoraciones.

En la última planta de la visita "El tiempo y los Ritos", Rami se vuelve de color morado para enseñar la importancia del tiempo tanto a través de las herramientas empleadas en las diferentes estaciones del año indicando los distintos tipos de trabajos agrícolas, como a través de los trajes festivos empleados en las fiestas y celebraciones más importantes del año y de las diversas maneras de medir el tiempo. Se trata, de forma monográfica, la vida tradicional desde la perspectiva temporal.

Tras la visita el personal de didáctica realiza un taller cuyo fin es afianzar los contenidos adquiridos a través de diferentes actividades: canciones, cuentos, crucigramas, unión de puntos…

Al finalizar la visita-taller se les da a todos los asistentes un material de apoyo consistente en un minifolleto que recoge los aspectos más destacados de la exposición de forma sintética donde el guía es Rami y un pequeño cuadernillo de actividades.

Esta experiencia didáctica que se viene desarrollando desde hace tres años estuvo presente en la última edición de AR&PA (Bienal de Restauración y Gestión del Patrimonio) celebrada en Valladolid en el 2012 donde se repartió el material de apoyo de la actividad y se hicieron diferentes talleres didácticos.

Verdaderamente es digno de valorar que el logotipo se haya tomado de un motivo decorativo (el árbol de la vida) de una de las piezas que tiene mayor entidad dentro y fuera del

museo (una capa parda) y que se haya empleado no sólo para identificar al museo sino también para plantear una experiencia didáctica de educación patrimonial.

Referencias

Barroso, R., y Morín, J. (1993): El árbol de la vida. Un estudio de iconografía visigoda: San Pedro de la Nave y Quintanilla de las Viñas, Madrid.

Blázquez, J. M. (2006): Marfiles fenicios de Cancho Roano (Badajoz) con el árbol de la vida y sus prototipos, Alicante.

Beigbeder, O. (1979): El Léxico de los Símbolos, Madrid.

Eliade, M (2000): Tratado de historia de las religiones: Morfología y dialéctica de lo sagrado, Ediciones Cristiandad, Madrid.

Maillard, C., y Pujol, O. (2001): El árbol de la vida: La naturaleza en el arte y las tradiciones de la India, Barcelona.

Sebastián, S. (1994): Mensaje simbólico del arte medieval, Madrid.

Trías, E. (2003): El árbol de la vida, Barcelona.

VV. AA. (2002): Catálogo de la exposición Enseres del Museo Etnográfico de Castilla y León, Zamora.

VV. AA. (2004): Catálogo del Museo Etnográfico de Castilla y León, Zamora.

Candomblé – espacio de conocimiento afro-brasileño

Maria Consuelo Oliveira Santos[1]

Resumen

El *Candomblé* es una religión iniciática en la que el cuerpo adquiere un gran protagonismo y va transformándose mediante las iniciaciones con el fin de convertirse en la morada de la divinidad. Dicha religión construye un estilo de vida y una sociabilidad propias del grupo a partir de una visión que considera la interdependencia de todas las cosas. El *terreiro* de *candomblé* es un espacio en el que la música, la danza, la vestimenta, la comida, la arquitectura, el uso de las hierbas medicinales, la relación con los cuatro elementos de la naturaleza, etc., forman parte de su identidad en la interrelación entre los *orixás*, los humanos y todos los demás seres. En este ámbito se generan construcciones de valores y mecanismos de control social que se articulan en actitudes ético-políticas, ideológicas e identitarias. En todo ello, la estética desempeña un papel preponderante interrelacionada con la dimensión lúdica y con las relaciones de poder. Los *candomblés* son espacios de conocimiento dónde lo material y lo espiritual forman parte de una misma realidad. Los *terreiros* de *candomblés* desarrollan mecanismos jerárquicos que se expresan en un poder-saber sacralizado, mediante una experiencia radical durante los años de iniciación.

Palabrasclave: candomblé; afro-brasileño; conocimiento; dualidad no dicotómica; integración.

Abstract

Candomblé is an initiation religion which the body acquires a great prominence and is transformed through the initiations in order to become the abode of divinity. This religion built a way of life and an own sociability of the group from a vision that considers the interdependence of all things. The terreiro of *candomblé* is a space in which the music, the dance, the clothing, the food, the architecture, the use of herbal medicines, the care of the body, the relationship with the four elements of nature, etc., form part of its identity in the interrelation

[1] Doctoranda en Antropología Medica y Salud internacional (Rovira i Virgili). Participante del Kàwé – Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais, UESC, Bahia, Brasil

among the *orixás*, humans, and the other beings. In this scope are generated values constructions and social control mechanisms which are articulated in ethical-political attitudes, ideological and identity. In all of this, aesthetics play a preponderant role intertwined with the ludic dimension and power relations. The *candomblés* are spaces of knowledge where the material and the spiritual are part of the same reality. The terreiros de *candomblé* develophierarchical mechanisms that are expressed in a sacred power-knowledge through a radical experience during the years of initiation.

Keywords: *Candomblé*; knowledge; Afro-Brazilian; duality no dichotomy; integration.

Entrar en un *candomblé* es penetrar en un universo cultural afro-brasileño que tiene sus referencias a partir del legado de las etnias africanas que fueron forzadas a trasladarse a los nuevos territorios en los que se asoció la esclavitud con el colonialismo.Según Pessoa de Castro (1983:83) el nombre *Candomblé* es de origen bantú, que significa alabar, rezar, invocar. Los *terreiros* de candomblé son espacios dedicados a la vivencia religiosa en los que los *orixás*[2], los humanos y demás seres conviven, se encuentran, cambian secretos, bailan, comen, se divierten, se enfadan, desean, imponen poder y participan juntos de dolores y alegrías. Los*orixás* son divinidades de origen africana que se relacionan con los elementos de la naturaleza.

Los autores Albuquerque y Filho (2006) presumen de que entre los siglos XVI y el XIX más de once millones de hombres, mujeres y niños africanos fueron transportados para las Américas. Es un cálculo que no incluye los que no sobrevivieron, tanto por la captura como por las dificultades y rigores de la gran travesía atlántica. Se estima que aproximadamente cuatro millones de ellos desembarcaron en puertos brasileños. Ya Mamigonian (2004:39) sostiene que los estudios ya especificaban que los esclavos provenían de tres grades regiones: de la Costa Occidental de África (Costa de Mina principalmente), de África Centro-Occidental (Angola-Congo) y de la Costa Oriental (Mozambique).

Las diferentes etnias llegaron al Brasil en distintos momentos. Los bantúes predominaron hasta el siglo XVIII y después los sudaneses. Los primeros son originarios de Angola, Mozambique y Congo. Los sudaneses provenían de África Occidental. Vivían en territorios que pertenecen a Nigeria, en la Costa de Mina(Golfo deGuinea), Benín(ex-Daomé) yTogo. Se

[2] Utilizaré en término orixá en portugués, cuya correspondencia en castellano es orisha.

utilizó la mano de obra esclava en varias regiones brasileñas de acuerdo con los ciclos económicos de la historia nacional. Durante tres siglos los diversos grupos étnicos fueron trasladados a Brasil, entre ellos, los *Ketu, Sabe, Oyo, Egbá, Egbado, Ijebu* y *Ijexá*.

Teniendo en cuenta las difíciles condiciones de supervivencia casi fue imperativo restablecer, en parte, los lazos familiares rotos, mediante las inmensas dificultades y sufrimientos que a todos afligían. Ya es sabido que el *Candomblé* posibilitó nuevas reconstrucciones identitarias. De la confluencia de etnias se establecieron nuevos lazos y negociaciones, incluso entre pueblos rivales. De ahí que el *Candomblé* utiliza la noción de familia-de-santo, por lo tanto una familia-ritual simbólica cuyos participantes de un *candomblé* tienen que obedecer una serie de reglamentos para respetar la familia de la que pasa a formar parte. Existe, por ejemplo, el impedimento de formación de pareja entre sus integrantes ya que todos tienen un mismo padre, el *babalorixá*, el líder máximo de un *terreiro*, o la misma madre, la *ialorixá*, la líder máxima femenina, y se transforman todos en hermanos, mediante rituales de iniciación.

Al llegar al siglo XIX, los registros ya apuntan a la existencia de grupos religiosos denominados *candomblé*, *terreiros* de *candomblé* o simplemente *terreiros*. De la confluencia cultural surge el termino "nación" utilizado por los *candomblés* para auto designarse según a que "nación" pertenecen, que guarda relación con los grupos que están relacionados con etnias, con pueblos y sociedadescon una confluencia de trazos lingüísticos y culturales como señala Parés (2007). YaLima (1974) llama la atención sobre que el termino "nación" perdió, entre los *candomblés*, el sentido político para transformarse en un concepto exclusivamente teológico. Según el autor, la nación se trasformó en un patrón ideológico y ritual de los terreiros de *candomblé*.

Existen diversas diferencias entre los *candomblés* y sus "naciones". Sin embargo existen componentes comunes a todas los *terreiros* como son la presencia del *orixá*,el proceso iniciático, el *xirê*, un gran ritual en el que se formauna gran rueda de danza acompañada de un conjunto de ritmos y cantos a los *orixás*; la noción de *axé*, energía, y otros, que viabilizaron la construcción de un *corpus* epistémico afro-brasileño que se asienta en la integración de todas las cosas. La realidad es dual pero sin las separaciones que delimitan y distancian. Los opuestos que se contraponen pero al mismo tiempo se complementan. En este sentido, existe una historia mítica afro-brasileña que cuenta que en el principio no había la separación entre las dos dimensiones de la realidad, el *orun*, la morada de las divinidades, y el *ayiê*, dónde vivían los seres humanos. Había una prohibición de que ningún humano podría sobrepasar determinados límites. Al no resistirse a la curiosidad esta regla fue infringida y el universo se separó en dos

mitades. En consecuencia, todo lo que se hace en las casas de *candomblé* es con el intento de restablecer la unión perdida.

Los relatos de los *orixás* se hacen históricos en contexto, mediante un exuberante simbolismo. El mito no es una sencilla historieta sino un configurador de sentido de la existencia a partir del imaginario del grupo. Apunta Durand (1981) que el mito es una expresión del imaginario construido socio-históricamente. Es una dimensión del conocer que posibilita que la gente reconozca a través de los enredos, del entramado de las historias de los dioses, los puentes para (re)significar el propio estar en el mundo.



Figura 1: Un *orixá* in-corporado bailando en un *xirê* en el Ilê Axé Oya Funké. **Fotografía:** Comunidad Ilê Oya Funké.

El conocimiento afro-brasileño expresa una dualidad que es complementaria, que es integradora y, por lo tanto, no existe separación. La dicotomía destruiría la noción de la coexistencia entre la materia y el espíritu. El intento constante del *Candomblé* es restablecer esta relación entre las dos dimensiones y uno de estos momentos es a través del trance-posesión cuya divinidad, el *orixá*, se in-corpora en el cuerpo de un fiel que pasó por rituales de iniciación para albergar el *orixá* en su propio cuerpo. Cuando los *orixás* están in-corporados se considera que es la propia divinidad que se encuentra presente. Por lo tanto, se hace efectiva la reunificación entre las dos dimensiones, el *orun* y el *ayiê*. En estos momentos la gente habla, abraza, danza, pide consejos, canta con los *orixás*. Ellos están ahí para ayudar, para trasmitir su fuerza al

grupo, para alimentarse junto con sus hijos, pero también reñirlos si es necesario y para delimitar comportamientos ya que son los líderes espirituales del *terreiro*. Lo cual implica obediencia a los ordenamientos y peticiones de las divinidades. *Terreiro* de *candomblé*es también un campo de embates, lugar de rigor jerárquico que construye relaciones de poder-saber y de interdicciones. Como consecuencia se erigen posturas ético-políticas e identitarias.

La organización del espacio es una de las referencias de gran importancia en el *Candomblé*. A través del ambiente espacial quedan inscritas las creencias, los valores, las tradiciones Todo el espacio de un *terreiro* es organizado para que se establezca el encuentro entre ser humano y la divinidad. Un *candomblé* es un lugar pleno de significaciones que fueron reinventadas, relaboradas y cuya arquitectura pone de manifiesto las relaciones de poder-saber jerarquizadas. Los espacios sagrados determinan reglas de convivencia entre los fieles y las divinidades. Los *pejis* son construcciones abiertas o cerradas, internas o externas, dónde vive el *orixá*. En él está el asentamiento de cada divinidad. El asentamiento es el lugar en el que se fija la energía del *orixá* mediante rituales. Por lo tanto es un espacio de sacralizado y que se considera dotado de gran fuerza energética.



Figura 2:*Pejis* abiertos en el Ilê Axé Ijexá. **Fotografía:** Consuelo Oliveira.

La arquitectura como un lenguaje en el sentido de comunicación de ideas, de concepciones ideológicas, de valores y códigos. Una arquitectura que dialoga con su contexto mediante un legado mítico. Halbwachs (2004) señala que la memoria guarda relación de contigüidad con el espacio, pues a través del medio material se puede comunicar un imaginario

de continuidad. Ya Tuan (2003:17) que afirma que el lugar puede se considerado como un espacio repleto de símbolos y de afectividad, que es lo que ocurre en el *candomblé* en que toda la arquitectura es simbólica generando relaciones de proximidad, respeto y afecto con el ambiente que fue sacralizado.

Es una religión que se organiza jerárquicamente según el tiempo de iniciación y el de pertenencia a la comunidad. Como consecuencia, con el tiempo, se obtienen cargos y posiciones destacadas dentro del grupo. A partir del momento que una persona decide formar parte de una casa de *candomblé* pasa por muchas iniciaciones y ello conlleva el aprendizaje de gran cantidad de contenidos, que están presentes en la memoria de los partícipes, principalmente de los mayores, teniendo en cuenta que es una religión que hace énfasis en la oralidad. El proceso es largo, intenso, por medio de la experiencia y siempre bajo la perspectiva de integración entre los elementos, dónde lo material y lo espiritual forman parte de una misma realidad.

Uno de los conceptos claves del *Candomblé* es la noción de *axé*, la energía que se encuentra en la existencia. La noción de *mana* en Mauss (1979:122-125 [1923]) se parece a la noción de *axé* en el *Candomblé*. El autor observa la presencia de estanoción en varias sociedades indicando que mana es "una fuerza, y en especial la de los seres espirituales". Dice que el *mana* es una cosa, una sustancia, una esencia manejable, pero independiente. "Es al mismo tiempo, y consecutivamente, cualidad, sustancia y actividad." Es abstracta, general, pero sin embargo, sostiene Mauss es igualmente muy concreta. El *axé* puede transmitirse, desarrollarse, aumentarse y mantenerse. Para que esto ocurra hay que observar una serie de exigencias y deberes dentro de un cuerpo disciplinario del *Candomblé*. Cuando el *axé* se desarrolla a nivel del grupo tiene una relación directa con el aumento del *axé* individual. No observar los deberes con los *orixás*, por ejemplo, puede ser una de las causas de reducción de *axé* y, por esto que la petición es que todos estén atentos para cuidarlos con mucha atención e interés. El trabajo constante es conseguir que el *axé* aumente para que cada participante pueda fortalecerse y, en consecuencia, poder solucionar sus problemas, incluso logrando la sanación de enfermedades físico-psíquicas.

Un grupo fuerte, así lo expresan, es aquel que tienen un gran *axé*, que tiene el poder de posibilitar que sus participantes cambien sus vidas, sea en términos de salud, autoconocimiento, relaciones personales, integración social, pero también como ayuda a los que no pertenecen a la comunidad, pero que acuden a los *terreiros* de *candomblé* para la resolución de sus preocupaciones. Para ello, el *babalorixá* o la *ialorixá* utilizan del juego de *búzios* (caracoles de mar) un sistema binario de 16 combinaciones iniciales que se disponen 16 veces más, formando 256 *odu* (camino), siendo también posible otras combinaciones. Cada una de las combinaciones puede indicar los problemas y posibles soluciones. Los integrantes también tienen acceso a este

juego que les ayudan a comprender sus dificultades. El objetivo del *Candomblé* es la manutención del equilibrio entre los seres humanos y las fuerzas vitales del universo, entre ellas el *orixá*, que las integran. Cuidar del *axé* es indispensable para que la armonía se haga realidad tanto a nivel personal como de lo comunitario.

En esta religión no basta oír, hay que saber hacer, pasar por el proceso de inmersión en los valores, creencias, conocimiento sobre las hierbas, los *ebós*, las ofrendas, los cantos, las danzas, el vestir, el cocinar, las actitudes de respeto, las obligaciones, las interdicciones, el cuidado del cuerpo y muchos otros aspecto por medio de la experiencia junto con los demás participantes, en un día a día en el que la presencia de la divinidad se encuentra en todo el ámbito de espacio del *terreiro* y en los cuerpos de los fieles. El conocimiento se adquiere a través de la experiencia cotidiana y el cuerpo adquiere un gran protagonismo. Viene al caso decir que en los estudios contemporáneos sobre el cuerpo se observa una preocupación constante en intentar una articulación entre la dimensión biológica y las relaciones socio-culturales. Un intento de superación de la noción de un cuerpo-objeto de ciertos sectores de las ciencias denominadas naturales para la concepción de un cuerpo-sujeto insertado en un medio social.

También un enfoque que complemente la perspectiva de un cuerpo percibido como si fuese una representación, en la perspectiva de la semiótica o textualista. En este sentido, la contribución de Jackson (1983) sitúa al cuerpo como un *body subject*cuyo conocimiento proviene de la interacción de lo sensorial y de la práctica, una interrelación entre las formas de cognición y los comportamientos. Un planteamiento contrario a que el cuerpo sea un objeto, un vehículo de expresión. También Csordas (2008:102) considera al cuerpo como el sujeto de la cultura, su base existencial. Una proposición que invita que se observe tanto lo corporal, como lo verbal y también lo cognitivo, en los diversos modos de extensiones de la corporeidad, el *embodiment*. Proposiciones que se adaptan a los fines del *Candomblé* en los que el cuerpo es su sustentáculo. Diría incluso que es una religión corporeizada. Todo tiene que pasar por el cuerpo y con él se construye una relación de intensa intimidad con lo divino.

Es cuerpo de un fiel es considerado un templo, una morada para albergar la divinidad dónde lo espiritual y lo material están íntimamente interrelacionados. Para que esta relación se realice hay que preparar al cuerpo mediante los procesos iniciáticos que requieren como mínimo siete años para que un fiel pase por todas las iniciaciones y que se considera que hubo el tiempo necesario para el aprendizaje-vivencial de un modo de vida afro-brasileño. En los cuerpos de los *iaôs*, los que pueden entrar en trance, por ejemplo, están las marcas de cuerpos sacralizados. La iniciación de los *iaôs* y los demás participantes permite que la gente vaya construyendo nuevas

identidades, incluso reciben un *orunkó*, un nombre en yoruba, que es sinónimos de su relación con la historia africana ahora reelaborada y resignficada.

Se invita a que el sujeto-participante vivencie con el propio cuerpo una experiencia religiosa profunda y esto llevará a una construcción identitaria, un renacer bajo parámetros que propone una trasformación del sujeto. Los rituales marcan las distintas etapas de la experiencia corporizada. El control del cuerpo en un *terreiro* es bien evidente. La estética corporal es igualmente un modo expresivo de imposición de la autoridad. En los cuerpos se encuentran las señales del poder jerárquico en la perspectiva de Foucault (1980:105), quien advierte que "nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder."



Figura 3: La estética sagrada de los cuerpos de *iaôs* en el Ilê Axé Ijexá. **Fotografía:** Consuelo Oliveira.

Otro punto muy relevante en el *candomblé* es que la dimensión estética de un sentido de belleza comunitaria está en la profusión de sus acciones, en los rituales, en los cuerpos, en el ambiente. La obligación de ofertar *ebós*, ofrendas a las divinidades, es un acto que va acompañado de una elaboración estética que indica el cuidado, el respeto y el placer de establecer el flujo energético de aquello que se da también se recibe de vuelta. El sacrificio de animales participa de la misma lógica de una oferta de un ser vivo que es pleno de *axé* y, por lo tanto, es un acto intensificador del *axé*. Los animales deben tener buen aspecto y se tiene gran cuidado al sacrificarlos. Gran parte de la carne va para el alimento de la comunidad, que la prepara con todo cuidado. Los *orixás* también deben ser alimentados. Incluso hay una cocina en el *terreiro* dedicada solamente a la comida de precepto, con todo el rigor para la elaboración de la comida sagrada.

Ya la fiesta para recibir al *orixá* suele requerir varios días de preparación, con una cantidad de trabajos previos impresionante, y que alcanza su cenit en el *xirê*, momentos de gran explosión estético-simbólica. En el *Candomblé* lo lúdico no deja a nadie indiferente, ya que forma parte de los saberes mostrando su fuerza por la propia noción de fiesta, que en verdad se transforma en sinónimo de experiencia religiosa. La experiencia estético-lúdica permite que la gente haga las actividades religiosas con mucho rigor, pero al mismo tiempo disfrutando y alegrándose con ellas. En el *xiré,* los mitos se expresan en las danzas, en los ritmos, en los cantos, en las vestimentas, en los colores, en las formas, en las insignias, en los gestos, en el alimento, en las diversas *performances* que llenan el espacio de escenas ritualizadas que cuentan historias de un pasado mítico que se concretan y se articulan con la vida de sus integrantes. El mito se vuelve histórico y permite que la gente lo considere como referente para la comprensión de un modo de vida que se hace en comunión con lo divino.

El ejercicio de la reciprocidad es un valor imprescindible en las relaciones sociales. La contribución de Mauss (1979 [1923]) nos permite comprender que el dar, recibir y retribuir, viabiliza que la comunidad religiosa se sostenga por medio de una compleja red de intercambios de bienes y suscite mecanismos de cohesión social, de carácter moral, político, religioso y jurídico. El deber moral, aunque sea un imperativo, disipa gran parte de su carácter obligatorio cuando las personas realizan acciones que también les producen sensaciones de deleite y bienestar. Los comentarios de gratitud de los participantes son más abundantes que las quejas. El contrato que establece la obligación de lo que se tiene que hacer, tiene, por otro lado la contrapartida, de que existe la seguridad de que volverá en forma de bendiciones de todo tipo creando, así, una sólida alianza entre los participantes y las divinidades.



Figura 4: La expresión estética de una ofrenda en el Ilê Axé Ijexá. **Fotografía:** Consuelo Oliveira.

El *Candomblé* también se considera como una religión ecológica ya que uno de sus principios básicos es el respeto a los cuatro elementos de la naturaleza, que cada *orixá* simboliza. O sea, existen los *orixás* del fuego, del agua, de la tierra y del aire. En esta concepción ecológica hay un conocido precepto de que sin hojas no hay *Candomblé* ya que las hojas están desde la decoración del salón principal, cuando es momento de fiesta, a los tés, a las limpiezas corporales y los baños de purificación, que forman parte de los rituales de curación. No se puede dejar faltar el agua en la *quartinhas*, recipientes de cerámica, para poner agua a cada divinidad y así muchos otros ejemplos que demuestran la integración del ser humano y de la divinidad con su entorno. Es en este movimiento integrador el conocimiento afro-brasileño exalta la interrelación de proximidad entre personas, objetos, elementos de la naturaleza y divinidades. El ser humano está integrado en el cosmo y tal como señala Le Breton (2002), existen sociedades en las que no se verifica la separación entre los seres y el mundo.

Para finalizar me gustaría señalar que entender las lógicas del *Candomblé* es imprescindible para que se comprenda el legado afro-brasileño. El desconocimiento de sus fundamentos erigió muros y distancias. Tenemos la gran oportunidad con la aprobación de la ley 10.639, de 2003, que incluye en el currículo oficial de Brasil, la obligatoriedad de la temática *Historia y Cultura Afro-brasileña y africana*, para romper las barreras, los prejuicios y tender una mirada hacia los *candomblés* como espacios de conocimiento. Además, no se puede dejar de señalar que los *candomblés* también son agencias de salud desde un punto de vista amplio e integrador. Lo que nos permite reconocer el enfoque afro-brasileño en lo que se refiere

a los temas de sanación y bienestar, que se basa en la noción de equilibrio físico-psíquico-espiritual.

Asimismo se debe considerar que su conocimiento es sincrético, en el sentido que todas las sociedades también lo son, como señalan los autores Boff (1994) y Ferretti (2001). Una noción de sincretismo que no disminuye ningún conocimiento ni identidad, sino que nos posiciona en la movilidad interactiva, en las resignificaciones creativas por lo que pasa cualquier construcción socio-histórico-cultural. Así, tener acceso a perspectivas integradoras, en la que los saberes están entrelazados, es un manantial para observar como lo nuevo y la tradición conviven codo a codo. Esta estrecha convivencia genera un modo singular de construcción social bajo mecanismos jerárquicos que se mantiene por la sacralización de un poder-saber. Este se va construyendo mediante las iniciaciones y los *status* que la gente va adquiriendo a medida que superan los grados iniciáticos.

Referencias

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga (2006): *Uma História do Negro no Brasil*. Fundação C. Palmares/ CEAO: Brasilia/ Salvador.

BOFF, Leonardo (1994): *Igreja, Carisma e Poder*. Ática: São Paulo.

CSORDAS, Thomas J. (2008): *Corpo/Signficado/Cura*. UFRGS Editora: Porto Alegre.

DURAND, Gilbert (1981): *Mito, Símbolo e Mitodologia*. Editorial Presença/Martins Fontes: Lisboa.

FERRETTI, Sérgio F. (2001): "Notas sobre o Sincretismo Religioso no Brasil - Modelos, Limitações e Possibilidades". *Tempo*, 11: 13-26.

FOUCAULT, Michel (1980): *Microfísica del Poder*. Ediciones de la Piqueta: Madrid.

HALBWACHS, Maurice (2004): *La memoria Colectiva*. Prensas Universitarias Zaragoza: Zaragoza.

JACKSON, Michael (1983): "Knowledge of the Body", *Man*, 2:327- 345.

LE BRETON, David (2002): *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Nueva Visión: Buenos Aires.

LIMA, Vivaldo da Costa (1974): "*O conceito* de 'Nação' nos Candomblés da Bahia", *Afro-Ásia*, CEAO/UFBA, 12: 65-90.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti (2004): "A África no Brasil: Mapa de uma Área em Expansão", *Topoi, Revista de História*, 9: 33-53.

MAUSS, Marcel (1979 [1923]): *Sociología y Antropología*. Tecnos: Madrid.

PARÉS, Luis Nicolau (2007): *A formação do Candomblé:História e Ritual da Nação Jeje na Bahia*. Editora da UNICAMP: Campinas.

PESSOA DE CASTRO, Yeda (1983): "Das Lingua Africanas ao Português do Brasil", *Afro-Ásia*, 14: 81-106.

TUAN, Yu-Fu (2003): *Space and Place: the Perspective of Experience*. University of Minnesota Press: Minneapolis.

El tratamiento escolar del patrimonio "propio": la identidad valenciana como estudio de caso[1]

Josep Ramon Segarra Estarelles[2]&David Parra Monserrat[3]

Resumen

Los contenidos histórico-culturales han sido y son utilizados para construir, reforzar y delimitar todo tipo de identidades colectivas. El presente trabajo pretende reflexionar sobre este hecho en un marco muy concreto, el educativo, a través del análisis del tratamiento escolar que, en las escuelas valencianas de Educación Infantil y Primaria, se hace del denominado "patrimonio propio".

Para llevar a cabo este estudio, se propone una aproximación al uso educativo del patrimonio (material e inmaterial) a partir del análisis de materiales didácticos (manuales) y de encuestas que permiten acceder a contenidos, prácticas y celebraciones escolares. La investigación señala que la identidad valenciana es asumida, con frecuencia, de una manera acrítica y banalizada y que la herencia histórico-cultural se suele presentar como algo petrificado, musealizado y teóricamente despolitizado, lo que dificulta la construcción de una identidad rica y compleja que se aleje de estereotipos y dé lugar a una ciudadanía crítica y reflexiva.

Palabras clave: Patrimonio; identidad; cultura; didáctica crítica; Ciencias Sociales.

Abstract

Historical and cultural contents have traditionally been used to build, legitimize and strengthen collective identities. This paper analyzes this issue in a very specific framework, the school, through the analysis of how the "own heritage" is tackled in Valencian Schools of Primary Education.

---

[1] El presente texto se enmarca en el proyecto de investigación «De la dictadura nacionalista a la democracia de las autonomías: política, cultura, identidades colectivas» (HAR 2011-27392), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

[2] Universitat de València. E-mail: j.ramon.segarra@uv.es

[3] Universitat de València. E-mail: david.parra@uv.es

In order to carry out this study, the text focuses on educational use of heritage (material and immaterial) through the analysis of teaching materials (textbooks) and surveys which allow access to contents, practices and school events. Research indicates that Valencian identity is accepted, frequently, in a banal and uncritical way. Historical and cultural legacy usually appears as something petrified, musealisated and theoretically depoliticized, which hampers the construction of a complex and dynamic identity far from stereotypes and close to a critical and responsible citizenship.

Keywords: Heritage; identity; culture; critical didactics; Social Sciences.

Introducción

Las cuestiones histórico-culturales, entre ellas el patrimonio, han sido y son utilizadas en el ámbito escolar para construir, sostener, delimitar y fomentar todo tipo de identidades colectivas. Mediante el presente trabajo pretendemos reflexionar sobre este hecho a través del análisis de manuales y de celebraciones esporádicas que, vinculadas con la tradición o las festividades, tienen lugar en las escuelas valencianas.

En la primera parte de la comunicación, proponemos el estudio de 6 manuales de 4º y 5º de Educación Primaria (edición Comunidad Valenciana) publicados a lo largo de la última década por algunas de las principales editoriales de libros de texto (Anaya, Santillana, SM y Edelvives). Mediante la lectura crítica de estos textos pretendemos reflexionar acerca de las finalidades socioeducativas de los temas de cultura y tradiciones y ver sus implicaciones por lo que respecta a la construcción o reforzamiento de determinadas identidades, especialmente la valenciana y la española.

Tras el análisis de los manuales, planteamos en segundo lugar el estudio de cuestionarios repartidos entre el alumnado de Magisterio en prácticas para profundizar en experiencias educativas concretas relacionadas con el patrimonio o las fiestas. Esta parte procede de una investigación que se estructuró en dos etapas y de la que ya se han podido publicar algunos resultados (Parra y Segarra, 2011; Parra y Segarra, 2012). La primera fase, llevada a cabo durante el curso académico 2010-11, se centró en la obtención de información sobre el tratamiento escolar del patrimonio histórico-cultural en sentido amplio y se basó en una encuesta contestada, de manera anónima y voluntaria, por 80 alumnos y alumnas de tercer curso de las Diplomaturas de Maestro en Educación Infantil y Primaria (una muestra representativa de prácticamente el mismo número de aulas de más de 40 centros situados en el área metropolitana de Valencia y su provincia). La segunda, desarrollada durante el curso 2011-12, se dedicó a analizar la celebración de festividades concretas como el *9 d'Octubre* y contó con la

colaboración de 25 alumnos y alumnas de tercero de Grado de Magisterio y 16 maestros y maestras en activo que, muy generosamente, dieron cuenta del tipo de actividades que realizaban en relación con las celebraciones estudiadas (una muestra representativa de 45 aulas y de 36 centros igualmente ubicados en distintas poblaciones de la provincia de Valencia).

El patrimonio "propio" en los manuales escolares

Los manuales analizados contemplan bajo la etiqueta de "patrimonio" una serie de contenidos de naturaleza diversa, ya que incluyen desde monumentos arquitectónicos, fiestas y tradiciones más o menos populares hasta gastronomía, música, deportes, paisaje e incluso determinados oficios artesanales. Todo ello tendría como común denominador su valor "histórico" y "comunitario", es decir, su antigüedad y su relevancia para entender el origen y significado de la cultura colectiva, de lo que se colige la necesidad de "conservación" y "respeto". El patrimonio, por tanto, es entendido como un exponente de la antigüedad y unidad de la cultura valenciana y/o española, siempre caracterizadas en términos de "riqueza" y "diversidad" (Santillana, 2002: 145). Evidentemente, estas identidades funcionan como referentes de fondo y como eje a partir del cual ordenar los contenidos de carácter social o cultural.

En general, amparados en los contenidos mínimos establecidos en el currículo oficial, los manuales no ofrecen explicaciones de los criterios que se han seguido para seleccionar los referentes patrimoniales, ni las razones que han llevado a enfatizar más unos u otros. En algún caso, no obstante, sí se explicita algo que parece bastante compartido: la necesidad de recuperar y valorar "las costumbres y tradiciones típicas" dado el proceso de transformación acelerada de una sociedad española que "[s]e ha modernizado y convertido en una sociedad cada vez más urbana" (Edelvives, 2006: 156). El tratamiento escolar del patrimonio, por tanto, se enmarca dentro de las coordenadas de la cultura contemporánea que desde el último cuarto del siglo XX ha experimentado un giro "conservacionista" fruto de la ansiedad por encontrar en el pasado los referentes culturales compartidos que permitan afrontar la sensación de vacío provocada por el cambio acelerado de las sociedades actuales. Ahora bien, ese mismo giro podría ser interpretado como resistencia o alternativa a los proyectos desarrollistas imperantes a mediados de la pasada centuria (Huyssen, 2001; Samuel, 2008). En este último sentido, el énfasis en el patrimonio histórico o cultural podría atesorar un potencial crítico susceptible de reforzar una educación ciudadana emancipadora, ya que la conservación del patrimonio supondría valorar un desarrollo respetuoso con el medio ambiente y con los valores culturales compartidos por la sociedad.

Esta dimensión ciudadana, sin embargo, se ve malograda en el desarrollo de los contenidos y su plasmación didáctica por su presentación en términos rígidamente

institucionales y por la comprensión esencialista del patrimonio y su significado. En términos generales, los manuales hacen referencia a un abanico suficientemente amplio de tradiciones, fiestas o elementos patrimoniales, aunque poniendo el acento en aquéllas consideradas institucionalmente representativas y buscando el adecuado equilibrio entre las tres provincias que integran la comunidad autónoma (el *9 d'Octubre* como Día de la Comunidad Valenciana, las Fallas para Valencia, la Magdalena para Castellón y los Moros y Cristianos o las hogueras de San Juan para Alicante). Es significativo que la información adicional para uso de maestros y maestras que ofrecen las Guías didácticas sean discursos fuertemente asertivos y estrechamente institucionales. Así, por ejemplo, el Día de la Comunidad Valenciana (en el que se conmemora el día de la ocupación de la ciudad de Valencia por las tropas de Jaime I en 1238) es presentado como "el símbolo del nacimiento de la identidad del pueblo valenciano" haciendo especial énfasis en la continuidad inalterada de esa identidad ya que, según se afirma, a pesar de haber pasado "más de 700 años" y un "sinfín de cambios" de todo tipo, "los valencianos y valencianas mantienen su historia, sus tradiciones y su lengua" de lo que se colige que "[e]s necesario que nosotros nos reafirmemos en la identidad valenciana pero con actitud y solidaridad y respeto a otras identidades" (Guía Santillana, 2002: 147).

En cierto modo, lo que se da por descontado no es la identidad –que tiene que ser promovida activamente- sino la correspondencia entre lo que se considera "típico", "antiguo" e institucionalmente validado. La asociación entre el marco institucional autonómico (con su subdivisión provincial incluida) y el patrimonio o tradiciones destacadas contribuye a ofrecer una imagen estática de estos contenidos. La Comunidad Valenciana aparece como un ente dado, fijo, que se caracteriza por tener unas instituciones, una población y que "conserva" un conjunto coherente y cerrado de bienes patrimoniales y de fiestas o tradiciones que, además, vienen avaladas por unos estereotipos que, como el supuesto carácter festivo y "abierto" de los valencianos, su predilección por la expresión artística o el origen medieval de su identidad, se asocian a la identidad regional valenciana desde el siglo XIX (Archilés y Martí, 2004; Segarra, 2006).

En este sentido, el patrimonio aparece presentado de manera notablemente descontextualizada. Se indica qué es el patrimonio y cómo se celebra una fiesta o tradición pero no por qué. No se invita a problematizar y lo que predomina es una clasificación enciclopédica que sólo es susceptible de ser memorizada. El tratamiento didáctico en la mayoría de manuales suele agotarse en actividades que requieren la repetición de contenidos expuestos o en tareas de clasificación según una tipología más bien rígida que distingue entre celebraciones "religiosas", "históricas" y "relacionadas con la naturaleza" (Edelvives, 2006: 156) o celebraciones oficiales de ámbito autonómico, "patronales" o "fiestas singulares" (SM, 2006: 161). En uno de los

manuales se sugiere que para estudiar los contenidos de la unidad el alumno se informe "sobre lo que es propio" de la Comunidad Valenciana –como si lo que se considera "propio" y lo que no fuese autoevidente e incuestionable- o, simplemente, que lea "listas de nombres, de personas, de monumentos, de fiestas…" (Santillana, 2002: 145).

Se insiste repetidamente en que las "costumbres y tradiciones" son una expresión de la historia; pero la historia es concebida como un proceso acumulativo que, presuntamente, configura nuestras identidades de un modo inapelable, como si todo ello –la historia, las tradiciones, el patrimonio o las identidades- no tuviesen nada que ver con la acción humana y con las luchas sociales y políticas. Por eso las tradiciones "propias" pueden ser definidas como el "*conjunt d'idees o de costums que es conserven sense variació des de fa temps i es transmeten de pares a fills*". Y cuando hay una referencia aislada a "fiestas modernas" lo que se hace es sugerir que el proceso de formación de una tradición o fiesta es una especie de crecimiento espontáneo y destinado a perpetuarse en el tiempo sin variación alguna (Santillana, 2002: 147). De este modo, el patrimonio deviene una especie de atajo hacia el pasado que asimila cualquier época histórica con el "nosotros" del presente de una manera teleológica.

El uso escolar del patrimonio: celebraciones y festividades

Tras el análisis de los libros de texto, nos detendremos a continuación en el estudio de un tipo de prácticas escolares muy concretas, la celebración de fiestas y tradiciones, con la intención de profundizar en algunas de las ideas planteadas hasta el momento. Para ello, nos basaremos en la información procedente de unos cuestionarios que nos han permitido ir más allá del contenido de los manuales y aproximarnos a prácticas, rutinas y contextos esenciales para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio de un modo más amplio.

Si nos centramos en el calendario de celebraciones, una de las primeras cosas que llama la atención es el componente autonómico o regional de buena parte de las fiestas, como confirma la notable presencia de festividades como el *9 d'Octubre*, la *Trobada d'Escoles en Valencià* o las Fallas. En esta línea, son muchas las encuestas que destacan la importancia social de estas fiestas como símbolo identitario, bien sea valenciano (un 63%), valenciano y español (21%) o incluso occidental (16%). Si tenemos en cuenta los estudios sociológicos más recientes sobre las identidades colectivas en el País Valenciano, no deberíamos interpretar estos datos como expresión de identidades mutuamente excluyentes sino, antes al contrario, implicándose entre sí, como un testimonio de la importancia del prisma "regional" a través del cual se asume mayoritariamente la identidad nacional española, así como la europea y occidental que tienden a darse por descontadas (Castelló, 1999). Una primera conclusión, por tanto, es que la hegemonía de fiestas populares y fuertemente mediáticas a nivel regional es una muestra de la reproducción

por parte de la escuela de fiestas socialmente validadas como "propias" (tal y como veíamos también en los manuales).

En segundo lugar, las encuestas dan cuenta de la homogeneidad del mapa de celebraciones. Los centros escolares tienden a celebrar las mismas fiestas y de forma bastante parecida. Nadie asocia estas actividades con la espontaneidad y la improvisación sino todo lo contrario: un 81% de las respuestas ven estas celebraciones como algo sólidamente institucionalizado en la vida escolar. Esta relativa rigidez o rutinización del calendario festivo es coherente con el escaso debate crítico al respecto por parte de la comunidad educativa. La mayoría de los encuestados asume que existen organismos encargados de tomar esas decisiones (claustro, comisiones, dirección, etc.); pero, de hecho, buena parte de las celebraciones parecen preestablecidas y esos organismos de decisión simplemente confirman un calendario que se reproduce automáticamente con pequeñas variaciones de orden práctico (Parra y Segarra, 2011).

Las celebraciones, por tanto, suelen presentarse como ritos que se repiten año tras año de una forma codificada y acrítica y cuya realización viene avalada por la necesidad de "su conservación y valoración" (señalada por el 55% de los encuestados), su "importancia social como símbolo" (45%) y su "antigüedad" (29%). En ningún momento se plantea su posible utilidad para fomentar una lectura crítica de la tradición, puesto que el patrimonio histórico-cultural, en general, y las fiestas, en particular, son presentados como algo que se comparte y que se disfruta, algo digno de ser conservado, pero que no se problematiza ni discute.

Un ejemplo concreto de celebración escolar: el *9 d'Octubre*

La celebración del *9 d'Octubre*, Día de la Comunidad Autónoma Valenciana, es un ejemplo perfecto de lo que acabamos de señalar. Las encuestas centradas en esta festividad confirman la importancia de la misma en la vida escolar valenciana, ya que del total de 36 colegios encuestados en la fase de 2011-2012, un 80% (29 centros) realizó algún tipo de actividad relacionada con esta fiesta. Entre los colegios que lo celebraron, más de la mitad realizó algún tipo de celebración global que involucró a todo el centro, además de actividades de aula relativas al mismo tema.

La celebración del *9 d'Octubre* adquirió un carácter festivo en la inmensa mayoría de los casos, algo que confirman con claridad los documentos, imágenes y fotografías que, sobre esta celebración, muchos centros ofrecen en sus portales web. Las encuestas nos indican que más del 60% de las escuelas realizó talleres y actividades de plástica durante la conmemoración de este evento y que un 42,2% llevó a cabo numerosos actos en el patio y/o el resto del centro. Así, era frecuente la realización de murales y carteles conmemorativos que, posteriormente, eran colgados en aulas o pasillos; la confección de banderolas moras y cristianas, de escudos y

espadas o de toda una serie de retratos del Rey Jaume I en los que el monarca aparecía rodeado de toda una simbología característica que, en general, tendía a ensalzar su figura. También eran habituales las desfiladas y marchas de moros y cristianos, las "danzas medievales" o la recreación de la conquista de Valencia con escenificación de la lucha entre las tropas moras y las cristianas.

Igualmente importantes eran las actividades destinadas a presentar y difundir el relato de los principales acontecimientos (históricos o legendarios) relacionados con la festividad (algo que encontramos en el 47% de los cuestionarios). Dentro de este tipo de actividades, lo más habitual era la lectura o copia de textos sobre la vida de Jaume I y, en especial, sobre la conquista cristiana de la ciudad de Valencia (muchas veces acompañados de una exaltación de la Señera y del proceso de conquista). El relato mítico o histórico difundido a través de estas actividades solía vincular el *9 d'Octubre* con las tradiciones y la identidad valenciana hasta el punto de que, en algunos casos, se llegaba a afirmar, como también hemos visto en los manuales, que "el objetivo general es el conocimiento del hecho histórico que comportó el nacimiento del actual pueblo valenciano", reduciendo a la mínima expresión o directamente eliminando las posibles influencias de la historia anterior a la llegada de los cristianos.

Aunque de importancia menor, debemos destacar también las actuaciones de marionetas sobre Jaume I y la conquista (presentes en cerca del 5% de las encuestas), la realización de ferias gastronómicas y/o chocolatadas, la celebración de concursos o certámenes artísticos y literarios, la programación de salidas extraescolares o incluso la celebración fuera del espacio escolar en colaboración con los ayuntamientos u otros organismos públicos o privados.

Todas estas actividades nos permiten constatar que el carácter festivo de la celebración del *9 d'Octubre* parece un factor decisivo a la hora de valorar su peso en el calendario escolar. En este sentido se detecta, como ya hemos apuntado anteriormente, un cierto grado de permeabilidad de la escuela respecto a su contexto social más amplio. Ahora bien, la existencia de cierta tradición en la celebración del *9 d'Octubre* en el entorno sociocultural de los colegios no es el único factor que explica su relevancia en el calendario escolar. A la luz de los datos de nuestra encuesta se puede apreciar que, cuando no existe celebración a nivel de centro, hay una parte de los maestros y maestras (un 24 % según los cuestionarios) que lleva a cabo algún tipo de actividad relacionada con la efeméride en sus aulas. Esto nos indica que en la comunidad educativa valenciana existe mayoritariamente un compromiso con la conmemoración del *9 d'Octubre* que va más allá de la relevancia social o institucional de la celebración.

Pese a lo señalado en relación con el compromiso de los docentes, todo parece apuntar a un déficit de contenido cívico en la celebración del *Dia de la Comunitat*, ya que las actividades analizadas confirman que se tiende a una banalización perfectamente ejemplificada con los

talleres de plástica o con los desfiles de moros y cristianos. Esto, vinculado con el tipo de relato histórico mayoritariamente difundido, nos lleva a concluir que en muy pocas ocasiones se piensa esta fiesta en términos de educación intercultural, ya que no sólo se ignoran las potencialidades de esta conmemoración para tratar la diversidad, sino que, además, el tratamiento que en algunos casos se hace de los "otros", sin ser negativo, puede acabar reforzando las ideas de alteridad sobre lo arabo-musulmán más o menos arraigadas en el alumnado (Delval, 2006; Valls, 2008).

Conclusiones

De la lectura y análisis de los materiales expuestos, podemos concluir que el patrimonio, en general, y las fiestas y tradiciones, en particular, tienden a presentarse como un objeto de veneración acrítica que debe ser preservado y difundido. Esta manera de concebir el patrimonio presupone una concepción esencialista de la historia y de las identidades que ignora que el significado simbólico y didáctico del mismo requiere una "activación" deliberada (Prats, 2001; González, 2006). Además, la tendencia a identificar el patrimonio con un "legado" o "herencia" inalterable se ve acentuada cuando es presentado como una especie de correlato de las instituciones que, de este modo, vienen a usufructuar esa imagen tranquilizadora de un mundo ordenado y estable.

Por lo que respecta a las fiestas hemos podido comprobar que éstas no son objeto de una selección crítica siguiendo criterios educativos, sino que se suelen asumir de un modo irreflexivo por estar incorporados en nuestra vida social de una manera banal (Billig, 2006). Buena parte de las celebraciones se organizan mediante actividades de carácter lúdico y festivo (bailes, desfiles, decoración del centro) que huyen de las posibles implicaciones ciudadanas de conmemoraciones como el *9 d'Octubre*. Esta tendencia a despolitizar este tipo de festividades escolares, a eliminar sus componentes polémicos, es expresión de la inclinación de la comunidad educativa a esquivar debates en aras de una supuesta "neutralidad" de la escuela, lo cual ha contribuido a desactivar el potencial cívico de la valoración del patrimonio común.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista es importante reivindicar la naturaleza plural y controvertida de la noción de patrimonio, de la que el material analizado da buena muestra, presentándola como un exponente de las maneras como las sociedades contemporáneas se relacionan con su pasado. La lucha por el patrimonio, como confirma toda una serie de movimientos ciudadanos que reivindican la valoración y conservación de centros urbanos, oficios tradicionales o parajes naturales, atesora un potencial cívico y político de enorme valor, algo que deberíamos tener muy presente si queremos desarrollar una didáctica crítica y formar ciudadanos comprometidos con su comunidad.

Referencias bibliográficas

Archilés, F., y Martí, M. (2004): "La construcció de la regió com a mecanisme nacionalitzador i la tesi de la dèbil nacionalització espanyola", *Afers. Fulls de recerca i pensament*, 48: 265-308.

Billig, M. (2006): *Nacionalisme banal*, Afers: Catarroja.

Castelló, R. (1999): "Las bases sociales de la identidad dual: el caso valenciano", *REIS:Revista española de investigaciones sociológicas*, 88: 155-183.

Delval, J. (2006): *Hacia una escuela ciudadana,* Morata: Madrid.

González, N. (2006): "¿Puede el patrimonio cultural ser un recurso educativo relevante en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria?", en Gómez Rodríguez, A. E., y Núñez Galiano, Mª. P. (ed.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Málaga, 75-88.

Huyssen, A. (2001): *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, FCE: México.

Parra, D., y Segarra, J. R. (2011): "Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25: 65-83.

Parra, D., y Segarra, J. R. (2012): "Celebraciones escolares, ¿fiestas cívicas? El tratamiento escolar del *9 d'Octubre* y del Día de la Constitución en las aulas valencianas de Educación Primaria", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 19-34.

Prats, J. (2001): "Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales", en Morales, J., Bayod, M. C., Prats, J., y Buesa, D. (ed.), *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 15, ICE-Universidad de Zaragoza: Zaragoza, 157-169.

Samuel, R. (2008): *Teatros de la memoria. Pasado y presente de la cultura contemporánea*, PUV: Valencia.

Segarra, J. R. (2006): "El discurs històric en la construcción de la identitat valenciana contemporània: Xàtiva com a mite", *Recerques*, 52/53, 187-209.

Valls, R. (2008): "La imagen del islam en los actuales manuales escolares españoles de historia", en Cajani, L. (dir.), *Conociendo al otro: el Islam y Europa en sus manuales de historia*, Santillana, 73-122.

Manuales utilizados:

Albolea, J. J., *et al*.(2006): *Conocimiento del medio 5*, Edelvives: Madrid.

Gómez, R., *et al*. (2005): *Conocimiento del Medio. Comunidad Valenciana (Primaria, Segundo ciclo 4)*, Anaya: Madrid.

Juan, E., *et al*. (2002): *Coneixement del medi, 5 Primària. Comunitat Valenciana*, Voramar-Santillana: Picanya (València).

Juan, E., *et al*. (2002): *Guía didáctica de Conocimiento del Medio, Primaria 5*, Voramar-Santillana: Picanya (València).

Juan, E., *et al*. (2006): *Coneixement del medi, 5 Primària*, Voramar-Santillana: Picanya (València).

Meléndez, I., *et al*. (2009): *Conocimiento del medio, 5 (Comunidad Valenciana)*, Ediciones SM: Madrid.

Meléndez, I., *et al*. (2006): *Conocimiento del medio, 5 (Comunidad Valenciana)*, Ediciones SM: Madrid.

El trabajo de la identidad cultural a través del temario de Historia del Arte de 2º de Bachillerato

Mª del Mar Bernabé Villodre[1]

Resumen

La etapa de Bachillerato está destinada a la preparación para el acceso a la universidad. En este momento se considera que las anteriores competencias, denominadas básicas, han sido asimiladas por el alumnado; de manera que, el profesorado puede centrarse exclusivamente en la preparación del examen de acceso a la universidad. Sin embargo, desde nuestra experiencia se ha podido comprobar que los educandos todavía tienen mucho camino por recorrer en su formación ciudadana, sobre todo, en cuanto se refiere al tratamiento de la diversidad cultural y a la consecución de la interculturalidad, tan imprescindible actualmente. La asignatura de Historia del Arte es un espacio ideal para el trabajo de la identidad cultural y de los valores característicos de la educación intercultural, gracias al análisis reflexivo de las diferentes manifestaciones artísticas que caracterizan un espacio geográfico determinado. Gracias a esta materia, el alumnado no sólo reforzará sus conocimientos sobre su propia cultura, sino que aprenderá a ser consciente de que una cultura no es estática ni inmutable, sino que todas presentan elementos comunes que las han enriquecido en uno u otro momento, otorgándoles su idiosincrasia actual. La Historia del Arte tiene que convertirse en ese espacio de trabajo de las identidades culturales que puedan estar presentes en el aula, desde una perspectiva intercultural, asumiendo el papel que en Secundaria tuvo la educación musical; así, esta materia permitirá reflexionar sobre la propia cultura y conocer y respetar la del otro, para comprender la importancia de la interacción, el diálogo y el intercambio en la construcción cultural de una sociedad pluricultural.

[1] Licenciada en Historia del Arte y Doctora en Teoría e Historia de la Educación. Profesora Ayudante (Área Música) del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valencia. E-mail: maria.mar.bernabe@uv.es

Palabras clave: interculturalidad; competencia cultural; competencia social; contextos pluriculturales; Historia del Arte.

Abstract

Bachelor's stage is for preparation for university entrance. At this time it is considered that the above skills, basic called, have been assimilated by the students, so that teachers can focus exclusively on the preparation of entrance exam to college. However, from our experience it has been found that students still have a long way to go in civic education, especially as regards the treatment of cultural diversity and the pursuit of multiculturalism, as essential today. The subject of art history is an ideal space for the work of cultural identity and values characteristic of intercultural education, thanks to the thoughtful analysis of the different artistic manifestations that characterize a specific geographical area. Through this subject, students will not only strengthen their knowledge of their own culture, but learn to be aware that culture is not static and unchanging, but all common elements that are enriched in one time or another, giving current idiosyncrasies. The history of art has to become that workspace cultural identities that may be present in the classroom, from an intercultural perspective, assuming the role that music education was secondary, so this area will reflect on their own culture and know and respect the other, to understand the importance of interaction, dialogue and exchange in the cultural construction of a multicultural society.

Keywords: multiculturalism; cultural competence; social competence; multicultural contexts; Art History.

Introducción

El alumnado y el profesorado de 2º de Bachillerato se encuentran en un momento crucial y, por tanto, de gran tensión a todos los niveles. Los primeros se están preparando para realizar unos exámenes de los que dependerá su futuro profesional y, los segundos deben prepararlos para que los superen. A esta situación puede reducirse la realidad formativa de esta etapa. Nótese que se ha dicho "formativa" pero no educativa. ¿Todavía puede considerarse educativa, desde su concepción más global, a esta etapa? ¿El profesorado cuenta con unas competencias generales globales que deba desarrollar en el alumnado, equiparables a las denominadas Competencias Básicas de la etapa anterior? Convendría adaptar la pregunta lanzada por Ballester y Sánchez (2011) de qué centro educativo queremos para qué sociedad y, a partir de aquí, considerar si todavía se necesita fortalecer esas competencias básicas en la etapa de Bachillerato; cuestión necesaria si se sigue la consideración de Roldán, Lucena y Torres (2009) que señalan que el profesorado está formando personas que se desarrollarán en una sociedad y

cultura concreta; a lo que debe añadirse que está en constante evolución y a ella también debe responder el profesorado en esta etapa.

Son demasiadas las ocasiones en las que el profesorado se ve superado por la presión de un temario de proporciones demasiado grandes y con la imposición de unas directrices evaluadoras que delimitan la metodología docente. De manera que, el profesorado de Historia del Arte de 2º de Bachillerato tiene escaso margen de maniobra didáctica para conseguir que su alumnado no sólo consiga superar el curso y la PAU, sino al mismo tiempo, su formación ciudadana, personal, emocional, etc.; competencias que, supuestamente, pueden darse por adquiridas en la etapa de Secundaria y que muchas comunidades han readaptado y ampliado a su conveniencia (Bolívar, 2008).

La sociedad actual vive inmersa en un constante conflicto, a veces más visible y otras menos, debido a la diversidad cultural existente en el territorio, que tiende a olvidar u obviar que la relación con "el otro" es su razón de ser (Ferro, 2012). Se puede considerar realmente importante el hecho de educar desde nuevas perspectivas basadas en el tratamiento de la alteridad, para que ese alumnado culturalmente diverso que vive en este contexto pluricultural en constante cambio, pueda evolucionar y asumir un pasado y un futuro cambiante (Orduna, 2003); al tiempo que, no debe olvidarse la consideración que se tiene de la Historia del Arte desde finales de siglo XIX, como importante fuente de información de la historia interna de los pueblos (Sánchez, 2011), tan necesaria para conocerse y definirse culturalmente.

Una educación intercultural también será posible desde la Historia del Arte; quizá sea la asignatura que más posibilidades ofrece en este sentido, casi tantas como ofreció, en su momento, la educación musical en Secundaria. De manera que, la Historia del Arte podrá asentar las bases características de la interculturalidad y dejar el camino allanado para una producción cultural compartida fruto del diálogo y el intercambio cultural. Gracias a esta materia se puede tratar de convertir el aparentemente monocultural currículo (Hernández, 2002) en un currículo que tenga en cuenta al resto de culturas y sus características.

Desde esta comunicación, se pretende mostrar cómo el estudio de la Historia del Arte puede acercar a la cultura del otro y a conocer la propia, en la línea de evitar los peores males del fenómeno globalizador que intenta ocultar las diferentes identidades culturales (Pérez, 2011). Todo esto, como primer paso para la interacción cultural, siempre desde la intencionalidad de evitar la caer en la obsoleta multiculturalidad y conseguir un desarrollo intercultural, necesario para construir una sociedad en convivencia que no en simple coexistencia.

Una etapa sin "Competencias Básicas"

Cuando la Educación Secundaria Obligatoria llega a su fin, supuestamente, el alumnado está capacitado como ciudadano social y culturalmente competente. Este alumnado podrá participar de la vida social como un ciudadano competente y capacitado para ejercer como tal. De manera que, en la siguiente etapa educativa y primera no obligatoria, como es el Bachillerato, el educando se centrará en prepararse para acceder a una carrera que le permita desarrollarse como profesional en un campo de su elección. Es decir, el alumnado se centrará en una serie de materias que le permitirán acceder a la universidad; pero, supuestamente, en el currículo de esta etapa ya no se cuenta con competencias básicas destinadas a formar globalmente al educando.

No obstante, muchos docentes de esta etapa no han dejado de considerar la gran importancia de continuar con el desarrollo de unas competencias, bien las anteriores o bien unas más específicas que cumplan con una función similar a las anteriores: que formen al futuro ciudadano de una forma más completa a nivel cultural, social y personal, antes de que se especialice tanto en su propio campo de trabajo que se "olvide" de que desde su especialidad universitaria también debería continuar siendo educado para ser un ciudadano competente y no sólo un profesional competente. Por supuesto, esa educación por competencias no debe reducirse a una difusión de este nuevo vocabulario sin más (Bolívar, 2008; Sáiz, 2011), ya que debe ir acompañada de toda una adaptación de los procedimientos e instrumentos utilizados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido, la Universidad Politécnica de Valencia realizó un interesante *slogan* de presentación para la matriculación de estudiantes en su centro. Venía a decir que no sólo formaban profesionales, sino también personas. Ésa es la clave; aunque, debe cuidarse que no se caiga en una profesionalización del proceso educativo, ya que terminaría enfocándose la adquisición de competencias específicamente del entorno laboral (Bolívar, 2008), y éstas deberían referirse a conceptos más globales y no empresariales. Pese a que cada etapa educativa esté orientada a garantizar el paso a la siguiente, ninguna de ellas debería perder el sentido principal de su ser, como es la formación global del ser humano para poder convivir en sociedad y hacer avanzar a ésta; ya que, la identidad cultural (o identidades culturales) presentes en una sociedad no se quedan estancadas, sino que avanzan continuamente como ésta (Molano, 2007).

El surgimiento de las citadas Competencias Básicas que tanta bibliografía han producido, puede interpretarse como un recordatorio de las funciones del docente de las diferentes etapas educativas. Sin embargo, la evaluación de sólo algunas de ellas para comprobar el nivel del alumnado, como muestran Ballester y Sánchez (2011), puede interpretarse como algo

contradictorio: se le otorga importancia a lo cultural, pero se le resta porque no se evalúa el nivel del alumnado en este sentido. Basta comprobar cómo los manuales escolares apenas han modificado su estructura para garantizar esa adquisición (Sáiz, 2011). Así pues, ¿qué directrices se le están dando al docente? ¿Acaso es relevante la formación del alumnado en el manejo de su propia cultura? ¿Es su cultura o la del otro? ¿Se evalúa su comportamiento social igual que la capacidad matemática? Entonces, ¿por qué educar por competencias? Visto así, ¿serían necesarias en Bachillerato?

La respuesta a la última cuestión es bien simple: sí, aunque, reestructuradas para comprobar que el alumnado está preparado para pasar de unas competencias básicas a unas más específicas a nivel ciudadano. Es decir, que sería en esta etapa en la que podría garantizarse la consecución de una competencia intercultural, gracias a la "acción" de asignaturas como la Historia del Arte. Desde ella, se pueden conocer otras culturas que son, al mismo tiempo, la nuestra. Esta materia garantiza el conocimiento de otras realidades y, además, el conocimiento de la propia realidad cultural. No sólo se puede conocer el arte autóctono de un período concreto, sino que se podrá conocer el arte de ese mismo período en otras zonas del mundo, como acercamiento a otras interpretaciones de un mismo concepto estilístico. Esta perspectiva comparada permitirá acercarse "al otro" y repensar la propia identidad cultural.

El arte permite conocernos y conocer, replantearnos de dónde vienen nuestras producciones artísticas, a quién debemos el desarrollo de nuestro lenguaje artístico. En definitiva, esta materia permite conocer la propia cultura, conocer la del otro, reconocer la propia en la del otro y a la inversa, al tiempo que garantizará una posible re-construcción cultural compartida desde otros ámbitos educativos artísticos. En definitiva, permite todavía el trabajo transversal de todas las competencias básicas, que no están vinculadas exclusivamente a una materia (Bolívar, 2008) ni debería estarlo a un período educativo con tantos "problemas" hormonales como la Secundaria; es decir, que debería continuarse hasta esa última etapa no profesionalizante ni obligatoria como es el Bachillerato.

La identidad cultural en el contexto pluricultural del aula española

La sociedad española se caracteriza por una pluriculturalidad que se ha visto aumentada durante las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, debido a la llegada de culturas procedentes de distintas partes del mundo. El número de alumnado de origen africano (norte y sur), así como el de Europa del Este y de América Latina, ha aumentado a un ritmo vertiginoso, con la consiguiente problemática en el tratamiento de este alumnado, sobre todo en cuanto al modelo educativo más adecuado para garantizar la igualdad en su proceso educativo. Pero, el territorio nacional presenta una mayor problemática en cuanto a la educación de sus ciudadanos:

su idiosincrasia autonómica convierte el acto educativo, desde el punto de vista cultural, en un proceso muy complicado para el profesorado. La identidad cultural española no es tal, ya que se cuenta con diferentes culturas en cada una de esas provincias que componen el territorio nacional. Desde este punto de vista, el alumnado de Bachillerato autóctono debería tener más facilidades para entender los principios característicos de la educación intercultural, comentados desde las características propias de los diferentes períodos artísticos estudiados en la Historia del Arte.

Los centros educativos, desde las materias artísticas, deben mostrar esa realidad autonómica/regional cuya interacción ha dado lugar a una supuesta identidad nacional (Infante y Hernández, 2011), que es la que parece transmitirse en colegios, institutos y universidades. Pero, igual que la Historia del Arte, la identidad cultural de un alumno depende del pasado y de su construcción futura (Molano, 2007); es decir, que como en el Arte se reutilizan y renombran elementos del pasado con nuevas perspectivas, igual sucede con la identidad cultural de una sociedad. Escalona (2011) considera que ésta implica comunicación entre culturas, de ahí que sea tan preciso el trabajo de la interculturalidad que, principalmente, precisa de ese diálogo; y, aquí, la Historia del Arte puede contribuir a mostrar cómo el Arte es resultado de multitud de diálogos culturales (intercambios, influencias, préstamos) a lo largo de los siglos.

En el territorio español no se puede hablar de identidad cultural única. Desde este punto de partida, la formación del alumnado en el respeto al otro debería poder convertirse en una realidad posible, porque la cultura se hereda, se construye y se proyecta (Orduna, 2003), pero no es estática y, por ello, se asemeja a la Historia del Arte: los períodos artísticos no empiezan ni terminan tajantemente en un año u otro, conviven temporalmente muestras de un estilo u otro, se utilizan elementos de diferentes estilos y países… De modo que, ésta permitirá comprender diferentes culturas y valorar los elementos compartidos entre ellas; además, de asentar las bases para un diálogo cultural que permita el intercambio y la creación de una cultura compartida. Maldonado y Hernández (2010) consideran que la identidad presupone una autorreflexión del individuo. Precisamente, a ésta contribuirá el estudio de las características artísticas de cada período en los diferentes países que se estudian en esta asignatura de Bachillerato.

La Historia del Arte y su didáctica en 2º de Bachillerato: la PAU

El examen de Historia del Arte que realiza el alumnado durante las Pruebas de Acceso a la Universidad ha ido evolucionando durante las últimas décadas. Se ha pasado de un modelo de desarrollo y comentario que podría considerarse puramente teórico (desarrollo de un tema completo y comentario de dos obras de arte de las ofertadas), a otro en el que deben realizar un comentario de la obra de arte y de algunas de las características de un estilo artístico, junto con

el comentario de las características históricas y culturas de un período o de un artista del mismo, para lo que cuentan con el apoyo de dos textos expresamente seleccionados para servir de apoyo en dicha cuestión.

Estos cambios, si bien muestran un acercamiento al alumnado hacia la reflexión cultural en torno a los diferentes períodos, no se reflejan tanto como debieran en la didáctica del docente de esta etapa que emprende una carrera contra el tiempo y un temario amplísimo, para conseguir que el alumnado aprenda todo el temario y esté preparado para aprobar ese modelo de examen. La didáctica de la Historia del Arte para esta etapa, debido a todo lo anteriormente comentado, está demasiado enraizada en una visión tradicionalista, centrada en la transmisión de conocimientos y en su evaluación, más que en un proceso de aprendizaje que parta de las ideas previas del alumnado (Ortega, 2002).

Desde nuestra experiencia en 2º de Bachillerato, pudimos comprobar que el alumnado reclamaba que los exámenes de fin de trimestre fuesen iguales que los de PAU para poder practicar. Esta reclamación se debía a que algunos centros no practicaban con estos modelos y el alumnado asistía a PAU con gran nerviosismo. Lo que se pretende mostrar en este epígrafe es que estas pruebas de acceso de las que depende el futuro profesional del alumnado, son las que organizan el trabajo del docente y delimitan sus actuaciones educativas en diferentes y más amplias direcciones. Es decir, una educación intercultural e interdisciplinar, orientada a la consecución o refuerzo de las anteriores competencias básicas, se ve realmente complicada al estar limitados en tiempo y formatos de examen por la PAU.

Propuestas didácticas para trabajar la identidad cultural a través de la Historia del Arte

Entonces, ¿qué puede hacer el docente en el aula? ¿Cómo puede conseguir preparar al alumnado para sus exámenes de acceso a la universidad y, al mismo tiempo, asegurarse de que comprende su cultural y la del otro? ¿Es compatible la preparación para la PAU y una educación intercultural? Desde nuestro punto de vista, consideramos que la Historia del Arte es la materia más adecuada para educar interculturalmente. Una perspectiva comparada de las diferentes culturas es la mejor opción para conocer al otro y, desde esta asignatura es factible: no es necesario cambiar los planteamientos, no hay que modificar el modelo de examen, sino que el docente debe comentar cada período artístico comparándolo con el mismo estilo en otras zonas del mundo. De este modo, el alumnado podrá ser consciente de la gran igualdad artística (cultural) y, al mismo tiempo, de la riqueza que aportan los elementos diferenciadores de cada manifestación. Es decir, que el alumnado no sólo conocerá su propia identidad cultural, sino que también conocerá la del otro y, así, podrán construir una nueva o, al menos, ser conscientes de

que ese concepto de "identidad cultural" no es estático sino que depende de la interacción con otras culturas que dará lugar a cambios que se sumarán a la propia cultura, pasándose así a la cultura "nuestra". Y, de esta manera, una y otra vez.

La Historia del Arte, por tanto, permite trabajar con el concepto que Orduna (2003) denomina creación cultural, que permite asumir y conocer la cultura del pasado para diseñar otra futura en constante cambio. Sobre todo, permitirá conocer la identidad cultural propia, comprendida como un concepto en constante desarrollo gracias a la identificación propia en la misma y a la participación en el proceso de desarrollo y creación de ésta (Escalona, 2011).

Se podría considerar que el mejor tema para trabajar el respeto a otras culturas mayoritarias del territorio sería el tema del Arte Hispanomusulmán y mudéjar. Aunque, el conocimiento del otro y el reconocimiento del otro en la propia cultura puede trabajarse con los diferentes temas que forman parte del temario. Seguidamente, se incluyen diferentes líneas de actuación sobre los distintos temas que componen el temario, para visualizarlo desde una perspectiva que no sólo permita conocer la propia cultura, sino que la comprensión del otro quede garantizada gracias a la comprensión de la propia cultura y de los elementos que se comparten.

Un tema que permite trabajar la similitud entre culturas y la idea de elementos compartidos sería la que posibilita el tema del arte primitivo. Puesto que el Bachillerato está muy "limitado" en tiempo, el desarrollo de cada unidad temática no puede extenderse demasiado y queda también limitado en cuanto al modo de trabajarlo, ya que el examen tiene unas características que implican el trabajo de comentarios de obras artísticas, únicamente. No obstante, la exposición del docente puede resultar más interactiva para el educando y una perspectiva comparada permitirá garantizar no sólo unos valores interculturales en ellos, sino la comprensión de los posteriores períodos y de los anteriores con mayor facilidad y desde el respeto de las características culturales "del otro".

El tema del arte primitivo puede plantearse en el aula desde una perspectiva comparada, que permita no sólo conocer las muestras propias sino las más significativas de otras partes del mundo que puedan compartir elementos comunes, además de como una forma de comprobar el enriquecimiento que aporta la diferencia. En la pizarra digital se proyectan dos imágenes de caza, una del continente africano y otra de las Cuevas de Altamira, y se procede a compararlas y a enlazarlas con otras de otras zonas del mundo: se puede animar al alumnado a realizar una búsqueda de imágenes para que descubran que las temáticas se comparten, así como los materiales y la forma de representación de unas y otras. Todo esto contribuye a mostrar cómo pese a no estar desarrollados los medios de comunicación, el ser humano comparte un desarrollo artístico muy similar

También, se puede partir de las características dispuestas en la pizarra digital y realizar una búsqueda de imágenes que presenten esas características, con la peculiaridad de que deben buscar esas mismas características en pinturas de distintas zonas del globo. Incluso, debido a la necesidad del alumnado de aprender las características de cada período, sería más útil para ellos trabajar la unidad partiendo de un listado de características del arte prehistórico peninsular para que localicen esas mismas características en obras de algún otro país europeo. De esta manera, recordarían las características propias y podrían comprender cuánto se parecían, inicialmente unos países a otros, y cómo la evolución propia les llevó por derroteros diferentes y, realmente, tan similares.

Es importante trabajar a partir de lo que le es propio al alumnado, sobre todo, teniendo en cuenta que en su examen de PAU pueden tener que realizar un comentario sobre arte rupestre. Si se trabaja desde el reconocimiento visual de sus características culturales "autóctonas", pero reconociéndolas en las "del otro", no sólo se estará garantizando el aprendizaje de los contenidos de la materia para esta etapa, sino que se logrará un acercamiento a los principios de la interculturalidad. De hecho, según Guillén (2010), el alumnado de esta materia considera que es de gran utilidad para su vida cotidiana, podría decirse que para valorar la diversidad que les envuelve y para convertirse en personas más reflexivas y analíticas.

Otros períodos estilísticos como el Románico o el Gótico, también permitirán ese tratamiento intercultural de la asignatura. Realmente, todos los temas de ésta posibilitan un tratamiento educativo intercultural; o, más bien, de inicio o asentamiento de las bases para un diálogo intercultural basado en el intercambio gracias al conocimiento.

El arte Gótico representado por catedrales como las de León o la Santa Capilla de París puede considerarse uno. Está considerado el primer estilo internacional y las similitudes son obvias y fácilmente distinguibles por el alumnado. Ahora bien, no deben señalarse sólo las similitudes, sino la riqueza de la diferencia: puesto que la pizarra digital permite "jugar" con las imágenes, pintarlas, etc., un alumno voluntario tendrá que señalar los elementos diferentes entre las dos catedrales propuestas mediante un correcto uso del vocabulario específico de la materia; además, tendrá que enlazar los elementos diferentes con otros similares que puedan estar presentes en otros edificios representativos de un país vecino o lejano. El uso de la pizarra digital permite una clase más interactiva y entretenida para un educando que debe retener gran cantidad de características de diferentes períodos artísticos.

Conclusiones

Desde estas páginas se ha pretendido ofrecer un trabajo de la identidad cultural a través del Arte, porque la educación permitirá al estudiante valorar su identidad cultural (Orduna,

2003). Ahora bien, no se ha especificado qué identidad cultural, ya que en el aula serán múltiples y ¿cuál es la primigenia? ¿Acaso la autóctona difiere tanto de las inmigrantes? ¿No han llegado al punto de compartirla o construirla conjuntamente porque la cultura está en constante evolución? Bolívar (2008) menciona una cultura imprescindible de la ciudadanía que debe transmitirse a todo el alumnado; concepto que puede interpretarse de múltiples manera, algunas muy negativas, pero que se ha preferido considerar como aquellos principios básicos de comportamiento que deben compartir todos los ciudadanos para convivir en paz.

La Historia del Arte de esta etapa, igual que el resto de materias, está destinada a completar el conocimiento que de ésta adquirieron con las Ciencias Sociales durante la Secundaria; además de que puede completar esa cultura ciudadana que podría considerarse característica del territorio, si se atiende al anterior autor. Sin embargo, la "tensión" del acceso a la universidad limita la libertad pedagógica del docente y los materiales y tiempo que éste podría dedicar a cada uno de los aspectos que le son propios, lo que repercutiría negativamente en el desarrollo educativo cultural, es decir, en la conformación de una competencia cultural y artística que, de acuerdo con la legislación ya estaría "adquirida" en esta etapa.

El uso de la pizarra digital facilita la labor intercultural del docente. Si bien es cierto que la interculturalidad implica un diálogo entre culturas que posibilite la construcción cultural compartida a partir de las intercambios derivados de ese diálogo, y en o desde esta materia el intercambio constructivo no es posible porque es fundamentalmente teórica, tampoco se debe caer en una interpretación multicultural de la materia. Es decir, la Historia del Arte no debe reducirse a una enumeración de características de las manifestaciones artísticas de una zona u otra del mundo, sin más; sino que deben estudiarse desde una perspectiva de comparación, de búsqueda de similitudes y diferencias, que permitan comprender la realidad artística (cultural) "del otro". Entonces, se podría hablar de un acercamiento intercultural como base para que otras materias como la música (con su práctica improvisatoria, compositiva o directamente interpretativa) permitan construir esa identidad cultural compartida.

Una perspectiva comparada de la Historia del Arte, tal como se ha planteado, garantizará al alumnado la adquisición de la interculturalidad o, al menos, allanará el camino para el respeto de la alteridad desde el trabajo de la diferencia y las múltiples similitudes culturales. Al fin y al cabo, la identidad se construye con un binomio formado por la pertenencia y la comparación (Maldonado y Hernández, 2010), que precisamente se pueden desarrollar con este tipo de prácticas.

Las propuestas que se han incluido ofrecen un trabajo intercultural muy fácil de poner en práctica para el estudiante y para el docente, que no repercute en una disminución de tiempo para la explicación del temario general de la asignatura. De modo que, son actividades que

garantizan el aprendizaje de los contenidos de la materia, que no "alteran" el trabajo de acuerdo con el modelo de examen propuesto para PAU; pero, que permiten trabajar la identidad cultural a través del arte, desde una perspectiva intercultural. Básicamente, se pretende mostrar cómo el planteamiento de respuestas de "recortar y pegar" (Sáiz, 2011), que caracteriza especialidades como la Historia o la Historia del Arte, queda obsoleto para una sociedad pluricultural que tanto necesita del razonamiento y la reflexión para conseguir una situación intercultural que garantice la convivencia cultural.

Este trabajo del respeto de la alteridad desde la propia identidad cultural a través del Arte, posibilita el conocimiento de la propia identidad de la que, en muchas ocasiones, se desconocen muchos elementos y el origen de éstos; de hecho, el ser humano tiende a tomar como propios muchos elementos que se "incorporaron" a su cultura, pero "pertenecían" a otra. El Arte no hace sino mostrar esta realidad, el hecho de que se comparten características y que la cultura está en constante evolución, que no es estática y, por tanto, en el momento en que múltiples culturas comparten socialmente un espacio, la identidad cultural de ese territorio termina por "reorganizarse" porque la socialización influye en la construcción identitaria (Maldonado y Hernández, 2010), que sólo será posible si se reconoce y asume lo propio como tal (Infante y Hernández, 2011).

La Historia del Arte de 2º de Bachillerato, pese a sus múltiples limitaciones de tiempo y al modelo de evaluación que "impone" el acceso a la universidad, puede convertirse en un importante punto de afianzamiento de valores interculturales que posibiliten y aseguren un diálogo intercultural, tan imprescindible para esta sociedad pluricultural actual. En ella deben buscarse elementos integradores de la diversidad cultural (García, 2005) característica del territorio que permitan afrontarla como enriquecedora y necesaria para comprender la propia cultura, sea cual sea ésta.

Referencias bibliográficas

Ballester, Mª G. y Sánchez, J. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 17-34.

Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 4-32.

Escalona, A. (2011). La identidad: camino hacia la individualidad cultural. *ASRI*, 0, 1-7.

Ferro, L. E. (2012). Extravíos de la identidad: el problema epistemológico de la identidad. *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 2, 1-12.

García, A. D. (2005). El eurocentrismo, el patrimonio histórico y cultural de los países de la UE y sus posibles problemas. *HAOL*, 6, 91-107.

Guillén, M. (2010). *El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto*. Proyecto CLIO, 36.

Hernández, C. (2002). La formación del profesor en una sociedad multicultural. En J. Estepa, M. De la Calle y M. Sánchez (Eds.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (325-338). Editorial Libros Activos: Palencia.

Infante, Mª E. y Hernández, R. C. (2011). Preservar la identidad cultural: una necesidad en la actualidad. *ASRI*, 0, 1-7.

Mercado, A. y Hernández, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17 (53), 229-251.

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural. Un concepto que evoluciona. *Ópera*, 7, 69-84.

Orduna, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *ESE*, 4, 67-83.

Ortega, N. I. (2002). La formación del profesorado de Historia del Arte. Un nuevo reto dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Estepa, M. De la Calle y M. Sánchez (Eds.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (97-104). Editorial Libros Activos: Palencia.

Pérez, F. C. (2011). Globalización y nuevas identidades culturales: identidades de género en construcción. *Revista Sociedad & Equidad*, 2, 66-85.

Roldán, R., Lucena, M. y Torres, P. (2009). Las competencias básicas, una oportunidad para el cambio. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, 1-8.

Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.

Sánchez, L. (2011). Manuales de origen krausista para la enseñanza de la estética y la Historia del Arte y de la Música en los institutos de Bachillerato. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187 (749), 535-545.

Las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria: un itinerario didáctico en la ciudad de Elda

Patricia S. Martínez[1]

Resumen

Hemos realizado un itinerario didáctico en la ciudad de Elda con el alumnado del I. E. S. Monastil como forma de captar su atención hacia el origen de la industria del calzado en Elda y la relación de éste con la historia, la sociedad y el urbanismo con el fin de que puedan vincular la actual industria del calzado –seña identitaria de la ciudad de Elda- con sus orígenes históricos, su influencia en los ámbitos político, económico, social y urbanístico, y el Patrimonio Arqueológico Industrial al que ha dado lugar. Este trabajo constituye, por tanto, un estudio de la puesta en marcha del itinerario a partir del análisis de los resultados de las actividades y las encuestas realizadas por el alumnado que participó en esta salida del aula.

Palabras Clave: Causalidad; industria del calzado; itinerario didáctico; Patrimonio Industrial; urbanismo.

Abstract

We have carried out a teaching rout in Elda for the students of I. E. S. Monastil in order to talk to them about the footwear industry, which is the identity sign of Elda as city, and its connections with Elda, its history, its society, and its town planning. This way, students will be able to understand the development of their city, the footwear industry in all its aspects and the Archaeological Heritage related to it. Consequently, this work shows the analysis of the teaching route according to the results of the activities done by the students during and after the itinerary, and the results of the requests answered by them.

[1] E-mail: arq.prof.ed@gmail.com

Keywords: Causation; footwear industry; teaching route; Industrial Heritage; town planning.

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como fin mostrar los resultados de un itinerario didáctico realizado en la ciudad de Elda que permita la divulgación de su Arqueología Industrial dentro del proyecto "La Llave de Elda", desarrollado por el I.E.S. Monastil de Elda con el fin de hacer llegar la cultura a los hogares eldenses y arraigar valores a favor de las Ciencias Sociales y del Patrimonio Cultural.

Identificación de la problemática

Esta investigación parte del estudio de la problemática percibida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Dentro de la Geografía, podemos facilitar el aprendizaje del concepto de "espacio" desde "*la observación directa y* […] *el método por descubrimiento*" con "*salidas y excursiones*" (Comes, 1997: 177-178). Debemos advertir que la adquisición y desarrollo de la capacidad de orientación depende de su puesta en práctica, por lo que hay es necesaria una "*orientación espacial a lo largo de las diferentes etapas y ciclos de la enseñanza obligatoria*" (Comes, 1998: 160). La mejor forma de enseñar dicha orientación es permitir al alumnado incrementar "*su archivo de esquemas espaciales mentales*" y enseñarle a "*dibujar itinerarios sólo mentalmente, aplicando ya los esquemas aprendidos anteriormente*" (Comes, 1998: 160). El alumnado también presenta problemas en la lectura y elaboración cartográficas (Sebastiá; Tonda, 2001: 208-215). En su enseñanza-aprendizaje se emplean como recursos los "*mapas físicos y políticos*", frente a las "*excursiones y salidas*", la "*comprensión de conceptos geográficos*" y la "*evaluación continua*" (Tonda, 2010: 10-11); y como técnicas de estudio, las memorísticas, pero no "*la interpretación y explicación de los hechos y fenómenos espaciales*" (Tonda, 2010: 11-12). Así, la didáctica de la Geografía aún hoy hace que el alumnado vea al profesorado como un "*suministrador de datos*", base su aprendizaje en la memorización y omita el uso de las nuevas tecnologías (Tonda, 2010: 12).

En el ámbito de la Historia, los problemas están relacionados con la ubicación y comprensión del tiempo histórico, debido a que no se forma el concepto de "tiempo" de manera programada y no se conoce con exactitud cómo el alumnado construye este concepto (Pagès, 1998: 190); no se diferencia claramente el concepto de "pasado" de su reconstrucción e interpretación, ni se define con claridad el concepto de "hecho histórico" (Pagès, 1998: 191). Para la construcción de la temporalidad es necesario explicar que el hecho y el tiempo históricos son construcciones subjetivas del historiador, así como aceptar que la comprensión de los conceptos de tiempo y causalidad "*se adquiere desde el nacimiento, en el interior del grupo y*

de la colectividad, en contacto con las personas y las cosas" (Pagès, 1998: 196). Para ello el alumnado debe diferenciar el "*tiempo vivido*" del "*tiempo histórico*" (Pagès, 1998: 197) y aprender activamente mediante contenidos procedimentales, siendo consciente de su aprendizaje y dejando de pensar en el profesorado como "*protagonista de las actividades de enseñanza y aprendizaje*" (Fuentes, 2003: 85).

La didáctica del Patrimonio Cultural puede mejorar el aprendizaje por varias razones. Primera: implica la salida del aula, aúna "*el conocimiento científico y la experiencia vivida*" (Vilarrasa, 2003: 14), desarrolla el aprendizaje significativo y por descubrimiento, y fomenta la iniciativa y autonomía (Vilarrasa, 2003: 15-16). Segunda: dota de conciencia y responsabilidad a los más jóvenes, formándolos en la crítica y los valores, lo cual nos permite "*darle a su enseñanza una dimensión* […] *de educación para la ciudadanía*" (García; Jiménez, y Moreno, 2003: 443). Tercera, la consecuente conexión entre Patrimonio y ciudad, debida a que el uno forma parte de la otra y viceversa (Prats; Santacana, 2009: 10), conecta la Geografía y la Historia, el espacio y el tiempo, y aproxima al alumnado a su realidad, motivándole y haciéndole formar parte del aprendizaje. La práctica del itinerario didáctico, por su parte, muestra al alumnado que los contenidos transmitidos tienen una realidad tangible y que el profesor es sólo un mero guía que muestra dicha realidad; convierte el aprendizaje en significativo y por descubrimiento al aunar Geografía e Historia; y, además, puede ser desarrollada en cualquier etapa educativa, con lo cual amplía y afianza contenidos. Nuestro itinerario, además, constituye "*un viaje a través del tiempo*", consta de "*diversas paradas en puntos estratégicos*" (Friera, 2003: 334), y ha sido proyectado a partir de la "*preparación*", "*realización*" y "*resultados*" (Friera, 2003: 342-343).

Análisis de la información

Para la puesta en práctica del itinerario didáctico, el 28 de mayo de 2012 dimos una clase previa en la que explicamos la relación entre los avances tecnológicos de finales del s. XIX e inicios del XX y la aparición de la industria del calzado y los cambios socioeconómicos que afectaron a la ciudad y a su población. Empleamos un PowerPoint provisto de imágenes de principios del s. XX para facilitar la comprensión del itinerario. El 29 de mayo de 2012 se realizó el itinerario, proporcionándose al alumnado un cuadernillo con actividades y material de apoyo.

El recorrido comprendió las calles Nueva, Colón y Antonio Maura, y la Avenida de Chapí, y se organizó en seis paradas. Iniciamos la ruta en la calle Nueva, en la que la primera parada consistió en una breve explicación de la calle y la visita al Casino Eldense, guiada por el vicepresidente de la propia institución, quien explicó la relación entre los cambios

socioeconómicos y urbanísticos de Elda y el Casino. La segunda parada fue realizada en la Oficina de Turismo, donde nos explicaron las técnicas de incentivación del turismo eldense, los productos turísticos de la ciudad, la situación actual del turismo en Elda, etc. y respondieron nuestras preguntas. La tercera parada fue realizada en el taller restaurador "Alta Decoración", ante el cual, realizamos una breve explicación sobre la existencia de la artesanía y de la industria en la ciudad. Una vez dentro, el propietario nos habló de las técnicas empleadas en la restauración, nos mostró ejemplos de piezas ya restauradas y nos explicó la organización del trabajo.La cuarta parada consistió en la visita al taller cerámico "Barro y Fuego", en la contigua calle Colón, donde dos ceramistas nos explicaron el proceso de creación y venta de las piezas.Tras retomar la calle Nueva y girar hacia la calle Antonio Maura, realizamos una quinta parada en la esquina de la avenida de Chapí con la calle Virgen de Montserrat para explicar el papel de la Fábrica de Hormas Beneit –una de las más antiguas de la ciudad que aún se conserva– en la industria eldense, a la vista de su fachada. La sexta y última parada fue realizada en la avenida de Chapí, concretamente, en la plaza de la plaza de la F. I. C. I. A., en la que se encuentra el Museo del Calzado, en el cual su Director nos explicó el proceso de fabricación del zapato con material didáctico que reproducía forros, cortes y hormas en distintas fases de producción, y el proceso de fabricación de las hormas de calzado con maquinaria de la Fábrica de Hormas Aguado conservada en el museo.

Presentación de resultados y discusión

Actividades desarrolladas por el alumnado en el cuadernillo de la ruta

ACTIVIDADES	CALIFICACIONES							
	SIN RESPUESTA		0 - 3,9 ptos.		4 - 7,9 ptos.		8 – 10 ptos.	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
1. Marca con rotulador en el plano la ruta que estás realizando.	2	20%	1	10%	3	30%	4	40%
2. Sitúa: el Casino, la Casa de Viuda de Rosas, la Oficina de Turismo, el Taller de restauración "Alta decoración", el taller de artesanía "Fuego y Barro" y el Museo del Calzado.			2	20%	3	30%	5	50%
3. Marca los lugares por donde has pasado que merezcan una parada y califícalos bajo diversos puntos de vista: encanto, historia, personaje ilustre, fotografía, síntesis de momentos históricos, etc.			3	30%	3	30%	4	40%
4. Analiza la aparición del Casino en su contexto socio-cultural.			4	40%	4	40%	2	20%
5. Recoge un cuestionario sobre dudas que los turistas pueden presentar en la Oficina de Elda sobre el turismo industrial y respóndelas.	3	30%			6	60%	1	10%
10. Propón un sistema innovador que sirva de apoyo a una visita guiada por esta ruta. Indica cómo y de dónde se puede extraer la información.			3	30%	7	70%		

Figura 1**. Tabulación de los resultados de las actividades desarrolladas por el alumnado.**

Los resultados de las actividades desarrolladas prueban si el itinerario didáctico ha servido para motivar, comprender contenidos recibidos en el aula durante el curso y ampliar los contenidos vistos en a la clase previa al itinerario didáctico.

Actividad 1. Da a conocer si el alumnado es capaz de identificar en el plano el recorrido realizado y si ha mejorado su aprendizaje en relación a la orientación y localización geográfica. El 20% del alumnado no ha realizado la actividad, el 10% no la ha superado y el 70% ha superado los 4 puntos. Un estudiante ha obtenido una puntuación muy baja: sólo ha marcado dos tramos del itinerario didáctico, que están incorrectos y no han sido conectados ni entre sí ni con el resto del recorrido. Tres han ubicado mal tres de las calles en el plano, mientras que otros dos han errado una calle. Los dos restantes no han errado ninguna. Estos resultados muestran que el alumnado no ha comprendido el plano o que no ha sabido utilizarlo sin explicación previa.

Actividad 2. Muestra si el alumnado es capaz o no de identificar en el plano los lugares visitados y si la realización del itinerario ha facilitado o mejorado el aprendizaje de la Geografía. En los resultados vemos que dos estudiantes han obtenido una calificación inferior a 4, ya que sólo han situado correctamente dos de los lugares visitados; tres han errado dos y tres lugares, superando los 4 puntos; y cinco han errado solamente un lugar o ninguno, obteniendo entre 8 y 10 puntos. También aquí inferimos que el alumnado no ha comprendido el plano o que no ha desarrollado su capacidad orientativa de forma correcta.

Actividad 3. Evidencia si el alumnado tiene criterio para seleccionar lugares con interés turístico y razonar su selección con criterios dados en el epígrafe de la actividad. Valoramos si usa los conocimientos adquiridos en el aula y las explicaciones dadas en el itinerario, y si es consciente del valor histórico del lugar. Tres estudiantes tienen en cuenta sólo dos criterios: han obtenido una calificación inferior a 4 puntos; tres cumplen sólo tres criterios, por lo que tienen entre 4 y 7,9, puntos; cuatro cumplen todos los criterios y, por tanto, poseen entre 8 y 10 puntos. Advertimos que, ni todos han leído con atención el epígrafe o no han querido ceñirse a él, ni han comprendido el valor histórico de los lugares y que, por tanto, no conectan lo que observan en el presente con lo que existía en el pasado. Esto nos indica que debemos hacer hincapié en lo que el Patrimonio Industrial representa conectando con la realidad del alumnado y mostrando los cambios que éste ha vivido a través de la causalidad.

Actividad 4. Demuestra si el alumnado ha comprendido las explicaciones concernientes al Casino Eldense y si relaciona su aparición con el contexto socioeconómico y la configuración urbanística de la Elda del momento. De este modo comprobamos si el alumnado maneja los conceptos estructurantes de tiempo, espacio y causalidad, y si genera un discurso coherente. El 40% del alumnado sólo ha cumplido dos de los criterios y ha obtenido una puntuación inferior a

4; al otro 40% le ha faltado un criterio y ha obtenido entre 4 y 7,9 puntos; por último, el 20% ha conseguido entre 8 y 10 puntos. Siguiendo los criterios de corrección, podemos inferir que el alumnado tiene dificultad para enlazar tiempo y espacio –sólo el 20% lo ha hecho–, por lo que es necesario realizar más actividades. Sólo un 40% menciona la cronología, por lo que el 60% restante necesita trabajar la cronología y la causalidad a través de actividades, como la realización de ejes cronológicos. Observamos que sólo un 40% alude a la situación económica, de forma que es necesario hacer comprender que la economía es un factor de cambio y que su análisis es imprescindible para la Historia. Por último, el 70% ha omitido el uso del término "burguesía", siendo calificado con 1 punto en el criterio correspondiente. El empleo de un vocabulario básico en Historia es obligatorio y el alumnado debe adquirirlo, ya sea a través de la elaboración de mapas conceptuales, como a través de esquemas, glosarios, etc.

Actividad 5. Indica si el alumnado ha prestado atención durante la visita a la Oficina de Turismo y si ha conectado los conocimientos adquiridos en el aula con los obtenidos en la clase del día 28 y en el itinerario. El 30% del alumnado no la ha realizado; el 60% ha conseguido entre 4 y 7,9 puntos; y sólo el 10% restante ha obtenido la máxima puntuación. Únicamente la mitad de quienes han obtenido entre 4 y 7,9 puntos ha realizado más de dos preguntas y las ha respondido; todos han recogido preguntas sobre el turismo industrial, pero un 10% expuso sólo un tercio e incluyó preguntas sobre otros aspectos y ha recibido sólo 1 punto; el último criterio ha sido valorado en función de la cantidad de datos incluidos, de ahí que la calificación varíe entre 0 y 2,5 puntos. A pesar de estos resultados, el mayor problema ha sido la falta de esfuerzo, no la complejidad de la actividad, ya que ésta fue explicada y trabajada durante la visita a la Oficina de Turismo.

Actividad 10. Pretende motivar al alumnado permitiéndole ser creativo. De este modo averiguamos si es capaz de analizar el itinerario realizado y proponer mejoras, y si ha conectado los conocimientos adquiridos en el aula con los conocimientos adquiridos en el itinerario. El 30% del alumnado posee una nota inferior a 4 y el 70% posee una nota entre 4 y 8. Entre los primeros, el 20% tiene 0 puntos porque no cumple ningún criterio; entre los segundos, un 10% ha adquirido 6 puntos, un 20% ha obtenido 4 puntos y un 40%, 5 puntos. Estas calificaciones se deben a que no todos los criterios se cumplen: sólo un 40% desarrolla el primero y sólo un 30%, el tercero; un 50% desarrolla tan poco el cuarto que obtiene sólo 1 punto; el quinto criterio sólo es cumplido por un 10%. Estos resultados muestran que el alumnado no se ha esforzado en esta actividad y ha obviado explicar cada propuesta y detallar las fuentes de información. Por tanto, la actividad no ha motivado al alumnado y deberíamos consultar su opinión respecto a esta actividad.

Encuesta respondida por el alumnado

PREGUNTAS	RESPUESTAS					
	SIN OPINIÓN		SÍ		NO	
	Total	%	Total	%	Total	%
1. Asistí a la clase del día 28 de mayo.			11	100%		
2. La información que me han proporcionado en la clase el día 28 de mayo me ha ayudado a entender la ruta.			11	100%		
3. Creo que la ruta contiene muchos elementos relevantes de la ciudad.	1	9,1%	9	81,8%	1	9,1%
4. La ruta me ha ayudado a comprender el desarrollo de la industria del calzado.	1	9,1%	9	81,8%	1	9,1%
5. La ruta me ha ayudado a comprender parte del desarrollo de la ciudad de Elda.			9	81,8%	2	18,2%
6. Con este tipo de ruta entiendo mejor los contenidos de las materias de Geografía e Historia.	4	36,4%	4	36,4%	3	27,2%
7. A partir de la ruta he adquirido conocimientos que me parecen relevantes de cara a trabajar como guía turística/o.	2	18,2%	8	72,7%	1	9,1%
8. Gracias a la ruta puedo comprender ahora lo que es el Patrimonio Industrial.	4	36,4%	7	63,6%		
9. La ruta me ha llevado a entender la importancia del Patrimonio Industrial.			10	90,9%	1	9,1%
10. Considero que el Patrimonio Cultural es relevante y es necesario tomar medidas desde el Turismo para difundirlo y protegerlo.			10	90,9%	1	9,1%

Figura 2**. Tabulación de los resultados de la encuesta realizada por el alumnado.**

Através de esta encuesta de diez preguntas pretendemos conocer la opinión del alumnado en torno al itinerario didáctico y su validez como herramienta didáctica. La **primera pregunta** tenía como fin servir de base para las variables de análisis, pero esto no ha sido posible. La **segunda pregunta** demuestra, por su respuesta afirmativa, que la clase ha ayudado a comprender el itinerario. La **tercera pregunta** evidencia que el 18,2% del alumnado no ha dado importancia a los lugares visitados como Patrimonio Cultural, lo que demuestra que la comprensión no ha sido completa y que debemos resolver las dudas pendientes. La **pregunta**

cuatro demuestra que el 81,8% del alumnado ha comprendido y asimilado la información proporcionada y conoce el desarrollo industrial, pero que el 18,2% no, por lo que es necesario aportarle más explicaciones al respecto. La **quinta pregunta** indica que el 81,8% comprende la configuración urbanística de la ciudad y su vinculación a la industria del calzado, y que une los conceptos de tiempo y espacio, mientras que el 18,2% restante necesita nuevas explicaciones y/o actividades diseñadas para facilitar la comprensión. A pesar de que la **pregunta seis** muestra que el 27,3% no entiende mejor los contenidos de Ciencias Sociales y que el 34,6% no opina al respecto, las actividades prueban que han adquirido contenidos de Geografía e Historia, por lo que puede ser que nuestra pregunta esté mal planteada y no sea comprensible. En todo caso, sería adecuado cerciorarnos de ello y hablar con cada estudiante para que exprese sus dudas e ideas. La **séptima pregunta** nos permite saber que 72,7% afirma haber obtenido conocimientos necesarios para su futuro; el 9,1% que opina lo contrario y el 18,2% que no opina podrían proponer mejoras de cara a futuras salidas del aula. La **pregunta ocho** nos muestra que el 63,6% afirma que ha construido la definición de Patrimonio Industrial tras la realización del itinerario; el 36,4% del alumnado que no opina nos hace constatar la importancia del vocabulario en las Ciencias Sociales, de su definición y de su explicación. La **novena** y la **décimapregunta** indican que el 90,9% del alumnado comprende la importancia del Patrimonio Industrial y de su cuidado y conservación; sólo el 9,1% ha contestado no.

Conclusiones

Como hemos comprobado, el itinerario didáctico presenta algunos inconvenientes. Primero, es imprescindible contar con la visita a una fábrica, pues no basta con mostrar imágenes en clase si mantenemos que la salida del aula mejora la comprensión y que explicar un proceso industrial sin industria no tiene sentido. Después, es inverosímil afirmar que trabajamos con una metodología activa cuando algunas de las actividades no han sido realizadas por el escaso tiempo disponible para ellas al coincidir con la tercera evaluación, de modo que la planificación debe ser mejorada. A continuación, debemos mencionar que los resultados de las actividades también prueban cierta falta de comprensión, por lo que es necesario definir con mayor exactitud los epígrafes de las actividades y mejorar el material que se entrega. Finalmente, es recomendable que entreguemos un glosario básico con los términos que vamos a emplear para facilitar su comprensión.

No obstante, no debemos olvidar que la realización del itinerario didáctico ha sido positiva y, por tanto, debemos tener en cuenta también una serie de ventajas. En primer lugar, a través de las encuestas y las actividades podemos mejorar los defectos del itinerario, como ya hemos mencionado, y perfeccionar, progresivamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje. En

segundo lugar, si bien no mejora por completo los conocimientos del alumnado, sí le motiva, le ayuda a comprender la realidad en la que vive y nos permite a nosotros, los docentes, observar qué carencias presenta, como en una prueba inicial, y cómo suplirlas. En tercer y último lugar, hemos cumplido el objetivo de mostrar la importancia del Patrimonio Industrial porque el 70% y 50% de nuestro alumnado muestra en las actividades 3 y 4, respectivamente, que identifica y valora el patrimonio mientras que el 90,9% afirma en el test haber comprendido la importancia de su protección y conservación.

Referencias bibliográficas

Ávila, R. M. (2003): "La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica", Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 36: 36-46.

Blanco, P.; Ortega, D., y Santamaría, J. (2003): "La enseñanza del Patrimonio Histórico-Artístico. Experiencias didácticas", en Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A., y Moreno, P. (coord.) El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Cuenca, 359-367.

Carretero, M.; Jacott, L., y López-Manjón, A. (1995): «Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica», <http://rubenama.com/articulos/carretero_comprension_causalidad.pdf.>, [14 junio 2012].

Comes, P. (1997): "La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto de espacio", en Benejam, P., y Pagès, J. (coord.) Enseñar y aprender ciencias sociales: geografía e historia en la educación secundaria, Horsori: Barcelona, 169-188.

— (1998): "Espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales", en Trepat, C. A., Comes, P. (coord.) El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales, Graó: Barcelona, 127-192.

Domínguez, C. (2003): "El Patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el currículo", en Ballesteros, E., et alii (coord.) El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Cuenca, 225-234.

Friera, F. (2003): "Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del patrimonio", en Ballesteros, E., et alii (coord.) El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Cuenca, 339-346.

García, F. F. y Alba, N. de (2003): "El Patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales", en Ballesteros, E., et alii (coord.) El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Cuenca, 81-90.

García, C. R.; Jiménez, Mª. D., y Moreno, C. (2003): "El Patrimonio Arqueológico y su tratamiento en la enseñanza", en Ballesteros, E., et alii (coord.) El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Cuenca, 443-451.

Loison, S.: «Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio – Historia I», <http://www.grao.com/revistas/iber/057-arqueologia-experimental/obstaculos-epistemologicos-didacticos-y-pedagogicos-para-una-ensenanza-articulada-de-patrimonio-historia-i>, [9 junio 2012].

Miranda, J. A. (1999): "La primera expansión de las industrias del calzado", en Los inicios de la modernización en Alicante: 1882-1914, Caja de Ahorros del Mediterráneo: Alicante, 59-76.

Pagès, J. (1997): "El tiempo histórico", en Benejam, P., Pagès, J. (coord.) Enseñar y aprender ciencias sociales: geografía e historia en la educación secundaria, Horsori: Barcelona, 189-208.

Prats, J., y Santacana, J. (2009): "Ciudad, educación y valores patrimoniales: la ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos", Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 59: 8-12.

Sebastiá, R. (2012): Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, Ed. Ramón Torres Gosálvez: Alicante, 2012.

Sebastiá, R., y Tonda, E. M. (2001): "Problemas detectados en la evaluación inicial sobre la lectura y elaboración cartográfica", en Marrón, M. J. (ed.) La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio, Asociación de Geógrafos Españoles: Madrid, 205-216.

Sebastiá, R., y Blanes, G.: «El itinerario didáctico industrial: el problema de la puesta en práctica de los principios teóricos en el "Molinar" de Alcoy (Alicante)», http://age.ieg.csic.es/didactica/revista/index.php/didactica/issue/view/1/showToc [8 junio 2012].

Tonda, E. M. (2010): "De la geografía del siglo XX a la geografía del siglo XXI. ¿Qué contenidos enseñar?", en Marrón, M. J. (coord.) Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, vol. II, Asociación de Geógrafos Españoles: Madrid, 821-840.

Vilarrasa, A. (2003): "Salir del aula. Reapropiarse del contexto", Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 36: 13-25.

El patrimonio ferroviario, un recurso de identidad.

Ramón Méndez Andrés[1]

Resumen

El Patrimonio Cultural es cada vez más usado en los contextos educativos como base para la construcción de mensajes complejos articulando conocimiento y valores. No es raro encontrarnos en estos contextos el uso del patrimonio como considerándolo referente de una determinada cultura, religión época o región, generalizando la idea del uso del Patrimonio Cultural como recurso identitario. Planteamos y Analizamos algunas de estas cuestiones en torno al Patrimonio Ferroviario, que aunque ha sido poco estudiado, es un modelo patrimonial interdisciplinar que da muestras de una identidad propia. Basándonos en la naturaleza integradora del patrimonio Ferroviario, presentamos una propuesta cuyo objetivo es plantear la posibilidad de usar los recursos de los museos y colecciones ferroviarias cuando pretendemos construir identidades comunes y nexos de unión entre culturas.

Palabras Clave: Patrimonio; ferrocarril; identidad; museo; educación

Abstract

Cultural heritage is used in educational contexts as a builder of complex messages which coordinating knowledge and values. In these contest is common to find the use of heritage as a reference in a particular culture, religion age or region, generalizing the idea of the use of the Cultural heritage as a resource identity. We propose and analyze some of these issues around the heritage railway, which although it has been little studied, is a heritage interdisciplinary model that shows signs of an identity. Based on nature inclusive of the heritage railway, and present a proposal whose aim is to raise the possibility of using the resources of the railway museums and railways collections when we intend to build common identities and show links between cultures.

[1] Universidad Autónoma de Madrid. Estudiante de Doctorado en el Departamento de Didácticas Específicas Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: Ramon.mendez@estudiante.uam.es

keywords: Heritage; identity; Museum; railway; education.

El concepto de la identidad y educación patrimonial.

Si consideramos que herencia y patrimonio son dos nociones estrechamente relacionadas, no solo por su etimología, se puede afirmar que patrimonio cultural es el conjunto de aquellos bienes, materiales o inmateriales, que han sido heredados de los antecesores y se han reunido y conservado con el objeto de ser transmitidos a las generaciones futuras (Ballart, 1997:17). El individuo y sus semejantes cercanos se identifican y comparten esa identificación con estos bienes, convirtiéndolos en la expresión de la pertenencia a un pueblo, sus formas de vida, las señas y los rasgos que unen al grupo y lo diferencian frente a otros grupos (Marcos, 2004: 929).

El uso del patrimonio como herramienta creadora de identidad no es algo reciente, ya durante la Revolución francesa encontramos el primer signo que revela la importancia de la conservación de los bienes patrimoniales por encima de sus valores estéticos. Se trata de un decreto de la Asamblea Constituyenteemitido el 3 de marzo de 1791 donde se imponía la conservación de los monumentos según una serie de criterios, entre ellos la trascendencia de los monumentos para la historia de la nación (González-Varas, 1999: 33). Los revolucionarios franceses entendieron que el patrimonio monumentalizado podría ser aprovechado para la causa pues ayudaba a forjar una identidad nacional, aunque esta intención de conservar ciertos bienes escondía también un matiz ideológico a la hora de seleccionar los "monumentos nacionales".

El triunfo de la Francia napoleónica extendió la idea por todo el continente y durante el siglo XIX los estados europeos, inmersos en una ola nacionalista, aprobaron una incipiente legislación creando cuerpos académicos para inventariar restos arqueológicos, monumentales o artísticos del pasado. Este primer intento de proteger y conservar lo heredado formó colecciones que permitieron la fundación de los museos nacionales en los estados liberales.

El acopio de "tesoros" tenía el objetivo de sustentar la formación de las identidades nacionales basándose en el mensaje de que todos los individuos que han ocupado un territorio concreto a lo largo de la historia han avanzado en una dirección compartida. El proceso ha continuado hasta nuestros días añadiendo otros modelos patrimoniales que han generado la identidad cultural. Costumbres, etnología o lengua han sido conceptos trabajados por los gobiernos, los museos y las instituciones educativas de carácter formal, intentado transmitir un mensaje de pertenecía o negación a la comunidad.

La asunción de referentes identitarios se relaciona con la difusión social y el uso del patrimonio como una herramienta educativa, un tema que ha aumentado su importancia en los últimos años. Este proceso educativo surge de la conjunción de dos campos, la interpretación

del patrimonio y la divulgación científica, está última dependerá de la disciplina científica que estudia el bien cultural, los bienes se conocen primero, se interpretan después y por último se presentan al público (Querol, 2010: 144). El campo de la interpretación fue desarrollado por Tilden (1957) en Estados Unidos. En España el concepto es mucho más reciente y se pueden destacar los trabajos de Morales (2001), Cuenca (2002), y los realizados por la Asociación de Interpretación del Patrimonio (AIP) concluyendo que existe todavía mucho camino que recorrer para lograr una buena interpretación patrimonial y visiones de conjunto.

El concepto de patrimonio ferroviario y su naturaleza

La divulgación científica del patrimonio ferroviario es una disciplina englobada en un ámbito más amplio que denominamos patrimonio industrial y tecnológico, un área de conocimiento que ha sido objeto de debates en torno a su definición y características, cuestión que ha sido trabajada por I. Aguilar (1998; 2001) y más recientemente clasificada en la tesis doctoral de C. Hidalgo (2010: 33-89) ofreciéndonos una visión global del debate. Los principales temas que se debaten en su definición son los límites temporales, los métodos de estudio y los objetivos a alcanzar. Lo que sí parece claro es el comienzo de la disciplina, resaltando la obra de Hudson "Industrial Archeology" (1963) como el primer libro metodológico un año después de las críticas que despertó la demolición del pórtico dórico de la estación de ferrocarril de Euston en Londres. (Aguilar, 1998: 36)

El referente para entender este modelo patrimonial es la Carta de Nizhny Tagil y que lo define como: *"El patrimonio industrial se compone de los restos de la cultura industrial que poseen un valor histórico, tecnológico, social, arquitectónico o científico. Estos restos consisten en edificios y maquinaria, talleres, molinos y fábricas, minas y sitios para procesar y refinar, almacenes y depósitos, lugares donde se genera, se transmite y se usa energía, medios de transporte y toda su infraestructura, así como los sitios donde se desarrollan las actividades sociales relacionadas con la industria, tales como la vivienda, el culto religioso o la educación." (TICCIH,* 2003).

El concepto de patrimonio ferroviario ha sido menos debatido. Las investigaciones en este campo son relativamente recientes y han estado preferentemente vinculadas con la historia económica, y algo menos con la historia del arte, especialmente en la arquitectura de las estaciones. Existen entre la literatura científica comunicaciones en torno al patrimonio ferroviario en los Congreso de Historia Ferroviaria realizados por La Fundación de los Ferrocarriles Españoles aunque reflejan una mayor preocupación por el estudio de casos concretos que por establecer una visión global del concepto. Como referencias educativas mencionaremos las actividades realizadas en los museos como las más importantes, aunque

existen algunos ejemplos más, los trabajos de Cuéllar; Jiménez; Martínez, (2002) y Fernández Díez (2006). El primero de ellos propone una serie de actividades para los alumnos de Educación Secundaria con el ferrocarril como *leitmotiv*, cuyo objetivo es acercar a los alumnos la complejidad de explotación de una línea férrea y trabajar los datos demográficos y económicos del sureste español. El segundo introduce la interdisciplinariedad del ferrocarril, una idea clave para valorar la importancia del ferrocarril como recurso educativo en el contexto formal, aunque nuevamente centrado en el caso concreto de la línea de Villacañas a Quintanar.

El potencial del Patrimonio Ferroviario como recurso para crear identidad.

Las actividades educativas realizadas en torno al patrimonio en la educación formal están basadas en posiciones academicistas, apoyadas en perspectivas positivistas, estableciendo el peso de la actividad en los conceptos histórico-artísticos por encima de los valores holísticos del patrimonio. A su vez destaca la forma de elección de los bienes a estudiar y la existencia de intereses sociales, económicos y políticos tendentes a establecer símbolos de identificación cultural en torno al patrimonio (Cuenca, 2002).

Frente a estos intereses creados a partir de las figuras patrimoniales se puede realizar actividades destinadas a establecer actitudes críticas de identidad cultural en relación con el patrimonio, evitando de esta forma la construcción artificial de una identidad. Para ello es importante afrontar un estudio de la diversidad cultural y encontrar nexos integradores reales.

¿Todos los patrimonios tienen igual capacidad para formar identidades?

Las claves para trabajar cualquier identidad patrimonial están en el sentido de la propiedad, simbólica o real, de un elemento patrimonial y el sentido de pertenencia a un colectivo o grupo. (Fontal, 2004: 296).

La Europa actual no puede entenderse sin tener en cuenta el proceso de desarrollo industrial iniciado en el Reino Unido en la segunda mitad del siglo XVIII y expandido por toda Europa y sus colonias, a través del ferrocarril durante el XIX y XX. Detrás de la expansión del ferrocarril podemos encontrar dos grandes interesados, por un lado las empresas capitalistas que realizaron grandes inversiones, no siempre rentables y, por otro, los estados europeos que impulsaron su construcción buscando en el ferrocarril el método de articular los nuevos estados nacionales y favorecer el crecimiento del mercado interior en busca de la introducción o el auge del sistema capitalista en los territorios (Feliu; Sudrià, 2007: 150).

Una vez desarrolladas las grandes redes nacionales los países europeos extendieron el ferrocarril por sus colonias abriendo nuevos mercados, combinando la articulación de los sistemas de explotación de materias primas y el transporte de viajeros según los casos de los

territorios coloniales. Especialmente reseñable fue el trabajo de Inglaterra en sus colonias, destacando el proyecto inconcluso de la línea de El Cairo a Ciudad del Cabo en África y el servicio ferroviario en la India.

Este proceso expansivo no fue un caso único europeo, tanto para Canadá, como para Estados Unidos y Rusia, los tres grandes estados surgidos durante la segunda mitad del siglo XIX, el ferrocarril era la fuente para el impulso económico y un símbolo de la unión de los alejados extremos de sus fronteras (Feliu; Sudrià, 2007). Este hecho es es recordado en el Exporail, le Musée Ferroviaire Canadien, en el memorial realizado en Utah, y en las placas conmemorativas del museo de los ingenieros del transporte en Irkutsk.

Los actos conmemorativos de las grandes líneas nos indican la existencia de cierta identificación entre el ferrocarril y el territorio como consecuencia de que la expansión de estos estados se articula en torno al desarrollo se sus líneas ferroviarias.

¿Ocurre lo mismo en otros lugares del mundo?

Los países europeos y americanos más importantes cuentan en la actualidad con, al menos, un museo ferroviario de grandes dimensiones y con colecciones muy completas, de locomotoras y material remolcado para presentar al visitante una imagen cronológica y tecnológica del medio de transporte. En general, no transmiten una idea de identidad con un territorio o una cultura, exceptuando el caso alemán que a pesar de promover su unificación a través del desarrollo del ferrocarril y la unión aduanera Zollverein de 1834 siguió manteniendo la pertenencia de los ferrocarriles a los estados anteriores a la unificación hasta la Primera Guerra Mundial. (Fremdling, R, 1999)

Un análisis de las páginas web de las instituciones nos permite detectar algunas características museográficas globales como son la disposición de las colecciones, la oferta de un programa escolar y la instalación de una sala de maquetas ferroviarias. El diseño y las tarifas nos indican que su oferta está dirigida a familias como una actividad atractiva para la infancia, fascinada por la imagen de la locomotora, y, en muchos casos, se combinan con viajes en trenes históricos o reuniones de aficionados los fines de semana. Es habitual, por otra parte, la presencia de voluntarios y amigos del ferrocarril en los museos de todo el mundo como uno de los aspectos más valorados para la conservación del material.

¿Puede el patrimonio ferroviario formar identidad?

En España la museología del patrimonio ferroviario muestra cierta carencia de conocimientos sobre los conceptos básicos de esta ciencia, la construcción de las colecciones está enfocada a la idea de "Halls of Power" (Davies, 1996). Las colecciones de patrimonio ferroviario son exposiciones estáticas de vehículos, piezas, herramientas o uniformes en desuso

conservados con criterios dispares y expuestos sin relación con la acción humana. No se ha construido un discurso museográfico, y ni siquiera se ha definido su clasificación museológica, que según los casos puede ser tecnológica, histórica, artística o etnográfica.

A pesar de esto y atendiendo a criterios de museología, museografía, propuesta educativa y servicios al visitante, en España destacan actualmente los museos ferroviarios de Madrid, Vilanova, Azpeitia y Gijón. Existen además diferentes instituciones y colecciones abiertas al público con criterios y objetivos muy heterogéneos, entre los que podemos encontrar las colecciones de carácter etnológico y social, colecciones de material regional, salas de reunión de asociaciones de amigos o colecciones personales. Estos en apariencia nos podrían recordar a los modelos etnográficos del Skansen en Suecia y Hungría (Santacana; Hernández, 2011: 76), al incluir en su museografía reproducciones de actividades cotidianas, como la venta de billetes o las salas de espera de estaciones, aunque hay que descartar el rigor académico en el origen de la idea, una falta de visión del conjunto museológico y carencias en el rigor del origen de las piezas. Ninguno de estos centros cumple con la mayoría de los siguientes criterios: contar con un plan director, personal experto en museos, plantilla fija, personal con funciones definidas u horario estable. Algunos de estos ejemplos los podemos encontrar en Alcázar de San Juan, Ponferrada, Monforte de Lemos, Miranda, Linares, Castejón, Mataporquera, Aranda de Duero, Murcia, Elche, Águilas o Las Matas.

Existen también dentro de la museología española otros centros como como Río Tinto y Almadén, más enfocados a la minería pero que también realizan actividades en torno al ferrocarril.

Para el conjunto de centros con colecciones ferroviarias es común la característica de tratarse de espacios en poblaciones o barrios donde ha residido de forma permanente personal ferroviario, bien por tratarse de poblados o bien por ser nudos de la red. Domínguez y Cuenca (2005: 31) afirman que la familia representa para el 56% de la población la primera fuente de identificación, entendiendo por ésta a las personas, los objetos y las situaciones relacionadas con el individuo por lazos afectivos, el recuerdo y la nostalgia. La falta de un discurso museográfico y de conservación definido, ha provocado que sean las experiencias personales y familiares de una buena parte de la población, el cariño hacia un patrimonio cercano, el medio de conservación de unos bienes que salvo las estaciones de las grandes ciudades no puede presumir de edificaciones monumentales, ni contiene piezas artísticas, y además no aporta el valor de una gran antigüedad. Estas colecciones de patrimonio ferroviario se caracterizan por este sentimiento familiar, en algunos casos lazos afectivos del personal ferroviario, en otros aficionados o simplemente usuarios diarios de un convoy atraídos por el cariño o la nostalgia.

Esto ha supuesto que se encuentren en las instalaciones colecciones de bienes similares en todos ellos: material rodante, uniformes, maquetas y objetos cotidianos del personal; aunque se identifiquen ciertas diversidades propias de cada una de las regiones, así por ejemplo el Museo de Gijón dedica parte de su colección a los vehículos utilizados en la extracción minera o el Museo de Azpeitia está dedicado principalmente a la vía estrecha, protagonista de la región. Estos matices son consecuencia de las diversidades entre regiones, pero se identifican con una misma categoría patrimonial.

La identidad ferroviaria no se refleja solo en los museos y centros de interpretación, existen otras manifestaciones culturales que nos dan cuenta de este sentimiento de pertenencia al grupo como pueden ser algunas cofradías o hermandades como la de Alcázar de San Juan; asociaciones, agrupaciones, peñas deportivas y culturales ferroviarias, o los colectivos de coleccionistas y amigos del ferrocarril que forman parte del patrimonio inmaterial.

Tampoco la identidad ferroviaria está exenta de la cierta tradición inventada (Hobsbawm, 1983), un ejemplo son las ollas ferroviarias de la línea de vía estrecha de Bilbao a La Robla. En la actualidad se celebran fiestas, concursos y actividades de carácter lúdico en torno a estas ollas traspasando los límites regionales de la línea hullera y se ha convertido en referente de la identidad con la profesión y el trabajo en la marquesina de maquinistas y fogoneros a pesar de tratarse de un caso aislado en la red española.

La conciencia histórica, base para el sentimiento de identidad patrimonial, no es propia únicamente del ferrocarril en el mundo industrial, es interesante analizar el caso de la Fábrica de Cementos Rezola (San Sebastián), un complejo cultural desarrollado a partir del cemento como nexo de unión de una comunidad con motivo del 150 aniversario de la cementera, también se puede observar un crecimiento del vínculo cuando los bienes están en peligro como el caso del MUSI en La Felguera, donde la población se opuso al derribo de la instalación siderúrgica en 1984 por lo que significaban para el municipio sus casi 150 años de historia, todavía hoy podemos ver el sentimiento de sentimiento de identidad de la población hacia la familia Duro en el nombre de las calles del municipio.

A pesar de estos esfuerzos por conservar, proteger y concienciar a la población de la importancia del patrimonio industrial queda todavía mucho por hacer, y para ello hay que trabajar en la idea de educación patrimonial (Fontal, 2004). A través de las actividades didácticas los museos españoles pretenden transmitir la importancia de la Revolución industrial y concienciar a los educandos en la conservación del patrimonio como un bien que nos define y pertenece. Entre los cuatro museos señalados hay que rotular la relevancia del programa escolar de Gijón y de Madrid, ambos incluyen talleres y visitas guiadas además el museo del Ferrocarril de Madrid cuenta en la actualidad con un material didáctico totalmente renovado en 2011. Los

programas de Azpeitia y Vilanova no han sido tan desarrollados pues estos museos no se encuentran en grandes municipios, lo que hace más difícil el acceso de los escolares.

El Museo del Ferrocarril de Madrid es el más visitado por los centros, con cerca de 20000 visitas escolares en el curso pasado, especialmente en educación infantil y primaria. Los talleres del museo de Gijón están integrados en el programa educativo del ayuntamiento y fueron realizados por más de 4.000 escolares en el curso 2011/2012, aproximadamente 850 alumnos de infantil, 2.250 de primaria y 1.000 alumnos de secundaria realizaron estos talleres. De las actividades ofertadas en los programas educativos, visitas, material didáctico y talleres, se pueden extraer discursos educativos diferenciados en tres áreas:

- La historia de las piezas de la colección y la Revolución Industrial.
- La identidad ferroviaria: actividades relacionando objetos ferroviarios, herramientas, uniformes, oficios o acciones diarias del trabajo ferroviario.
- Los transportes, la tecnología y los diferentes modos de tracción.

Destaca frente al resto de centros de patrimonio industrial la inclusión de la importancia de la tecnología y la ausencia de actividades relacionadas con el mundo obrero y las condiciones de vida, estas últimas han llevado incluso a la reproducción de espacios domésticos en Legazpi, Balmaseda y El Entrego.

¿Identidad local o identidad patrimonial?

Pardo (2010) define dos modelos museológicos en cuanto a patrimonio industrial, y aunque las dos identidades son compatibles, no tienen la misma repercusión educativa. Un primer modelo suele identificar la idea del museo industrial o ferroviario con una puesta en valor museística que dé identidad a los residentes de la zona en la que se ubica; y un segundo, en la creación de un producto cultural volcado en la atracción de visitantes externos exponiendo una identidad industrial en conjunto. Esto puede ser relevante para posiciones educativas y formación de identidad si tenemos en cuenta el modelo educativo concéntrico que introduce al alumno en lo general a través de lo local (Cuenca, 2002; Correa, 2003; Gabardón, 2005).

Ejemplo del primer caso sería *Andén 0*, un proyecto que ha recuperado el aspecto original de una antigua estación de metro de Madrid abandonada de la primera línea, no pretende difundir un mensaje interpretativo de las funciones de suburbano como medio de transporte, o su importancia para la población, el objetivo es transmitir emociones con la visita a una estación

con casi 100 años de historia. Como centros de atracción de visitantes encontramos las instalaciones del MUMI en El Entrego, un centro de interpretación con una atractiva museología, colecciones variadas relacionados con la mina y una reproducción del interior de un pozo. El producto está vinculado con la actividad en la mina, que es identidad de Asturias, pero no nació de un impulso local de conservar, es un espacio imitado con el objetivo de cubrir una demanda económica ante los primeros cierres de pozos en la cuenca minera de finales de los años 80. La instalación no ha conseguido relacionarse con la identidad local ni tampoco regional y sin embargo si ha conseguido transmitir la identidad minera y se ha convertido en un motor económico generador de turismo local, llegando a recibir más de 80000 visitas anuales. Fontal (2004) ya nos introducía en la definición que la identidad patrimonial podría ser creada a través de patrimonio real o simbólico.

¿Puede el patrimonio ferroviario actuar como recurso de otras identidades?

Esta pregunta tan compleja requeriría de una investigación profunda en el tema, aunque queríamos esbozar la idea del ferrocarril como instrumento de comunicación entre culturas para dejarla como interrogante. Dos temas a priori pensamos que parecen interesantes para esta investigación: la importancia del ferrocarril en el proceso de la integración alemana, a través de la supresión aduanera de 1834 y la repercusión social del proyecto InterRail en Europa.

Existen algunos ejemplos actuales que nos hacen pensar que el ferrocarril puede actuar como nexo entre culturas, por ejemplo, el memorial dedicado a los obreros chinos en la construcción del ferrocarril canadiense, una nación reconoce el trabajo realizado por los trabajadores de otro continente en una de sus obras claves para articular el territorio. Revisando en España el uso del ferrocarril como recurso para la identidad aparece una exposición en el Museo del Ferrocarril de Delicias celebrada en diciembre de 2010, titulada "Ferrocarril e integración. Identidad y culturas de una Europa multiétnica". Esta exposición fotográfica fue celebrada en Francia, España, Bélgica, Luxemburgo y Polonia, el objetivo era conseguir una mayor implicación y sensibilización de los ciudadanos europeos en los temas de la inclusión social de aquellos colectivos más débiles con el ferrocarril de fondo.

Conclusiones

Actualmente la comunidad educadora se plantea el dilema de como despertar el interés del alumnado por los elementos culturales, lo que significa difundir el concepto de educación patrimonial y la promesa de un Plan Nacional de Educación Patrimonial.

A la vista de lo expuesto parece conveniente llamar la atención sobre las posibilidades didácticas de los centros dedicados a la conservación y difusión del patrimonio ferroviario, pues

comparten rasgos integradores y, en muchos casos, se han conservado gracias un sentimiento de identidad de una comunidad. El patrimonio ferroviario nos ofrece la posibilidad de transmitir mensajes interdisciplinares combinando identidades creadas a partir de la industria y los modos de vida, permitiendo descubrir los procesos tecnológicos y sociales de la Edad Contemporánea. Y a pesar de no haber definido todavía su objetivo o discurso museográfico conserva la ventaja de tratarse de colecciones atractivas y en muchos de los casos cercanas al alumnado, lo que mejora sus posibilidades como recurso educativo favoreciendo el aprendizaje a través de la filiación con experiencias personales.

Además las colecciones de patrimonio ferroviario no se han formado en negación a la existencia de otras colecciones lo que ha conllevado la construcción de una identidad propia teniendo en cuenta los matices diferenciales de cada uno de los territorios, líneas y compañías que la componen, lo que nos permite trabajar los mismos conceptos en cualquier aula del mundo sin perder la ventaja educativa que supone la cercanía de este patrimonio al alumnado.

Bibliografía

Aguilar, I. (1998): *Arquitectura Industrial. Concepto, método y fuentes*. Diputación de Valencia: Valencia.

Aguilar, I. (2001): La investigación sobre el patrimonio industrial. Una revisión bibliográfica. *TST. Transportes Servicios y Telecomunicaciones*, *1*: 169-186.

Ballart, J. (1997): *El patrimonio histórico y arqueológico: Valor y uso*. Ariel: Barcelona.

Correa, M. (2003): Consideración didáctica de la noción de patrimonio cultural y su enseñanza. A propósito de la identidad. En *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación universitaria de profesores de las ciencias sociales, 143–151

Cuellar, D; Jiménez, M; Martínez, P. (2002): *Por el camino del tren. Una propuesta didáctica de ciencias sociales para educación secundaria*. Instituto de Estudios Almerienses; Almería.

Cuenca, J. M. (2002): *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para integración en la enseñanza obligatoria*.(Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva.

Davies, K. (1996): Cleaning Up the coal-face and doing out the kitchen. In *Making histories in museums*. Leicester University Press: Gran Bretaña, 95-115.

Domínguez, C; Cuenca, J. M. (2005): Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, *56*, 27–42.

Feliu, G; Sudrià, C. (2007): *Introducción a la historia económica mundial*. Universidad de Valencia: Valencia.

Fernández, M. T. (2006): La recuperación del patrimonio ferroviario desde el ámbito escolar: "La línea de ferrocarril Villacañas-Quintanar de la Orden.", *IV Congreso de Historia Ferroviaria - Málaga-2006 "150 Años de ferrocarril en Andalucía: un balance*," Málaga.

Fernández-Baca, R. (2000): Patrimonio Histórico e identidad cultural. En Castillo, M.A. (Ed.), *Ciudades históricas conservación y desarrollo*. Fundación Argentaria: Madrid, 95–107.

Fontal, O. (2004): Estrategias para trabajar educativamente la conciencia patrimonial. In *Rutas culturales y turísticas del Patrimonio Industrial* (Vol. IV). Gijón: INCUNA.

Fremdling, R. (1999): The prussian and dutch railway regulations in the nineteenth century. En Andersson, L; Krantz, O. (Eds.), *Institutions in the transport and comunications industries*.Watson Publishing International: Massachussetts, 61-92.

Gabardón, J.F. (2005): La enseñanza del patrimonio. Propuestas educativas en torno al patrimonio local. *Investigación en la escuela*. 56: 87–93.

González-Varas, I. (1999): *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Cátedra: Madrid.

Hidalgo, C. (2010): *El patrimonio minero-industrial y ferroviario: Nuevos recursos para nuevos turismos* (Tesis inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Hobsbawm, E. (1983): Introduction: Inventing traditions. In *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press: Cambridge, 1-14.

Hudson, K. (1963): *Industrial archaeology, an introduction*. J. Baker: London.

Marcos, J. (2004): La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, *60*(3), 925–955.

Morales, J. (2001): *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante* (2ª ed.). Junta de Andalucía, Consejería de Cultura: Sevilla.

Pardo, C. (2010): El patrimonio industrial en España: análisis turístico y significado territorial de algunos proyectos de recuperación. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 56: 239–264.

Querol, M.Á. (2010): *Manual de gestión del patrimonio cultural*. Akal: Madrid.

Santacana, J; Hernández, F.X. (2011): *Museos de historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Trea: Gijón.

TICCIH Comité Internacional para la Conservación del Patrimonio Industrial. (2003): Carta de Nizhny Tagil. Moscú.

Tilden, F. (1957): (2006 Primera edición en español.) *La interpretación de nuestro patrimonio*. Asociación para la interpretación del patrimonio: Sevilla.

El Museo do Pobo Galego como ejemplo de una museología y acción didáctica integradoras. Más allá de las interpretaciones colonial, patriótica y comunal de la identidad.

Roser Calaf Masachs[1]&Miguel Ángel Suárez Suárez[2]

Resumen

En la presente comunicación se analiza, por un lado, el contraste que existe en tres museos centrados en la Historia de América y situados en distintos países. En ellos, encontramos distintas visiones que nos sugieren una distancia identitaria palpable, fruto del contexto sociohistórico en el que fueron creados y han evolucionado: una interpretación colonial en el Museo de América de Madrid; una interpretación patriótica en el Museo Histórico Nacional de Buenos Aires; y una visión comunal en el Museo Jacob Unger de Filadelfia (Paraguay). Por otro lado destacamos, del Museo do Pobo Galego (Santiago de Compostela), una actividad interesante que pone en valor los vínculos entre España y América desde un punto de vista familiar, y que puede entenderse como un primer paso para construir una identidad integradora.

Palabras clave: Identidad; Acción didáctica; Museología; Topomuseología; Movimientos sociales.

Abstract

In this paper we analyze, on the one hand, the contrast that exists in three museums focussed on the history of America and that are located in different countries. In them, we find different visions that we suggest a palpable identity distance, as a result of the socio-historic context in which they were created and have developed: a colonial interpretation in the Museum of America in Madrid; a patriotic interpretation in the National Historical Museum of Buenos Aires; and a communal vision in the Jacob Unger museum of Filadelfia (Paraguay). On the other hand, we stress, from the Museum of Galician people (Santiago de Compostela) an

[1] Universidad de Oviedo. E-mail: rcalaf@uniovi.es
[2] Universidad de Oviedo. E-mail: migsrz@gmail.com

interesting activity which highlights the links between Spain and America from a family point of view, and that can be understood as a first step to construct an inclusive identity.

Keywords: Identity; Educational action; Museology; Topomuseology; Social movements.

Introducción

Hemos elegido valorar 4 museos vinculados con Iberoamérica para destacar algunos contrastes que aparecen entre ellos. El núcleo central de nuestro argumento muestra las corrientes historiográficas que mejor apoyan las versiones de una historia narrada desde diversos puntos de vista. Aspectos que se relacionan con la hegemonía del pensamiento occidental, muy palpable desde la Ilustración a nuestros días cuando la razón sustituye al ideal divino. Marisa González de Oleaga[3] nos ha permitido esclarecer muchas de las ideas que están detrás del discurso museográfico de los museos elegidos, y que debemos entender como espejos de una determinada concepción:

> Todo el pensamiento occidental está basado en la idea de transformar al otro en un objeto, es la relación sujeto-objeto. Si uno no puede traducir al otro, ni cosificarlo; si el otro no puede ser transformado en objeto, si el otro es siempre un sujeto, y con los sujetos siempre se dialoga, no se les puede descomponer. Se dialoga, y el diálogo no es únicamente un intercambio sino una especie de circuito que va y viene, no se cierra nunca. (….) Al decodificar al otro es posible saber, por lo menos en lo que son sus leyes fundamentales o constitutivas, quién es el otro. (…..) Entonces atrás queda esa idea un poco decimonónica de sujeto-objeto" (González de Oleaga, 2003).

Buscar contextos de inteligibilidad

La interpretación posmoderna de la historiografía nos permitirá comprender los cambios producidos en estos museos en relación con su museografía y los mensajes que construyen para sus visitantes. Ciertamente, en una sociedad en la que no hay ley o en la que la ley es algo que se formula permanentemente, el personaje en realidad no es un transgresor, sino un individuo

[3] Esta autora posee una formación materialista de finales de los 70 y en los 80, con referentes como E. P. Thompson y Eric Hobsbawm. Posteriormente se interesa por el pensamiento de Roland Barthes, Michael Foucault, y últimamente Jacques Derrida, por la deconstrucción y el problema del lenguaje para llegar al análisis discursivo.

que negocia su supervivencia. En las sociedades latinoamericanas esta es una realidad muy patente y en cierta manera se traduce por la afección que tienen algunos historiadores latinoamericanos por las *interpretaciones postmodernas* para construir su discurso histórico. En este sentido, se ha producido un interesante y concurrido debate en el mundo historiográfico anglosajón entre partidarios y detractores de «nuevas» formas de entender y representar el conocimiento histórico. La inclusión de certezas provisionales posibilita nuevas prácticas cuyo objetivo es el cambio en la historiografía, situando en el centro aquello que antes era considerado como marginal o periférico. Así, cobran fuerza *nuevas consideraciones sobre latextualidad* -recoger sutilezas del lenguaje-, la *crítica de las fuentes* –descubrir las intenciones del autor categorizando los documentos en función del origen y el destino (los secretos tienen más fiabilidad que los discursos públicos)-, una defensa de la *combinación crítica de posibilidades metodológicas y técnicas* ante la desconfianza de grandes certezas…

Es, en fin, la Historia posmoderna, deconstructiva, o historia ligada al *giro lingüístico* que poseen un punto en común: la crítica a las deficiencias de los dos grandes programas de la historiografía moderna (reconstructivistas y constructivistas, según la clasificación elaborada por Alun Munslow (1997) y Keith Jenkins (1997)) y la apuesta por la pluralidad de historias posibles. Las grandes teorías quedan en un lugar vacío y este se ocupa por una *multitud de prácticas que se sostienen por la posibilidad de generar otras* y no tanto por generar principios; una vuelta a la narración como una forma de organización *polifónica* la pluralidad metodológica que debe entenderse como una prueba de fortaleza, de cómo los efectos simbólicos cobran importancia cuando se estudian a mujeres, pobres, el carnaval etc.

La construcción del relato histórico está influida por múltiples mediaciones (ideológicas, tropológicas, de género, culturales) que lo convierten, en el mejor de los casos, en una visión interesada e incompleta del pasado. Conviene tener presente que un mismo acontecimiento o proceso puede ser visto desde distintas perspectivas, dando lugar a variadas –y no necesariamente contradictorias– narraciones ("un pasado, muchas historias"), que no parecen ideas radicalmente nuevas o, en todo caso, afirmaciones que no pueden ser asumidas dentro de la larga tradición del pensamiento crítico.

La identidad iberoamericana. Reformulación museográfica para reconstruir la historia

Al comparar museos comprobamos que el mensaje está vinculado a una historia política, centrada en datos y héroes, donde se excluye el papel del pueblo en la interpretación de la historia. Muchos museos presentan una historia con un alto grado de localismo muy personal, producto de las colecciones que poseen y que son fruto de una historia y desarrollo muy

vinculados con el medio que las envuelve, y ocurre que la exposición muestra un único relato de carácter local. Esta cuestión provoca una gran distancia en la recepción del mensaje entre los visitantes locales y regionales (Caldera; Asensio y Pol, 2010).

Por otro lado la relación entre el discurso museográfico y la identidad nos ha interesado porque trata de construir conocimiento desde la cultura material y el patrimonio intangible, que no está sistemáticamente coleccionado y deriva del interés por los procesos socioculturales. Esta interpretación genera un conocimiento diferente sobre la arqueología, la industria, la etnografía, la producción de la ciencia y el arte (González de Oleaga, 2003). Esta es la perspectiva de futuro, resultando muy interesante en una sociedad global y post-industrial.

El lenguaje también es importante, buscando una narrativa que guíe las historias que contiene el museo y que provoque emociones y un diálogo con el multiculturalismo, abandonando las tradicionales taxonomías, los extensos y descriptivos discursos que completan las historias, la colección y el mensaje del museo (Asensio y Pol, 2012).

¿Qué nuevas cuestiones debemos resolver?

Algunas propuestas se orientan sobre ideas del pensamiento de Ernst H. Gombrich y, sobre todo, de Arthur C. Danto, que se presentan para construir el texto historiográfico desde el punto de vista de la representación sustitutiva, marginando la orientación puramente descriptiva y explicativa de la historia al uso. Presentan la distinción entre la *investigación histórica* y el *escrito histórico*. Por más que en la fase investigadora el historiador pueda establecer qué ocurrió en el pasado y cómo, de forma descriptiva y explicativa, los discursos historiográficos en sí, es decir, "las monografías históricas, no son más que interpretaciones narrativas, representaciones en suma, y éstas no son sino Gestalten, organizaciones del conocimiento, más que conocimiento en sí mismo (González de Oleaga, 2003 y 2012)".

Debemos preguntarnos, pues, *¿qué historia enseñar en estos nuevos tiempos de multiculturalismo y globalización?* Las narrativas étnicas han presentado una alternativa que en algunos casos reemplaza a la narrativa de historia nacional. ¿Qué otro tipo de identidades podría el museo de historia representar o animar?

La construcción de la identidad *etno-nacionalista* que se ha llevado a cabo en Latinoamérica deriva en gran medida de las aportaciones de personas procedentes de países europeos, especialmente en Argentina y Uruguay. Esta interpretación en los museos se ha iniciado en 2007, y trata de reconvertir la memoria de la comunidad y la relación con historias de vida con su valor añadido –las emociones–. Construyen un relato histórico que considera el

entorno con las tradiciones locales y se interesan por los ritos, costumbres, etc. (Heimlich y Falk, 2009) que incluyen en la museografía por el poder emotivo.

La narrativa es la mejor forma de presentar los contenidos para capturar el interés del público (Bruner, 1990). A la hora de crear una mediación actual para comprender la historia se recurre a interpretaciones historiográficas basadas en las concepciones de la Escuela de los Annales, enlazando la Historia de las Mentalidades, la Historia Cultural, la Microhistoria… cuyo maridaje es el prototipo de estos nuevos museos (Asensio y Pol, 2012). Llegados a este punto podemos advertir que se entiende al museo como espacio para la socialización, la educación y la creación de la identidad.

Museos elegidos y sus transformaciones

El MHN de Buenos Aires

El Museo de Historia Nacional de Buenos Aires ha sido una institución que ha promovido la mayor contribución para la legitimación de los discursos homogéneos del estado, silenciando deliberadamente otras experiencias. Respecto a las visitas a este museo la identificación con el mito juega un importante papel, una lección de historia política del país a partir de fechas conmemorativas (Carretero, 2011).

El espacio museal se entiende como lugar para ofrecer una historia posible en contraste con la que se producía cuando los bienes culturales que se exponían eran concebidos como la única verdad, apoyando un relato donde se visualizan sucesos, acontecimientos, se silencian voces y se exaltan personajes. Esto se apreciaba claramente en el discurso expositivo, centrado siempre en exaltar la historia nacional, hasta que en su última reformulación se ha hecho una nueva museografía que pretende dar respuesta al interés del museo por educar y convencer a los visitantes. Su proyecto está amparado en el conocimiento científico para tener un relato verdadero, mostrar las trazas ideológicas o políticas presentes en una peculiar selección de objetos o relatos mostrados desde un nuevo valor estético. Anteriormente se sometía la diversidad cultural, étnica y natural a una única jerarquía, a un orden evolutivo, representado por las exigencias de expansión del colonialismo europeo. De igual forma se interpretaba la variedad humana como si se tratara de distintos estadios de un inevitable desarrollo, situando en la cúspide a la cultura occidental europea, modelo y fin deseado para todo el planeta (González de Oleaga, 2012; González de Oleaga; Di Liscia y Bohoslavsky, 2011).

Museo de Jacob Unger de Filadelfia, Paraguay.

La organización colectiva en América Latina ha recibido escasa atención. El interés se ha dirigido fundamentalmente a la organización del estado liberal, con la participación política, pero nunca se planteó si había habido contestación. La existencia de estructuras comunitarias, como las que poseía el mundo indígena, hacen pensar que podría existir una contestación a los ideales más o menos individualistas.

El Jacob Unger Museum trata de poner en valor esta corriente de pensamiento. Localizado en Filadelfia (Colonia Fernheim, Departamento Presidente Hayes, Paraguay), fue construido entre 1933 y 1934 por los colonos, y llamado "La casa de la colonia". Se utilizaba para ceremonias civiles y religiosas. Más adelante se construyó una iglesia y un nuevo edificio para la Cooperativa, destinándose este último al espacio **museal**. Es consecuencia del proyecto Comunitario que realizaron los *Mennonitas*,una comunidad formada a partir de criterios utópicos para reorganizar la agricultura en la zona del ***Chaco paraguayo***. La idea de convertir el edificio en museo surge en 1957.

Reúne objetos donados por los primeros colonos, como piezas de artesanía de los pueblos originarios, reliquias arqueológicas y de la Guerra del Chaco, etc. La colección formada por su fundador (Jacob Unger) se corresponde en gran medida con bienes culturales pertenecientes al universo natural (animales disecados) que se conservan en distintas vitrinas. La parte de carácter etnográfico trata de buscar un espacio para desarrollar una museografía de evocación. El conjunto es una mezcla muy característica de los pequeños museos que son resultado de colecciones que responden a la idea de "topomuseología" (la colección refleja las relaciones con la comunidad que la ha donado y ayuda a comprender el modo de vida de este entorno).

González de Oleaga (2003), tropieza con el mundo de la utopía y con las investigaciones que reclaman la necesidad de resemantizarla. Y en este museo es posible, al tener las bases para, con una correcta mediación, desvelar la identidad comunitaria.

Museo de América en Madrid

Por su contexto de origen (dictadura franquista) trata de presentar la realidad del continente desde una interpretación de aculturación. La propia arquitectura, con una disposición de galerías, contribuye a proponer una lectura cronológica, sin la posibilidad de plantearse otra ruta. Entre sus bienes culturales se concede especial importancia a aquellos que proceden del expolio realizado en el período colonial (las "Misiones") y proporcionan una mirada del mundo indígena muy particular. La colección y su dispositivo museográfico tenían que responder a un

discurso tradicional, promoviendo una cierta melancolía que se corresponde con un discurso hegemónico construido desde la metrópolis.

Recientemente se ha propuesto una alteración del discurso en la visita, con la intención de mostrar rasgos nuevos desde el punto de vista formal; de mostrar la diversidad más allá del *continuum* que ha proporcionado la catalogación de los bienes culturales del museo. De esta forma, se desarrollan unos itinerarios en el discurso expositivo sobre ideas acerca del mundo – mostrar la diferencia, *el otro* como unidad...-.

El Museo do Pobo Galego (Santiago de Compostela)

El Museo do Pobo Galego dispone de una amplísima colección (más de 9000 registros) formada principalmente por fondos etnográficos, aunque también arqueológicos y artísticos, y que se incrementa constantemente gracias a la donación de objetos por parte de particulares y entidades diversas. La colección ofrece una panorámica muy completa sobre la cultura tradicional gallega, desde un enfoque muy ligado a la antropología social y cultural que abarca temas como la vida cotidiana, los oficios y sistemas de producción, la indumentaria, las mentalidades… En este sentido, uno de los intereses fundamentales del museo es superar la visión de un mundo tradicional, un pasado, desvinculado del presente, desvelando las relaciones de continuidad que influyen en la sociedad actual.

Esta característica resulta esencial para el tema que nos ocupa: la relación entre España (en este caso, Galicia) y Latinoamérica y la conformación de una identidad integradora. No podemos olvidar que la emigración es un hecho histórico que ha estado y está presente, de forma transversal, en la sociedad gallega. Así, su incidencia puede apreciarse, por ejemplo, en el ámbito demográfico y socioeconómico (pérdida de individuos capacitados para la inserción laboral) o en el ámbito sociocultural (fragmentación del núcleo familiar, desarraigo, etc.); también en el propio desarrollo de la región, contribuyendo, gracias a las remesas monetarias enviadas por los emigrantes, a saldar deudas, redimir fueros, adquirir propiedades, introducir innovaciones técnicas y a potenciar la evolución política del agro gallego, con la formación de una élite dirigente de ámbito local, la creación de periódicos de orientación regeneracionista y anti-caciquil, entre otras cuestiones (Malheiro, 2006 y 2011). De modo que las migraciones constituyen un elemento fundamental dentro de la evolución histórica del pueblo gallego. Incluso para algunos autores, el fenómeno migratorio resulta de suma importancia en la conservación de la propia historia e identidad gallegas, pues "en la emigración se mantienen ciertos aspectos tradicionales que en Galicia se han perdido. Los emigrantes luchan por mantener su cultura de origen, la que vivieron en su infancia y juventud, que por lo general en

Galicia se ha perdido, porque los gallegos que viven en ella no tienen los mismos puntos de referencia que los que están en la diáspora (Samuelle Lamela, 2000: 369)".

No obstante, el museo deja de lado estas narraciones academicistas en favor de interpretaciones más relacionadas con la microhistoria. A nuestro juicio, se trata de una práctica muy acertada, al tratarse de una forma eficaz para vincular más estrechamente el fenómeno migratorio con la cotidianeidad de los visitantes, especialmente los más jóvenes (estudiantes de Primaria). A este respecto, destaca la actividad *Contos comprendidos*, que cuenta con la participación del poeta Celso Fernández Sanmartín, quien guía a los jóvenes en la construcción de un relato colectivo sobre temas cotidianos, como las mascotas, la familia, etc. Este componente experiencial, implica emocionalmente a los estudiantes y mantiene su atención, preparando el terreno para la segunda parte de la actividad, directamente relacionada con el tema que nos ocupa.

Así, en esta segunda parte los estudiantes deben localizar los nombres de siete de los barcos que conectaban Galicia con América, y que se encuentran expuestos en una de las salas del museo junto con otros enseres relacionados con la migración. Tras las explicaciones del fenómeno migratorio por parte de la guía, se retoma el trabajo con el narrador (Celso Fernández), quien concluye la actividad con la exposición de un relato de una mujer que emigró a Buenos Aires, y cuya síntesis exponemos a continuación:

> Yo marché para Buenos Aires. El viaje duraba 17 días, y cuando llegabas allí, lo primero que hacías era escribir una carta; esa carta, salía en el siguiente barco, con lo que tardaba otros 17 días en llegar […]. 34 días, más otros 6 para que la carta llegara de Correos a casa, un total de 40 días […]. Pero a mí, me dieron por muerta, porque pasaron 40 días y no llegó la carta. Pasaron 50 días y no llegó la carta […] así que mis padres fueron al consulado a preguntar qué había sido del barco. Allí les dijeron que el barco se había hundido […]. Pero el caso es que el barco se había estropeado en mitad del océano, tardaron un mes en repararlo y por eso la carta no había llegado. Entonces mis padres, pensando que había muerto, hablaron con el cura para que hicieran una misa de difuntos, y el cura la hizo, y estuvo toda la parroquia […]. 15 días después, llegó mi carta, diciendo que estaba bien, que sólo se había estropeado una de las máquinas… pero en el libro parroquial, aparecía como difunta […] Así que mis padres fueron a contárselo al cura. "No hay problema", les dijo. Y me hicieron una misa de resurrección. Y hoy en día aparezco en el libro parroquial como la primera mujer resucitada de Galicia […]

Del relato, que además del componente emocional incluye un desenlace sorprendente que permite preservar la experiencia en la memoria, pueden extraerse algunas informaciones relevantes, como las dificultades que debían afrontar los emigrantes, la sensación de soledad, la incertidumbre… así como ciertas relaciones de continuidad (desplazamientos forzados por las

circunstancias, condiciones que aún hoy deben soportar muchos inmigrantes...) y cambio (mejora en las comunicaciones, desplazamientos más rápidos…).

Sin embargo, lo más importante es que se aborda el tema desde la perspectiva de una situación familiar (gracias a la transmisión intergeneracional) para muchos niños gallegos, y que en cualquier caso, resulta fácilmente asimilable y comprensible para ellos. Es decir, en cierto modo, este tipo de actividades y relatos contribuyen a *humanizar* de alguna manera el fenómeno migratorio, algo imposible de conseguir simplemente mediante cifras, datos demográficos, etc. Evidentemente, este relato constituye únicamente una aproximación al tema, pero creemos que sin este tipo de cimientos, sin la cercanía que pueden proporcionar la cotidianeidad y la empatía, toda la práctica educativa en torno a la interculturalidad corre el riesgo de ser improductiva. En este caso, el museo está incorporando las vivencias migratorias no como un hecho aislado del pasado, sino como un elemento importante, humano, dentro de la historia del pueblo gallego; se pone de manifiesto que la identidad del pueblo gallego no puede entenderse sin estas vivencias migratorias, sin el intercambio y las relaciones con otras sociedades del mundo. Y esta es, sin duda, la idea que este museo transmite con gran acierto a sus visitantes, sentando las bases para construir una identidad integradora que supere el carácter excluyente que tan frecuente es en la actualidad.

Conclusiones

Recuperando las ideas sobre los contextos de inteligibilidad y las nuevas formas de entender y representar el conocimiento histórico, cabe destacar que en el caso del MHN de Buenos Aires, la nueva museografía ha supuesto una crítica de las fuentes, donde el silencio recupera protagonismo, destacando figuras como las madres de mayo. Con respecto al Jacob Unger de Paraguay sería posible una lectura del museo desde una mediación en clave de *resemantizar* la utopía y conceder mayor importancia a los valores comunitarios.

En el Museo do Pobo Galego se sientan las bases para desarrollar una identidad integradora, desde un tránsito que desplaza lo comunal hacia un nivel más familiar, cuyo carácter integrador se muestra principalmente en los viajes de ida y vuelta de algunos emigrantes; no obstante, el ámbito de la emigración dentro de la museografía del museo ofrece pocas posibilidades para desvelar las relaciones comunitarias que construyeron los grupos que habían emigrado. De esta forma, no es posible desarrollar una visión que abarque la complejidad del fenómeno migratorio, tanto por la escasez de objetos, como porque el desarrollo comunitario y la integración de los gallegos en Latinoamérica tienen poca visibilidad. Situación que, en cualquier caso, puede resolverse con una mediación que permita *resemantizar* y poner en valor estos hechos.

Bibliografía

ASENSIO, M. y POL, E. (2012): "From identity museums to mentality museums", en CARRETERO, M.; ASENSIO, M. y RODRÍGUEZ MONEO, M. (eds.): *History Education and the construction of national identities*, Charlotte (Carolina del Norte): Information Age Publishing, pp. 257-268.

BRUNER, J. (1990): *Acts of meaning*, Cambridge: Harvard University Press.

CALDERA, P.; ASENSIO, M. y POL, E. (2010): "De los museos de identidad a los museos de Mentalidad: bases teóricas de la recuperación de la memoria de los Museos Modernos de Extremadura". *Museo, Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España (APME)* 15, pp. 49-82.

CARRETERO, M. (2011): *Constructing patriotism. Teaching of history and memories in global worlds*, Charlotte (Carolina del Norte): Information Age Publishing.

GONZÁLEZ DE OLEAGA, M. (1999): "Los retos de la Historia ante la Posmodernidad y las nuevas corrientes historiográficas", *Historia Crítica*, Universidad de Los Andes, n. 18, pp. 87-100.

GONZÁLEZ DE OLEAGA, M. (2003): "La derecha ha colonizado el discurso de la izquierda. Hay que resemantizar la utopía", entrevista realizada a la autora en *Sitio al Margen*, http://www.almargen.com.ar/?p=86,

GONZÁLEZ DE OLEAGA, M. (2012): "Historical narratives in the colonial, nation and ethnic museums of Argentina, Paraguay and Spain", en CARRETERO, M.; ASENSIO, M. y RODRÍGUEZ MONEO, M. (eds.): *History Education and the construction of national identities*, Charlotte (Carolina del Norte): Information Age Publishing, pp. 239-256.

GONZÁLEZ DE OLEAGA, M.; DI LISCIA, M.S. y BOHOSLAVSKY, E. (2011): "Looking from above: Saying and doing in the history museums of Latin America, *Museum and Society*, 9(1), pp. 49-76.

HEIMLICH, J. E. y FALK, J. H. (2009): "Free choice learning and the environment", en FALK, J. H.; HEIMLICH, J. E. y FOUTZ, S. (eds.): *Free choice learning and the environment*, Nueva York: Altamira Press, pp. 11-22.

JENKINS, K. (ed) (1997): *The Postmodern History Reader*, Nueva York: Routledge.

MALHEIRO, X. M. (2006): *As escolas de emigrantes e o Pensamento Pedagóxico: Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos*. Sada-A Coruña: Ediciós do Castro.

MALHEIRO, X. M. (2011): "Aprender del pasado: el fenómeno de la emigración gallega en la manualística escolar de Ciencias Sociales y Lengua Gallega y Literatura (1982-2006)", *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Universidad de Barcelona, en http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/108.pdf. Acceso: 10 de marzo de 2013.

MUNSLOW, A. (1997): *Deconstructing History*, Nueva York: Routledge.

SAMUELLE LAMELA, C. (2000): *La emigración gallega al Río de la Plata*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

SANTOS REGO, M. A. (2007): "Inmigración e identidade en Galicia. A educación intercultural en perspectiva", *Foros do Instituto de estudos das identidades: Inmigración, ciudadanía e identidade*, Santiago de Compostela: Museo do Pobo Galego, pp. 36-53.

EL PATRIMONIO COMO HERRAMIENTA IDENTITARIA: identidades que unen, identidades que separan

mesa 02

La democratización del museo: pertenencia, inclusión y participación de sus visitantes potenciales

Rosa Mª Hervás Avilés[1]; Elena Tiburcio Sánchez[2]&Eloísa Pérez Santos[3]

Resumen

El museo es una institución en proceso de cambio cuya identidad no se termina de definir. Percibimos su necesidad de conectar con la ciudadanía y su realidad social. Para ello, se utilizan diferentes técnicas como la interactividad tecnológica, la mediación o la creación de comunidades de aprendizaje virtuales. La democratización del museo pasa por un modelo crítico y comunicativo que sirva para interpretar la construcción social del significado y el modo en que las diferencias individuales y culturas diversas, se definen o son definidas en su representación museística. Por tanto, los museos se enfrentan al reto de redefinir su función, favoreciendo el sentido de comunidad y de pertenencia en la ciudadanía, dando lugar a un nuevo sentimiento de identidad que implique el compromiso de los visitantes con su patrimonio. Para ello, es importante conocer quiénes son los visitantes potenciales de nuestros museos, valorando las causas de su desapego museístico. En este trabajo se presentan algunos de los resultados de un estudio de público de los museos de la CARM[4], donde observamos que el visitante necesita de la planificación de actividades atractivas y motivadoras, e igualmente, de espacios comunicativos y de debate en los que sentirse representado.

Palabras Clave: Inclusión; investigación; grupos de discusión; público potencial; museos.

Abstract

Museumis an institutionin process of changewhose identity is notfully defined. We perceiveits need toconnectwith citizensandsocialreality. For this purpose, different techniques are usedastechnologicalinteractivity, mediation or creation ofvirtuallearning communities. The

[1] Universidad de Murcia. E-mail: rhervas@um.es
[2] Universidad de Murcia. E-mail: elena.t.s@um.es
[3] Universidad Complutense de Madrid. E-mail: espantos@ucm.es
[4] Esta comunicación se incardina en el proyecto de investigación (15379/PHCS/10) subvencionado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, y en el Proyecto de Cooperación Internacional (A1/035966/11) subvencionado por la AECID-MAE. Ambos proyectos son coordinados por Rosa María Hervás Avilés.

democratizationof museumgoes through acriticaland communicativemodelthat serves tointerpretthe social construction ofmeaning andthe way in whichindividual differencesand diverse culturesare definedinmuseumrepresentation. Therefore, museums are challenged toredefine their role, encouraging a sense of communityand belongingamong citizens, leading to a newsense of identitythat involvesthe commitmentof visitors withtheir heritage.For this, it isimportant to knowwho thepotentialvisitors ofmuseums are, assessing the causes of theirdetachment. Inthis paper we presentsome resultsof a studyof public in museumsof the CARM, where we observethatvisitor needsattractiveand motivatingactivities, and equally, communicationand discussionspacesin whichto feelrepresentedin the museum.

Keywords: Inclusion; research; focus group; potential public; museums.

El museo como elemento identitario, lugar de debate y reflexión

A comienzos del siglo pasado, John Dewey ya destacaba la importancia de la educación progresiva del museo basada en la experiencia, la interacción con los objetos y la investigación (Ansbacher, 1998). Era importante que los ciudadanos aprendieran a pensar y reflexionar. Posteriormente, autores como Durbin, G.;Morris, S. y Wilkinson, S. (1990) mostraron interés por el estudio de los objetos y sus funciones sociales, por explorar los modos complejos a través de los que éstos estructuran nuestros pensamientos. La observación y el análisis de los objetos utilizados cotidianamente nos ayudaban a comprender el mundo en que vivíamos (Pastor, 2004). En la actualidad, el museo hace copartícipes a los visitantes del conocimiento que emana de los objetos a través de la "museografía didáctica", disciplina que tiene como objeto principal la concepción, diseño y ejecución de exposiciones atendiendo primordialmente a los principios didácticos (Santacana y Serrat, 2007).

Desde hace unos años, una nueva corriente de pensamiento busca dar respuesta al papel de los museos del siglo XXI, la "museología crítica". Ésta transforma el museo tradicional, que se convierte en un lugar de debate, conflicto e intercambio de experiencias (Santacana y Hernández Cardona, 2006). Hablamos de un museo "esencial" y democrático que favorece la formación ciudadana, la reflexión y la crítica social de la realidad (Gurian, 2008). Es una visión del museo como espacio de aprendizaje más que como institución. Autores como Navarro y Tsagaraki (2010) afirman que los museos deben mostrar las contradicciones y los desajustes, facilitando y haciendo explícita la visualización de las situaciones, los conflictos y las controversias, haciendo de ellos espacios donde se confronte, se debata y se provoque la participación, abandonando así la concepción del museo como mero espacio de confluencia y contacto. El museo posmoderno busca la reflexión de los visitantes mediante la formulación de preguntas que van más allá de lo que simplemente se ve para adentrarse en el mundo de lo

sensible y ofrecerles la posibilidad de escoger diversas alternativas para realizar su recorrido por el museo (Hernández Hernández, 1998; Santacana, 2013). En consecuencia, los museos deben ser instrumentos de participación social de los miembros de la comunidad desde una perspectiva democrática de construcción social.

La educación patrimonial, conformadora de la identidad ciudadana

El patrimonio, tal y como recoge la Ley 16/1985 sobre Patrimonio Histórico Español, "*es un elemento de identidad cultural que merece la sensibilidad de los ciudadanos"* (Ley 16/1985, 1985: 157). Fontal (2003) considera que el patrimonio forma parte de nuestra memoria individual y colectiva. Para ello es necesario establecer procesos de identificación individuales, grupales y sociales y respetar la diversidad cultural. La educación patrimonial se configura como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas privilegiando enfoques interdisciplinarios y la democratización de las prácticas culturales (Teixeira, 2006). El museo ha de salir al exterior, buscar a la comunidad y hacerla participar democráticamente del patrimonio cultural que le pertenece (Sabaté y Gort, 2012).

El museo, como institución que promueve la mediación y la intervención social, debe proponer actividades que fomenten el desarrollo comunitario. Un ejemplo de este tipo de acciones es "Societat i cultura" (Sic), proyecto artístico desarrollado en el Museu Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat (MUVIM) durante los años 2009 y 2010 e impulsado por Román de la Calle, su director en aquel tiempo. Sic es un proyecto cuya finalidad es el conocimiento crítico del barrio *Velluters de Valencia como "lugar de memoria" (De los Ángeles, 2009). El proyecto tenía como núcleo central la publicación mensual* "Societat i cultura" que se nutría de colaboraciones de *escritores, periodistas y expertos. Los vecinos del barrio que conocían el estado de este espacio de la memoria, expresaban también sus ideas y opiniones sobre el barrio durante visitas guiadas en las que aportaban información del pasado de estos mismos lugares y su evolución en el tiempo. El hall del MUVIM se convirtió en el lugar de exposición y difusión de las reflexiones derivadas del proyecto*. Además, el diseño del mobiliario realizado por Xavier Arenós permitía la cómoda lectura de estos textos haciendo de este espacio un lugar atractivo para el encuentro y el debate.Igualmente, esta iniciativa permitió la difusión de artistas locales con la creación de obras de arte contemporáneo en el espacio urbano de la zona. Todo ello favoreció la generación de contenidos desde la comunidad y el fomento del pensamiento crítico. Se consiguió así que el museo fuera un instrumento de cambio social.

Estos procesos son efectivos cuando se conocen los intereses y expectativas de los visitantes de museos, de los visitantes ocasionales y del no público mediante métodos de investigación que guíen al museo en la mejora de programas, actividades y servicios. Para Pérez

Santos (2008), la herramienta más útil con la que podemos identificar las expectativas, opiniones y necesidades de los visitantes, así como su perfil, son los estudios de público.

Los estudios de público en la Región de Murcia

Al igual que en el resto de nuestro país, los estudios de público carecen de tradición en la Región de Murcia.

En el año 2008, coincidiendo con la creación del Laboratorio Permanente de Público de Museos del Ministerio de Cultura (en adelante LPPM), se inicia la primera investigación de público en la CARM[5] en coordinación con dicha institución, en dos museos locales: el Museo de la Ciencia y el Agua y el Museo Siyâsa. Se realizó un estudio descriptivo con 733 personas obteniendo la información a través de un cuestionario diseñado para esta investigación. Nuestros resultados indicaban que entre los visitantes de ambos museos predominaban las mujeres, siguiendo la tendencia marcada en otros estudios de público similares. La edad media de los visitantes oscilaba entre los 37 y los 38 años. En cuanto al nivel de estudios, el 43,5% se trataba de universitarios, el 49,5% tenía un nivel de estudios obligatorio o post obligatorio, y acudían al museo para aprender y entretenerse. Se trataba de visitantes que realizaban la visita en compañía de familiares y amigos. Se confirmaba así el hecho de que la visita al museo estaba condicionada por ser un acontecimiento eminentemente social, educativo y lúdico (Hervás *et al.*, 2009).

Paralelamente y desde el LPPM se realizó un estudio de visitantes en el Museo Nacional de Arqueología Subacuática (ARQUA) de Cartagena durante el periodo comprendido entre diciembre de 2008 y diciembre de 2009.Se llevó a cabo un estudio descriptivo con 635 participantes individuales y 17 cuestionarios de grupos escolares, obteniendo la información a través de un cuestionario diseñado para la investigación. Los resultados, publicados recientemente,muestran que la presencia de varones es ligeramente superior a la de mujeres, resultado que difiere al obtenido en el estudio anteriormente expuesto. En su conjunto, se trata de un público joven, con una edad media de 39 años. Los visitantes tienen estudios medios-

[5] Proyecto de investigación: "Estudio de visitantes de museos de la Región de Murcia: Acción didáctica y proyectos educativos" (05795/PPC/07) subvencionado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, cuya IR es Rosa María Hervás Avilés.

superiores, distribuyéndose con cierta homogeneidad entre los que tienen estudios medios, carrera universitaria o Formación Profesional de Grado Superior. Este estudio en ARQUA servía de continuidad a una investigación del Ministerio de Cultura realizada en el año 2006 para conocer las características del público que visitaba el Museo Nacional de Arqueología Marítima de Cartagena. En ella, se recopilaron datos de taquilla desde el año 1991 y se administraron 255 cuestionarios a los visitantes individuales durante el periodo de junio a diciembre de 2006 (LPPM, 2012).

Estudio sobre el público real y potencial de museos de la Región de Murcia

Esta investigación iniciada en el año 2012 tiene como objetivo fundamental conocer las principales características de los visitantes reales y potenciales de museos de la Región de Murcia. Para ello, se ha utilizado una metodología cuantitativa para el público real y cualitativa para el público potencial. En este trabajo describimos su estudio del público potencial. Definimos los rasgos que caracterizan a los ciudadanos poco o nada representados en los museos para establecer estrategias de captación y fidelización. Concretamente nos hemos centrado en mujeres inmigrantes, personas discapacitadas, amas de casa, personas mayores, jóvenes…Se ha utilizado una metodología cualitativa mediante la realización de ocho grupos de discusión de personas vinculadas a diferentes instituciones culturales y educativas de la Región de Murcia, que no suelen visitar los museos.

Además, hemos investigado cuantitativamente el perfil, las necesidades, expectativas y opiniones del visitante real de algunos de los museos más visitados de la Región de Murcia: Museo Arqueológico, Museo de Santa Clara y Museo Salzillo de Murcia, Museo Nacional de Arqueología Subacuática y Museo-Teatro Romano, ambos en Cartagena. El instrumento utilizado para recoger la información es un cuestionario diseñado para esta investigación. La muestra total por museo ha sido de 400 participantes. La muestra total obtenida es de 2000 participantes.

Nuestra finalidad última con este estudio es obtener conclusiones generales que permitan implementar un plan de actuación conjunta, mejorando las debilidades existentes, promocionando las fortalezas y fomentando las visitas para convertir al museo en un espacio democrático en el que todo tipo de público se sienta identificado y representado.

Resultados del estudio de público potencial de museos de la Región de Murcia

A continuación, exponemos algunas de las conclusiones que hemos obtenido gracias a las opiniones de las personas que forman parte de nuestra muestra de público potencial de museos.

Dificultades para visitar museos

Los participantes consideran que para visitar un museo hay que tener un cierto nivel educativo y cultural, ya que lo que se expone en estos lugares no es fácilmente entendible para ellos.

"Se presupone que toda persona que va a un museo tiene...unos mínimos conocimientos de lo que va a ir a ver..."

Para algunas personas los precios no son asequibles, hay listas de espera para algunas visitas y esto dificulta la realización de una visita inicialmente prevista.

"...yo pienso que sí es cosa del dinero el que tampoco vayas a visitar más los que tengas que visitar "

"Digo que si nos parecen caros habría que abaratarlos...la gente si no va porque es caro, evidentemente pues..."

Las personas que no visitan los museos argumentan que no conocen la planificación de los mismos porque no les llega la información, hay poca difusión. Los museos viven encerrados en sí mismos.

"No hay información...si te dan la información justa para saber lo que hay ahí, a lo mejor le interesaría a mucha gente visitar un museo..."

"Yo pienso que también lo importante es...el que las personas conozcamos que es lo que hay en Murcia...lo importante es hacerlo llegar a la gente primero"

Lavisita al museo como turismo cultural

La mayoría de nuestros participantes entienden la visita a los museos como una actividad propia de un viaje turístico para conocer otros lugares. Su ciudad ya la conocen por lo que los museos no les dicen nada nuevo. Los grandes museos (Museo del Prado, Museo del Louvre…) sí son lugares atractivos para ser visitados.

"…siempre que puedo cuando viajo a algún sitio pues siempre intento dejarme un espacio de ese viaje para el tema cultural. Lo que son museos, lo que son actuaciones…"

"Es la sensación de haber ido, de haber estado, y echarse la foto delante de la puerta del Louvre…"

Propuestas para incrementar las visitas a museos

Los participantes establecen una relación directa con los objetos mediante actividades que permiten al visitante involucrarse activamente, conocer el pasado y ponerlo en relación con su presente inmediato. En ocasiones, son las experiencias sensitivas las que favorecen esta participación.

"...nosotros fuimos a visitar el Museo de aceite...la mujer te hace participar poniéndote más o menos, diciéndote: 'aquí estaría el burro, que no sé qué'...es que sales aprendiendo como se hacía el aceite..."

"...más real...pero animado, que salgas y digas...qué bien que me lo he pasado...o a lo mejor si es del siglo no sé qué y se bailaba tal baile, pues venga a tal hora a la gente que esté, a bailar"

Proponen la planificación de espacios comunicativos y de debate relacionados con situaciones actuales cuyos referentes anteriores en el tiempo son estrategias atractivas para la discusión en grupos.

"Crear una asociación de amigos de los museos. Entonces se une gente que tiene esas inquietudes y piensas y te motivas para hacer otras actividades que atraigan a otra gente que les guste"

"Hacer reuniones como tú (grupos de discusión), hablarlo con la gente...con asociaciones también"

La participación activa en el museo, mediante la creación de un voluntariado con metas y funciones concretas, es otra de las fórmulas propuestas para hacer del museo un lugar de visita frecuente.

"Buscar voluntariado dentro de la juventud que está estudiando FP o Bachiller, para incentivar..."

Echan de menos una propuesta continuada y variada de actividades en los museos, tal y como ocurre en los centros culturales y las universidades populares. Esto posibilitaría incrementar el número de personas que asiduamente les visitan, facilitando el conocimiento de sus intereses y favoreciendo así la comunicación y la apertura social.

"Actividades puntuales, destinadas a cierto tipo de público... yo creo que es fundamental porque si no, no vamos"

"Es que yo creo que si hicieran actividades...llamaría más a la gente. Porque la Noche de los Museos hacen actividades en los museos, bailes, esto, lo otro, y la gente acude en masa"

Conclusiones

Como hemos señalado a lo largo de este trabajo, la educación patrimonial es fundamental para conocer y valorar nuestro patrimonio, propiciando la mediación y la intervención social. Para ello, se sirve del museo como lugar de democratización ciudadana. Es un espacio de debate y encuentro social, de reflexión y cuestionamiento de la realidad.

Tal y como percibimos en los primeros resultados de esta investigación, el visitante necesita de la planificación de exposiciones y actividades motivadoras, que estimulen sus emociones y sus sentidos. El museo debe fascinar a sus visitantes, presentar los conceptos y conocimientos, destacar su importancia y aplicación o transferencia actual y, favorece la utilización creativa de los conocimientos adquiridos (Hervás, 2010). Durante la visita se requiere un tiempo para pensar, otro para sentir, experimentar y emocionarse. Esto lo podemos conseguir con la museografía didáctica, que supone la conjunción entre el juego, la simulación y la asunción de roles como instrumentos de aprendizaje y el surgimiento de una nueva inteligencia basada en la imagen, lo audiovisual y lo electrónico, sin renunciar a utilizar todos los recursos de la mente, desde la abstracción a la emotividad (Santacana, 2013). Igualmente, el público solicita la creación de espacios comunicativos y de debate en los que sentirse representados en el museo. En definitiva, el museo debe abrirse a la realización de estudios de público y a las propuestas de mejora que les proporcionan para mejorar día a día en la inclusión y participación de todo tipo de visitantes.

Referencias bibliográficas

Ansbacher, T. (1998): "John Dewey's Experience and Education: Lessons for Museums", *Curator: The Museum Journal*, 41: 36-50.

De los Ángeles, A. (2009): <<Poder hacer, deber de hacer>>. http://www.societaticultura.org/wp-content/uploads/2009/11/poder-hacer-deber-hacer_b.pdf [10-04-2013]

Durbin, G.; Morris, S. y Wilkinson, S. (1990): *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, English Heritage: Londres.

Fontal, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Trea: Gijón.

Gurian, E.H. (2008): "The essential museum", *The Informal Learning Review*, 89:1-9. <http://www.informallearning.com/archive/Gurian%2089%20article.pdf>[20-04-2010]

Hernández Hernández, F. (1998): *Manual de Museología,* Síntesis: Madrid.

Hervás, R. Mª; Parra, I; Nicolás y Ruiz, Mª G. (2009): "Museos como espacios de experiencias museísticas. El Museo de la Ciencia y el Agua y su público", en Mosquera, M. (Cood.) *Museos para la participación*, Alva Gráfica, Coruña, 118-209.

Hervás, R. Mª. (2010): "Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24-3): 105-124.

Laboratorio Permanente de Público de Museos (2012): *Conociendo a nuestros visitantes. Museo Nacional de Arqueología Subacuática. ARQVA,*MECD: Madrid.

Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español: 157.

Navarro, O. y Tsagaraki, C. (2009-2010): "Museos en la crisis: una visión desde la museología crítica", *Museos.es,* 5-6: 50-57.<http://www.calameo.com/read/000075335586d490a82c6>[15-04-2013]

Pastor, Mª. I. (2004). *Pedagogía Museística: Nuevas perspectivas y tendencia actuales*, Ariel: Barcelona.

Pérez Santos, E. (2008): "El Estado de la cuestión de los estudios de público en España", Revista *MUS-A*, 10.

Sabaté, M. y Gort, R. (2012): *Museos y comunidad. Un museo para todos los públicos*, Trea: Gijón.

Santacana, J. y Hernández Cardona, X. (2006): *Museología crítica,* Trea: Gijón.

Santacana, J. y Serrat, N. (coord.) (2007): *Museografía didáctica*, Ariel: Barcelona.

Santacana, J. (2013). <<La didáctica del patrimonio y la Nueva Museología>>. http://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com.es/2013/01/la-didactica-del-patrimonio-y-la-nueva.html [20-04-2013]

Teixeira, S. (2006): "Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía".*Estudios Pedagógicos XXXII, Valdivia*, 2: 133-145. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200008&lng=es&nrm=iso> [15-04-2013]

Propuesta de empleo de los recursos fotográficos del Archivo del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra, para construir la identidad personal y social.

Ana Mª Mendioroz Lacambra[1]

Resumen

El carácter integrador, polisémico y dinámico del patrimonio cultural, lo convierte en un recurso significativo para construir pensamiento y explicación histórica. Como herencia colectiva, apunta a la identidad social y personal; ayuda a reconstruir el pasado identificando sus huellas en los diferentes "artefactos", a otorgarles valor desde el presente y a comprender el momento actual de forma holística y crítica (Hernández Cardona, 2004). Esto facilita a las futuras generaciones la identificación de sus raíces históricas, así como la toma de decisiones sobre su futuro personal y social. Además, el patrimonio cultural inmaterial, potencia la construcción de la mente corporeizada que se convierte en su soporte físico (Marina, 2011).

Su empleo en el proceso de enseñanza aprendizaje pasa por el uso de recursos interactivos que faciliten la accesibilidad a los contenidos, y la construcción de significados en base a las necesidades y expectativas personales (Asensio, 2011). De ahí la propuesta que presentamos, a partir de los recursos fotográficos del Archivo del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra.

La fotografía, documento con un alto valor testimonial, permite visibilizar los cambios en las formas de vida presentes en la memoria colectiva, y elaborar narraciones sobre la vida cotidiana que ayudan a construir la identidad colectiva e individual, de forma reflexiva, participativa y autónoma (Sánchez Moreno, 2011). Por su parte, la necesidad de crear un contexto que ayude a entender la imagen, facilita el empleo del método histórico en el aula (Pantoja, 2010). Proponemos la reconstrucción de la historia personal a partir de la historia local, de tal forma que los contenidos fotográficos sirvan tanto para evidenciar los valores culturales que conforman la identidad personal y colectiva, como para someterlos a revisión y dotarles de nuevos significados (Aguirre, 2008).

---

[1] Universidad Pública de Navarra. Profesora Contratada Doctora. E-mail: anamaria.mendioroz@unavarra.es

Palabras clave: Archivo Patrimonio; Cultural Inmaterial; fotografia; identidad.

Abstract

The conciliatory, polysemic, and dynamic nature of cultural heritage makes it a significant resource for building thought and historical explanation. As a collective legacy, it indicates social and personal identity; it helps reconstruct the past by retracing its steps with different artifacts and gives them value from the present, and also helps comprehend current times in a holistic and critical way. (Hernández Cardona, 2004) This makes it easier for future generations to identify their personal and social future. What's more, immaterial cultural heritage strengthens the forming of the material mind, which becomes a physical support. (Marina, 2011)

Its application in the process of learning/teaching includes the use of interactive resources that make it easier to access the contents and form meanings based on personal needs and expectations. (Asensio, 2011) This is the proposal that we're presenting from the photographic resources of the Navarre Archive of Immaterial Cultural Heritage (el Archivo Del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra)

Photography, a document with a high testimonial value, allows you to visualize the changes in ways of life that are present in our collective memory, and create stories about everyday life that help form collective and individual identity in a sensible, participative, and independent way. (Sánchez Moreno, 2011) The need to create a context that helps understand the image makes it easier to apply the historic method in the classroom. (Pantoja, 2010) We propose the reconstruction of personal history starting from local history, so that photographic contents serve to show cultural values that make up personal and collective identity as well as subject them to review and supply them with new meaning. (Aguirre, 2008)

Keywords: Archive Immaterial; Cultural Heritage; photography; identity.

Introducción

El patrimonio cultural (Unesco, 2003), también el inmaterial, por su carácter integrador, polisémico y dinámico, se convierte en un recurso significativo para interpretar el pasado y comprender el presente de forma holística y crítica. Los recursos patrimoniales presentes en el medio, donde se identifican las huellas del pasado, ayudan a reconstruir la historia local de una forma transparente y argumentada. Vehiculan significados sobre la herencia colectiva como "anclaje de la memoria", que aluden a la identidad, facilitando a los individuos no sólo la comprensión de sus raíces, sino también la toma de decisiones sobre su futuro personal y social,

ya que deben ser compartidos de forma consciente por cada generación. De hecho, cualquier elemento cultural con una carga simbólica aceptada previamente por el grupo, puede convertirse en patrimonio (Hernández Cardona, 2002, 2003, 2004, 2011;Cuenca y Domínguez, 2000; Cuenca y Estepa, 2004; Cuenca y Martín, 2009; Calaf, 2010; Cafal y Fontal, 2011; Calaf y Marín, 2012; Estepa et.al., 2005, 2007;Fontal, 2003, 2012; Huerta, 2011).

En la sociedad actual, denominada de la imagen y la comunicación, uno de los recursos para vehicular estos contenidos en el aula, es la fotografía. Se trata de un producto cultural con un alto valor testimonial, que permite visibilizar las formas de vida imbricadas en la memoria colectiva y entenderlas como realidad construida, sometida a cambios permanentes por el grupo. Además, posibilita la elaboración de narraciones sobre la vida cotidiana que ayudan a construir la identidad colectiva e individual (Riego, 1996; Arque i Bertran, 2002; Calaf, 2010), de forma reflexiva, participativa y autónoma (Sánchez Moreno, 2011). A su vez, la necesidad de crear un contexto que ayude a entender la imagen, facilita el empleo del método histórico en el aula(Iglesias, 2009; Pantoja, 2010)

Sin duda alguna el futuro para la enseñanza significativa del patrimonio, pasa por el empleo de recursos interactivos que acabarán convirtiendo el "conocimiento situado" en "conocimiento móvil". Esto facilitará no sólo la accesibilidad física a los contenidos, sino también la construcción de significados a partir de las necesidades y expectativas personales (Santacana y Martín, 2010; Asensio, 2011). De ahí nuestra propuesta, basada en el empleo de los recursos fotográficos compilados en el Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra.

Metodología

Presentamos un breve resumen de un proyecto diseñado por alumnas del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra, en el marco del Prácticum II. La investigación es de corte cualitativo, se plantea desde un paradigma interpretativo con el objetivo de comprender los significados y las intenciones, y teniendo en cuenta los datos obtenidos. Se opta generalmente por el modelo de investigación-acción, ya que desde el contexto en el que se desarrolla el estudio, permite explicar los condicionantes del mismo, e interpretar los datos a la luz de los objetivos y de los problemas planteados (Bisquerra, 2004).

Se parte del problema: ¿cómo podemos conseguir que el alumnado de Educación Infantil llene de contenido el tiempo y pueda construir su identidad personal y social a partir de la historia local, empleando la fotografía como recurso didáctico?

Para lograrlo es imprescindible una estrategia de enseñanza aprendizaje que valore tanto la naturaleza de los procesos psicológicos implicados, como la estructura metodológica y

conceptual de las disciplinas sociales, en este caso la historia entendida como historia total. Se apuesta además por el uso de la imagen, empleando una metodología que permita por una parte la apropiación de la obra de forma personal, y por otra evidenciar tanto el significado estético-artístico como el histórico, de manera contextualizada.

La revisión bibliográfica permite a nuestro alumnado averiguar el estado actual del conocimiento sobre: el empleo de la historia local en el aula, el uso de la fotografía como procedimiento didáctico, y la construcción de la identidad. Esta fase de análisis y reflexión, le ayuda también a evidenciar sus creencias y sus teorías implícitas sobre el tema.

El proyecto se realiza con la intención de plantear propuestas didácticas que permitan por una parte, desarrollar las habilidades y actitudes que exige el empleo del método histórico en el aula, así como el trabajo con fuentes icónicas, de una manera contextualizada y crítica. Por otra parte, se pretende que el alumno de educación Infantil convertido en un pequeño historiador, sea capaz de reconstruir su historia personal a partir de la historia local, empleando como fuentes históricas, fotografías de contenido fundamentalmente socio cultural. La utilización del patrimonio, en este caso fotográfico, con un carácter sociocrítico, simbólico e identitario y desde un planteamiento holístico, va a contribuir a que los objetos, sucesos y conceptos que representan las imágenes, interpretados de forma contextualizada, le sirvan para elaborar narraciones sobre la vida cotidiana y evidenciar los valores culturales que conforman su identidad personal y colectiva, reconstruirlos y dotarles de nuevos significados. En suma para llenar de contenido el tiempo y para construir su propia identidad de manera crítica, valorando la historia, también la suya, como proceso en permanente construcción del que forma parte activa (Aguirre et.al, 2008).

Resultados y Discusión.

Pasamos a exponer brevemente una propuesta concreta, diseñada para un aula de tercer curso de Educación Infantil, en una escuela rural de Navarra. La elección de los documentos gráficos se realizó teniendo en cuenta criterios de tipo pedagógico, psicológico, didáctico y curricular. Se emplearon fotografías antiguas principalmente de contenido social, económico y cultural, referentes a la historia local y localizada, fuentes próximas al alumnado. Algunas relacionadas con objetos de uso cotidiano en la casa, como *la plancha de carbón, el calentador de camas, la palangana, el candil y la cocina de leña*; y otras, donde se evidenciaban valores culturales de contenido festivo, como la celebración de las fiestas patronales, y sobre aspectos económicos vinculados a tareas agrícolas, actividad predominante del municipio.

Para desarrollar el proyecto en el aula, se partió de una aproximación a la imagen de forma libre, emotiva, subjetiva, es decir, se sugirió una primera lectura de tipo connotativo, con

la intención de sensibilizar al aula, y fomentar su curiosidad. Para facilitar al alumnado esta aproximación inicial, se propusieron cuestiones del tipo *qué te sugiere la imagen, reconoces el objeto, qué es, cómo es, para qué sirve, quiénes son los personajes que aparecen en la escena, cómo van vestidos, qué hacen, dónde están, reconoces el enclave,* etc…También se le animó a imaginarse dentro de la obra, con el objetivo de que desarrollara la empatía histórica y elaborase sus primeras hipótesis sobre cómo sería la vida, en la época de sus abuelos. Una vez que el alumnado se apropió de la imagen, se propuso en el aula una observación pautada, con la intención de identificar las unidades de análisis, los temas que iban a guiar la investigación. Desde sus inquietudes e intereses, se planteó la cuestión principal: *¿Cómo era la vida enmi pueblo, cuando mis abuelos iban a la escuela?*, a la que debían dar respuesta.

La siguiente lectura de la imagen, como "una escena congelada en el tiempo", permitió mediante el método histórico, emplearla como fuente histórica para desentrañar el contexto. Se realizó una lectura denotativa, analítica, en base a preguntas orientadas por los principios científicos de la historia (Mendioroz, 2013), que al convertirlos en didácticos, permitieron recabar información sobre la espacialidad, temporalidad, causalidad, intencionalidad, modalidad y cambio/continuidad.

La espacialidad, representación mental que sirve para ordenar y entender el entorno, responde a dónde y justifica además los recursos tanto materiales como técnicos y culturales. La temporalidad responde al cuándo, se refiere tanto a la medida cronológica, como a la orientación (pasado-presente-futuro), duración y ritmos de las diferentes historias que se tratan en la imagen (económica, social, política y cultural). Por su parte, la causalidad que indaga sobre el por qué, se construye a la vez que el principio de intencionalidad, el que guía la acción y revela el para qué. Finalmente, los principios de modalidad, que justifica el cómo, y el de cambio-continuidad, complementan estos conceptos estructurantes de pensamiento. Todos ellos con un gran valor explicativo y un claro carácter metodológico, sirven para observar, analizar, relacionar y comprender cualquier acontecimiento, porque forman parte de su propia naturaleza. Son meta categorías de los conceptos, que al convertirse en didácticos, permiten crear pensamiento y explicación histórica, en suma comprender y explicar, conocer cómo se construye el conocimiento histórico (García y Jiménez, 2007).

Esta lectura de la imagen ayudó a evidenciar el contexto, a partir de la decodificación de los mensajes impresos en las imágenes, base de las mentalidades y del pensamiento, mediante la aplicación del método histórico en el aula. De hecho, no sólo identificaron y dedujeron mediante hipótesis, la función de los objetos "artefactos" que aparecían en las fotografías (*la plancha de carbón, el calentador de camas, la palangana, el candil y la cocina de leña*), sino que fueron capaces de justificar su empleo en el pasado, de forma argumentada, desde múltiples causas

interrelacionadas de tipo económico, social y cultural, como por ejemplo la ausencia de electricidad y de agua corriente en las viviendas. Además, dedujeron valores asociados como la necesidad de lavar a mano, o la de fabricar el jabón de forma artesanal, y los vincularon con otros como el papel de la mujer y las costumbres sobre la higiene, la moda o las dependencias de las viviendas. Verificaron la agricultura como actividad predominante en el municipio, así como los recursos, las técnicas empleadas y su evolución, entre otras justificaron el empleo del carro tirado por bueyes o el arado manual y sus consecuencias económicas y sociales. De la misma forma, se cuestionaron sobre algunas tradiciones y sus manifestaciones externas. Por otra parte, desde la observación y el análisis, reconocieron calles y enclaves del municipio presentes en las imágenes, y visibilizaron en todos los casos y de una forma significativa, el paso del tiempo a través de la evolución experimentada en la actualidad, aplicando el principio de cambio/continuidad.

Este trabajo les permitió no sólo descubrir el origen de algunos valores propios de su cultura, sino que también facilitó las tareas de indagación en su entorno. Realizaron recorridos por el enclave para reconocer, ubicar en un plano y fotografiar los lugares representados en las fotografías; buscaron y aportaron objetos similares a los trabajados en las imágenes y con la ayuda de las familias recopilaron información oral sobre tradiciones, refranes, leyendas y canciones. Esto les ayudó a visibilizar la sucesión, los cambios y las permanencias. Todo ello contribuyó a que el alumnado se replanteara de forma personal y crítica algunos de los valores que conforman su identidad, y les otorgaran nuevos significados. Relativizaron los avances tecnológicos, analizando los pros y los contras que conllevan y pudieron transferir lo aprendido a problemas actuales medioambientales, como la necesidad de emplear energías alternativas. Las fotografías permitieron elaborar narraciones sobre la vida cotidiana, ayudaron a evidenciar el contexto en el que fueron tomadas, convirtiéndose en fuentes significativas donde poder recabar y contrastar información, facilitando en suma el empleo del método histórico en el aula.

Conclusión

Esta propuesta metodológica, responde sin duda a las expectativas de las ciencias sociales en las primeras etapas educativas. Contribuye a desarrollar actitudes, capacidades, habilidades y destrezas, necesarias para conocer e interpretar nociones sociales, realizar aprendizajes sobre su propia identidad, y sienta las bases de la autonomía e iniciativa personal, necesarias para participar en la realidad de forma autónoma y reflexiva. Además, mejora los sistemas perceptivos del niño, de tal forma que desarrolla la metapraxis y el conocimiento, contribuyendo al desarrollo del pensamiento al más alto nivel. Estas lecturas integradas de la imagen, facilitan el empleo de la fotografía como recurso para construir narraciones personales y argumentadas,

que les ayudan a comprender y explicar la historia, en este caso local, de forma interpretativa y multicausal. El niño accede al contexto a través de los significados impresos en la imagen, visualiza, evidencia los mensajes socioeconómicos y culturales. Este proceso le ayuda a valorar la intencionalidad de lo representado, y mediante la observación y la comparación, llena de contenido el tiempo, no sólo la medida o el tiempo cronológico, sino también el tiempo histórico, al identificar y explicar de forma multicausal la sucesión, el cambio y las permanencias en el modo de vida y las costumbres, en relación con el espacio y el tiempo, imprescindibles para comprender el pasado y realizar transferencias desde el presente, desarrollando su identidad personal y social de forma solidaria. Finalmente, es consciente de que los valores de una cultura forman parte de la estructura, y su ritmo de cambio es muy lento, (Riego, 1996; Díaz, 1996; LLonch, 2010) y que deben ser replanteados por cada generación. En suma, comprenden el presente por el pasado, y son conscientes de que la historia no es algo acabado, sino que está en permanente cambio y evolución, sintiéndose protagonistas del proceso de su construcción.

Por otra parte, este tipo de intervenciones en el aula favorece la reflexión sobre la práctica docente y fomenta un talante investigativo entre el futuro profesorado. Le ayuda a indagar sobre sus propias creencias, y a comprobar la necesidad de crear escenarios educativos ricos que permitan promover prácticas docentes innovadoras que enriquezcan y mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje, actitud imprescindible para su futuro desarrollo profesional.

Referencias Bibliográficas.

AGUIRRE, I. et al. (2008): *El Acceso al patrimonio cultural: retos y debates*, Cátedra Jorge Oteiza-Universidad Pública de Navarra: Pamplona

ARQUE i BERTRAN, M. (2002): "Las fuentes documentales fotográficas en la didáctica de las ciencias sociales", en AMADOR CARRETERO, P. et.al. (eds.) *Primeras Jornadas Imagen, cultura y tecnología,* Universidad Carlos III, Editorial Archiviana: Madrid, 257-283.

ASENSIO, M., y ASENJO, E. (eds.) (2011): *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0.,* Editorial UOC: Barcelona

BISQUERRA, R. (Coord.) (2004): *Metodología de la investigación educativa*, La Muralla: Madrid

CALAF, R. (2010): "Un modelo de investigación didáctica del patrimonio", *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9: 17-28

CALAF, R. y FONTAL, O. (2011): "El conflicto en la creación artística: superar la marginalidad de la historia del arte", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 69: 45-54

CALAF, R. y MARÍN, S. (2012): "Adolescencia y educación patrimonial", *Aula de Innovación Educativa*, 208: 18-21

CUENCA, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2000): "Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente de trabajo para el trabajo de contenidos temporales", *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia,* 23: 113-123

CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2004): "La didáctica del patrimonio en internet. Análisis de páginas web elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural", en VERA, M. y PÉREZ, D. (eds.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Alicante

CUENCA, J.M. y MARTÍN, M.J. (2009): "La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal", en GONZÁLEZ, J.M. y CUENCA, J.M. (eds) *La musealización del patrimonio*, Universidad de Huelva: Huelva, 35-46.

ESTEPA, J. et.al. (2005): "Fundamentos para la enseñanza y difusión del Patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales", *Investigación en la escuela*, 56: 19-26.

ESTEPA, J. et. al. (2007): "Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: estudio descriptivo", *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6: 75-94

FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial.* Trea: Oviedo

FONTAL, O. (2012): "Patrimonio y educación: una relación por consolidar", *Aula de Innovación Educativa*, 208: 10-13

GARCIA, A.L. y JIMÉNEZ (2007): *Los principios científico didácticos para la enseñanza de la geografía y de la historia*, Universidad de Granada: Granada

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2002): *El patrimonio cultural. La memoria recuperada*, Trea: Gijón

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2003): "El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales", en BALLESTEROS, E.; FERNÁNDEZ, C.; MOLINA, J.A y BALLLESTEROS, P. (coord.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, AUPDCS y Universidad de Castilla-La Mancha, 455-466.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2004): "Didáctica e interpretación del patrimonio", en CALAF, R. y FONTAL, O. (coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*, Trea: Gijón, 35-49

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2011): "La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales",*Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68: 7-16

HUERTA, R. (2011): "Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo", *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1): 55-72

IGLESIAS BALDOMERO, M. (2009): "Fotografías antiguas e historia local: una experiencia de investigación histórica con alumnado de secundaria", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60: 115-123

MARINA, J. A. (2011): *El cerebro infantil: la gran oportunidad*, Ariel: Barcelona

MENDIOROZ, A. (en prensa):"El arte para entender la historia. Propuesta metodológica para educación Infantil y Primaria", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*

PANTOJA CHAVES, A. (2010): "La fotografía como recurso para la didáctica de la historia", *Tejuelo*, 9: 179-194.

RIEGO, B. (1996): "La historiografía española y los debates sobre la Fotografía como fuente histórica", *Ayer*, 24: 91-111.

SÁNCHEZ MORENO, J.A. (2011): "La fotografía, el espejo con memoria", *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15: 37-46

SANTACANA, J. y MARTÍN, C. (2010): *¿Quiénes hacen los museos?, Her&Mus 4*. Trea: Gijón, 8-14.

UNESCO (2003): "Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial", <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006>, [20-10-2012]

Los estudios visuales como metodología de investigación de la iconoclasia durante la Reforma protestante en Alemania: reafirmación y pérdida de identidades religiosas.

Ariadna Sotorra[1]

Resumen

La presente comunicación, titulada Los estudios visuales como metodología de investigación de la iconoclasia durante la Reforma protestante en Alemania: reafirmación y pérdida de identidades religiosas expone una propuesta didáctica para la Historia del arte, concretamente sobre la destrucción del patrimonio durante la Reforma protestante cómo ejemplo de pérdida y reafirmación de identidades religiosas, la católica y la protestante, y que se basa en los estudios visuales.

Los estudios visuales son una metodología de estudio que reconoce la diversidad ideológica implícita en los diferentes campos de la historia del arte, y con ello traspasa las tradicionales fronteras entre disciplinas con resultados nuevos y creativos. Se desarrolla mediante el análisis de obras de arte de naturaleza distinta creadas durante el siglo XVI y XVII, en los que se incluyen imágenes, objetos y textos. La relación entre las diferentes imágenes deberá reconstruir el ambiente y los hechos iconoclastas en Alemania durante el siglo XVI.

Con el objetivo de ejemplificar la metodología planteada se presenta una selección de obras de arte, entre los que encontramos grabados, pinturas y objetos. Asimismo se expone un ejemplo de la metodología de estudio sobre la iconoclasia en Alemania a través de las imágenes de los siglos XVI y XVII.

Palabras clave: Identidad; iconoclasia; reforma; protestantismo; estudios visuales

Abstract

The present communication, titled Visual studies as an investigation methodology of the iconoclasm during the Protestant Reformation in Germany: reassertion and loss of religious

[1] Universitat de Barcelona. E-mail: asotorra@gmail.com

identities expounds a didactic proposal for the History of Art, specifically about the destruction of heritage during the Reformation as an example of the loss and reassertion of religious identities, both Catholic and Protestant, based on visual studies.

Visual studies are a study methodology that recognises the ideological diversity involved in the different areas of Art History, and which breaks through the traditional boundaries between disciplines acquiring new and creative results. It is carried out through the analysis of different nature masterpieces of Art created during the 16th and 17th centuries, where images, objects and texts are included. The links between the different images will have to reconstruct the atmosphere and the iconoclast incidents in Germany in the 16th century.

With the objective to illustrate the methodology proposed, a masterpiece selection is presented including engravings, images and objects. Additionally, an example of the study methodology about the Reformation in Germany is exposed through the 16th and 17th century images.

Keywords: Identity; iconoclasm; Reformation; Protestantism; visual studies.

> Sin lugar a dudas, los objetos […] producen unas sacudidas en los sentimientos y trasladan una carga emocional que no pueden ser pasadas por alto. Nos devuelven a tiempos y lugares a los que es imposible retornar y hablan de acontecimientos demasiado dolorosos o gozosos para recordar[2].
>
> Keith MOXEY

Una introducción a los *Estudios Visuales*

La metodología de los *Estudios Visuales*, que apareció en la primera década del siglo XXI, se basa en el reconocimiento de la diversidad ideológica implícita en los diferentes campos de la historia del arte, y con ello traspasa las tradicionales fronteras entre disciplinas con resultados nuevos y creativos.

Las piezas que tradicionalmente se han considerado objeto de estudio de la historia del arte, constituyen una pequeña parte del imaginario de una cultura o de una identidad

[2] MOXEY (2009):8

determinada, por ende, la joven metodología amplía los límites de análisis abarcando más imágenes de una identidad determinada y creando discursos interdisciplinares. A. M. Guasch define los *Estudios visuales* como "un proyecto interdisciplinar y relativista que surge como alternativa al carácter 'disciplinar' de buena parte de las disciplinas académicas, entre ellas, la historia del arte"[3] y "la interdisciplinareidad, que conllevan los estudios visuales no sólo responde a la necesidad de expandir los limitados conceptos de la 'historia' y de 'arte' más allá de sus limitadas y específicas fronteras sino de estudiar lo visual bajo la óptica de una general metodología[4].

Según K. Moxey, "Los estudios visuales están interesados en cómo las imágenes son prácticas culturales cuya importancia delata los valores de quienes la crearon, manipularon y consumieron"[5], y es que el valor cultural de la imagen en su contexto cultural y social adquiere importancia, hasta que ésta se convierte, frente a lo meramente estético, en el centro su relevancia.

El escenario de los *Estudios visuales* según J.L.Brea es "de no de descartar nada, no de negar nada; sino de asegurar el máximo de riqueza y densidad conceptual en la mirada analítica que escruta y valora, y que, dulce pero implacable, somete a rigurosa crítica y exigencia de comprensión y responsabilidad al objeto al que se enfrenta –sabiendo que él nunca es inocente, neutro - en la relación al mundo en el que se constituye"[6] incluyendo de esta manera todos aquellos objetos, sean artísticos o no, capaces de crear una red de relaciones sobre una temática relacionada.

Reafirmación y destrucción de identidades religiosas en la Alemania de la Reforma protestante.

El problema de la destrucción y eliminación de las distintas manifestaciones artísticas y culturales por motivos ideológicos y religiosos se extendió durante el siglo XVI por toda Europa en el contexto de la Reforma protestante. A medida que los predicadores y las publicaciones

[3] GUASCH (2003):8.
[4] GUASCH (2003): 16
[5] MOXEY (2003): 130
[6] BREA (2006): 21.

difundían el mensaje del reformador protestante Martín Lutero[7] por Alemania, el movimiento de Lutero, fue arrastrado a una vorágine política y social que provocó revueltas y saqueos en distintas ciudades europeas. Algunos reformadores radicales, como Andreas Bodenstein von Karlstadt[8], señalaron la necesidad de destruir las imágenes que se encontraban en las iglesias ya que incitaban a la idolatría y rompían las normas contra las imágenes expuestas en el Antiguo Testamento: Derribaréis sus altares, quebraréis sus estatuas y talaréis sus bosques (Ex. 34:13); No te harás imagen, ni ninguna semejanza de lo que está arriba en el cielo, ni abajo en la tierra, ni en las aguas debajo de la tierra. No te inclinarás a ellas, ni las honrarás; porque yo soy Jehová tu Dios, fuerte celoso que visito la maldad de los padres sobre los hijos hasta la tercera y cuarta generación de los que me aborrecen (Ex. 20: 4-5); Guardad, pues, mucho vuestras almas, pues ninguna figura visteis el día que Jehová habló con vosotros de en medio del fuego; para que no os corrompáis y hagáis para vosotros escultura, imagen de figura alguna, efigie de varón o hembra, figura de animal alguna que está en la tierra, figura de ave alguna alada que vuele por el aire, figura de ningún animal que arrastre sobre la tierra, figura de pez alguna que haya en el agua debajo de la tierra. (Dt. 4, 15-18).

Una de las primeras ciudades alemanas donde se produjeron actos iconoclastas fue Wittenberg, situada en Sajonia-Anhalt. En esta ciudad, fue dónde Lutero publicó las *95 tesis*, un texto que predicaba contra las indulgencias utilizadas para financiar los lujos del papado y, además, en ella se encontraban importantes académicos y teólogos reformistas como Martin Lutero, Andreas Bodenstein von Karlstadt y Philip Melanchthon[9].

Entre mayo de 1521 y marzo de 1522, durante el "exilio"[10] de Lutero en el castillo de Wartburg (Einsenach), fueron atacados varios edificios eclesiásticos de la ciudad, com la iglesia

---

[7] Martin Luther (Eisleben 1483-1546) estudió Filosofía y Artes en la Universidad de Erfurt y a los 21 años ingresó en la orden de los agustinos. En el año 1507 fue ordenado sacerdote y en 1512 se doctoró en Teología y entró como profesor en dicha disciplina en la Universidad de Wittenberg. Ver: DIETERICH (2008).

[8] Andreas Bodenstein von Karlstadt (Karlstadt am Main 1486- Basilea 1541) estudió Teología en Erfurt, Colonia y en 1510 se doctoró en esta materia en la Universidad de Wittenberg. El mismo año accedió como profesor en la Universidad de Wittenberg. En 1521, después de la Dieta de Worms y mientras Luther estaba refugiado en el castillo de Wartburg, en Eisenach, Karlstadt lideró el movimiento de la Reforma protestante en Wittenberg. Ver: JOESTEL (2000).

[9] Gabriel Zwilling (cerca de Annanberg, c. 1487- Torgau, 1558) estuvo en la orden los agustinianos junto a Luther y después de la partida de éste hacia Worms con motivo de la Dieta, Zwilling asumió la predicación en el convento agustiniano de Wittenberg. Ver: GOODWIN, J.E.: (1975).

[10] Luther fue escondido en el castillo de Wartburg en Eisenach donde fue trasladado de incógnito por orden de Federico III de Sajonia después de que el emperador Carlos V decretara la proscripción de Luther en la Dieta de Worms. Ver: DIETERICH, V-J. (2008).

de la ciudad (*Stadtkirche*)[11], la iglesia del castillo (Schloβkirche)[12] y el monasterio agustiniano y el 27 de enero de 1522 fue publicado el panfleto de Karlstadt *Von Abtuhung der Bylder* (Sobre la abolición de las imágenes) tres días después que el Consejo Municipal acordara la retirada ordenada de todas las imágenes de las iglesias. El Consejo, pero no había fijado una fecha para que se cumpliera la ordenanza y la multitud irrumpió en la iglesia de la ciudad y destruyó sus imágenes. La destrucción artística prosiguió hasta la primavera cuando Lutero regresó a Wittenberg, asumió de nuevo el liderazgo del movimiento de la Reforma.

Propuesta didáctica para el estudio de los acontecimientos iconoclastas en Wittenberg entre 1517 y 1522[13]

La metodología propuesta para estudiar el tema es la de los *Estudios visuales*, que se desarrolla mediante el análisis de obras de arte y objetos de naturaleza distinta creados durante el siglo XVI y XVII, en los que se incluyen imágenes, objetos y textos. La relación entre los diferentes objetos deberá reconstruir el ambiente y los hechos iconoclastas en Wittenberg entre 1517 y 1522.

La metodología planteada se ejemplifica mediante la selección de algunas obras de arte y algunos objetos y consiste en establecer relaciones entre los diferentes objetos para reconstruir el ambiente y los hechos iconoclastas en Wittenberg entre 1517 y 1522. Entre las obras y objetos seleccionadas encontramos grabados –*El camino del pelegrino de la 'Schöne Maria' de Ratisbona* de Michael Ostendorfer[14] (Figura 1), *Karlstadt como iconoclasta*[15] (Figura 2), *Lamento por los ídolos y las imágenes religiosas* de Erhard Schön[16] (Figura 3), *Wir wöln kein Crüty kein Bilder han* (No queremos más cruces ni imágenes)[17] y *Den gecreüytygiten Abgott, schlezffen auβ mit Kyndschem spott* (Eliminemos el ídolo crucificado con burla infantil)[18] -

---

[11] TREU. M. (2008), 13-19.
[12] TREU. M. (2008), 13-19.
[13] Parte de la propuesta didáctica expuesta se encuentra anteriormente desarrollada en SOTORRA, A. (2011): 79-91
[14] Michael Ostendorfer. *El camino del pelegrino a la 'Schöne Maria' de Ratisbona*, c. 1520, Xilografía. Kunstsammlungen der Veste Coburg, Coburgo.
[15] Anónimo. *Karlstadt como iconoclasta*. c. 1720. Grabado sobre cobre. Lutherhalle, Wittenberg.
[16] Erhard Schön. *Lamento por los ídolos y las imágenes religiosas*. c. 1530. Germanisches Nationalmuseum.
[17] Anónimo. Wir wöln kein Crüty kein Bilder han (No queremos más cruces ni imágenes). Xilografía. c. 1526. A: Truly Horrific History in a Peasant Rebellion.
[18] Anónimo. Den gecreüytygiten Abgott, schlezffen auβ mit Kyndschem spott (Cortemos el ídolo crucifijado con burla infantil).c. 1526. Xilografía. A: Truly Horrific History in a Peasant Rebellion.

pinturas como *el altar de la Reforma* de Lucas Cranach d'Ä.[19] (Figura 4); y objetos como un cofre de indulgencias[20] y el texto de Karlstadt *Von Abtuhung der Bylder*[21].



Figura 1. . Michael Ostendorfer. *El camino del pelegrino a la 'Schöne Maria' de Ratisbona*, c. 1520, Xilografía. Kunstsammlungen der Veste Coburg, Coburgo.

[19] Lucas Cranach d'Ä. *El altar de la reforma*. 1547. Iglesia de la ciudad (Stadkirche St. Marien), Wittenberg.
[20] Cofre de indulgencias, con chapas de hierro y con tres cerraduras. Siglo XVI, Eisleben.
[21] Karlstadt, A. Von Abtuhung der Bylder. Vnd das keyn Bedtler vnther den Christen seyn soll. Nickel Schirlentz. Wittenberg, 1522



Figura 2. Anónimo. *Karlstadt como iconoclasta*. c. 1720. Grabado sobre cobre. Lutherhalle, Wittenberg.



Figura 3. Erhard Schön. *Lamento por los ídolos y las imágenes religiosas*. c. 1530. Germanisches Nationalmuseum.



Figura 4. Lucas Cranach d'Ä. *El altar de la reforma*. 1547. Iglesia de la ciudad (Stadkirche St. Marien), Wittenberg.

Unos de los factores que desencadenaron la Reforma protestante fue la venta de indulgencias. Durante el primer cuarto del siglo XVI, debido a la creciente necesidad de recaudar fondos para la nueva fábrica de la basílica de San Pedro, Roma comisionó a la banca Fugger en la organización de la venta de indulgencias[22]. Una de los objetos que representa la venta de indulgencias es un cofre de indulgencias[23] del siglo XVI conservado en la ciudad de Eisleben que guardaba el dinero de las ventas y que tenía, como mínimo, tres cerraduras con tres llaves para la custodia de tres personas diferentes: un notario eclesiástico, ya que la mitad de beneficios se destinaban a la Iglesia de Roma; Alberto de Brandeburgo; y un representante de la Banca de Fugger..

Otras prácticas religiosas como la peregrinación y la adoración de las imágenes, también fueron fuertemente criticadas por los reformadores porque consideraban que practicarlas conducía a la idolatría. Una xilografía de Michael Ostendorfer[24] (1494-1599) –

[22] Remisión otorgada por la iglesia de las penas temporales debidas a los pecados. Sobre la cuestión de las indulgencias y las bases de la Reforma ver: ATKINSON (1971); DELUMEAU (1985); TREU (2008)
[23] TREU (2008): 27.
[24] Para la figura de Michael Ostendorfer ver: DOGSON (1908): 511-516.

pintor, dibujante y diseñador de xilografías–, fechada alrededor de 1520 y que se titula *El camino del pelegrino a la "Schöne Maria" de Ratisbona* representa fielmente esta práctica. La *Schöne Maria* de Ratisbona se convirtió en un importante lugar de peregrinación después del derribo, en 1519[25]26, del barrio judío en el que se encontraba una vieja sinagoga, que también fue derruida. Durante el derribo, un obrero fue herido gravemente, pero al día siguiente acudió a su trabajo, totalmente curado y esta curación se atribuyó a un "milagro" de la Virgen, que a la vez también se entendió como la aprobación divina del pogromo. En la xilografía se muestra la *Schöne Maria de* Ratisbona rodeada de peregrinos adorándola.

En el análisis de la imágenes es especialmente relevante Lucas Cranach d'Ä. (Kronach, 1472 – Weimar, 1553) porque fue seguidor del luteranismo, trabajó estrechamente con los reformadores y elaboró gran número de pinturas de altar, retratos y xilografías y, además aparece documentado en la ciudad de Wittenberg a partir de 1504[27]. Una obra fundamental de Cranach d'Ä. para el presente estudio es el retablo de la iglesia de la ciudad de Wittenberg titulado *El altar de la Reforma* datado en 1547, ya que muestra los fundamentos del protestantismo, es decir, los sacramentos[28] y la Palabra de Dios, entendida como la fe en la *Biblia*. Cranach d'Ä., fiel a la doctrina teológica de Luther, inscribió en el ático del retablo: "*Einen anderen Grund kann niemand legen außer dem, der gelegt ist welcher ist Jesus Christus*" (*Nadie puede disponer otra razón aparte de esa que está dispuesta que es sólo Jesucristo*) y representó los tres sacramentos del primer protestantismo –en tres de los paneles del retablo: la cena del Señor (panel central), el bautismo (panel izquierdo), y la confesión (panel derecho); y la predicación de Luther en la predela. Los objetos artísticos expuestos anteriormente permiten analizar la doctrina protestante –sus sacramentos y la visión de la Palabra de Dios– y algunas prácticas del cristianismo renegadas por los protestantes como la idolatría o veneración de imágenes y la compra-venta de indulgencias. Después de la disposición de las claves básicas del protestantismo mediante las imágenes se plantea el

[25] STEIN-KECKS, H. (2000):75.
26 STEIN-KECKS, H. (2000):75.
[27] Para la figura de Lucas Cranach d'Ä. ver: SCHADE (1974); WEIMER (1999); y KÜHNE (2004).
[28] Los verdaderos sacramentos del protestantismo según la *Confesión de Augsburgo* (1930), del protestantismo son tres: el bautismo, la cena del señor y la confesión. Lutero incluyó la confesión en los sacramentos porque su crítica sólo incluía la práctica de la confesión en relación a la indulgencia, pero mucho más tarde la confesión individual se abolió en la Iglesia protestante y por este motivo, actualmente son sólo dos: el bautismo y la cena del Señor, según se señala en HAHN (2004).

problema de la iconoclasia durante este período, también a través de su representación en las imágenes.

Uno de los pocos testimonios gráficos sobre iconoclasia inherente a la Reforma es una xilografía realizada alrededor de 1530 que se titula *Lamento por los ídolos y las imágenes religiosas*[29] de Erhard Schön (1491-1592), un grabador de Núremberg conocido por sus grabados en contra de los abusos de la iglesia: En *Lamento por los ídolos y las imágenes religiosas* se representa a un grupo de iconoclastas que ha invadido una iglesia para destruir con varias herramientas todas las imágenes que se encuentran en el interior, desde una Virgen con el niño, a un San Pedro, pasando por un crucifijo que se llevan a "cuestas"; en el exterior de la iglesia hay una hoguera donde los iconoclastas lanzan las obras de arte y un grupo de personas, con un personaje central que dirige toda la acción. Entre las imágenes que representan la iconoclasia, también se encuentran las imágenes anónimas incluidas en el *Eyn Wahrhafftig erschröcklich Histori von der Bewrischen uffrur so durch Martin Luther leer inn Teutscher nation* tituladas *Wir wöln kein Crüty kein Bilder han* (No queremos más cruces ni imágenes) (il. 6)y *Den gecreüytygiten Abgott, schlezffen auß mit Kyndschem spott* (Cortemos el ídolo crucifijado con burla infantil) (il. 7) fechadas alrededor de 1526[30]; en estas imágenes se observa la atención especial que prestaban los iconoclastas a los crucifijos, considerados como una representación directa de Dios, porque para los reformistas radicales Dios era irrepresentable y su representación constituía una ofensa hacia Él.

Entre los textos importantes para el desarrollo del discurso sobre el tema de la iconoclastia, y en lo que a Karlstadt se refiere, encontramos *Von Abtuhung der Bylder*, publicado en Wittenberg el 27 de enero de 1522, comentado en el apartado de las fuentes documentales, y una imagen anónima titulada *Karlstadt como iconoclasta* de 1720 (il. 8), donde se retrata a Karlstadt en el interior de una iglesia ocupada por iconoclastas que destruyen violentamente las imágenes que en ella se encuentran.

[29] SCHOC (2007): 119.
[30] KOERNER (2004): 127-129.

Selección bibliográfica

ATKINSON, J. (1971): Lutero y el nacimiento del protestantismo. Alianza, Madrid.

BARGE, H.(1912): Aktenstücke zur Wittenberger Bewegung Anfang 1522. J.C. Hindrichs Buchhandlung, Leipzig.

BREA, J.L. (2006). "Estética, Historia del Arte, Estudios Visuales", Estudios Visuales, núm. 3: 21.

DELUMEAU, J. (1985) La reforma. Labor, Barcelona.

DIETERICH, V-J. (2008) Martin Luther. Sein Leben und seine Zeit. Deutscher Taschenbuch, Múnich.

DOGSON, C. (1908): "Ostendorfer and the Beatiful Virgin of Regensburg" Monatshefte fuer Kunstwissenchaft I, ½ vol,, 511-516.

GOODWIN, J.E. (1975) Gabriel Zwilling and the Wittenberg Movement of 1521-22. University of Washington, Washington.

GUASCH, A. M. (2003): "Los estudios visuales. Un estado de la cuestión", Estudios visuales, núm. 1: 8.

HAHN, U. (2004): Evangelisch für Eisnteiger. Das Wichtigste über den Protestantismus. Neuekirchener Verlaghaus. Neuekirchener-Vluyn

JOESTEL, V. (2000) Andreas Bodenstein genrant Karlstadt. Schwärmer und Aufrührer?. Drei Kastanien Verlag, Wittenberg.

KARLSTADT, A. (1522) Von Abtuhung der Bylder. Vnd das keyn Bedtler vnther den Christen seyn soll. Nickel Schirlentz. Wittenberg.

KÜHNE, H. (2004): Lucas Cranach. Der ältere in Wittenberg. Drei Kastanien Verlag, Wittenberg.

MOXEY, K. (2003). "Nostalgia de lo real. La problemática relación de la historia del arte con los estudios visuales" en MOXEY, K. Teoría, práctica y persuasión. Estudios sobre historia del arte. Ediciones del Serbal, Barcelona.

MÜLLER, N. (1911) Die Wittenberger Bewegung 1521-1522. Die Vorgänge in und um Wittenberg während Luthers Wartburganfenthalt. Briefe, Akte u. dgl. und Personalien, nº 68. M. Heinsius Nachfolger, Leipzig.

PALLAS, K. (1912). "Die Wittenberger Bewegung 1521/22 (Eine Literatübersicht)", Thüringisch-sächsischte Zeitschrift für geschichte und Kunst, II: 108-112.

PREUS, J.S.(1974): Carlstadt's Ordinaciones and Luther's Liberty: A study of the Wittenberg Movement, 1521-1522. Harvard University Press, Cambridge.

SCHOC, R. (2007): "La imagen y las imágenes. Alberto Durero y la controversia de las imágenes en la época de la Reforma" en AA.VV.: Durero y Cranach. Arte y humanismo en la Alemania del Renacimiento. Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, Madrid, 118.

SCHADE, W. (1974). Die Malerfamilie Cranach. Dresden: Verlag der Kunst, 1974;

STEIN-KECKS, H. (2000): "Des himmels porten ist verschlossen", en ANGERER, M. (ed.): Ratisbona. Die königliche Stadt. Ratisbona: Universitätsverlag Regensburg, 75.

SOTORRA, A. (2011). "Los procesos iconoclastas en Wittenberg (1517-1522): propuesta metodológica para su análisis", en CANALDA, S., NARVÁEZ, C., SUREDA, J. (eds.). Cartografías visuales y arquitectónicas de la modernidad. Siglos XV-XVIII. Universitat de Barcelona, Barcelona: 79-91.

TREU, M. (2008). Martin Luther in Wittenberg, A Biographical Tour. Luther Memorial Foundation of Saxony-Anhalt, Wittenberg.

WEIMER, C. (1999) Luther, Cranach und die Bilder. Gesetz und Evangelium. Schlüssel zum reformatorischen Bildebrauch. Calwer Verlag, Sttutgart.

Patrimônio, memória e identidade: perspectivas da educação histórica

Evandro Cardoso do Nascimento[1]

Resumo

Este trabalho é resultado de investigações sobre o ensino da história e apresenta algumas relações teóricas e metodológicas entre o patrimônio e a educação histórica. Na era da patrimonialização, o ensino da história tem granjeado espaço nas discussões sobre conscientização patrimonial e preservação da memória; as pesquisas em educação histórica, por sua vez, têm desenvolvido novas abordagens e metodologias, que possibilitam o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. As relações entre patrimônio e educação histórica têm sido objeto de estudo de alguns pesquisadores contemporâneos, entre eles a professora Tânia Gayer Ehlke (Brasil), a pesquisadora Helena Pinto (Portugal), e a professora Regina Parente (Portugal) além de diversas pesquisas sobre a educação patrimonial. Neste trabalho, pretende-se apresentar experiências de educação patrimonial na Ilha do Mel, Paranaguá/PR, e contribuições para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Sendo assim, esta pesquisa é fundamentada a partir de conceitos teorizados por Lee Goff (2009), tais como *memória histórica* e *monumento*; Bourdieu (2009), *poder simbólico*; Rüsen (2001), *consciência histórica* e *narrativa histórica*; Lee (2003), *empatia histórica*; e Barca (2004), *aula oficina*. A partir desta pesquisa, percebe-se que uma ação preservacionista que não estimula a consciência histórica, corre o risco de se perder o sentido para a sociedade, pois a interpretação do passado é a geradora de sentido à vida prática no presente.

[1] SEED/PR – IEDUC. Graduado em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR; pós – graduado em Ensino Religioso, Pedagogia Social e Filosofia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL e participante do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR. Atua como professor da Rede Estadual de Ensino e do Centro de Ensino Instituto Educ – IEDUC no município de Paranaguá/PR. E-mail: evandrohistoria@hotmail.com

Palavras-Chave: Consciência Histórica; Consciência Patrimonial; Aula Oficina.

Abstract

This work is the result of research on the teaching of history and presents some theoretical and methodological relationship between heritage and history education. In the age of patrimony, the teaching of history has garnered space in discussions of equity awareness and memory preservation; research in history education has developed new approaches and methodologies that enable the development of students' historical consciousness. The relationship between heritage and history education have been studied by some contemporary researchers, including Professor Tanya Gayer Ehlke (Brazil), the researcher Helena Pinto (Portugal), and Professor Regina Parente (Portugal) as well as several research about patrimonial education . This thesis aims to present the experiences of heritage education in Ilha do Mel, Paranaguá / PR, and contributions to the development of students' historical consciousness. At this point of view, this research is grounded on concepts theorized by Lee Goff (2009), such as historical memory and monuments; Bourdieu (2009), symbolic power; Rüsen (2001), historical consciousness and historical narrative; Lee (2003), historical empathy, and Barca (2004), classroom workshop. From this research, it is clear that an action that does not stimulate preservationist historical consciousness, you risk losing the sense for the company, since the interpretation of the past is the generator of sense to the practical life in the present.

Keywords: Historical Consciousness; Patrimonial Consciousness; Classroom Workshop.

Introdução

Este trabalho é resultado de investigações sobre o ensino da História e apresenta algumas relações teóricas e metodológicas entre o patrimônio e a Educação Histórica. Na era da patrimonialização o ensino da História tem granjeado espaço nas discussões sobre conscientização patrimonial e preservação da memória; as pesquisas em Educação Histórica, por sua vez, têm desenvolvido novas abordagens e metodologias, que possibilitam a utilização de inúmeros recursos para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

As relações entre patrimônio e Educação Histórica têm sido objeto de estudo de alguns pesquisadores contemporâneos, entre eles a professora Tânia Gayer Ehlke (Brasil), a pesquisadora Helena Pinto (Portugal), e a professora Regina Parente (Portugal) além de diversas pesquisas sobre educação patrimonial. Neste artigo, o objetivo maior é apresentar experiências de educação patrimonial na Ilha do Mel, Paranaguá/PR, e sua contribuição para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Esta pesquisa é fundamentada a partir de conceitos teorizados por Lee Goff (2009), tais como *memória histórica* e *monumento*; Bourdieu (2009), *poder simbólico*; Rüsen (2001), *consciência histórica* e *narrativa histórica*; Lee (2003), *empatia histórica*; e Barca (2004), *aula oficina*. Assim, este trabalho encontra-se dividido em três seções, onde primeiramente são tratados os aspectos conceituais de patrimônio e memória histórica a partir de Lee Goff (2009) e sua relação com a Educação Histórica; na segunda parte são apresentadas as práticas de ensino desenvolvidas na pesquisa empírica; e por fim são apresentados os resultados da investigação através da cognição histórica dos alunos, a qual é expressa em forma de narrativas escritas.

Patrimônio e educação histórica: diálogos

Considerando que, nos últimos anos o interesse pela valorização e preservação do patrimônio cultural tem granjeado popularização entre os historiadores, o patrimônio cultural e histórico pode ser um recurso didático importante para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Nesta seção intitulada *Diálogos* será apresentada a relação entre patrimônio e educação histórica a partir de seus aspectos conceituais.

Conceituar patrimônio é uma tarefa que exige uma seleção de abordagens, visto que o campo patrimonial é investigado por arquitetos, turismólogos, advogados, historiadores. Neste sentido, pretende-se explorar o conceito histórico de patrimônio e sua relação com a memória histórica.

A partir da Revolução Francesa a ideia de patrimônio se vincula à noção de monumento memorável, possibilitando a formação de uma unicidade da memória, onde se dá sentido ao que se quer lembrar. (DE DECCA, 1992 apud MAGALHÃES, 2009, pg. 35) Assim, "ter controle sobre o patrimônio é ter controle sobre a lembrança e sobre o processo de ocultamento" (SILVA, 1995 apud MAGALHÃES, 2009, pg. 35).

O campo de relações de poder onde o patrimônio está inserido, diz respeito a um terreno de dominação simbólica, que segundo Bourdieu é um "poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem" (BOURDIEU, 2009, pg. 8). Na esteira deste pensamento, a memória histórica pode ser entendida como formadora de identidade cultural, onde o patrimônio histórico está inserido e sofre os efeitos do poder simbólico exercido pelas classes dominantes.

Para o historiador Jacques Le Goff, a memória sofre perturbações tanto individuais (voltadas aos aspectos psicológicos) quanto coletivas (em seus aspectos históricos). Na esteira da teoria de Le Goff (2009), o patrimônio pensado enquanto monumento pode ser entendido como uma herança do passado e tem a função de *alimentar* a memória coletiva. "O monumento

tem como característica o ligar-se ao poder de perturbação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva)". (LE GOFF, 2009, pg. 526) Tal legado sofreu inferências no processo de construção do estado nacional, e o patrimônio foi utilizado como uma ferramenta de poder pelas classes dominantes.

Enfim, os suportes da memória coletiva, que sempre foram elementos principais da criação do sentimento de continuidade e de preservação das sociedades pré-industriais, foram paulatinamente destruídos e hoje o cidadão se sente cada vez mais mutilado em seus sentimentos coletivos com relação ao passado. (DE DECCA, 1992 apud MAGALHÃES, 2009, pg. 36).

Conforme Le Goff (2009), a revolução documental da década de 1960 promoveu mudanças no conceito de monumento, onde a memória coletiva é reconhecida como um bem cultural de caráter patrimonial, segundo ele "A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural." (LE GOFF, 2009, pg. 532). Nos últimos anos, devido ao processo de patrimonialização e democratização da cultura, o conceito de patrimônio tem se alargado, deixando o aspecto apenas material, ligado aos grandes monumentos, e aderindo aspectos naturais e imateriais. Assim, "A partir de novas interpretações históricas o conceito de patrimônio ganha aspectos mais amplos que buscam melhor entender o universo sociocultural com relação à memória e identidade coletiva." (NASCIMENTO, 2011, pg. 2).

Dentro desta nova perspectiva de patrimônio, a educação patrimonial se torna extremamente importante no processo de reconhecimento, valorização e preservação dos bens patrimoniais da sociedade, e a disciplina de História tem sua função neste processo: reconstruir o passado histórico.

A disciplina da História se utiliza do patrimônio enquanto fonte, capaz de fornecer informações do passado das sociedades sob as representações da memória coletiva. Neste sentido, a educação patrimonial ganha nova perspectiva, onde objetiva-se a reconstrução do passado por meio do patrimônio histórico. (NASCIMENTO, 2011, pg. 5)

Reconhecendo o patrimônio como um recurso didático para as aulas de História, o mesmo além de possibilitar a reconstrução do passado histórico, pode contribuir "para a construção de sentidos de pertenças" (PINTO, 2009, pg. 283). Isso valoriza a cultura local e promove a conscientização patrimonial dos alunos.

Na esteira do pensamento de Irene Nakou (2001), a pesquisadora Helena Pinto (2009, pg. 283), tratando da relação patrimônio-museu-escola, diz que no museu "o pensamento histórico dos alunos é estimulado, uma vez que se rodeiam de evidências materiais da vida de uma comunidade humana no passado" (NAKOU, 2001, apud PINTO, 2009, pg. 283). Tais

evidências materiais, não é privilégio apenas dos museus, mas também são encontradas em outros espaços sociais.

Na educação histórica o patrimônio passa a ser entendido como um vestígio do passado, que está ligado à vida cotidiana da comunidade. (PINTO, 2009, pg. 285) Tal entendimento possibilita o trabalho em sala de aula com os conceitos de segunda ordem[2].

Considerando que o objetivo fundamental da Educação Histórica é "a aquisição de uma consciência histórica para que os indivíduos possam se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos" (CERCADILHO, 2009, pg. 9), o patrimônio além de ser um vestígio dos seus ancestrais, "pode gerar uma tomada de consciência que lhes permita converterem-se também em seus defensores." (PINTO, 2009, pg. 284).

A consciência patrimonial, neste sentido, vai ao encontro da consciência histórica, defendida por Rüsen (2001, pg. 59) como "o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo", isto é, a consciência histórica orienta o homem no tempo e no espaço a partir da interpretação do passado.

Trata-se de um processo da consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer. (RÜSEN, 2001, pg. 59)

Neste sentido, a consciência patrimonial não é apenas a ação preservacionista para com os vestígios do passado, mas é também o reconhecimento histórico do patrimônio e a interpretação deste no tempo, objetivando a formação de sentido à sua preservação no presente. Uma ação preservacionista que não se apropria da consciência histórica, corre o risco de se perder o sentido para a sociedade, pois a interpretação do passado é a geradora de sentido à vida prática no presente.

---

[2] "Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão." (LEE, 2001, pg. 20)

Cognição histórica e fontes patrimoniais: "aula oficina"[3]

Tendo a educação histórica como ponto de partida para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, esta seção visa apresentar atividades que foram desenvolvidas na pesquisa empírica. Tal pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Lucy Requião de Mello e Silva, localizado na Ilha do Mel – Paranaguá PR com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Seguindo a proposta metodológica de Aula Oficina, apresentada pela pesquisadora Isabel Barca (2004), o trabalho com os alunos em sala de aula foi dividido em várias etapas, sendo elas: elaboração de um inventário feito pelos alunos do patrimônio da Ilha do Mel; seleção dos patrimônios mais significativos para eles; escritas de narrativas históricas utilizando tais bens como fonte de pesquisa (conhecimentos prévios); pesquisa de campo com registros fotográficos, entrevistas e práticas culturais; intervenção pedagógica sobre a construção e seleção do patrimônio histórico e história local; e atividade de metacognição histórica, onde os alunos produziram narrativas históricas e foram avaliados os níveis de consciência e compreensão histórica.

Na primeira fase do projeto os alunos elaboraram um inventário do patrimônio cultural da Ilha do Mel, nesta etapa os grupos (divididos em projetos distintos) fizeram um levantamento do patrimônio com um clima de competição entre as equipes, o resultado foi um número total de 44 bens patrimoniais de caráter natural, 44 bens de caráter imaterial e 88 bens de caráter material. Detalhe neste levantamento é que os alunos tiveram a liberdade de inventariar todos os bens que julgassem patrimônio, independente se são ou não tombados.

Para possibilitar o trabalho com fontes históricas patrimoniais em sala de aula fez-se necessário a seleção de apenas alguns bens, visto que o trabalho com todos seria de certa forma impossível. Para tanto, partiu-se para a segunda fase do projeto que foi a seleção dos bens mais significativos, onde cada aluno teve a oportunidade de eleger três bens que julgasse mais importante dentre todos.

---

[3] Aula Oficina é o modelo de aula em que "o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação." (BARCA, 2004, pg. 131)

Depois de eleito os bens patrimoniais mais significativos na visão os alunos, foi solicitado pelo professor, via questionário investigativo uma justificativa para a seleção destes bens em detrimento aos outros. Nesta fase os alunos foram questionados sobre o passado do patrimônio que eles escolheram; para melhor delimitar a pesquisa foi solicitado que eles realizassem mais um filtro, isto é, dentre os três bens patrimoniais anteriormente selecionados, deveriam escolher apenas um e responder (de maneira dissertativa) a seguinte questão: O que você sabe sobre a História deste patrimônio? Dos 15 alunos questionados 4, não responderam, 4 não fizeram referência ao tempo histórico, e 7 fizeram referência ao passado em suas narrativas.

Dentre os que escreveram, porém não se reportaram ao passado, as narrativas se basearam em dados contemporâneos e descritivos, voltados à funcionalidade do bem escolhido, isso é percebido na narrativa do aluno Alex (6º A) ao escrever sobre a Festa da Tainha (patrimônio imaterial): "A Festa da Tainha é muito legal, neste ano vai muita gente para a festa que vai ter muita Tainha assada e bingo" (Alex, 6º A).

Dentre os alunos que fizeram referência ao passado muitos procuraram mostrar as lendas e contos que fazem parte da tradição local, exemplo disso é a narrativa do aluno Gabriel (6º B) que escreveu sobre a História da Gruta:

Os antigos diziam que lá na gruta tinham sereias, uma vez os pescadores foram pescar lá à noite e falaram que as sereias os encantaram com uma música [...]. Meu pai falou que quando tinha 15 anos foi pescar lá à noite com o meu avô e escutaram urros da sereia. (Gabriel, 6º B).

Percebe-se que ao ser questionado sobre a História da Gruta (patrimônio natural) o aluno faz referência ao passado e utiliza como evidência o seu pai, seu avô e os antigos; também faz referência à data (pai, quando tinha 15 anos). A narrativa do Gabriel procura resgatar um passado lendário (típico do patrimônio natural) para fundamentar a importância e o valor histórico da Gruta de Encantadas.

Outro aluno que faz referência ao passado, porém não se utiliza de lendas, é o Lucas (6º B); em sua narrativa sobre o Morro da Cruz (patrimônio natural), busca resgatar a origem do nome Morro da Cruz, segundo ele "Têm uma capela com fotos dos que morreram, por isso o nome: Morro da Cruz." (Lucas, 6º B). Tais respostas compõem os conhecimentos prévios dos alunos com relação à história local.

Seguindo o modelo proposto por Isabel Barca (2004, pg. 132) sobre o uso de fontes no ensino da história, partiu-se para a pesquisa de campo, onde os alunos foram em busca de fontes que viessem validar seus conhecimentos prévios. Nesta fase, os alunos realizaram pesquisas sob a orientação do professor, onde foram feitos registros fotográficos, entrevistas na comunidade e seleção de fontes a serem trabalhadas. Durante todo este processo os alunos desenvolveram

senso crítico com relação aos seus próprios conhecimentos prévios, e entenderam a importância da fonte histórica enquanto evidência do passado.

Segundo Barca (2004) os alunos, na interpretação das fontes primárias precisam

> "ler" fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. (BARCA, 2004, pg. 132)

Esse contato com as fontes históricas desenvolveram nos alunos a consciência histórica, pois a vivacidade da evidência material propicia a eles maior empatia histórica[4] com relação ao passado da comunidade. O nível de compreensão histórica é expresso por meio de narrativas históricas, que segundo Rüsen

> torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual o passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui a consciência histórica. [...] A narrativa histórica organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade, nas quais insere o conteúdo experimental da memória, a fim de poder interpretar as experiências do tempo e abrir as perspectivas de futuro em função das quais se pode agir intencionalmente. (RÜSEN, 2001 pg. 65).

Em seu processo de reconstrução do passado histórico, os alunos buscam no patrimônio explicações históricas para sua valorização, e tentam responder as seguintes perguntas: como era no passado, como é reconhecido na atualidade e qual a importância de sua preservação para as próximas gerações. Tais respostas são sistematizadas em narrativas históricas escritas pelos alunos e compõem a próxima seção deste artigo.

Metacognição e narrativa histórica: a consciência histórica dos alunos

Depois de realizada a pesquisa de campo, partiu-se para a intervenção pedagógica, onde foi proposta uma atividade de metacognição histórica. Nesta fase da pesquisa, os alunos-pesquisadores transcreveram as entrevistas gravadas em áudio na comunidade e tomaram-nas

---

[4] "a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização, algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso o com o que aqueles agentes fizeram." (LEE, 2003, pg. 20)

como fonte histórica para a construção de suas próprias narrativas sobre o passado do patrimônio e seu sentido atual. A proposta foi que eles respondessem a mesma pergunta realizada no início do projeto: O que você sabe sobre a História deste patrimônio? Todas as narrativas históricas fizeram referência ao passado, isso já demonstra um avanço na consciência histórica dos alunos, pois nos conhecimentos prévios dos 15 apenas 7 alunos fizeram tal referência.

De 8 narrativas (6º B), 4 fizeram referência às fontes primárias, isto é, às entrevistas realizadas na comunidade; a narrativa do Danilo (6º B) é um exemplo desta referência: "Segundo o Tio Chuvinha, antigamente aqui na Ilha do Mel era bem diferente, pois da Gruta até onde fica os navios era tudo praia, o Tio Chuvinha ia lá com o Vô Lavínio". (Danilo, 6º B) Ao tratar sobre a "História da História do Vô Lavínio" a maior preocupação do professor era que os alunos confundissem com a "História do Vô Lavínio" e acabassem narrando a lenda, porém os alunos surpreenderam:

A História do Vô Lavínio é contada na Ilha do Mel desde 1965, isto é, já faz 47 anos que é contada na comunidade [...] o projeto que nós estamos realizando é muito importante, pois faz com que essa história seja contada de geração para geração. (Graziela, 6º B).

Percebe-se na narrativa da Graziela (6º B), que também é feita referência à data "desde 1965", isso ocorre em mais 2 narrativas: "o trapiche foi construído há uns 15 anos atrás" (Leonardo, 6º B); "A pousada Caraguatá foi construída no ano de 2006". (Francisco, 6º B).

Dentre as 8 narrativas produzidas, 4 fazem uma relação entre o tempo passado e o tempo presente, estes alunos mostraram um nível de empatia muito bom, pois identificaram a representação que este patrimônio tinha no passado e o significado ou função dele no presente: "O Morro da Cruz tinha o nome de Montanha do Iapina [...] Segundo o Tete [entrevistado] além de ser muito bonito o Morro da Cruz é uma ponto para os pescadores espiar os cardumes de Tainha. (Lucas, 6ºB). As narrativas dos alunos revelam que o patrimônio cultural e histórico é uma ferramenta útil para o desenvolvimento da consciência histórica em sala de aula.

Considerações finais

A consciência patrimonial voltada à valorização, reconhecimento e preservação do patrimônio natural, material e imaterial é o objetivo maior da educação patrimonial. A consciência histórica voltada à orientação no tempo, significação da vida prática e à assimilação dos conceitos de segunda ordem, formam o objetivo da Educação Histórica. Assim, a consciência patrimonial não é apenas a ação preservacionista para com o patrimônio natural, material e imaterial, entendidos aqui com vestígios do passado, mas é também o

reconhecimento histórico do patrimônio e a interpretação deste no tempo, objetivando a formação de sentido à sua preservação no presente.

Dentro desta perspectiva de patrimônio, a educação patrimonial se torna extremamente importante no processo de reconhecimento, valorização e preservação dos bens patrimoniais da sociedade, e a disciplina de História tem sua função neste processo: reconstruir o passado histórico.

A Educação Histórica, neste sentido, propõe uma educação patrimonial eficaz, onde os alunos buscam interpretar o passado histórico a partir do patrimônio, gerando assim uma identidade histórica e cultural.

Segundo Rüsen "a consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo." (RÜSEN, 2001, pg. 60) A partir desta concepção, percebe-se que uma ação preservacionista que não se apropria da consciência histórica, corre o risco de se perder o sentido para a sociedade, pois a interpretação do passado é a geradora de sentido à vida prática no presente.

Referências

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução: Fernando Tomaz. 12ª Ed. Editora: Bertrand Brasil. Rio de Janeiro/RJ, 2009.

CERCADILHO, Lis. [Prefácio] **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica.** In. SCHMIDT, M. A. BARCA, I. Aprender História: perspectivas da educação histórica. Editora: Unijuí. Ijuí, 2009.

DE DECCA, 1992 apud MAGALHÃES, Leandro Henrique, et al. **Educação Patrimonial: da teoria à prática.** Editora: Unifil. Londrina/PR, 2009.

EHLKE, Tania Gayer. **Patrimônio Imaterial e Educação Histórica.** Setor de Educação– DTPEN – Departamento de Teoria e Prática de Ensino. 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 18 de Setembro de 2008.

GEVAERD, Rosi T. Ferrarini. **Narrar: uma maneira de aprender História na sala de aula.** In. SCHMIDT, M. A. BARCA, I. Aprender História: perspectivas da educação histórica. Editora: Unijuí. Ijuí, 2009.

LE GOFF, Jacques (1924). **História e Memória.** [tradução: Bernardo Leitão, et al.] 5ª Ed. Editora da Unicamp. Campinas/SP, 2003.

LEE, Peter. **"Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado.** In. BARCA, I. (org). Educação histórica e museus. CIED, Universidade do Minho. Braga, 2003.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In. BARCA, I. Perspectivas em educação histórica. Uminho.Braga, 2001.

MAGALHÃES, Leandro Henrique, et al. **Educação Patrimonial: da teoria à prática.** Editora: Unifil. Londrina/PR, 2009.

NAKOU, Irene. (2001), apud PINTO, Helena. **O triângulo patrimônio-museu-escola: que relações com a Educação Histórica?** In. SCHMIDT, M. A. BARCA, I. Aprender História: perspectivas da educação histórica. Editora: Unijuí. Ijuí, 2009.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso. **História, Patrimônio e Educação Escolar: diálogos e perspectivas.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo/SP, 2011.

PINTO, Helena. **O triângulo patrimônio-museu-escola: que relações com a Educação Histórica?** In. SCHMIDT, M. A. BARCA, I. Aprender História: perspectivas da educação histórica. Editora: Unijuí. Ijuí, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Vagner Gonçalves. (1995) apud MAGALHÃES, Leandro Henrique, et al. **Educação Patrimonial: da teoria à prática.** Editora: Unifil. Londrina/PR, 2009.

El valor simbólico-identitario del Patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales como elemento de conexión intercultural.

Inmaculada López Cruz[1]

Resumen

Esta reflexión es fruto de una tesis que está en proceso de elaboración denominada: La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Ciencias Sociales de la Enseñanza Secundaria. En este estudio se analizan qué elementos patrimoniales se transmiten en los manuales de CCSS de ESO más usados en España en los cursos 2008-2010, cómo se transmiten y detectar si los materiales establecen conexiones entre el patrimonio y la identidad tanto de los discentes como de las comunidades a las que hace referencia. En esta comunicación nos centraremos en un primer momento, en reflexionar acerca del posicionamiento teórico en cuanto a nuestra visión sobre el concepto de patrimonio y qué valores posee y pueden ser útiles para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Consideramos a los elementos patrimoniales como símbolo de las de las diferentes culturas, posible generador de identidad y elemento de conexión intercultural. Entendemos que puede ser útil como ilustración de los periodos históricos y espacios naturales, como contenido en sí mismo y como herramienta que facilite la comprensión de los saberes escolares de forma significativa, si se establecen conexiones identitarias entre éstos y los alumnos. En el ámbito de la Educación patrimonial, promovemos la identidad patrimonial, como elemento de unión de las diferentes culturas, que fomente la interculturalidad y el respeto a los elementos patrimoniales que son símbolos, o con los que se identifican tanto nuestra cultura como la ajena, siendo elemento clave para el estudio de las CCSS si recibe un tratamiento didáctico en la línea que consideramos deseable.

[1] Dpto. de Didáctica de las Ciencias y Filosofía de la Universidad de Huelva. E-mail: inmalop23@hotmail.com.

Palabras claves: património; simbólico-identitario; Ciencias Sociales; Educación patrimonial.

Abstract

This idea is the result of a thesis that is in the process of development called: The heritage education. Analysis of the didactic treatment of the heritage in the books of Social Sciences books within Secondary School. In this study it is analyzed that heritage elements are transmitted in the most common Secondary School Social Science books in Spain during the school years 2008-2010, how they are transmitted, and detect if the materials establish connections between the heritage and identity of both the students and the communities to which it refers.

In this communication we will focus firstly on, considerations about our theoretical positioning with regard to our vision of the concept of heritage, values that it possesses and how it may be useful for the teaching of the Social Sciences. We consider the heritage factors as a symbol of the different cultures, possible identity generator and intercultural connecting element.We think that it may be useful as an illustration of the historical periods and natural spaces, such as content itself and as a tool to facilitate the understanding of the knowledge of school significantly and if identity connections are made between these and the students. In the field of education heritage we promote the identity as an element of union of the different cultures which promotes multiculturalism and respect. Or identify with both our culture and that of others the key element for the study of Social Sciences if it receives treatment in the didactic line that we think is desirable.

Keywords: heritage; symbolic-identity; social sciences; heritage-education.

Nuestra visión del patrimonio

El presente trabajo forma parte del marco teórico de la tesis doctoral que actualmente se está elaborando denominada: *La Educación Patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico en*

los libros de texto de CCSS en la ESO[2]. En este estudio se analizan qué elementos patrimoniales se transmiten en los manuales de CCSS de ESO más usados en España en los cursos 2008-2010, cómo se enseña y detectar si los materiales establecen conexiones entre el patrimonio y la identidad tanto de los discentes como de las comunidades a las que hace referencia (Estepa et al.2011, López Cruz 2011, López-Cruz y Cuenca 2011, Cuenca y López-Cruz 2012). En este caso, vamos a reflexionar acerca del concepto de patrimonio, los valores que son tenidos en cuenta para ello, así como su relación con la identidad y la Educación Patrimonial.

En esta la línea, apostamos por una definición del concepto de patrimonio menos restrictiva, en la cual se admite su carácter polisémico, móvil y cambiante (Hernández Cardona, 2003) y, sobre todo, la amplitud de elementos que lo componen, que van desde las grandes obras de arte hasta las leyendas locales transmitidas por tradición oral (Ortuño et al. 2012).

En este sentido, entendemos el patrimonio como un concepto global y holístico, que para su estudio y gestión se subdivide en las diferentes áreas de conocimiento que están implicadas: natural, histórico, artístico, industrial, antropológico y un sinfín de matices que pueden añadirse al concepto de patrimonio siempre que ciertos sectores de la sociedad le hayan otorgado un valor representativo de una comunidad, no teniendo por qué coincidir con un reconocimiento legal (López-Cruz 2009). Por lo tanto, se entiende el patrimonio como una construcción social que se establece en función al valor que le otorga la sociedad en base a unos criterios. Estos valores asignados parten de los expuestos porBallart (2001) y por Hernández-Cardona (2005), destacándose elvalor de uso o en función a su utilidad (como puede ser el valor didáctico, en los libros de texto); valor formal, valor-simbólico identitario o político, que detallaremos en el apartado siguiente.

En este sentido abordamos el concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad que se convierten en símbolos culturales, en función a que la

[2] Realizada en el seno de un proyecto I+D+i aprobado en la convocatoria de 2008 del Plan Nacional de Investigación: El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial.

sociedad le haya otorgado un valor, sin tener porqué coincidir con un reconocimiento legal (Estepa y Cuenca, 2006; López Cruz, 2009, Cuenca y López Cruz 2012).

Las diferentes manifestaciones patrimoniales se articulan desde las definiciones establecidas por las diversas disciplinas de las que son objeto de estudio (Historia, Historia del arte, Antropología Cultural, Física, Biología...), tal como se definieron en el trabajo de Cuenca (2002). Se conciben como un compendio de manifestaciones que adquieren sentido social una vez que se relacionan entre todas ellas y permiten que las diferentes sociedades encuentren símbolos en las que se identifiquen. Este valor simbólico-identifitario se debe concebir siempre desde una perspectiva inclusiva e intercultural, alejada de los matices excluyentes con los que el concepto de identidad se ha visto relacionado en muchas ocasiones (Prats, 1997). Defendemos que el patrimonio va más allá de una serie de elementos o bienes protegidos por la legislación vigente y que se comunican a través de los museos o centros de interpretación. El patrimonio, por tanto, forma parte de la sociedad en la que se inserta y debe ser representativo de la misma en sus diferentes manifestaciones (histórica, artística, etnológica, natural, industrial, científica, etc.), y como tal deben existir conexiones identitarias con las comunidades a las que se refiere.

El valor simbólico identitario del patrimonio.

Entre las numerosas definiciones y posicionamientos acerca de qué entendemos por patrimonio, queremos destacar una que no sea restrictiva, más allá de las propias derivadas de las disciplinas de estudio que suelen mostrar adjetivos que acompañen al término, como patrimonio histórico, artístico, natural, científico, etc., en las que no se aprecia su importancia como creación social y símbolo e identidad de las diferentes culturas. En este sentido, Hernández Cardona (2005), establece que cualquier elemento puede ser considerado como patrimonio siempre que sea reconocido como tal, siempre que la sociedad le atribuya un valor. Esta definición posee un carácter global, lejos de calificativos excluyentes, pareciéndonos acertada en tanto en cuanto consideramos que cualquier elemento, tanto material como inmaterial, puede ser considerado patrimonial, siempre que la sociedad le atribuya un valor, se identifique con ella o sea símbolo que le representa. En primer lugar reflexionaremos acerca de qué valores son tenidos en cuenta para que se consideren patrimonio ciertos elementos partiendo de Ballart (2001), o Hernández Cardona2005), y por otro lado quién lo dictamina. Por una parte consideramos que existe un patrimonio legislado, es decir, que está protegido en función a unos determinados criterios basados en la legislación vigente. Por otro lado, pensamos que existe un patrimonio no legislado, correspondiente al valor que le otorga cada comunidad a las características socio-culturales y ambientales de su entorno, y que varía espacio temporalmente. Esos valores forman parte de nuestra cultura, de nuestras raíces, de los hábitos y costumbres que

hemos heredado, relacionados con el espacio en el que vivimos, y serán distintas dependiendo del territorio en el que nos encontremos, puesto que difieren los valores de la comunidad en la que vivimos, de los de otro país o continente. Desde nuestro punto de vista los principales valores por los que son considerados los elementos patrimoniales como tal podrían ser los siguientes:

Valor formal

Está relacionado con las características inherentes del bien, tanto por su valor estético, como por los materiales empleados. Hay ciertos elementos que poseen una gran belleza y estaría muy relacionado con la estética y el arte a los que se les considera valioso. En este sentido, pero extrapolado al mundo natural, también se valora la belleza del paisaje o del territorio.

En cuanto al valor por los materiales empleados, es indudable que la sociedad le ha otorgado un valor a ciertos materiales, por sus características nobles, como por ejemplo a determinados metales, piedras preciosas o maderas. En el caso de la naturaleza, podríamos valorarlo en cuanto a la riqueza y especial valoración de diferentes espacios, por la variedad y calidad de su flora o fauna.

Valor de uso o en función a su utilidad.

A un elemento material o inmaterial se le otorga un valor si es útil o posee alguna función para la sociedad. En este sentido, también sería patrimonio no sólo los objetos, edificios o lugares materiales, espacios o especies protegidas, teorías científicas, sino el propio conocimiento de un determinado saber y su comunicación.La utilidad y la funcionalidad están presentes en numerosos factores de la vida de una comunidad y su identidad, desde la utilidad del espacio como medio de vida (patrimonio natural), los instrumentos necesarios para su aprovechamiento y asociado a las actividades diarias (bienes inmuebles), los espacios donde realizarlos (bienes muebles), etc. El ser humano, es un ser eminentemente práctico y busca la funcionalidad de los elementos. En muchas ocasiones la funcionalidad ha cambiado, o actualmente se hace innecesaria para el fin para el que fue creado. Por ello, se les otorga un valor distinto al original, tanto en objetos materiales como inmateriales. En este sentido, se rehabilitan para diferentes usos edificios históricos, industriales, comerciales, espacios protegidos, se le busca un valor educativo o turístico. También se le otorga utilidad al patrimonio inmaterial, como costumbres o saberes tradicionales, a los que se le conceden nuevas funciones, como la educativa o de ocio entre otras.Consideramos que el patrimonio con un tratamiento adecuado puede tener un valor didáctico, para enseñar temas relacionados con el propio elemento patrimonial, a través de este ilustrar otros temas que formen parte de su

contexto, sirviendo de ilustración o ejemplo, o bien para destacar la importancia de su conservación.

Valor simbólico–identitario

Entendemos queson aquellos valores que una sociedad le atribuye a los elementos patrimoniales, ya sea por su singularidad como algo escaso, por su relación con la historia como parte del pasado, o como elemento identitario de una sociedad o con la que se siente identificada.El valor identitario es fundamental para una sociedad. Hay ciertos elementos, costumbres, territorios, especies, saberes, etc., que por la relación con la sociedad en la que se incluyen, se convierten en elementos con los que ésta se identifica, pues los asumen como parte de ellos, de su entorno, de su forma de vida, educación, etc. Es el valor que actualmente más se defiende en las políticas patrimoniales, haciéndose uso de éste como si todo elemento patrimonial establecido por las diferentes legislaciones fuesen identitarios para la sociedad a la que pertenece. En este sentido como apunta Jimenez de Madariaga (2002), el patrimonio se puede instrumentalizar políticamente, manipulándolo e incluso inventando y exagerando ciertos aspectos de nuestra cultura para crear atractivos turísticos, o una imagen de una determinada comunidad estereotipada, en función a la exaltación de unos valores patrimoniales reales o no y a la omisión de otros.

González y Pagés (2005) realizan una interesante reflexión en la que destacan que cuando los criterios para establecer qué es patrimonio confluyen y se asocian con una identidad y unos determinados valores e ideas, entonces los elementos patrimoniales "se sacralizan" y adquieren un carácter casi inmutable. De esta manera destacan que un "objeto" (edificio, conjunto arquitectónico, documento, etc.) se convierte en un elemento del patrimonio cultural porque ha sido "activado", es decir, porque los discursos identitarios existentes han decidido convertirlo en un elemento clave del debate ideológico. Por lo tanto, defienden que la selección de los elementos que deben de formar parte del patrimonio cultural –y de su enseñanza- no es ni neutral ni objetiva, sino que está cargada de valores.

Valor político o de poder

Normalmente la cantidad de bienes patrimoniales que posea una sociedad le otorga cierto estatus y es usado como recurso de poder y de prestigio para la comunidad que lo posee. Se usa como elemento diferenciador con respecto a otras sociedades y políticamente se utiliza para transmitir una idea de identidad que puede o no ser real, tanto con la intención de unir a otras culturas o por el contrario con tintes nacionalistas excluyentes. En relación a este tema, destaca la reciente reflexión realizada por Ortuño et al. 2012, en la que destacan que en la actualidad, el concepto de nación mantiene todavía un lugar destacado como concepto clave en la enseñanza

de las ciencias sociales, pero relacionado no ya exclusivamente con términos como ideología, poder y Estado, sino asociado en mayor medida a conceptos como territorialidad y cultura. Estamos de acuerdo con la afirmación que realizan en cuanto a que el patrimonio posee un gran potencial como recurso didáctico para la enseñanza de las identidades colectivas, pudiendo permitir un juego de escalas que puede ir desde la conciencia de pertenencia a un espacio local, hasta la asimilación de una identidad nacional o supranacional.

Consideraciones finales: El patrimonio en la enseñanza de las Ciencias sociales como generador de identidad cultural y empatía hacia otras culturas.

Nuestro planteamiento del patrimonio adquiere un gran enfoque social en el que las personas son las protagonistas del patrimonio. Vivimos en un entorno en el que se integra el patrimonio natural, y es el ser humano el que realiza las obras, posee unas formas de vida dependiendo de su contexto, y por lo tanto, es el protagonista del patrimonio tanto de su creación, goce y disfrute.

En relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales lo consideramos necesario para conocer nuestro pasado y ayudar a conocer nuestro presente. El patrimonio sea del tipo que sea, puede emplearse como recurso educativo a través de una planificación didáctica adecuada, como visitas interpretativas o en espacios dedicados a la comunicación patrimonial tales como museos, salas de exposiciones, centros de interpretación del patrimonio, o bien en el ámbito de la educación formal, en las aulas y como actividad extraescolar que complemente la formación reglada. Estas actividades didácticas, pueden ayudarnos a conocer los elementos patrimoniales tanto de nuestra sociedad, como a empatizar con otras culturas y medios físicos diferentes al nuestro, utilizándolos como recursos didácticos que fomente la integración cultural. Además de incluirlos como ejemplo cercano y significativo al alumnado, que ilustre los hechos sociales abordados en las unidades didácticas y facilite su comprensión.

De este modo, entendemos que la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para superar las barreras disciplinares, metodológicas y curriculares y potenciar el conocimiento reflexivo y crítico del medio social y natural. De esta forma, aportará todo su potencial educativo (Creese, Bhatt, Bhojani y Martin, 2006; Wilson, 2007), dentro de las grandes metas establecidas para la educación reglada, en general y de las Ciencias Sociales en particular, por su relevancia para el desarrollo de programas de educación ambiental, de alfabetización científica y de educación para la ciudadanía (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).). A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo y crítico del medio socio-natural,

independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que nunca han de confundirse con el fin último de este proceso educativo (Martin, M. 2012).

Desde nuestra perspectiva, dentro del ámbito educativo formal, entendemos la didáctica del patrimonio desde una triple visión: objetivo, contenido y recurso de la enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina de estudio que tenga relación con elementos patrimoniales de cualquier índole. Ahora bien, centrándonos en nuestro objeto de estudio, destacamos que su papel como fuente de información para la enseñanza de las Ciencias Sociales es innegable, pero a ello hay que unir el valor patrimonial como concepto, procedimiento y actitud de trabajo, y finalmente el sentido como objetivo educativo en sí mismo, siempre como un componente de gran significatividad para facilitar la comprensión del mundo social (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

El posicionamiento en cuanto a qué entendemos como patrimonio y sus valores, han sido necesarios para poder establecer el análisis de los mismos en los manuales de Ciencias Sociales, objeto de la tesis en elaboración. Tras detectar qué elementos patrimoniales aparecen en los manuales, procedimos a su a análisis en función a tres categorías, en las que se reflejan principalmente qué visión del patrimonio se transmite, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se infieren y la relación que establecen entre el patrimonio y la identidad.

En primer lugar, cabe mencionar que el tema patrimonial está de moda tanto a nivel institucional como social. Ahora parece que se habla más de patrimonio, pero no debemos caer en el error de pensar de que por eso se esté empleando el tratamiento adecuado a esos elementos, ni que la comprensión y la implicación social vaya en aumento. En primer lugar, como hemos analizado en la primera parte de este trabajo, el propio concepto de patrimonio no está claramente definido y no todos los colectivos sociales hacemos referencia al mismo significado del término, aunque utilicemos el mismo concepto. Ante ello, debemos implicarnos todos los sectores (investigadores, didáctas, administración…) para comunicar y difundir esta nueva concepción del patrimonio que tanto conocen los investigadores, pero que a efectos reales sigue siendo desconocedora para la mayoría de la población, que sólo sigue relacionando el patrimonio con lo monumental-histórico-artístico y más recientemente el natural. Si no transmitimos esta nueva concepción a la sociedad, ésta no podrá valorar y disfrutar del rico patrimonio que les rodea porque para ellos sería inexistente.

Tras estos referentes, nos planteamos (Cuenca y López-Cruz, 2012) una educación patrimonial deseable de carácter investigativo, transdisciplinar y socio-crítico (Tabla 1), en el que tanto el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas

conduzcan a primar en el alumnado la asunción de valores identificativos, la formación de ciudadanos comprometidos, el respeto intercultural y el cambio social (Ruiz, Calderón y Torres, 2011).

Tabela 1. Propuesta de Educación Patrimonial

Propuesta de Educación Patrimonial	
Finalidades/objetivos	• Facilitar el conocimiento crítico y reflexivo de la realidad. • Promocionar los valores relacionados con la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y la geodiversidad sin colisionar con el desarrollo sostenible. • Valorar y respetar los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas. • Potenciar la empatía sociocultural. • Socializar el patrimonio.
Contenidos	• Concepto de patrimonio desde visiones holísticas y simbólico-identitarias. • Acercamiento y compresión de conceptos relevantes en los planos social, geohistórico, científico-tecnológico y medioambiental. • Análisis e interpretación de fuentes y de procedimientos y técnicas científicas. • Determinación de valores identitarios y empáticos. • Conservación, valoración, disfrute y transmisión del patrimonio.
Metodología	• Unidades didácticas investigadoras, con secuencia de actividades en torno a la resolución de problemas abiertos. • Contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales o simulaciones virtuales de ellos. • Motivación y contextualización de los contenidos. • Propuestas interactivas y multidireccionales. • Actividades que permitan la interpretación del patrimonio.

Referencias bibliográficas:

Ballart, J. (1997): El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso, Ariel: Barcelona.

Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N. y Martin, P. (2006): "Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools". Language and Education, 20(1): 23-43.

Cuenca, J.M. (2002): El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Tesis doctoral, Huelva, Universidad de Huelva.

Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín, M. (2011): "El patrimonio cultural en la educación reglada". Patrimonio Cultural de España, 5, 44-57.

Cuenca, J.M. y López Cruz, I. (En prensa): "La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica.

Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006): "La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica". En R. Calaf y O. Fontal (coords.) Miradas al patrimonio, Trea, Oviedo,51-71.

Estepa J, Ferreras, M., López-Cruz, I. y Morón, H. (2011): "Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas". Revista de Educación: 355.

Estepa, J., Wamba, A.M. y Jiménez, R. (2005): "Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales". Investigación en la Escuela. 56:19-26.

González Monfort, N. y Pagès, J. (2005): "La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña". Investigación en la Escuela, 56: 55-66.

Hernàndez Cardona, F. X. (2003): "El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales", en Ballesteros, E. et al. (coord.), El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS, Cuenca: 455-466.

Hernàndez Cardona, F.X. (2005): "Museografía didáctica", en J. Santacana y N. Serrat (coords.) Museografía didáctica, Ariel, Barcelona: 23-101.

Jiménez de Madariaga C. (2002): "La comercialización del Patrimonio cultural. Actas VI Jornadas Andaluzas de difusión del Patrimonio Histórico". Junta de Andalucía, Sevilla: 93-106

López -Cruz, I. (2009): "Parámetros para la comunicación patrimonial", en González J.M. y Cuenca J.M. (eds.) La musealización del patrimonio, Universidad de Huelva, Huelva: 47-63.

López-Cruz, I. (2011): "La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los materiales educativos en Ciencias Sociales". I Congreso Internacional El Patrimonio Cultural y Natural como motor de desarrollo: investigación e innovación. UNIA, Sevilla: 1491-1502.

López-Cruz I. y Cuenca, J.M. (2011): "El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas", en Miralles, P., Molina S. y. Santiesteban A. (ed.). La evaluación de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, vol.2 AUPDCS, Murcia: 159-168.

Martin Cáceres, M. (2012): "La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva". Tesis doctoral, Huelva, Universidad de Huelva.

Prats Cuevas, J. (1997): "El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto", en L. Arranz (coord.) Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos. Tomo I, Universidad Complutense de Madrid: 71-85.

Ruiz, C., Calderón, I. y Torres, F.J. (2011): "Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje". Cultura y Educación, 23(4): 589-600.

Wilson, M. (2007): "Mapping New Brunswick: The impact of heritage on the design and production of a pedagogical wall map". Geomatica, 61(2): 109-116.

Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica

[Traducción de Alejandra Armendariz]

Ivo Mattozzi[1]

Resumen

¿Como la enseñanza de la historia puede hacer efectiva su potencial? Esta es la pregunta central de mi informe. El tema será desarrollado proponiendo una visión de la epistemología y de la metodología de la historia gracias al que la enseñanza de la historia puede ser más eficaz en promover el interés de los estudiantes y la mejor formación de sus habilidades y conocimientos históricos.

Palabras clave: Epistemología historica; metodología historica; transposición; historia general; mediación didáctica.

Abstract

How must the history be thought to make effective the formative potential of its teaching? This is the central question of my lecture.The topic will be developed by offering a vision of epistemology and methodology of history through which the teaching of history can promote the interest of students and the construction of their historical knowledge and skills.

Keywords:epistemology of history; methodology of history; transposition; general history; teaching of history

¿Cómo pensar la historia?

El punto de partida para enseñar correctamente es pensar la historia de forma que pueda inspirar buenas prácticas didácticas. El primer paso consiste en liberarse de seis conceptos erróneos recibidos a lo largo de los estudios, ya que estos obstaculizan la correcta construcción del aprendizaje histórico.

---

[1] Libera Università di Bolzano. "Clio '92. Associazione di insegnanti e ricercatori in didattica della storia". E-mail: imattozzi@unibz.it; ivomattozzi@clio92.it

Res gestae e historia rerum gestarum

El primer concepto erróneo es aquel que diferencia *res gestae* (los hechos, las acciones realizadas), entendido como datos y como objeto, de *historia rerum gestarum*, considerada como la representación y la interpretación de los mismos. Esta distinción lleva a pensar que existe un pasado real que puede ser concebido, pensado y conocido sin la operación de representación. Simplemente es necesario admitir que la historia es la disciplina que produce representaciones de hechos, aspectos y procesos del pasado sin tener un referente a observar. El referente es cognoscible sólo en la medida en que haya dejado restos y en la que alguna mente lo haya tenido en cuenta con el fin de producir información organizada como conocimiento del pasado. No existen hechos históricos que no hayan sido reconstruidos con operaciones cognitivas e interpretativas que tienen como límite el vínculo del respeto de los datos que pueden ser producidos a partir de las fuentes.

Historia e interpretación

La segunda idea incorrecta es aquella que distingue entre historia e interpretación. Esta hace suponer que existe una reconstrucción objetiva, necesaria y aceptable universalmente, a la que se añade la interpretación subjetiva del historiador, expuesta a objeciones y controversias. No es así. Incluso la reconstrucción pura y dura de los hechos es fruto de una operación interpretativa que ha debido producir y seleccionar información, la ha montado en un tejido de relaciones, le ha asignado un determinado significado y la ha expuesto en una determinada forma de comunicación. Objetivas y admitidas universalmente pueden ser sólo las afirmaciones relativas a los hechos individuales. Sin embargo, cuando los hechos se convierten en elementos de una construcción más compleja, estos llevan aparejados relaciones y reciben significados que dependen de las opciones y de las habilidades inter pretativas del historiador. Por supuesto, el peso de la parte interpretativa aumenta cuando el historiador se compromete a valorar, problematizar y proporcionar explicaciones respecto a las reconstrucciones disponibles por obra suya y/o de otros historiadores. La densidad de la interpretación subjetiva es máxima en la construcción de las hipótesis explicativas. Sin embargo, en cada momento de la construcción, el historiador tiene el deber y la obligación del respeto de los datos documentados, de la lógica de las relaciones y del desarrollo de las argumentaciones. Por este motivo, es posible el control intersubjetivo y la crítica de las interpretaciones históricas en un ciclo de elaboraciones que produce nuevas adquisiciones cognitivas.

Fuentes y actividades inferenciales

Un tercer concepto erróneo es el que lleva a pensar que la materia prima, la información, está en su totalidad en las fuentes y que la misma se "obtiene" de las fuentes. La información histórica que coincide con aquella presente en las fuentes constituye la base mínima que aumenta mediante las actividades inferenciales con las cuales el historiador produce más información gracias a sus referencias culturales, a sus esquemas cognitivos y a sus competencias para leer los restos, gracias a organizar la información en grupos y series, a relacionarla con el contexto y gracias a la competencia en el uso de los conocimientos "extra-fuentes" ya disponibles.

Restos e información

Un cuarto obstáculo para la construcción del aprendizaje histórico es la idea de que existen fuentes naturalmente "históricas". Cuando dice fuente, el docente piensa a los documentos de archivo o a aquellos arqueológicos como si tuvieran incorporada su función informativa para los historiadores desde el principio. No es así. Inicialmente existen sólo restos de actividades humanas realizadas en el pasado. Todas las cosas producidas (materiales e inmateriales) son signos de dichas actividades. Pueden convertirse en instrumentos para producir información cuando alguien tiene el objetivo de construir conocimiento, cuando alguien necesita información y se da cuenta de que para construirla ciertos restos son pertinentes y pueden ser usados como instrumentos de producción de la información.

Relación causa-efecto

La relación causa-efecto puede representar el quinto concepto erróneo. Se ha difuso la idea de que los hechos pueden ser explicados recurriendo a relaciones simples en las que los hechos antecedentes determinan por sí solos los hechos consecuentes. Si así fuese, no existirían controversias interpretativas ni explicativas. Cada hecho se mostraría como el efecto de una causa precisa e incontestable. Sin embargo, la causalidad histórica es más complicada. Generalmente concierne fenómenos complejos que no pueden relacionarse sólo con un único antecedente. Pero incluso cuando se aplica a hechos individuales, requiere tomar en consideración condiciones, coyunturas, circunstancias, accidentes y una pluralidad de factores y sujetos.Además, exige la valoración de la eficacia de cada elemento explicativo y, por lo tanto, su jerarquización en un sistema de relaciones. Se entiende que una explicación histórica es el resultado de una operación interpretativa que tiene la naturaleza de hipótesis, y por esto, para un

mismo hecho pueden producirse explicaciones contradictorias y en conflicto. Así pues, reducir la operación explicativa a la individualización de causas indiscutibles implica deseducar la mente de los estudiantes respecto a la comprensión de la problemática de las elaboraciones historiográficas.

La historia, maestra de vida

Sexta idea equivocada: la historia sirve para evitar los errores del pasado, la historia es maestra de vida. ¿A qué nos referimos invocando el término "historia" en afirmaciones tan alentadoras? Con relación al pasado podemos poseer malos o buenos conocimientos, conocimientos detallados y profundos y conocimientos de historia general, de múltiples reconstrucciones, interpretaciones y explicaciones controvertidas. Non hay una única "historia" a la que atribuir dicha virtud. Tales afirmaciones son realizadas en ambiente escolar en relación a la historia "de libro de texto" que se enseña, pero dicha historia está formada por generalizaciones que no tienen el poder de demostrarlas. De hecho, los conocimientos presentan una secuencia continua de faltas y errores de los sujetos, de permanencias que confirman a largo plazo situaciones insatisfactorias, de innovaciones que han sido capaces de transformar el mundo sin ningún tipo de deuda con el pasado representado históricamente. Además, ha habido historias que han sido malas maestras de vida, como aquellas inspiradas por las ideologías nacionalistas. Los conocimientos históricos pueden ser útiles para la comprensión del presente y pueden influir en la toma de decisiones con dos condiciones: que expliquen los procesos que han generado el mundo actual; que eduquen la mente para razonar sobre los procesos en curso.

Esto exige identificar y seleccionar los conocimientos útiles para ello y configurar su enseñanza de modo que formen las habilidades para razonar históricamente.

La historia como proceso de construcción del conocimiento

Si nos deshacemos de los anteriores conceptos erróneos, el conocimiento histórico aparece como una representación de algún aspecto o proceso del pasado construida a través de una actividad en la cual la personalidad del historiador está involucrada con su afectividad, sus valores, sus ideologías, sus competencias cognitivas. Esto está presente desde el inicio de cada proceso, cuando es necesario delimitar el alcance de la investigación circunscribiendo el argumento, el período, el espacio y el punto de vista. Para cumplirse, el proceso de construcción necesita instrumentos para la producción de la información, es decir los restos a usar como fuentes. Sin embargo, el proceso no podría ponerse en marcha ni avanzar sin las operaciones cognitivas de producción y organización de la información. Son estas operaciones las que permiten circunscribir el objeto de la investigación y articularlo en subtemas (tematización),

usar los restos como fuentes, producir la información directa e inferencialmente y organizarla según un orden temporal y espacial, clasificar la información en cambios, permanencias, eventos, entrelazar la información en la reconstrucción de los hechos y asignarles significados y valoraciones, formular problemas interesantes e suponer relaciones explicativas originales y profundas, organizar las formas y los modos de comunicación de la representación construida. Sin embargo, el historiador para desarrollar su proceso y sus operaciones cognitivas no puede prescindir de los libros de otros historiadores, de una actividad social de tutela, conservación y estudio de las potenciales fuentes, de las bibliotecas, ni de los lugares de confrontación y de validación de sus representaciones. Por eso, el conocimiento histórico es el producto de una socio-construcción, en el sentido de que el conocimiento del pasado se forma y se renueva seguramente gracias a la responsabilidad individual de los historiadores, pero también gracias a la cooperación y/o al conflicto que estos sostienen entre sí y con las instituciones de tutela, conservación, etc. Además, la socio-construcción del conocimiento histórico se manifiesta en el hecho de que cada nuevo conocimiento promueve tanto nuevas investigaciones como su propia revisión en un circuito en el cual la co-presencia y el uso de múltiples conocimientos proporcionan puntos de referencia e de fuerza al razonamiento sobre los procesos del pasado y del presente. El historiador produce un conocimiento, pero el lector tiene a su disposición una pluralidad de reconstrucciones, de versiones, de interpretaciones y sobre ellas puede basar su razonamiento sobre la relación entre presente y pasado y sobre la explicación de los fenómenos espacio-temporales, para combinar los conocimientos disponibles en otros conocimientos.

La historia como representación textual

El conocimiento histórico existe cuando el proceso de construcción termina con un texto. La representación del pasado es, generalmente, textual. Y tanto el proceso de escritura como la estructura del texto no son incidentales en la construcción del conocimiento ni son una manifestación literaria (como se ha pensado principalmente). La calidad del conocimiento depende de la calidad del texto que lo comunica. Dos o más textos que hablan de los mismos hechos pueden construir conocimientos diversos según la calidad y la intensidad de los conocimientos.

La calidad del conocimiento histórico textual depende de la habilidad con la que el historiador realiza sus operaciones cognitivas de tematización, de selección, elaboración y organización de la información, de su capacidad para añadir significados y valoraciones a los hechos reconstruidos, para poner en relieve los cambios o la permanencia, para saber formular problemas o establecer conexiones explicativas. Por último, es su talento retórico el que entra en escena cuando debe estructurar dentro del discurso los diversos elementos de la construcción y

proponer una representación interesante, convincente y persuasiva. Como consecuencia, puede haber conocimientos mal construidos aunque la información factual sea correcta y pueden proporcionarse representaciones aburridas y poco interesantes incluso sobre hechos que consideramos de capital importancia en la historia de la humanidad.

Modos diversos de entender la palabra "historia"

Si diciendo "historia", pensamos sólo en *historia general escolar*, entonces el concepto nos nubla la mente y nos impide ver el vasto horizonte del conocimiento histórico y tomar las decisiones apropiadas para la formación. Si, por el contrario, pensamos en *el conjunto de los conocimientos sobre el pasado*, consideramos sobre todo la variedad de las realizaciones en la aplicación del método histórico y un universo cognoscitivo en expansión e inagotable. La tercera acepción, *la disciplina histórica*, nos obliga a ver, además de los conocimientos producidos, los procedimientos, instrumentos y operaciones implicados en su producción.

La historia general escolar

La historia general escolar actualmente hace que todos los estudiantes se forjen una idea de historia de la que debemos emanciparnos. Esta se forma mentalmente tras la realización de los estudios secundarios. La estructura de la historia general de los libros de texto – básicamente linear y relativa sobre todo a la parte occidental de Europa o del mundo - y la trayectoria de estudio secuencial nos inducen a:

- pensar que exista, en el pasado humano, un sistema de saber concluido y capaz de condensar todos los conocimientos importantes en las aproximadamente 2000 páginas de los 5 volúmenes del curso de historia en la escuela secundaria;

- imaginar que haya un único cuerpo de "contenidos" esenciales e inevitables "por naturaleza", dignos de formar la cultura histórica de las personas instruidas y capaces de satisfacer la necesidad de conocimiento;

- ignorar que, después del estudio de los libros de texto, pueda existir una cantidad indefinida de conocimientos históricos no relatada en los libros de texto.

Este estudio genera estereotipos y lleva a pensar que la historia no tiene ni instrumentos, ni métodos, ni constructores y que hay un grieta entre la historia general de los libros de texto y la de los historiadores: una especie de punto culminante al que llevan los "conocimientos de los historiadores", pero para ser puestos en otra esfera.

Estos lugares comunes están muy difundidos. Por lo tanto, la enseñanza tradicional, aquella que depende de la idea de historia general escolar, limita sus propias ambiciones a transmitir y reproducir esta idea en la mente de los estudiantes y hace que los estudiantes no lleguen nunca a la historiografía, excepto la pequeña minoría matriculada en las facultades en las que encuentran educación histórica. Sin embargo, los universitarios que asisten a cursos de historia y leen o estudian numerosas obras históricas son absorbidos por la "historia", es decir, por la historia general escolar, como si fuera un centro de atracción fatal. La historia general escolar divulgada actualmente por los libros de texto produce una mala idea de historia. Si queremos deshacernos de ella, debemos ponerla patas arriba y para llevar a cabo dicha operación, debemos concebir la multiplicidad de las historias y, a partir de ella, considerar la historia como una disciplina.

Tantas historias: un universo de conocimientos y representaciones del pasado

La historia general es el resultado de las operaciones de síntesis realizadas por uno o más historiadores sobre los conocimientos organizados en diferentes textos. Sin embargo, los autores no pueden tener en cuenta y sintetizar todos los conocimientos disponibles. Antes y más allá de la historia general existen innumerables historias. De hecho, la segunda acepción de "historia" se entiende como un *universo de múltiples e innumerables conocimientos o representaciones de aspectos, hechos, procesos...del pasado organizados en los textos disponibles en todas las bibliotecas del mundo*. Un universo en el que conviven conocimientos históricos a escala mundial, a escala macro-regional, a escala nacional, a escala local; de períodos largos o breves; de historias de los diversos sectores…; a partir de las múltiples interpretaciones de los mismos hechos… Un universo que crece cada día con nuevos textos. En definitiva, tantas historias ya que son innumerables los conocimientos disponibles que deben ser comprendidos, aprendidos y reelaborados en sistemas de conocimiento. Estas pueden ser diferentes porque la información puede estructurarse de forma diversa gracias a la disponibilidad de múltiples opciones temáticas, a la diferente selección en cuanto al espacio y a la escala temporal o a la asunción de diferentes puntos de vista. Tantas historias ya que los aspectos (estados de cosas), los hechos (eventos) y los procesos (secuencia de cambios) pueden ser tratados a escala temporal o espacial macro o a escala micro o media. Tantas, ya que las versiones pueden ser diversas y en competición. Lo que quiere decir que aquello que se consigue aprender a lo largo de la escuela es sólo una parte y que es posible siempre ir más allá del conocimiento aprendido. El saber de no saber es uno de los efectos de esta toma de conciencia sobre la disponibilidad de tantos conocimientos.

La historia como disciplina

La idea de historia como disciplina nos permite considerar como pertenecientes al mismo campo todos los conocimientos sobre el pasado construidos siguiendo el método que la comunidad de profesionales ha elaborado con independencia de los instrumentos usados, los objetos representados y las modalidades de representación. Los muchos, innumerables conocimientos tienen en común el método. ¿Cómo entender la historia como disciplina? Como proceso de construcción de representaciónes de aspectos, hechos y procesos que han tenido lugar en el pasado de las sociedades humanas. Las representaciones constituyen simultáneamente el referente (aquello que debe ser conocido, comprendido, explicado e interpretado) y el resultado de la actividad interpretativa de los historiadores. En el proceso de construcción del conocimiento, el historiador con su personalidad cognitiva, afectiva, operativa, con sus valores, con su cultura, etc., tiene un peso importante a la hora de determinar la calidad y las características de la representación. Con el método de investigación, de reconstrucción y de interpretación, los historiadores producen tantos modelos diferentes de representaciones del pasado. Y son modelos que entran en conflicto: ahora es la historia política e institucional la que quiere ser la jefa, luego es la historia social, después la historia económica, más tarde la historia de la mentalidad que tiende a la primacía explicativa… A veces es la micro-historia, contrapuesta a la macro-historia, o es la historia mundial, en contraposición con la nacional, las que se proponen en modo paradigmático. Pero todos los campos de aplicación de la investigación historiográfica son compañeros y cómplices en la construcción del universo expansivo del conocimiento histórico. Además, pueden ser diferentes en su versión de los mismo hechos, aspectos y procesos, y por este motivo el mismo manto metodológico de la historia cubre tantas historias.

La historia a enseñar

¿Qué tiene que ver todo esto con la enseñanza? Tiene que ver porque el estatuto de la disciplina es la referencia primaria: para "inventar" la historia escolar y las características de la cultura histórica de los estudiantes; para inspirar soluciones didácticas eficaces; para responder a las preguntas "¿en qué consiste la educación temporal y espacial?", "¿cuántos y qué conocimientos históricos enseñar?", "¿cómo enseñarlos?", "¿cómo hacer que sean aprendidos?", "¿cómo promover la habilidad para problematizar y explicar históricamente?", "¿cómo crear estudiantes inteligentes respecto al mundo histórico?", "¿cómo verificar y evaluar el aprendizaje en historia?".

El estatuto epistemológico nos da los puntos de apoyo para pensar y producir una historia a enseñar interesante, estimulante y utilizable. Si queremos conseguir que el estudio de la

historia sea significativo, debemos modificar la historia enseñada que se propone a los estudiantes. Este requisito obliga también a los profesores a hacer frente a los derechos y deberes de programar las unidades de aprendizaje resolviendo cuestiones preliminares relativas a la elección del tema, la escala espacial, la escala temporal y el punto de vista y a la multiplicidad de versiones.

Esto implica que la programación no debe ser una bruta copia de los índices de los libros de texto, si no que debe generar una nueva historia escolar como un sistema o red de historias según las siguientes variables:

- *en vertical:* saberes diferenciados, modulares e integrables entre ellos. Se prefiere un saber que se compone de las representaciones: de cuadros de civilización en la escuela primaria; de procesos de grandes transformaciones en la escuela secundaria de primer grado; de temas y problemas históricos en la escuela secundaria superior;

- *en horizontal*: saberes formados por conocimientos históricos a diferentes escalas. Las historias a escala mundial tienen el mismo derecho que las historias a escala nacional y europea;

- el conocimiento de las diversas versiones de un mismo hecho historiográfico se convierte en algo altamente formativo;

- el conocimiento del método de producción de los conocimientos sobre el pasado es un elemento clave de la cultura histórica y de la habilidad de análisis crítico, y tiene como campo de ejercicio privilegiado la historia a escala local;

los conocimientos históricos a pequeña escala (historias locales) son elementos importantes de la cultura histórica. Las historias a escala local, regional, de micro-áreas… puede convertirse en importantes componentes y generadores de cultura histórica, de conciencia democrática y de conocimiento del patrimonio cultural heredado de las generaciones precedentes. Sólo estas permiten construir – respecto a los territorios en los cuales se habita y se vive la propia existencia – conocimientos que nos sitúan en la condición de poder comprender la estratificación actual de las actividades de los grupos humanos que han actuado sobre ellos y de dar significado y valor a los restos depositados y que conforman los paisajes que es posible observar.

Referencias bibliográficas:

Mattozzi, I. (2012): *Pensare la storia da insegnare*. Vol 1. *Pensare la storia*. Ebook, www.cenacchieditrice.it

Mattozzi, I. (2013): "Chi ha paura della geostoria?"en Coltri L.; Dalola D. y Rabitti M.T. (ed.) *Geo-storie d'Italia. Un'alleanza possibile,* ebook, www.editricenacchi.it, 16-47

Rüsen, J. (2010): *O ensino de historia,* (Organizadores: Schmidt, M.A.; Barca, I.; De Rezende Martins E.). Editora UFPR: Curitiba.

El patrimonio de nuestras ciudades: elementos clave para la educación ciudadana y la cohesión social

Laia Coma Quintana[1]&Carolina Martin Piñol[2]

Resumen

La presente comunicación pretende dar a conocer y compartir una de las iniciativas educativas surgidas en el marco de la educación no formal, en la década de los años noventa, en la que la ciudad se convierte en el escenario ideal para fomentar una educación participativa y de compromiso con sus ciudadanos. Dentro de este marco de las Ciudades Educadoras es de importante relevancia el protagonismo que toma el patrimonio como signo de identidad y cohesión del colectivo ciudadano. Así pues, los conceptos de "Ciudad Educadora" y "educación patrimonial" son en este caso el eje vertebrador del planeamiento de cómo y de qué manera la ciudad pensada con fines educativos puede fomentar, a través del patrimonio que posee y que es de todos, el sentimiento de colectividad, identidad, cohesión e integración social.

Todas las ciudades del mundo tienen esta capacidad educativa; sean grandes o pequeñas, de un continente o de otro, todas albergan los instrumentos y las herramientas necesarias para convertirse en un escenario que educa y en el que se puede aprender a lo largo de la vida. Pero también es verdad que para que ello suceda necesitamos unas políticas sociales desarrolladas municipalmente comprometidas para educar mediante la participación ciudadana, así como de la voluntad, el esfuerzo, el compromiso y el trabajo común de los que comparten y conviven en este escenario educativo llamado ciudad.

En definitiva, podemos decir que estamos convencidos de que el patrimonio de nuestras ciudades y pueblos, por el valor que poseen y su significado de pertinencia colectiva, pueden convertirse en unas buenas herramientas identitarias.

---

[1] Profesora e investigadora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación de la Universidad de Barcelona "Nuevas Tecnologías, Patrimonio y Museografía Comprensiva". E-mail: lcomaq@ub.edu

[2] Profesora e investigadora del Departamento de Turismo, Cultura y Territorio de la Escuela Universitaria de Hotelería y Turismo CETT-Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación de la Universidad de Barcelona "Nuevas Tecnologías, Patrimonio y Museografía Comprensiva". Profesora asociada del Departamento DEVP de la Universidad de Barcelona. E-mail: carolina.martin@cett.cat

Palabras clave: Ciudad Educadora; patrimonio urbano; educación patrimonial; identidad colectiva; participación ciudadana.

Abstract

This communication is intended to inform and share an educational initiatives arising in the context of non-formal education, in the early nineties, in which the city becomes the ideal setting to encourage participatory education and commitment to its citizens. Within this framework of Educating Cities of major relevance is the role that heritage takes as a sign of identity and cohesion of the collective citizen. Thus, the concepts of "Educating City" and "heritage education" in this case are the backbone of the planning of how and how the city designed for educational purposes can be encouraged through the assets it owns and that is all, the sense of community, identity, social cohesion and integration.

All cities have this educational capacity, whether large or small, from one continent or another, all house instruments and tools necessary to become an educational scenario, in which you can learn throughout life. But it is also true that for this to happen we need social policies developed municipally committed to educate through citizen participation and the will, effort, commitment and common work sharing and live in such a scenario, called city.

In short, we can say that we are convinced that the heritage of our cities and towns, for the value they have relevance and meaning of collective, can become good tools identities.

Keywords: Educating city; urban heritage; heritage education; collective identity; citizen participation

Las ciudades: posibles agentes educativos para la participación ciudadanía

Nuestro sistema educativo tradicional, siempre ha apuntado hacia la escuela cuando nos hemos referido a los responsables máximos de la educación de nuestros jóvenes. Probablemente, esto haya sido así durante muchos siglos, pero las tendencias educativas y la nueva sociedad que reclama urgentemente una educación a lo largo de la vida nos plantean una nueva realidad en la que la escuela no es la única institución educadora por excelencia. En este punto entran en jugo nuevos escenarios donde desarrollar acciones educativas, en esta ocasión de tipo no formal, y encaminadas a fomentar una educación participativa y de compromiso con sus ciudadanos. Estamos hablando de las ciudades y de nuestros pueblos como posibles agentes educativos para la ciudadanía.

Esta nueva mirada de entender y ver las ciudades, tiene su origen en 1990 cuando empezó a gestionarse el denominado movimiento de Ciudades Educadoras, en el seno del I Congreso

Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona. Fue en este encuentro cuando las ciudades participantes plantearon y crearon en una Carta que recoge los principios básicos y necesarios para impulsar las ciudades desde el punto de vista educativo[3]. Así pues, en su preámbulo la Carta dice así: "Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras […]. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico. […]. La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atenderá prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida".

Esta Carta de Ciudades Educadoras, recoge pues las bases de esta nueva concepción y funcionalidad educadora permanente y en armonía de nuestros pueblos y cuidados, y lo hace mediante la redacción de veinte principios básicos focalizados en tres puntos clave: El derecho a una ciudad educadora: "La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes". (Principio 1 de la Carta). El compromiso de la ciudad: "La ciudad ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. […] La transformación y el crecimiento de una ciudad deberán estar presididos por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyan claros referentes de su pasado y de su existencia" (Principio 7 y 8 de la Carta). Al servicio integral de las personas: "La ciudad estimulará el asociacionismo como forma de participación y corresponsabilidad cívica, a fin de canalizar actuaciones al servicio de la comunidad y obtener y difundir información, materiales e ideas para el desarrollo social, moral y cultural de las personas" (Principio 18 de la Carta).

Con la redacción de esta Carta fundacional, lo que empezó siendo un movimiento en la década de los años noventa del siglo XX, actualmente se ha convertido ya en una institución de referencia. La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), creada en 1994 en el

[3]La Carta Fundacional de Ciudades Educadoras puede consultarse en: http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html [Fecha consulta: 9 mayo 2013]

contexto del III Congreso celebrado en Bolonia, acoge ya más de cuatrocientas ciudades que comulgan con los principios de las Ciudades Educadoras. Y en el ámbito español, dos años más tarde, nacería en 1996 la Red Estatal de Ciudades Educadoras de España (RECE), de la que actualmente forman parte casi doscientas ciudades distribuidas por toda la geografía española. Con todo ello, son ya más de doce congresos internacionales de ciudades educadoras celebrados, y muchas las iniciativas, propuestas, proyectos, programas y actividades presentadas en sociedad y para la sociedad.

En este contexto, se presenta la ciudad como un escenario más en el que fomentar una educación participativa y de compromiso con sus ciudadanos, desde una perspectiva crítica y corresponsable. La ciudad que se declare "educadora" debe preocuparse por estimular la participación ciudadana como proyecto colectivo a partir de las instituciones y organizaciones civiles y sociales, tomando además en consideración las iniciativas privadas y otras formas de participación espontánea. Y así lo promulga el principio 12 de la Carta: "El proyecto educativo explícito y el implícito en la estructura y el régimen de la ciudad, los valores que ésta fomente, la calidad de vida que ofrezca, las celebraciones que organice, las campañas o proyectos de cualquier tipo que prepare, serán objeto de reflexión y participación, con los instrumentos necesarios que ayuden a las personas a crecer personal y colectivamente".

El patrimonio como herramienta educativa identitaria y de cohesión

Dentro de este marco de las Ciudades Educadoras es de importante relevancia el protagonismo que toma el patrimonio como herramienta y signo de identidad y cohesión del colectivo ciudadano. Sea cual sea la fórmula bajo la cual se nos presenta el patrimonio, material o inmaterial, de tipo natural o cultural, es ampliamente participativo y contribuye a desarrollar la identidad colectiva de barrios, pueblos y ciudades. El patrimonio que albergan nuestras ciudades es un bien común, que poseemos y que nos pertenece a todos. Y no solo hablamos del patrimonio "pasado" sino que también debemos focalizar nuestra participación colectiva en la construcción del patrimonio presente y del futuro.

Es en este punto en el que es necesario reflexionar sobre la vinculación entre las diversas actividades educativas que podemos proponer desde nuestras ciudades y las emociones, afecto y sentimientos de pertenencia, colectividad e identidad. En este sentido, las propuestas educativas en las que el patrimonio se convierte en el eje central de la acción pedagógica, ofrecen resultados enriquecedores socialmente hablando. Estamos convencidos pues de que el patrimonio que posee la ciudad es otra herramienta fundamental para la educación en valores, identidad y orgullo cívico de la ciudadanía. Como veremos, los museos son los socios de la escuela en la educación de los ciudadanos, pero cuando el patrimonio está fuera de las cuatro

paredes del museo también ejerce esta misma función. Cuando consolidamos una ruta o un itinerario urbano al aire libre, estamos también creando una herramienta educativa al servicio de los ciudadanos. La ciudad educa mediante el deporte, contribuyendo al desarrollo armónico de las personas, poniendo pautas e hitos de superación de nuevos retos y de competencia sana. También la ciudad educa cada vez que insiste al crear hábitos de consumo sostenible o de reciclaje, y aquéllos dirigidos a la reflexión del cambio climático. La ciudad educa cuando permite que sus ciudadanos aporten su espíritu creativo, opinen y participen. Todas las acciones encaminadas a la participación libre son acciones educativas. Cada vez que la ciudad ayuda a que personas diferentes aprecien sus diferencias estamos edificando una Ciudad Educadora.

Los museos: espacios de identidad y encuentro para la construcción colectiva del conocimiento

Como hemos apuntado anteriormente, el patrimonio en general, y el tradicional o vernáculo, en particular, es la expresión fundamental de la identidad de una comunidad, de sus relaciones con el territorio. Este patrimonio puede presentarse en sociedad en cada rincón de nuestras ciudades o pueblos, o porqué no también dentro del contenedor patrimonial más conocido popularmente: el museo. Veamos a continuación, como esta institución museística puede y debe convertirse en espacios de identidad y encuentro para la construcción colectiva del conocimiento.

Actualmente, nos encontramos en un momento en que la generación de conocimiento de forma colectiva y el intercambio entre la comunidad hace que se refuerce la identidad y la cohesión social de un pueblo. Pero estas características que se dan en la sociedad del siglo XXI tienen una falta de respuesta en numerosos estadios, entre ellos los museos, cosa que comporta que la gran masa lo vea como unos espacios alejados. Los museos "de toda la vida" quizá son demasiado mastodónticos, demasiado "aburridos" o demasiado exigentes para todos estos tipos de visitantes que piden formación lúdica, y a ser posible, bajo un lenguaje contemporáneo basado en las nuevas tecnologías aplicadas al conocimiento y que dan la oportunidad de compartir con la comunidad a la que pertenecen si les gusta o no les gusta. La realidad es que existen muchos equipamientos a los que un tanto por ciento muy elevado no acudiría jamás porque o bien no cumplen sus expectativas o bien no consideran que obtengan ningún beneficio al acudir a ellos.

Si meditamos acerca de los visitantes que podemos encontrar en un museo podemos aventurarnos, y no nos equivocaríamos de mucho, que se trata de turistas y de público cautivo que pertenecerían a grupos organizados tales como visitas escolares, familias que van a realizar actividades… Sin embargo, el público general formado por jóvenes y adultos tiene una

escasísima presencia, al menos en visitas espontáneas. El escaso interés que todavía hoy genera el museo entre jóvenes y adultos como alternativa a realizar en su tiempo libre. Ante este problema surge una pregunta clara: ¿Por qué no acuden jóvenes y adultos de forma espontánea a visitar el museo? De esta pregunta se derivan algunas cuestiones secundarias: ¿Es que el museo aún no ha conseguido constituirse como un espacio comunitario y basado en los principios de lo colectivo de cara a la comunidad?, ¿Es percibido por jóvenes y adultos como un espacio desconectado de su realidad social y cultural?, ¿Aún continúa vigente la tradicional imagen del museo como espacio elitista y aburrido para los "no entendidos"?, ¿O quizás es que el museo aún no ofrece alternativas que resulten atractivas a estos sectores del público?

La sociedad en el siglo XXI demanda que el museo se convierta en un espacio conectado con la sociedad, ya que actualmente no nos sentimos identificados con aquellas instituciones inmovilistas y caducas en las que se custodia, investiga, protege el patrimonio y de la que el visitante se siente completamente alejado. Pero pese a que la comunidad demanda al museo este cambio, la gran mayoría de las instituciones museísticas, de los centros de interpretación, de los equipamientos culturales que podemos encontrar no son capaces de responder con toda la satisfacción posible al visitante. La mayoría de ellos se encuentran en este lento proceso de cambio que tiene por objetivo complacer a la comunidad. En base a esta problemática expuesta y al nuevo lugar que tiene que ocupar el museo en la sociedad, vemos que se hace necesaria una investigación en este sentido. Pues si no resolvemos estas cuestiones corremos el peligro de que el museo vuelva a ser un espacio totalmente desconectado de la sociedad y sus necesidades.

Existen espacios museísticos como Caixaforum Barcelona donde la afluencia de público es muy alta y la tipología de visitantes es variada. Es uno de los equipamientos culturales de Barcelona donde es fácil encontrar público de todas las edades y derivados de visitas espontáneas.



Figura1. Georges Méliès. La magia del cine en Caixafòrum Barcelona (mayo-junio 2013).

Fotografía: Carolina Martín Piñol.

Los contenidos de las exposiciones que ofrece Caixaforum son ejemplos de contenidos que cumplen las expectativas de la comunidad. Se trata de un espacio que genera exposiciones donde tiene cabida una generación de conocimiento de forma colectiva y que con sus espacios favorecen el intercambio entre la comunidad.



Figura 2. Seducidos por el arte. Pasado y presente de la fotografía (abril-mayo 2013).

Fotografía: Carolina Martín Piñol.

Construyendo espacios de comunidad: las fábricas de creación de Barcelona

Las reflexiones anteriores toman más cuerpo en el caso de los espacios vinculados a expresiones de arte contemporáneo. La necesidad de sentirse parte de la comunidad se hace aún más patente, ya que las manifestaciones artísticas que presentan normalmente los museos se muestran descontextualizadas e ininteligibles. Las creaciones deben estar conectadas directamente con la sociedad en que éstas se han producido.

Es por esta razón que nacen iniciativas tan destacadas como las fábricas de creación de Barcelona[4] basadas en la transformación de espacios en desuso de la ciudad en nuevos espacios generadores de cultura e innovación. De este modo se sitúa la creatividad, el conocimiento y la innovación en una posición central del discurso de la política de la ciudad. El proyecto, responde a una reivindicación histórica por parte de artistas y colectivos para disponer de espacios bien condicionados para la creación y la investigación artísticas, como espacios idóneos para la innovación y la producción culturales. El objetivo final pasa por situar la cultura como eje estratégico de Barcelona y de desarrollo de los aspectos económicos, sociales y urbanos de la ciudad, además de ayudar a potenciar la creatividad de sus habitantes creando un espacio para la comunidad en la que se crea un diálogo entre ella y sus producciones. En este sentido, debe entenderse la creatividad en su máxima amplitud: aquella que comprende tanto el desarrollo de las aptitudes artísticas como el intercambio intelectual, el fomento del pensamiento crítico, la investigación y las propuestas de carácter eminentemente lúdico.

Este tipo de propuestas se proyectan con el objetivo de crear una apuesta decidida para que la creatividad, la innovación y la cultura enriquezcan la ciudad, contribuyendo de forma decisiva a cohesionarla y proyectarla en dos direcciones: hacia el exterior y hacia el futuro. Este proyecto tiene el objetivo de integrar las distintas redes profesionales erigiéndose como agentes de enlace con otras redes profesionales (educativas, sociales, empresariales, académicas) y favorecer de este modo el desarrollo de nuevas iniciativas. De la misma forma las fábricas solo serán motor de desarrollo local si propulsan proyectos en los circuitos internacionales, que

[4] Los espacios incluidos en el programa de Fábricas de Creación de Barcelona son: Fabra i Coats (Sant Andreu), Graner (Sants-Montjuïc), La Seca (Ciutat Vella), La Escocesa (Sant Martí), La Central del Circ (Sant Martí), l'Ateneu Popular 9 Barris (Nou Barris), Hangar (Sant Martí) y Nau Ivanow (Sant Andreu).

fomenten el posicionamiento y proyección de una determinada identidad, visión y sello propio. Todo ello buscando la multidisciplinariedad de lenguajes, disciplinas y aproximaciones y aportando, por lo tanto, una mirada abierta y la flexibilidad necesaria para favorecer la creatividad y crear lenguajes híbridos entre la gestión entre el sector público y el privado.



Figura 3. Espacio exterior de Fabra y Coats de Barcelona donde se potencia la creatividad de los habitantes de la ciudad creando un espacio para la comunidad en la que se crea un diálogo entre ella y sus producciones. **Fotografía:** Carolina Martín Piñol.

Las Fábricas de Creación refuerzan redes y tejidos culturales de la ciudad y deben convertirse en referentes para la generación de nuevos contenidos basados en la excelencia y la calidad.



Figura 4. Espacio interior de Fabra y Coats de Barcelona donde se exponen obras de arte contemporáneo realizadas tanto por artistas consagrados como por jóvenes artistas.

Fotografía: Carolina Martín Piñol.

Se trata de una red viva de equipamientos de titularidad municipal, y por lo tanto abierta a la integración de nuevos espacios, que actualmente se estructura de la siguiente forma:

Fábricas de Creación de Barcelona es un programa integrador, que genera efectos multiplicadores y busca complicidades; un nuevo modelo de gestión que rehúye la tendencia habitual de las administraciones a crear redes uniformes y de gestión estándar. En este caso, se apuesta por una colaboración directa con los diferentes colectivos que gestionan los equipamientos y que son los que realmente estructuran, dan forma y hacen crecer el proyecto.

Todo ello ha sido posible después de un proceso de diseño y condicionamiento de estos espacios: en total, más de 30.000 m2 destinados íntegramente al apoyo a la creación y producción artística y cultural muy vinculada a la idea de visita espontánea, y no tanto la idea de acudir porque existe un compromiso con una determinada actividad. Sin embargo, resalta en este tipo de propuestas la comunicación con el público, utilizando la fuerza inherente a la obra de arte y la lectura crítica que le pertenece al público. De esta manera el público se implica de forma crítica produciendo en su interior su función social a través de la identidad y convirtiéndose en un espacio educador de la libertad, concepto que va íntimamente ligado a las nociones de ciudadanía, identidad y ciudad educadora.

Así pues, las propuestas e iniciativas de una Ciudad Educadora que apuesta por la educación patrimonial son un buen ejemplo del planeamiento de cómo y de qué manera la ciudad pensada con fines educativos puede fomentar, a través del patrimonio que posee y que es de todos, el sentimiento de colectividad, identidad, cohesión e integración social. Una ciudad que no vele por la creación, cuidado, conservación y difusión de su patrimonio, estará escribiendo una crónica avanzada de su muerte, haciendo desaparecer una página más del libro de la Historia. La diversidad cultural y el patrimonio colectivo que proporciona identidad a cada pueblo, e incluso a cada ciudad, no es sólo una riqueza, sino que es también un instrumento de supervivencia colectivo.

Bibliografía

AA.VV. (1999). *Por una ciudad comprometida con la educación*. Volumen 1. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB).

Abraham, B. T. (2008). *Museos y democracia. Los museos como espacios de experiencia comunitaria*. Contribuciones desde Coatepec, 14, 119-159. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28101406

Alderoqui, S. (Comp.). (1996): *Museos y escuela: socios para educar*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Iberica SA.

Calaf, R. (Coord.). (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.

Coma, L.; Santacana, J. (2010): *Ciudad Educadora y Patrimonio. Cookbook of heritage*. Gijón: Trea.

Hernández, F. (2011). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea.

Educación, patrimonio cultural e identidad. Notas para una reflexión crítica

Santiago Ruiz de Temiño Íñigo[1]

Resumen

El estudio del concepto de *patrimonio cultural*nos ayuda a entender mejor los usos y significados atribuidos al patrimonio en la actualidad y la razón de porqué hoy le concedemos mayor importancia que en el pasado. Al poner el énfasis en la trascendencia del patrimonio en la construcción de las identidades culturales, salen a la luz varios problemas entrecruzados que pueden esclarecerse a través de la consideración del binomio *cultura* e *identidad*. Dichos problemas tienen sus repercusiones en la manera de entender la educación multicultural e intercultural.

Palabras clave: Patrimonio; cultura; identidad; educación; didáctica.

Abstract

Studies of cultural heritage can help us to a better understanding of the uses and meanings attributed to heritage at the moment, and to clarify the reasons about their importance nowadays. By giving a highlight to the significance of cultural heritage in the construction of cultural identities, certain mixed problems come to light. These problems have some serious consequences in the different ways of understanding multicultural and intercultural education, and can be solved by means of both culture and identity.

Keywords: Heritage; culture; identity; education; didactic.

Introducción

La evolución conceptual del término "patrimonio" (Hernández Martínez, 2002: 13-28; Hernández Martínez, 1998: 215-262; Angle, 1982: 53-69; Buesa, 1988: 91-136; Morales, 1996: 9-14; Macarrón y González, 1998: 17-26; Burgos, 1998: 47-62; González-Varas, 1999) nos

[1] Universidad de Zaragoza. E-mail: santirdt@yahoo.es

permite constatar una de las ideas básicas en la que coinciden varios investigadores: la trascendencia del patrimonio en la construcción de la identidad cultural. Esta es una definición dinámica, pues los valores culturales son cambiantes, lo que implica que el concepto mismo de patrimonio se encuentra en permanente construcción y que los objetos que integran el patrimonio forman un conjunto abierto, susceptible de modificación y, sobre todo de nuevas incorporaciones (Molano, 2007, 69-84; Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998: 327-336). La construcción de este nuevo concepto, amplio, flexible y dialéctico del Patrimonio es un proceso reciente y aún no concluido, un debate abierto. Las últimas décadas se han caracterizado por una profunda renovación de las aproximaciones conceptuales y metodológicas al tema, entre las cuales destaca toda la línea de la didáctica del patrimonio (Prats y Santacana, 2009: 8-21; Hernández, Pibernat y Santacana, 1998: 27-40) o educación patrimonial, (Fontal: 2011). Sin embargo desde la didáctica de las ciencias sociales, el concepto de patrimonio cultural puede aportar reflexiones interesantes a uno de los debates actualmente más candentes actualmente en educación: la multiculturalidad y la interculturalidad. Partiendo de estas premisas trataremos de ofrecer alguna posible respuesta pero sin pretender dar soluciones definitivas.

Concepto de cultura

Entendemos por *cultura*, en el sentido más amplio del término, el orden y significación de la vida, en un espacio social y dentro de una historia común. La cultura expresa, por tanto, el cultivo de algo ya existente, el cuidado de una realidad vital, el crecimiento del hombre. Su misión es la de perfeccionar la naturaleza humana, completarla y revelarla a sí misma. Por otro lado, la noción de *patrimonio* remite –entre sus muchos aspectos- a un sustrato cultural acumulado dentro de una sociedad determinada. No obstante podemos ya adelantar que a lo largo de estas consideraciones estaremos aludiendo a tres sentidos del término cultura: 1) subjetiva: la forma en que el sujeto o la comunidad hace su propia cultura, es decir, lo que cada uno de nosotros reconstruimos como primera modulación de la idea de cultura; 2) Social: aquella formada por el conjunto de instituciones, costumbres, ceremonias, etc. que constituye las pautas de comportamiento de los individuos en cuanto miembros de un grupo social y 3) material: aquella referida a los motivos que definen una cultura: desde los cultivos hortelanos hasta las esculturas de un edificio.

Asimismo, deben tenerse en cuenta las definiciones y normativa internacional al respecto (Unesco), resultado de años de discusiones interdisciplinarias y de consensos conceptuales, cuyo lenguaje permite "leer" en claves comunes experiencias muy diversas. Los conceptos llevan a los discursos y éstos a las prácticas, aunque la relación conceptos-discursos-prácticas ya no se contemple en un sentido unidireccional. Me gustaría destacar que el encuentro de la

sociología y la historia con la antropología, característico de los años setenta, se sitúa en el origen del deslizamiento masivo de lo "económico y social" hacia lo "cultural", que permitirá luego en los ochenta una nueva aproximación a la política. El nuevo interés concedido al campo de la cultura excede los límites de la mera erudición académica. Al contrario, la cultura como conocimiento y como práctica se abre a las vidas anónimas, a los acontecimientos insignificantes, y con un decidido talente hermenéutico, requiere dar voz a la variedad de actores que componen el escenario de lo social. Los procesos culturales y la cultura como civilización tomaban la delantera a las estructuras sociales y económicas. (Inglehart, 1977), suscitando un renovado interés por lo ético. Por escurridizo y poliédrico que sea el concepto de cultura, en este proceso de decantación de su significado, existe una idea de fondo de rescatar a la "cultura" de su vanidad convencional y de intentar conectarla con las configuraciones vitales y con las articulaciones del mundo social, para que logre ejercer la función mediadora e integradora que le es propia. Esta idea es básica para entender correctamente la dimensión educativa del patrimonio cultural.

Dimensión identitaria del patrimonio

Para comprender al menos en parte cómo se perciben algunas de las funcionalidades del patrimonio cultural en la actualidad creo que puede ser útil acudir al concepto de fragmento, idea básica de la teoría filosófica y literaria postmoderna. Esta noción es utilizada por la historiadora Françoise Choay, quien escribe en *La alegoría del patrimonio* (1992) como éste ya no es considerado una fuente de conocimiento o de placer sino como un mero pasatiempo cuyos efectos no perduran más del tiempo empleado en su disfrute. El concepto de fragmento tiene una estrecha correlación con la noción de gran relato, que ha ido tomando cuerpo en la esfera de las disciplinas humanísticas y las ciencias sociales a partir de los años setenta del siglo pasado. Los historiadores han definido los grandes relatos como narraciones globales del pasado, capaces de transformar conceptualmente las realidades más complejas, convirtiéndolas en sencillos sistemas de conocimiento, asequibles al gran público. Jean François Lyotard, en su diagnóstico *La condición postmoderna*, publicado en 1979, (1984) identificó los grandes relatos con el concepto de los metarrelatos, surgidos de la racionalización de la historia a través de teorizaciones plurisemánticas, capaces de interpretar genéricamente el pasado, dar sentido al presente y abrir perspectivas para el futuro.

El patrimonio, al igual que los grandes relatos, posee una notable dimensión identitaria y tiene la virtualidad de ser un constructo teórico, que ofrece unas explicaciones simplificadas de los complejos acontecimientos históricos experimentados por una sociedad -especialmente

aquellos que poseen una fuerte carga dramática y están bien asentados en la memoria colectiva-insertándolas eficazmente en la cultura popular.

Pero al mismo tiempo, el concepto de identidad para el individuo postmoderno es quizá demasiado grueso. Por eso, optamos por sucedáneos como *identidades múltiples* (Marín Gracia, 2002, pp. 27-49), afirmándose que un individuo no es por la cultura de su grupo social ya que no puede encarnar todos los elementos que contiene una cultura. La nación, la edad, el sexo, el trabajo, la religión, la familia, la lengua, la inmigración, ser de una ciudad, ser del medio rural, presentar discapacidades, son factores que generan culturas distintas. La cultura, de este modo, deja de considerarse en torno a rasgos fijos y pasa a ser valorada como proceso dinámico psicológico y sociológico. Señala Ana Marta González (2012: 2) que:

"tal vez escarmentado de las luchas fratricidas derivadas de la afirmación dialéctica de la propia identidad ↓aquí estamos nosotros, allí están ellos↓, el individuo posmoderno tiende a evitar excesivas definiciones, y muestra más interés en cómo mantener la individualidad y la libertad intactas, soslayando el problema de la definición unívoca de la identidad. Si el individuo moderno gusta de la reflexión y la coherencia, el posmoderno prefiere quedarse en la superficie, vivir el instante y despreocuparse de consistencias. En nuestra época perviven elementos modernos y posmodernos entremezclados. Por eso la cultura posmoderna experimenta una afinidad tan grande con la inconstancia de las modas, la ambigüedad de las imágenes, la fragmentación de las experiencias".

El patrimonio, en tanto que propiedad en herencia que parte de una selección de la cultura para convertirse en un sedimento de la parcela cultural, forma parte de nuestra memoria y es, además, un recurso para poder definirnos. En efecto, en ocasiones apelamos a costumbres, a tradiciones, a acontecimientos de nuestra historia pasada para entendernos, para explicarnos a nosotros mismos y para formar una imagen de nosotros en los demás, en aquellos ajenos a nuestra composición cultural. La cultura comienza a ser patrimonio cultural cuando ha pasado por todos esos procesos, cuando permanece inserta en la memoria individual y colectiva. Por eso las identidades múltiples pueden considerarse como relaciones empáticas dan lugar a la comprensión de "lo otro", pero dentro de una categoría semejante a la de "lo nuestro". Dejando a un lado interpretaciones excesivamente culturalistas, las diferentes identidades pueden entenderse no como consecuencias de las culturas sino de las personas. Así lo señalaba Amin Maalouf (1999: 11):

"desde que dejé Líbano en 1976 para instalarme en Francia, cuántas veces me habrán preguntado, con la mejor intención del mundo, si me siento "más francés" o "más libanés". Y mi respuesta es siempre la misma: "¡las dos cosas!" Y no porque quiera ser equilibrado o equitativo, sino porque mentiría si dijera otra cosa. Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es ese

estar en las lindes de dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales. Es eso justamente lo que define mi identidad. ¿Sería acaso más sincero si amputara de mí una parte de lo que soy?"

O, dicho de otro modo, entendemos que existen muchas formas de ser y de comportarse, muchas elecciones distintas que tomar, porque existen muchas formas culturales, muchas respuestas y muchas combinaciones. En este sentido, abogamos por posturas que eviten etnocentrismos y, por extensión, egocentrismos, localismos o nacionalismos excluyentes. La elección no debería estar entre lo propio frente a lo ajeno o lo individual frente a lo social. Estos binomios problemáticos pueden explicarse a la luz de dos aspectos que repercuten en la cuestión de la identidad:

- La desconexión de fondo y superficie, ya que la identidad no es tal si se reduce a un núcleo invisible, y no logra abrirse paso y dar cuenta de lo que se advierte en la superficie. De ahí uno de los fenómenos más llamativos de la estética actual: el *kitsch*, cuyos "productos" artísticos son en su gran mayoría bastante banales, aunque no puede decirse lo mismo de las causas que han dado lugar a esta corriente estética.

- Por otro lado, el "presentismo", sin memoria para el pasado y sin apenas proyección de futuro. Para nosotros, como seres cuya existencia discurre en el tiempo, no hay identidad sin referencia al origen, y sin orientación a un fin que da sentido al presente. La identidad se preserva cuando el origen y el fin están vivos, actuales, en el presente. De aquí la importancia de la memoria o las memorias de la cultura.

Pero poder ofrecer un intento de explicación a esto, deberíamos detenernos -si se me permite un ejercicio de simplificación- en dos significados básicos que otorgamos al concepto de identidad, directamente pertinentes:

La identidad como valor general (identificación):

Este es el concepto moderno de identidad, que tiene su origen en Hegel y que influirá en gran medida en los estudios culturales, desarrollados a lo largo del siglo XX, en los que predomina una perspectiva sociológica centrada en el impacto político y cultural de los medios de comunicación, considerados como los principales conformadores de esas identidades colectivas. Se realiza como identificación, como adscripción subjetiva a unos valores o referentes objetivos que me caracterizan. Éstos empiezan siendo meros descriptores, pero con

nuestra afiliación al grupo que definen, nos acaban configurando también vinculados a dicho grupo, pero separadamente de los individuos ajenos a él. El sujeto se identifica objetivamente con el grupo y el individuo se identifica con él según el grado en que afirme y realice las características objetivas definitorias del grupo. En todo caso, la persona se diluye y evapora en elementos abstractos, postulados –eso sí- como valores excelsos para toda la humanidad, y no sólo para el grupo identificante.

Ejemplo de ello son los esencialismos históricos de cuño hegeliano que contribuyeron a amasar uno de los ingredientes del mito nazi, proveniente del campo de la filología cuando Max Müller lanzó la hipótesis de que todos los pueblos que hablaban las llamadas lenguas indoeuropeas podrían derivar de la tribu de los arios. Pronto Müller cambió de idea pero el mal estaba ya hecho. "Papá, dime, ¿para qué sirve la historia?" (Bloch, 1998: 10). Esas son las palabras iniciales de la emocionante *Apología para la historia*, del historiador judío-francés Marc Bloch (cofundador, junto con Lucien Febvre, en 1929, de *Annales*), libro que quedó truncado cuando los nazis asesinaron a su autor. El fatal destino de los que fueron estúpidamente etiquetados como no arios debería bastar para dar respuesta a la pregunta del hijo de Marc Bloch.

El quién eres o qué eres se respondiendo soy de tal grupo con tal cultura que me informa de los valores que debo elegir. Esta tesis se defiende con diferentes argumentaciones en las que se alterna el peso entre la sociología, la psicología y la etnología. Se trata de una identidad que se construye en el me identifico con…represento a… Se puede construir porque se puede deconstruir lo heredado. Y de la deconstrucción de lo cultural, se pasa a la deconstrucción del individuo creado en la cultura. Este extremo es elaborado por los enfoques de la teoría social crítica que sospecha en las construcciones culturales –étnicas o de cualquier otro tipo- intenciones de poder de los individuos de un grupo sobre otros. Las diferencias se interpretan como deficiencias del grupo más débil por el más fuerte (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 15). Este punto de vista es el telón de fondo de la llamada *didáctica de la sospecha*.

La identidad como referencia al origen.

Esta identidad se entiende como actualización de la referencia a mi origen, a la fuente de mi ser. Yo no me defino por mi afiliación a un grupo, sino por mi filiación, por mi pertenencia originaria que se expresa –significativa, aunque sólo parcialmente- en una tradición donde se manifiestan las fuentes de mi ser –familia, patria, lengua, cultura, religión-, y que yo debo enriquecer y comunicar; pues en esto radica mi perfeccionamiento personal: no en la afirmación de mi mismidad ni en la cerrada apología de mi grupo, sino en la intensa y cotidiana

actualización de mi coexistir. El folklore y la cultura popular nos recuerdan que "quien pierde sus orígenes, pierde su identidad" (palabras del cantautor catalán *Raimon*).

Si por el contrario entendemos la identidad como referencia al origen, podemos extraer varias conclusiones entre las que Altarejos (2004: 109) destaca:

- Si la identidad se refiere al origen, es por tanto una identidad recibida. No es, por tanto, construida enteramente por el sujeto, sino que en buena parte le viene dada. Entonces ya no puede establecerse la identidad sólo y principalmente desde la autonomía del individuo.

- Este carácter de identidad recibida no debe entenderse como un hecho estático, como un destino irrevocable, sino más bien como punto de partida. No se trata de anclarse en el origen, de cerrarse en la propia identidad, sino de atender al origen para, a partir de él, laborar la propia vida abriéndose al futuro.

- Si la identidad es originaria, hay una identidad personal por nacer como ser único. Parte de esa identidad la constituye la identidad familiar, cultural o nacional, que corresponde al hecho de haber nacido y crecido entre unas determinadas personas y en interacción con ellas. Pero también nos identificamos con todos los seres humanos, personas nacidas libres como nosotros. Aquí se muestra a la persona en su carácter radical de apertura a los demás.

Conclusiones

De la aceptación de que el patrimonio cultural debe representar a toda la sociedad del pasado en su integridad histórica, se deriva también el reconocimiento progresivo de que el patrimonio debe ser accesible a toda la sociedad del presente. Garantizar el derecho a este acceso tiene una dimensión positiva de alcance individual en cuanto que la experiencia del patrimonio puede favorecer el desarrollo personal a través del conocimiento, pero también tiene múltiples dimensiones colectivas.

La concepción del patrimonio como telón de fondo donde se proyecta la integración de todos en una sociedad multicultural se funda en una visión ciertamente positiva de la diversidad cultural, pero fundándola en la "impermeabilidad cultural"; todas las culturas son igualmente dignas de respeto, y una sociedad multicultural vendrá a ser como una "sociedad tipo ensaladera", en la que cada cultura es un ingrediente distinto de los demás y que no se ofrece a una comunicación interior. Desde esta perspectiva, la función identitaria del patrimonio se

entiende por exclusión de lo que es diferente, es decir, de lo propio, lo nuestro frente a lo ajeno. Esto nos sitúa ante un grave problema, ya que esta visión dualista de la identidad cultural convierte al patrimonio en un elemento especialmente vulnerable a manipulaciones ideológicas e intereses del grupo social más fuerte y poderoso.

La postura que en los últimos tiempos se presenta, más allá del multiculturalismo, como más adecuada para la comprensión del fenómeno de la diversidad cultural, es la que se conoce con el nombre de interculturalidad. No estamos sólo ante un tipo de respuesta a la presencia de inmigrantes en la escuela. Nos hallamos más bien ante una propuesta muy amplia, al abrigo de una noción polisémica que se interpreta todavía con distintos acentos y enfoques. Se presenta incluso, en muchos casos, como un nuevo modelo de escuela –"una escuela para todos"– que avanza sobre el modelo de la escuela comprensiva, e incluso se insinúa como una forma general de pensamiento y un nuevo paradigma para la educación. El valorar, restaurar, proteger el patrimonio cultural es un indicador claro de la recuperación, reinvención y apropiación de una identidad cultural que no puede ser monopolizada por nadie y que reclama conocer bien no sólo las culturas sino también las personas. Desde ahí la didáctica del patrimonio adquiere una responsabilidad intercultural en la que debería enfatizarse la «pedagogía de la alteridad» (Ortega, 2004).

Bibliografía

Altarejos, F., Rodríguez, A. (2004): "Identidad, coexistencia y familia", *Estudios sobre Educación*, 2004, 6, 105-118.

Álvarez de Zayas, R. M.; Palomo Alemán, A. (2002): "Los protagonistas de la historia. Los alumnos «descubren» que los hombres comunes también hacen historia", *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1: 27-39.

Angle, I.C. (1982): "Evolución del concepto de patrimonio cultural en Europa", en Suárez-Inclán, M.R. (ed.), *Actas de las I Jornadas de patrimonio Histórico-Artístico*, vol. I, Consejo General de Castilla y León, Burgos, 53-69.

Bloch, M. (1998): *Apología para la historia o el oficio de historiador*, Instituto Nacional de Antropología e Historia: Fondo de Cultura económica, México.

Buesa, D.J. (1988): "El patrimonio cultural. Reflexiones en torno a su concepto y evolución", *Aragonia Sacra*, 3: 91-136.

Burgos, J.C. (1998): "La elaboración jurídica de un concepto del patrimonio", *Política y Sociedad*, 27, 47-62.

Choay, F. (1992): *L'Allegorie du patrimoine*, Editions du Seuil, Paris.

Estepa, J.; Domínguez, C., y Cuenca, J.M. (1998): "La enseñanza de valores a través del patrimonio", *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Edicions de la Universitat de Lleida, Zaragoza: 327-336.

Fontal, O.; Marín, S. (2011): "Enfoques y modelos de Educación Patrimonial en programas significativos de OEPE", *Educación Artística Revista de Investigación*, 2: 91-96.

González, A.M. (2012): "La identidad de la institución universitaria", <http://dspace.si.unav.es/dspace/bitstream/10171/20088/1/17-La%20identidad%20de%20la%20instituci%C3%B3n%20universitaria.pdf> [19 de abril de 2013]

González-Varas, I. (1999): "Concepto y problemas del patrimonio cultural: los bienes culturales y su conservación", en *Conservación de Bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*, Cátedra, Madrid.

Hernández Martínez, A. (1998): "El tratamiento didáctico del patrimonio en la ESO y en el Bachillerato", *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales (Arte). 12*, ICE – Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 215-262.

Hernandez Martínez, A. (2002): "El patrimonio cultural: luces y sombras en el fin del milenio", *Studium, revista de humanidades*, 8-9: 13-28.

Hernández, F.X., Pibernat, L., y Santacana, J., (1998): "Fundamentación epistemológica de una Didáctica del Patrimonio" *Revista Iber*, 17, 27-40.

Inglehart, R. (1977): *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*, Princeton University Press, Princeton.

Lyotard, J.F. (1984) (versión original francesa de Minuit, París, 1979): *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, Cátedra, Madrid.

Maalaouf, A. (1999): *Identidades asesinas*, Alianza Editorial, Madrid.

Macarrón, A.M., y González, A. (1998): "Evolución del concepto de patrimonio" en *La conservación y restauración en el siglo XX*, Tecnos, Madrid, 17-26.

Molano, O. (2007): "Identidad cultural un concepto que evoluciona", *Ópera*, 7, 69-84.

Morales, A.J. (1996): "El concepto de bien cultural", en *Patrimonio histórico-artístico*. Historia 16, Madrid, 9-14.

Ortega Ruiz, P. (2004): "La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad", *Revista española de pedagogía*, 227, 5-30.

Prats, J., Santacana, J. (2009): "Ciudad, educación y valores patrimoniales: la ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos", *Iber*, 59, pp. 8-21.

Prats, L. (2005): "Concepto y gestión del patrimonio local", *Cuadernos de Antropología Social*, 21, pp. 17-35.

Unesco, <http://www.unesco.org/new/es/culture> [19 de abril de 2013]

Zendri, L. y Arteaga, J. (2002): "Especialidad y multidisciplinariedad en la tutela del Patrimonio Cultural. Rol de las instituciones de enseñanza: un proyecto académico para la formación crítica en la valoración patrimonial de los bienes en miras a tutelar la identidad cultural", *Actas de Forum Unesco, VI Seminario Internacional*, vol. III, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 150-157.

Propuesta de un Programa Interpretativo en Arqueología para el uso Didáctico en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales de los Establecimientos educacionales de Santiago de Chile.

Rodrigo Cid Cifuentes[1]

Resumen

Actualmente existe una preocupación en la mayoría de los gobiernos a nivel mundial, de no sólo proteger y preservar su Patrimonio Arqueológico, sino que se acerque más a la sociedad, que se generen mecanismos o propuestas para que esta información sea incorporada por la comunidad en general y vayan dirigidas a un trabajo de real acercamiento a la sociedad, haciendo palpable la función social que cumple la ciencia arqueológica, en la búsqueda de enraizar a los pueblos con su historia, generando una conciencia del pasado y su importancia en el presente, más aún cuando la sociedad comienza a comprender la cultura, como un todo, que resulta de la acción conformadora y creadora del ser humano. Este trabajo responde al deseo por hacer un aporte en la didáctica de la enseñanza la asignatura de Ciencias Sociales en Chile, a través del Patrimonio Arqueológico. Para generar o profundizar en la valorización y protección de la cultura local y nacional, como también en la generación de una difusión, conservación del recurso arqueológico, en este caso, uno perteneciente al Sistema Nacional de Áreas Silvestres Protegidas del Estado (SNASPE): Reserva Nacional Río Clarillo (Santiago de Chile). Para ello, se pretende desarrollar un Programa Interpretativo para implementar el uso didáctico de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales a estudiantes escolares, del Patrimonio Cultural Arqueológico conocido en algunas áreas silvestres protegidas de Chile, a partir del ejemplo de la Reserva Nacional Río Clarillo.

[1] Estudiante de máster en investigación en didáctica, formación y evaluación educativa, universidad de barcelona. E-mail: rcidcifu7@alumnes.ub.edu

Palabras Claves: Enseñanza de la Historia; Didáctica de las Ciencias Sociales; Patrimonio Cultural; Interpretación en Arqueología y Patrimonio Arqueológico.

Abstract

These days there is a concern in most governments worldwide, to not only protect and preserve its archaeological heritage, but closer to society, which is generated or proposed mechanisms for this information to be incorporated by the community general and addressed to a real-work approach to society, bringing to the social function archaeological science, in seeking to root the peoples with his story, creating an awareness of the past and its relevance in the present, especially when society begins to understand the culture as a whole, resulting from the action of forming and creative human being. This work responds to the desire to make a contribution in the teaching of teaching the subject of Social Sciences in Chile, through the Archaeological Heritage. To build or deepen the appreciation and protection of local and national culture, as well as in the generation of a diffusion archaeological resource conservation, in this case, one belonging to the National System of Protected Areas of the State (SNASPE): Reserve River National Clarillo (Santiago of Chile). For this, we intend to develop an interpretive program to implement the educational use of the teaching of history and social sciences school students, Cultural Heritage Archaeological known in some protected areas of Chile, from the example of the National Reserve River Clarillo.

Keywords: Teaching of the History; Didactic of the Social Science; Cultural Heritage; Archaeology; Interpretation and Heritage Archaeology.

Introducción

La presente propuesta de programa de interpretación para el patrimonio arqueológico existente dentro de la unidad, es la parte fina propuesto para la gestión de los recursos arqueológicos en el Sistema Nacional de Áreas Silvestres Protegidas del Estado de Chile (SNASPE); a continuación se expondrá la necesidad, y la forma de implementación que se ha escogido para ello.

El SNASPE, se enmarca a un conjunto de ambientes naturales, terrestres o acuáticos, que el estado protege y maneja para lograr su conservación, siendo subes administrados por la Corporación Nacional Forestal (CONAF), a través de la llamada Unidad Nacional de Gestión de Patrimonio Silvestre. Dicho sistema está compuesto por parques nacionales, reservas nacionales y monumentos naturales. Esta gestión se basa en convenciones y legislaciones internacionales relacionadas con la conservación.

Antecedentes

Consideramos que la cultura esta está unida estrechamente a la educación. Es así que el Patrimonio Cultural va ligada directamente al fomento en la educación y el los currículos de los Establecimientos. Los museos y los sitios arqueológicos e históricos constituyen uno de los elementos más importantes asociables al fomento de la educación que según Pérez y Gil "*se ha convertido en la corriente de moda del siglo XXI* (...) *se ha ido abriendo a grupos sociales diferentes de las elites, gracias a la mejora de la educación, la posibilidad de realizar viajes culturales en paquetes turísticos de bajo precio, y la apertura de los crípticos recursos culturales al conjunto de la sociedad, a través de la interpretación y musealización de los mismos*"(Pérez y Gil, 2006:125).

A su vez, las comunidades deben planificar actividades como una manera de preservar o revalorizar los elementos patrimoniales; esto se debe reflejar en las posibilidades que ofrece el poder contar con elementos propios del paisaje como elementos didácticos para la utilización en las clases de Historia y Ciencias Sociales

Para ello debemos conservar a largo plazo el patrimonio, con un objetivo claro de promoción y conocimiento de los recursos culturales existentes en las reservas, de manera que los estudiantes y también turistas, tengan acceso a estos lugares y se sensibilicen sobre la importancia de los mismos.

Las actividades en torno al patrimonial tienen que beneficiar no solo al estudiantado o profesorado que participa en ella, sino también a la comunidad local al poder incorporarlo en que sean ellos quienes (juntos las autoridades) quienes preserven, presenten e interpreten los valores culturales únicos que en esa zona existen y que son sus propios valores culturales, permitiendo "*que aumente el nivel educativo y cultural de estas sociedades"* (Pérez y Gil, 2006:121).

Es así como nos vamos dando cuenta que la gente está cada vez más consciente del valor y respeto por el medio ambiente, incluso, cada vez comprendemos mejor que dicho medio ambiente esta antropizado, y que esos paisajes han sido modificados por los seres humanos durante miles de años. De esta manera podemos contemplar un yacimiento arqueológico, como un escenario en el que vivieron culturas del pasado, que se desarrollaron allí, y que hasta nuestros días son actores latentes en estos espacios a través de la cultura material que de ellos encontramos.

Programa de Interpretación del Recurso Arqueológico

1. Objetivos del Programa propuesto

- Contribuir a la conservación y protección del recurso arqueológico existente.
- Incentivar el centro como un espacio abierto de material didáctico para los estudiantes y Profesores de Historia y Ciencias Sociales.
- Fomentar la participación de la población local.
- Establecer elementos de sostenibilidad de los medios y servicios interpretativos.

2 Misión:

A través de la implementación de este Programa Interpretativo, se pretende favorecer la utilización de este como un elemento didáctico para las clases de Historia y Ciencias Sociales, que permita ser una herramienta identitária de la población estudiantil y también local, y que fomente la protección y cuidado del medio natural y cultural, asegurándose de:

- Concientizar a la sociedad con los valores que tiene el patrimonio Cultural y Natural.
- Contribuir a que estos lugares de patrimonio cultural permitan ser una herramienta para el beneficio de los estudiantes.
- Contribuir a que la sociedad conozca su identidad cultural y esto se refleje en la promoción y protección de nuestro rico patrimonio.
- Conservar y difundir esta herencia nacional, a través del diseño y materialización de programas de educación, de documentación y de investigación.

3. Proyecto 1: Propuestas de mejoras y producto:

Ante el escenario actual se propone trabajar en tres fases de avances, que permitan implementar gradualmente las áreas seleccionadas; esto también ayudara a que los dineros destinados para este fin sean invertidos en concordancia a la realidad de restricción económica que tiene la unidad. Por otra parte, las medidas a tomar deberán ser parceladas en el tiempo:

a) Medida a corto Plazo:

Implementar nuevas estaciones, entenderemos las estaciones como lugares especialmente seleccionados dentro de los trazados de senderos ya existentes, que se acondicionan con elementos que faciliten el sentido didáctico y educativo de estos recorridos. Contaran con información relacionada al Patrimonio Arqueológico, y se ubicaran en sectores seguros (en relación al terreno), con sombra, cómodos para la lectura y en condiciones propicias para observar el paisaje.

Se deberá incluir dentro de la información de las señales éticas de los senderos ya trazados, temas referentes a las culturas que habitaron en este sector. Aunque se propone un formato, se podrían incluir estaciones dentro de los senderos que sigan el formato actual, pero estas se referirán a recursos arqueológicos del área, comprendiendo estos como parte de Medio Ambiente que conforma el área.

b) Medida a Mediano Plazo: Uso de objetos tridimensionales:

El uso de los objetos tridimensionales, es fundamental para atraer la atención de los visitantes y de esta manera explicarles la relevancia de dichos objetos en el desarrollo de las culturas que habitaron el sector

Lo que está claro es que la audiencia, encuentra atrayente poder tocar los objetos, y tener ese permiso por parte de la institución que los alberga. Esto genera que el visitante lea los contenidos solo por el hecho de que podrá tocar los materiales y de alguna manera "sentir" a través de la kinestecia, su esencia, o lo que se quiere explicar. Entonces incluir dentro de una exposición reproducciones de objetos, su explicación y un cartel que diga "Se puede Tocar", constituye un paso adelante en el contacto con quienes visiten el área musealizada del lugar.

Estos objetos se encontraran en cajas de acrílico con orificios para poder meter las manos en las cajas, tocando y viendo el material, tendrán su explicación justo frente a quien está teniendo la experiencia con los objetivos. A la altura de 1.20 ms. y con un escalón para que los niños puedan acceder a las estaciones explicativas.

c) Medidas a Largo Plazo:

Crear un sitio arqueológico simulado que muestre la vida de las diferentes culturas que habitaron, en lo que hoy es la Reserva; se ubicará en el área de uso extensivo, que corresponde a una musealización experiencial.

Este Yacimiento Arqueológico Simulado, se ubicará en una zona de uso intensivo, que replique por áreas los contextos culturales que se dieron a lo largo del tiempo en tornos a este yacimiento.

3.1 Elementos que involucren al estudiantado:

Se han seleccionado, materiales que no perturben el paisaje y que estén en concordancia con lo dispuesto por la administración.

- A Corto plazo: La señal ética, de las nuevas estaciones, seguirá teniendo el formato de la que ya existe en la reserva. Carteles de 30x 40 cm. y a 100 cm de alto.

- A Mediano Plazo: Las cajas con objetos tridimensionales, estarán ubicadas en relación a las estaciones de temas arqueológicos implementadas anteriormente.

Las medidas de las cajas serán de material transparentes, bien selladas, con dos orificios para que el visitante metas sus manos y toque los objetos reproducidos. Además, la instalación de las cajas, a 120 cm de alto, contará con un escalón para que los niños más pequeños puedan acceder a las cajas.

- A largo Plazo: El sitio arqueológico simulado (SAS), seguirá la línea visual del paisaje, por lo que se buscara que la vegetación se entremezcle con las estructuras, aparentado ser sitios ya abandonados, que aparezcan en el recorrido, en la línea del sendero trazado, pero den las sensación de que se descubre ocultos en dichos espacios. Se utilizaran piedras de canteras existentes en las reserva, de tal manera, que en las construcciones, estén presentes materias primas locales, que posiblemente también fueron usadas por las poblaciones que habitaron en lo que hoy es la reserva. La estructura del recorrido se adjunta en este informe esquemáticamente, los contenidos del mismo, están relacionados a:

a) Los primeros habitantes del área, periodo Arcaico.

b) Los horticultores y ceramistas, periodo Alfarero Temprano, culturas Bato y Llolleo.

c) La Cultura Aconcagua, periodo Alfarero Tardío.

d) El Imperio Inka en Chile Central.

3.2 Accesos:

Después de haber evaluado las instalaciones de la Reserva Nacional, se propondrá que el plan interpretativo se materialice en senderos e instalaciones ya existentes en la reserva, por las que se accede desde el camino principal que recorre toda la zona de uso intensivo de la unidad:

a) Las estaciones con información arqueológica, serán puestas en los trayectos de los actuales senderos.

b) Los objetos tridimensionales en cajas trasparentes para tocarlos, serán puestos en las estaciones que se hayan habilitado en los actuales senderos.

c) El Sitio arqueológico replicado se instalara en una explanada ya identificada en el trayecto de uno de los senderos.

d) En el Centro de Visitantes, se propone entregar antecedentes generales sobre el ámbito arqueológico del sector, así como proporcionar al estudiante material informativos (trípticos, afiches, autoadhesivos) y de difusión.

e) No se descarta la posibilidad, a futuro, de generar un centro de ventas de recuerdos, textos y replicas de objetos arqueológicos (vasijas cerámicas, líticos, etc.) que hayan sido hallados en la Reserva Nacional.

Se han elegido estos senderos por 3 razones:

1) Uno de ellos es un circuito que describe en sus estaciones las características medio ambientales de Río Clarillo, por lo que consideramos relevante integrar en ese sentido de "medio ambiente" el aspecto cultural que lo conforma, es decir, como las poblaciones que han habitado este espacio interactuaron con la naturaleza. Por otra parte, este sendero es el mejor implementado de la unidad, por lo que se facilita el proceso de puesta en marcha del plan de interpretación, ya que el sendero cuenta con un trazado y vistas del paisaje, privilegiadas y muy acordes al mensaje que se espera entregar.

2) El otro sendero es para minusválidos, que aun no se ha concretado, por lo que, a través de esta iniciativa, podríamos darle un nuevo valor a esta área y avanzar en su implementación. Otro elemento destacable es que este sendero sirve como uno de los accesos al río, esto podría ser usado como elemento de interpretación, referido a la relación que las culturas precolombinas han establecieron con el entorno.

3) Estos senderos e infraestructura, son regularmente monitoreados por los guardaparques, y están dentro de la distribución del personal para mantención y aseo.

3.3 Características del material informativo y didáctico:

a) En referencia a las estaciones de información en los senderos:

En una primera etapa, cuatro estaciones con información de temas arqueológicos. La señalética o letreros informativos, seguirá la misma línea estética de las que ya existen en el sendero, pero, proponemos diferenciar los contenidos de los ya existentes con un encuadrado de fondo distinto y la incorporación del logotipo propuesto.

b) En relación a la materialidad de la señal ética, ésta será la convencional usado en la unidad: armazón de aluminio (30 x 40 cm.), vidrio y pedestal de hierro (1,10 mt. de alto con base de 5x5 cm.), la información está impresa.

En la segunda etapa, cuatro estaciones con cajas de mica y objetos tridimensionales en su interior. Serán cajas de mica de: 50 cm. de largo, 40 cm. de ancho y 20 cm. de alto, en sus medidas; con dos orificios de D = 10 cm., para meter las manos y tocar los objetos; base de la caja con cables de seguridad para el material exhibido; pedestal de la caja de 1 mt. de alto con base de 10 x10 cm., con pedestal de madera para niños (20 cm. de alto).

c) En cuanto al contenido explicativo de los objetos tridimensionales, estará asociado en primer lugar a la información entregada en la señal ética puesta en la primera etapa de este plan de interpretación, a su vez cada objeto será debidamente identificado.

En la Tercera etapa, un sitio arqueológico simulado: Contemplará un trazado de sendero anexo al actual, cuatro estructuras metálicas recubiertas de piedra simulando pircas y un alero. Se dispondrá de un cercado en la entrada y salida del recorrido, así como señal ética de las dimensiones convencionales para explicar el recorrido.

Conclusiones

La importancia de esta propuesta, está en la posibilidad de participar y utilizar los diferentes recursos culturales que existen en estos paisajes como elementos didácticos para las clases de Historia y Ciencias Sociales. De esta manera se estará aportando en que la herencia de nuestra cultura, representado en este caso por lo que se considera patrimonio se resguarde para las futuras generaciones.

La importancia de esta propuesta es que no sólo se puede implementar en eun lugar específico, sino que puede se puede en otros lugares que cuenten con recursos arqueológicos e históricos.

Referencias Bibliográficas

Amores, F., y Rodríguez-Bobada, M. (2003): "Paisajes culturales: reflexiones para su valoración en el marco de la gestión cultural en el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico", en *Territorio y Paisaje. Los paisajes andaluces*, Comares: Granada.

Almudena, O. (1998): "*Los parques arqueológicos y el paisaje como patrimonio".* Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC): España.

Ballart, J. (1997): *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel: Barcelona.

Cornejo, L., y Simonetti, J. (1993: "Asentamiento humano en los Andes de Chile Central: un enfoque alternativo", *XII Congreso Nacional de Arqueología Chilena,* Boletín Museo Regional de la Araucanía, Temuco- Chile: 373-380.

Ministerio de Educación de Chile y Consejo de Monumentos Nacionales (1970): *Ley 17.288 de Monumentos Nacionales en Chile*. http://www.arqueologos.cl/?q=17288, 20 Noviembre 2012.

Pérez, A. y Gil, J. (2006) *Gestión del Patrimonio Arqueológico*. Ariel: Barcelona

Rauch, M., (1990): *Patrimonio natural y cultural en las SNASPES*. CONAF. Santiago de Chile.

Riviere, G., (1993): *La Museología: Curso de museología, textos y testimonios*. Akal: Madrid.

Sernatur y Conaf. (1991): *Juventud, turismo y naturaleza: guía práctica para el visitante de áreas silvestres protegidas*. CONAF: Santiago de Chile.

Shapira, M., y Levy. C. (2001): *Identificación de indicadores de sostenibilidad para la actividad turística en la Reserva Nacional río Clarillo, Pirque".* Universidad Internacional SEK, Facultad de Estudios del Patrimonio Cultural: Santiago de Chile.

Stubbs, J. (1994) "Protección y Exhibición de Estructuras Excavadas". En *La conservación en excavaciones arqueológicas*. Cap. 7. ICCROM. Roma. Italia. 1984.

Intersecciones entre el imaginario, lugares, territorios y temporalidad en sociedades multiculturales y plurilingües.

Concepción Francos Maldonado[1]

Para realizar su función, la didáctica de las Ciencias Sociales debe intentar seleccionar y definir unos conceptos claves transdisciplinares que den cuenta de la realidad del mundo, porque no sólo compartimos el mundo, lo construimos entre todas las personas. BENEJAM, P. (2002)

Resumen

La propuesta que presentamos se enmarca en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del español segunda lengua y Ciencias Sociales en aulas multiculturales, con alumnado procedente de Pakistán, Brasil, Senegal, Ucrania, Rumanía, China, Marruecos, etc., en contexto escolar, y por tanto en el que están presentes la lengua de instrucción y la competencia comunicativa académica e intercultural. Se pretende fomentar la interdisciplinariedad entre las Ciencias Sociales y el español segunda lengua desde enfoques interculturales. Partimos de vivencias subjetivas e imágenes del alumnado, como es el impacto que puede provocarles el cambio del tipo de paisaje natural o urbano, el clima, la presencia o no de determinados recursos, etc., de un lugar geográfico del mundo en el que han vivido a otro como en el que viven ahora, a la vez que se dan posibilidades para que los sujetos enriquezcan su identidad cultural interactuando con personas de otras culturas; igualmente, se puede trabajar el espacio de modo objetivo: localizaciones espaciales, magnitudes, espacios/ territorios,…así como el tiempo desde su vivencia personal como puente para acercarnos a conceptos temporalidad histórica.

[1] IES Alfonso II. Oviedo. Inmersión Lingüística. Licenciada en Geografía e Historia. Especialista en interculturalidad. Máster de español lengua extranjera. Miembro de un grupo de educación intercultural antirracista. E-mail: haya2@telefonica.net

Palabras clave: Espacio geográfico, lugares, temporalidad, identidades, lecturas interculturales, español segunda lengua, interculturalidad

Introducción

El mundo globalizado supone un aumento de contactos entre personas con diferentes bagajes culturales y lingüísticos. Vivimos en sociedades multiculturales y plurilingües, y esa realidad no es un ente abstracto, sino que está constituida por personas con nombre, ilusiones, sueños, historia, vivencias, emociones,… que también están en las aulas ¿cómo incorporar toda esa vida al currículum? Para ello es imprescindible desarrollar competencias y destrezas multilingües, multiculturales e interdisciplinares, porque, aprender las diferentes disciplinas desde una perspectiva crítica e intercultural contribuye a la construcción de un nuevo tipo de ciudadanía.

1-Los puntos de partida

Uno de los puntos de partida como marco teórico de nuestra propuesta es el enfoque intercultural –inclusivo.

Después de un tiempo de enfoques homogeneizadores, desde hace unos años, se apuesta por la educación inclusiva:

> La educación inclusiva, por tanto, no responde a "necesidades especiales", supone cambios institucionales, organizativos, curriculares, didácticos,…, implicar a toda la comunidad, luchar contra estereotipos y actitudes de la sociedad que provoquen exclusiones, así como propiciar que las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, tengan oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas (UNESCO, 2008)

Otro de los elementos a tener en cuenta en sociedades como las actuales es la interculturalidad, porque es una cuestión de alteridad a través de la que deconstruimos nuestra identidad para acercarnos al Otro de modo más auténtico. Es un diálogo entre culturas, superador de estereotipos y capaz de abordar los conflictos que pueden surgir de ese encuentro. Se construye, pues, desde la interdependencia, la empatía, el diálogo, y tiene que ser, también, antirracista, que hace hincapié en las relaciones de poder, en los aspectos socioeconómicos y en la acción social.

Esta preocupación por la interculturalidad la muestran organismos internacionales como el Consejo de Europa, que desde 2005, que propicia el diálogo intercultural con diferentes acciones, algunas explícitamente dirigidas al ámbito de la Historia, o las Cartas Internacionales

de Geografía, que también muestran la preocupación por la interculturalidad, especialmente desde 1992.La Unión geográfica internacional (2000) , en su Declaración internacional sobre la educación geográfica para la diversidad cultural dice:

- La Geografía como campo de estudio es un aspecto esencial para la comprensión de nuestro lugar en el mundo y de cómo las personas interactúan con los demás y sus entornos.

- La investigación y educación geográficas promueven y amplían la compresión cultural, la interacción, la igualdad y la justicia a escala local, regional y global.

- Todos los estudiantes tienen derecho a la oportunidad de desarrollar sus valores sociales, culturales y ambientales a través de la educación geográfica que promoverá su desarrollo como personas geográficamente informadas.

Otro factor que tenemos en cuenta es la importancia de dar relevancia a la voz, las vivencias y los mundos simbólicos del alumnado.Diversas investigaciones muestran la importancia de la voz del alumnado. Supone tener en cuenta la diversidad y la individualidad. Darles voz, escuchar sus inquietudes, sus experiencias, sus representaciones y mundos simbólicos, es una forma de reconocimiento. Además desde el constructivismo los aprendientes se consideran agentes activos de sus aprendizajes y se hace hincapié en que tan importante como las cuestiones cognitivas, lo son las afectivas, para el aprendizaje.

En la línea de tener en cuenta al sujeto y sus imaginarios, tenemos en cuenta el concepto de lugar desde el planteamiento de Tuan, que frente al concepto de espacio considera el lugar con atributos de experiencia personal. Desde la Geografía radical y humanista se tiene en cuenta la identidad cultural y simbólica de paisajes y lugares. También son de gran interés las investigaciones de Lindon y Hiernaux.Así como todas las aportaciones tanto en la reflexión teórica sobre didáctica de la Historia y de la Geografía de autores y autoras como Benejam, Pagés, Comes, Trepat, Rivero, Souto, etc.

Otro eje que tenemos como marco es el planteamiento del MCER, que parte de la consideración del sujeto que aprende como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, y de la lengua en sus componentes gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje, es decir, con componentes lingüísticos y extralingüísticos. A la competencia comunicativa se incorpora la competencia intercultural y la gestión del propio aprendizaje de la lengua.

Nos basamos, también, en las aportaciones de Cummis (2002): la teoría de la interdependencia, la clasificación de los cuadrantes para ir realizando andamiajes que permitan pasar de la competencia comunicativa conversacional a la académica, de la multialfabetización, etc. Y en las de Coelho (2005), quien plantea diferentes estrategias para apoyar la comprensión y producción lingüísticas en todas las áreas del currículo.

Y trabajamos segunda lengua y Ciencias Sociales porque este área no tiene una referencia disciplinar única, sino que teje el conocimiento a través de un conjunto de disciplinas sociales, y es un área básica para poder situarse espacial y temporalmente en el mundo, comprenderlo y actuar en él de modo democrático y solidario. Y por los tipos textuales que trabaja tiene una fuerte carga lingüística, además de la carga de implícitos culturales e históricos que conlleva, que hacen que resulte un área muy compleja.

2- Lugares, territorios, temporalidad, imaginarios.

La propuesta que presentamos se enmarca en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del español segunda lengua y Ciencias Sociales en aulas multiculturales, con alumnado procedente de Pakistán, Brasil, Senegal, Ucrania, Rumanía, China, Marruecos, etc., en contexto escolar, y por tanto en el que están presentes la lengua de instrucción y la competencia comunicativa académica e intercultural.

Entre los objetivos planteados está fomentar la interdisciplinariedad entre las Ciencias Sociales y el español segunda lengua desde enfoques interculturales.

3-Metodología

La metodología de trabajo la planteamos con enfoques procesuales: el aprendizaje por tareas, por proyectos, que ofrecen al alumnadomuchas posibilidades de participación en la toma de decisiones en las tareas propuestas, de modo que los aprendizajes se construyen con la participación activa del alumnado en situaciones auténticas, en las que se desarrollan la participación, la capacidad de contar y de analizar historias, desarrollando el pensamiento narrativo y el analítico, en las que además de negociar significados negocian sus identidades.

El plurilingüismo está presente en el uso de las lenguas maternas de los estudiantes, a las que recurren para obtener información académica, transferir conceptos y léxico específicos de las materias académicas, en este caso de Ciencias Sociales.

4-Algunas propuestas de trabajo

Para trabajar las diferentes propuestas, como decíamos, empleamos el enfoque por tareas y por proyectos, así como el trabajo colaborativo. No vamos a exponer aquí ninguno de los proyectos al completo, sino que entresacamos algunas de las propuestas a modo de ejemplos de cómo vamos imbricando voces personales, expresión de sentimientos, pertenencias, etc., con la interdisciplinariedad , la interculturalidad, la participación, el plurilingüismo, y pasar de una competencia comunicativa conversacional a una competencia lingüística académica.

Una de las formas de trabajar las presentaciones es a partir de la actividad "Yo soy". Tienen que escribir un texto en formato poema de verso libre que empiece con la expresión " yo soy" imaginándose que son : un continente, un país, una ciudad, un río, una montaña, un mar, un árbol, una comida, una lengua, una música o instrumento musical, … y pueden añadir otras cuestiones que deseen, y en cada caso la frase acabará con el por qué son esa montaña, mar, etc.. Con esta actividad afloran pertenencias, deseos,…casi todas las referencias que surgen tienen que ver con sus países de origen, su cultura,…y algunas veces con el deseo de conocer referentes de algún compañero/a del aula (su país, su ciudad, una comida,…), normalmente porque no lo conocía y le sorprendió al presentarlo en clase.

También en el tema de las presentaciones cada estudiante presenta su país de origen. Cada alumno/a o grupo de alumnos/as de un país dibujan la silueta del mapa de su país y se pone el nombre del país al que corresponda el dibujo, después se colocan en la pared o encima de las mesas y los estudiantes van circulando y escribiendo dentro de la silueta algunas cosas que saben de los otros países distintos al suyo y alguna pregunta sobre algo que quieran saber de ese país. Al final, la persona o personas de un país hace la presentación confirmando ideas, corrigiendo errores, ampliando la información., etc. Es una actividad muy interesante para que fluyan informaciones de cada país y así poder conocerlos mejor, y también estereotipos, pues como decíamos antes, los estereotipos de unas culturas sobre otras están muy presentes en el imaginario colectivo, propiciando así la oportunidad de ponerlos en común y discutirlos. Después se sitúan en el mapa Peters y se trabaja la comparación: cuál tiene más población, es más grande, más pequeño, tiene el clima más frío o es igual de cálido, etc…En ocasiones, también utilizamos el Geacron http://geacron.com/home-es/?lang=es&sid=GeaCron263336 para localizar una fecha significativa y contrastar qué ocurre en esa fecha en distintos países.

El tema de la alimentación o de la ciudad tiene un enorme abanico de posibilidades para trabajar las dimensiones que mencionábamos al principio: la interdependencia planetaria, la participación, la conciencia crítica de una pedagogía transformadora. La alimentación tiene una

enorme carga cultural y a la vez es un buen ejemplo de mestizajes. Si bien hay peculiaridades en las formas de alimentarse según las culturas: no se comen los mismos alimentos en todos los lugares del planeta, y a la vez, alimentos que se desconocían en un lugar del mundo, con los viajes, conquistas, etc…pasaron a formar parte de la vida cotidiana (por ej. el tomate, la patata), o en el momento actual, muchos alimentos procedentes de lugares distantes entre sí. La ciudad, como dice García Canclini (1990), entre otros autores, es un espacio extraordinario de hibridación transcultural, en el que se dan encuentros a partir de los cuales se puede establecer un tejido intercultural. Un ejemplo son los paisajes lingüísticos que vamos recogiendo a partir de un pequeño trabajo etnográfico por la ciudad. No vamos a detenernos en ello, ni en las tareas que realizamos en la ciudad en las que se hace al alumnado partícipe de diferentes servicios de la ciudad no sólo como usuario, sino para realizar propuestas, como es el caso de las bibliotecas, oficinas de información juvenil y de tiempo libre, etc. Aquí nos vamos a ocupar de otro aspecto que forma parte del tema de la ciudad:

La vivienda

De modo oral, ponemos en común en el grupo clase las palabras que podemos decir si pensamos en la palabra casa o vivienda. Después se presentan imágenes de viviendas de diferentes lugares del mundo y se pide al alumnado que diga de dónde cree que son y por qué. En grupo clase elaboramos un guión sobre lo que vamos a aprender sobre la vivienda y buscamos información en diferentes fuentes: libros, Internet, etc. Se presenta un texto adaptado de Braudel sobre viviendas, climas, materiales. Y se reflexiona sobre la influencia del clima y de la cultura en los diferentes tipos de viviendas del mundo.

Introducimos otros aspectos que pueden ser fuente de malentendidos interculturales, como qué hacer cuando llega una persona amiga a casa. Partimos de la lectura del testimonio de una escritora africana y luego planteamos una serie de preguntas que pueden ayudar a que afloren incidentes críticos.

> Me gusta recordar que otra de las grandes diferencias de la vida cotidiana de unos y otros es que para los europeos es impensable la idea de recibir una visita y dejarla en el sofá ojeando el periódico mientras tú continúas tendiendo la ropa o sigues con la tarea que tenías entre manos hasta haber terminado. En África todo es más directo, más fácil, menos formal. Agbotón, A. Más allá del mar de arena.(2005: 117)

Tras la lectura planteamos cuestiones como:¿ Qué hacen cuando quiere ver a un amigo o amiga ¿Se llama por teléfono, se va a su casa sin llamar? Y Si viene un amigo o amiga a tu casa y tienes que hacer alguna tarea ¿la haces aunque esté tu amigo o tu amiga en casa? Al entrar en tu casa ¿Hay que quitarse los zapatos?¿Por qué se hace?¿En qué parte de la casa recibes a tus amigos o amigas cuando vienen a tu casa?¿ A qué les invita de comer o de beber?

Es muy interesante poner en evidencia estas cuestiones en clase, pues vemos que si bien la globalización hace que haya puntos comunes en cuanto a formas de actuar, hay otras muchas que tienen una idiosincrasia propia, y si no se conocen llevan al malentendido cultural.

Otra tarea se hace recurriendo a los diferentes lenguajes, en este caso al plástico: se presentan varios cuadros de casas de pintores de diferentes épocas y lugares y nos centramos en una para describirla, a través de un guión que ayude a expresar sentimientos, emociones, etc. En este caso se eligió la de Miró: "La casa de la palmera". Los comentarios permitieron aflorar las voces y el imaginario del alumnado. Como muestra, un alumno de origen paquistaní que procede de una zona rural dice que es una casa de un pueblo paquistaní y las plantas que hay delante de la casa " es comida para las búfalas", animal presente en Pakistán, pero no en España. Después dibujan la casa en la que vivían en su país de origen y la casa en la que viven ahora en España. Los dibujos tienen la elocuencia de las emociones y las vivencias. También hay que elaborar un texto descriptivo sobre ellas, en el que se recurre a expresiones bilingües en la L2 y la lengua materna del alumnado, especialmente para nombrar partes de la casa, etc. A través de este tema también se puede abordar el tiempo corto cuando se habla de acciones cotidianas en ella, por ej., pero también de un tiempo largo y sobre todo, coyuntural, pues el alumnado está viviendo en un país distinto al de origen por la coyuntura económica, la globalización, etc.

5-La evaluación

Uno de los instrumentos que se utilizan para la evaluación es el portfolio de lenguas. A través, especialmente, del apartado de la biografía lingüística, del dossier, que permiten que el alumnado tome conciencia de su autoevaluación y la evolución de sus aprendizajes, tanto de sus avances como de sus dificultades.

6-Algunas conclusiones

Partimos de vivencias subjetivas e imágenes del alumnado, y a partir de ellas tratar de acercarse a las competencias académicas, a la toma de conciencia de estereotipos, de malentendidos y a dar pasos hacia la competencia comunicativa intercultural y el plurilingüismo.

Bibliografía

ARMAS, J.; LÓPEZ FACAl, R. (2012)Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario.Iber, 71.P77-84

BENEJAM, P. (1997) "La secuenciación y selección de contenidos sociales" en BENEJAM, P. PAGÉS, J.(Coord.) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Horsori. Barcelona.

BENEJAM, P.(2002): " La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales., en BENEJAM, P.; BERGES, L. , et al.(2002) Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos. Graó.

BESALÚ, X. y VILA, I (2007) La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del s. XXI. La Catarata. Madrid.

BYRAM, M. Y ZARATE,G. (1994) Definitions, objectives and assessment of sociocultural objectives. Estrasburgo. Consejo de Europa.

CLAVAL, P. (2002) " El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio." Boletín de la AGE, nº 34, pp.21-39.

COELHO, E.(2006). Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada. Barcelona:ICE- Horsori.

COLOMER, T. (1997) La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Signos. Teoría y práctica de la educación, 20, 6-15. Gijón: CPR

COMES, P.; TREPAT, C. (1998) El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Graó.

CUMMIS, J. (2000) Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos, Madrid .Morata.

EURYDICE (2006) *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo,* Bruselas, Unidad Europea de Eurydice. MEC. Centro de Investigación Educativa. CIDE. En línea. Disponible enhttp://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071ES.pdf%20.

GALLEGO GARCÍA, M. (2007) La formación intercultural del profesorado en el contexto de la educación para la ciudadanía y la geografía, en MARRÓN COSTA, M; SALOM CARRASCO, J.; SOUTO GONZALEZ, X. M. La competencia geográfica

para la educación ciudadana.En línea. Disponible en *http://www.agedidacticageografia.es/docs/Publicaciones/2007_comp_ecogeo.pdf*

GARCÍA CANCLINI, (1990) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo.

HIERNAUX, D. y LINDÓN, A.(2006), (eds.) Tratado de Geografía Humana. Barcelona: Anthropos-UAM.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. En línea. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

RIVERO, P.; TREPAT, C. (2010) Didáctica de la historia y multimedia expositiva. Graó.

SOUTO, X. M. (2011) "Identidades espaciales y territorios políticos" en Iber,69. Barcelona. Graó

Tolchinsky, L.; Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del currículo . Barcelona. Horsori.

Trujillo, F. (2005). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. RedELE, 4.En línea. Disponible en http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/trujillo-shtml

TUTS, M.(2007) "Las lenguas como elemento de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural". Revista de Educación,343, 35-54. En línea. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_monografico.htm

VILA, I. ; CASARES, R. (2009) Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social. Horsori, Barcelona.

Investigación en el aula: Construcción Identitaria de la Provincia de Ñuble: Historia, Cultura y Globalización.

Rodrigo Arturo Salazar Jiménez[1]&Elvira Barriga Ubed[2]

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro de la asignatura de Realidad Nacional del Curriculum chileno, que corresponde a Tercer año Medio (Primero de Bachillerato) del área de humanidades. El objetivo era que los alumnos lograran "Reconocer el objeto y método característico de la investigación de la historia, geografía, ciencia política, antropología, sociología y economía". El resultado ha sido un estudio sobre la identidad local (Provincia de Ñuble) donde han buscado los antecedentes históricos sobre los hechos que han marcado a la zona en su identidad, logrando proyectarla hacia el presente.

Palabras claves: Identidad-Construcción identitaria- Provincia de Ñuble-Cultura

Abstract

The following essay is about the subject RealidadNacional (National Reality) in the Chilean educational curriculum. This curriculum was taught in the Humanities area. The aim to achieve by the students was: To recognize the object and the main method in the history, geography, politicians' science, anthropology, sociology and economy research. The following study has the objective of understanding the importance of the local identity. In this case, it is about Ñuble Province where the historical background marked the present of the lands.

Keywords: Identity, identity construction, Ñuble Province, Culture

---

[1] Profesor de Historia y Geografía, Universidad del Bío-Bío, Chile. Estudiante Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio, Universidad de Barcelona, España. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de les CiènciesSocials. GRUP DHIGECS

[2] Estudiante Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio, Universidad de Barcelona, España. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de les CiènciesSocials. GRUP DHIGECS

Introducción

Dinamismo, innovación y cambio son constantes que a lo largo de las últimas décadas han convertido el estudio de nuestra sociedad en algo extremadamente complejo, pero a la vez fértil en posibilidades académicas y de investigación.

El ámbito educativo, al formar parte de la sociedad, está necesariamente inmerso en dicha problemática. Son los profesores quienes deben permanentemente diseñar, implementar y aplicar metodologías para la enseñanza y procedimientos que permitan un aprendizaje de los estudiantes, facilitando la relación entre conceptos abstractos a realidades concretas.No se puede olvidar que *"un profesional docente es algo más que un especialista en una materia. Su mundo profesional está abierto a nuevas exigencias en cuanto al lenguaje, a la comunicación y a la construcción de significados en el arquetipo que se construye continuamente desde el saber, el enseñar y el aprender: tres constructo s inseparables y sometidos a la revisión desde la teoría y la práctica"* (SobejanoSobejano, M. J., & Torres Bravo, P. A. 2009; 29).

Algunas de las críticas que se le hacen a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales[3] y a la Educación Tradicional es:

- Incapacidad para motivar a los alumnos;
- Monotonía en que se transforma el proceso de enseñanza;
- Dificultad para razonar eficazmente;
- Incapacidad para asumir responsabilidades frente a sus propios estudios;
- Memorización de información que a veces se vuelve irrelevante, y
- Olvido y escasa aplicación.

[3] El subsector de Historia y Ciencias Sociales es el nombre que recibe el subsector de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España.

Estas críticas surgen a partir de la visión generalizada de la educación como un mero requisito social y del estudiante como ente pasivo en el interior del aula. La asignatura de historiaha caído en esta trampa, descontextualizándose frente al mundo interconectado y globalizado.

Uno de los grandes problemas de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales es el saber cerrado que presentan los profesores a los alumnos. Frente a esto la historia escolar no tiene ningún significado para los alumnos, siendo incapaz de situarlos en el mundo.

Frente a esta problemática los profesores de historia y ciencias sociales deben buscar alternativas para cambiar la visión tradicional y fragmentada del currículum de historia y ciencias sociales hacia un currículum integrado. "*...la transmisión de las narrativas nacionales –como historias a ser aprendidas y repetidas sin ser criticadas– no está de acuerdo con la concepción presente de aprender, con su énfasis en la construcción cognitiva del conocimiento o con la naturaleza de la disciplina histórica, que gira alrededor de las explicaciones que se desarrollan basadas en la interpretación de la evidencia.*" (Barton, K, 2010; 13)

Una proposición que resulta interesante es la delDr. Joaquín Prats y Dr. Joan Santacana sobre la potencialidad de la asignatura de historia como un laboratorio de análisis social debido a que *"...esta disciplina, permite conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social en el pasado, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social"* (Prats &Santacana, 2011; p. 13).

Este laboratorio de análisis social tiene como sustento la teoría constructivista, donde el alumno va descubriendo y aprende experimentando. El estudiante busca un análisis integrado de la realidad, porque se genera un conflicto cognitivo en el proceso del aprendizaje basado en problemas. Es decir, el alumno generara un conocimiento a partir del reconocimiento y aceptación de los procesos sociales. Este tipo de actividades permite que el estudiante sea un ente crítico y participativo, donde no solo desarrolla habilidades intelectuales, sino que además es capaz de tener un rol activo en la vida cotidiana, y así fortalecer su formación ciudadana. En el proceso de enseñanza de los estudiantes, éstos deben conocer su propio entorno y realidad, lo que les permitirá tener la posibilidad de hacer juicios críticos. Esta oportunidad se puede lograr mediante el uso de metodologías que los acerquen a su entorno más cercano.

A partir de la idea del laboratorio de análisis social, se describirá una experiencia didáctica vivida en Chile el año 2010, con un 3º medio[4] en la asignatura electiva de Ciencias Sociales y Realidad Nacional que forma parte del Subsector de Historia y Ciencias Sociales. Dicha asignatura tiene como objetivoque *"los estudiantes amplíen su conocimiento de la realidad social, refuercen el desarrollo de las habilidades de indagación y análisis, y fortalezcan su sentido de pertenencia a la comunidad nacional a través del conocimiento más sistemático de algunos de sus aspectos y problemas"* (Programa de Estudio 3º Medio, 2002). El análisis de esta actividad se hará a partir del trabajo realizado por tres alumnos, que posteriormente presentaron su proyecto en un Congreso de estudiantes secundarios[5].

Esta actividad se desarrolló durante el primer semestre del año 2010 (de marzo a julio). Se realizó mediante dos unidades didácticas que se describirán a continuación con sus respectivos objetivos:

1. **Introducción al estudio de la realidad nacional**. En esta unidad los alumnos y alumnas son capaces de:

· Visualizar que los problemas sociales involucran diversas dimensiones.

· Distinguir dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales, geográficas e históricas en la realidad social y en problemas sociales específicos.

· Visualizar que existen maneras diversas de caracterizar la realidad nacional, entre ellas la que aportan las ciencias sociales.

2. **Las ciencias sociales: sus objetos, métodos y campos laborales.** En esta unidad los alumnos y alumnas son capaces de:

· Caracterizar las ciencias sociales como disciplinas con un objeto y un método distintivo.

[4] El nivel de 3º Medio en Chile corresponde a 1º de Bachillerato en España.
[5] Cuartas Jornadas Encuentros con la Historia que se realizaron entre el 23 y 24 se Septiembre de 2010 en el Instituto O'Higgins de Rancagua, Chile.

- Conceptualizar las disciplinas sociales como ciencias, e identificando los rasgos distintivos de este ámbito científico.

- Establecer similitudes y diferencias entre ciencia social y ciencia natural.

- Reconocer el objeto y método característico de la historia, geografía, ciencia política, antropología, sociología y economía.

- Aplicar diversos procedimientos de recolección y análisis de información.

- Aproximar el campo laboral de las ciencias sociales en Chile.

Desarrollo de la Primera Unidad: Introducción al estudio de la realidad nacional

Esta unidad es de carácter introductoria a la asignatura, buscando que los alumnos y alumnas:*Caractericen e identifitiquen los diversos problemas sociales desde distintas dimensiones (económica, política, geográfica, histórica, etc.) estableciendo relaciones y valorando el aporte de las ciencias sociales en estos problemas*. La duración de esta unidad fue de 12 horas pedagógicas (45 minutos cada hora).

1. Se presentan los problemas sociales como problemas complejos:

- En este punto se explicó el significado de problema, para luego darle un carácter social.

- Los alumnos a través de su experiencia buscaron explicar los diferentes problemas sociales que había en su realidad inmediata (coincidió con el año del terremoto en Chile).

- Por medio de la prensa escrita[6] y vídeos[7] se discutió a través de actividades de socialización, algunos problemas de tipo habitacional que vive la población de escasos recursos en Chile.

2. Se presentan diferentes visiones sobre la realidad nacional:

- Los alumnos buscan por medio de la prensa visiones de la realidad nacional en los ámbitos políticos, culturales y ciudadanos. Usan vídeos de prensa escrita, revistas y periódicos. Una vez que escogen una visión, la presentan a sus compañeros y organizan un debate de corta duración.

3. Se dan a conocer las diferentes ciencias sociales:

- A partir de las problemáticas estudiadas se dan a conocer las diferentes áreas de las ciencias sociales (geografía, historia, ciencias políticas, sociología, etc.).A su vez, se analiza el campo de acción de las ciencias sociales y como éstas contribuyen al estudio de los diferentes problemas presentados por los alumnos.

- En este punto se da a pie a iniciar la siguiente unidad presentada sobre el campo de acción de las ciencias sociales.

- La unidad primera fue evaluada a través de una rúbrica.

Desarrollo de la segunda unidad: Las ciencias sociales: sus objetos, métodos y campos laborales

En esta unidad entramos al desarrollo de la actividad del laboratorio social, donde los alumnos y alumnas profundizaran sobre los métodos de investigación social. Es decir, en el desarrollo de esta segunda fase, los estudiantes hicieron su propia investigación. Esta fue

[6] Períodicos como: El Mercurio, El Mostrador, La Discusión, etc.
[7] Estos fueron obtenidos de los telediarios de Televisión abierta (TVN-Mega-Chilevisión-La Red-Canal 13)

evaluada durante todo el proceso de realización y una vez el producto fue finalizado. El trabajo se realizó en clases con supervisión del profesor. Los alumnos y alumnas trabajaron en la Biblioteca del Instituto y en la Sala de ordenadores.

El tiempo de realización de esta unidad fueron tres meses (48 horas pedagógicas).

1. Se presentan los elementos distintivos de las ciencias sociales:

Esta subunidad está directamente ligada a que los estudiantes conocieran los radios de acción de todas las ciencias sociales.

2. Caracterización del objeto y método de la de la historia, geografía,cienciapolítica, antropología, sociología y economía:

A partir de este punto reconocieron los objetos y métodos característicos de la historia, geografía,ciencia política, antropología, sociología y economía. Se les dio a conocer diferentes investigaciones realizadas en las áreas antes citadas y se les mostró como fue estructurada la investigación (Planteamiento del Problema-Pregunta de Investigación-Objetivos Generales y Específicos-Hipótesis-Estilos de Cita).

Una vez que conocieron los objetos y métodos de investigación y sus respectivas estructuras, los alumnos y alumnas aplicaron los diversos procedimientos de recolección y análisis de datos[8]. Para lograr recolectar datos e información buscaron un tema a desarrollar según sus intereses en las diferentes áreas de las ciencias sociales.

Selección del tema a Investigar

Los alumnos y alumnas seleccionaron unatemática específica según sus propios intereses. Se les solicitó que presentaran ante sus compañeros sus:

- Ideas del Problema - Pregunta de Investigación – Objetivos - Hipótesis.

- Entre los trabajos propuestos por los alumnos encontramos:

- La Inserción Escolar de los niños con Síndrome de Down

[8] Uso de encuestas, entrevistas, fuentes primarias y secundarias, etc.

- Centenario y Bicentenario: Las dos caras de una moneda
- Inmigración Palestina en Chile, centrada en la ciudad de Chillán
- Animales en peligro de extinción en Chile
- Estereotipos de mujeres jóvenes en los Medios masivos de comunicación
- Anorexia y Bulimia en el siglo XXI
- Una Energía Innovadora
- Las energías renovables y su impacto en el Bicentenario chileno
- Cosmovisión de un pueblo renegado: Los mapuches
- La nueva canción Chilena: Surgimiento, Desarrollo e Influencia en la Música nacional Contemporánea.
- La Provincia de Ñuble y su Construcción Identitaria.

Para el desarrollo de este trabajo tomaremos como referencia el trabajo realizado por tres alumnos llamado "La Provincia de Ñuble y su Construcción Identitaria".

La Provincia de Ñuble y su Construcción Identitaria

Planteamiento del Problema:

"La identidad de Chile se ha caracterizado, a través de los años, por ir en constante evolución; debido a distintos factores como: la geografía, la globalización, los cambios generacionales, el libre mercado, entre los cuales haninfluenciadoen la construcción de la identidad chilena.

La cultura chilena se ha caracterizado por ser particularmente única, muy distinta a todas las culturas latinoamericanas, debido principalmente a los diversos factores anteriormente mencionados. Es por esto, que muchas veces la gente no se siente identificada con su país a pesar de la presencia de identidad.

El estudio de las construcciones y transformaciones de la identidad de esta provincia es un tema de investigación amplio y complejo, razón por la cual se presenta como una temática original, comparativa y de investigación constante".

- **Pregunta de Investigación:**

"A través de un análisis histórico que busca finalmente llegar a comprender ¿Cuales han sido los elementos que han forjado la construcción de una identidad en la provincia de Ñuble?"

- **Objetivo General:**

"Un punto importante es identificar los rasgos de identidades existentes en la población de Ñuble respecto al país y establecer los factores que inciden en la presencia o carencia de esta".

- **Objetivos Específicos:**

1. "Identificar, establecer y analizarlos procesos históricos y sociales que han dado paso a la construcción de la identidad de la provincia de Ñuble".
2. "Entender y conocer más acerca de nuestra identidad local, en comparación con los rasgos identitarios que existen a nivel nacional".

- **Hipótesis:**

"En el marco de la provincia de Ñuble (Chile, Región del Bío-Bío), se puede determinar que existe un conjunto variado de elementos culturales, geográficos y sociales que llevan a comprender cuáles son los elementos que constituyen la identidad provincial".

Este es un trabajo de corte histórico donde los alumnos buscaron identificar y comprender como se ha construido la identidad en la Provincia de Ñuble. Lo interesante en este punto es que fueron capaces de complementar aspectos geográficos, antropológicos y sociológicos en el desarrollo del proyecto.

Los alumnos y alumnas lo estructuraron con un marco teórico, donde definieron el concepto de Identidad, y lo contextualizaron a la realidad chilena y a la realidad local.

El trabajo planteado por los estudiantes se dividió en 5 capítulos:

Introducción – Concepto de Identidad y Cultura – Identidad en Chile – Contexto Histórico de las Identidades en Chillán – Conclusión.

Conclusión de los Estudiantes en su Trabajo:

La identidad, como conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás, lleva a comprender que no se pueden identificar la identidad

como una sola, sino como un conjunto de identidades que representan a una persona frente a una colectividad.

Las identidades forman parte de la esencia de cada persona, la cual se siente identificada con una serie de rasgos propios (Identidades) de su región o país.

Son diversos los componentes identitarios históricos los que representan a la provincia de Ñuble.Dentro de los cuales, los alumnosexponen:

- *Las vivencias militares-heroicas*: nos dan a conocer el pasado de diversas guerras y conflictos, rescatando de éste, diversos héroes o personajes importantes de la zona en cuestión.

- *Las vivencias infaustas y de destrucción*: nos señalan el pasado trágicode laprovincia, marcada por diferentes sismos y destrucciones, lo cual ha llevado a diversas fundaciones y refundaciones de laciudad y a establecer en lagente el espíritu de superación ante latragedia.

- *Las vivencias del mundo rural-campesino* e *histórico-cultural*: nos da a conocer la importancia que tuvo y ha tenido la presencia de lo rural y campesino en nuestra ciudad.Además de la presencia de destacados personajes ligados a la cultura e historia.Siendo éstas, una de las bases para la construcción de diversas identidades históricas y colectivas de nuestra zona.

Si bien se rescata que la sociedad de Ñuble y chilena en general es mestiza, la mayor parte de la población intenta imitar y alcanzar características de una élite privilegiada, que a partir de 1817 fueron hijos de españoles nacidos en América (los Criollos) quienes en 1810 propiciaron la Independencia con la idea de adquirir los privilegios que tenían los españoles en sus colonias.

Como anteriormente se señala, son muchas las identidades que existen en el país y es de suma importancia establecer cuáles han sido los factores que han permitido esta construcción de diversas identidades colectivas en Chile y la provincia.

La identidad no es solo individual, más bien, es un conjunto de diversas identidades. La persona posee su propia percepción de la identidad, pero los factores externos son muy influyentes a la hora de crear identidades personales.

Hoy en pleno siglo XXI la globalización está jugando un papel en la homogenización de la cultura en occidente y cada día se propaga más el modelo capitalista; alejando así a los jóvenes de sus tradiciones, quienes hacen suyas otras venidas desde afuera (como por ejemplo, el conocido Halloween).

Para finalizar se concluye que la identidad no es una sola, son muchas identidades que se juntan y forman elementos en común que nos hacen distintos a los otros. Las personas de Chillán, saben que hay elementos que los distinguen de otros, mientras que también hay elementos en los cuales se asemejan a otros. Falta aún un conocimiento pleno sobre las identidades, pero se sabe que éstas existen, se transforman y progresan; incluso hasta terminar uniéndose en una sola.

Reflexión y conclusión

Frente a la constatación que el mundo se encuentra bajo una profunda transformación que desequilibra las relaciones entre los individuos en su contexto natural, social y con él mismo, podemos comprender los cambios a través del énfasis de los factores tecnológicos y económicos.

En este caso son dos puntos los que se quieren destacar:el primero, el uso de una metodología didáctica que permitió a los estudiantes ingresar al mundo de la investigación y formulación de proyectos. En segundo punto, los alumnos a través de su investigación buscaron comprender y conocer los cambios que ha experimentado a nivel cultural e identitario la zona en la que ellos viven, es decir, comprender su realidad inmediata.

Como profesores creemos que es muy importante que las estrategias didácticas se materialicen con métodos para favorecer el aprendizaje de alumnos y alumnas. Siguiendo la línea de Cesar Coll en el campo educativo, "*la instrucción de estrategias de aprendizaje no sólo se considera compatible con el paradigma constructivista del aprendizaje. Sino que su inclusión en el currículo se ha concebido como un medio para facilitar el logro de determinados aprendizajes"*(Cesar Coll, 1993; 14). Esto implica que los docentes debemos seleccionar y organizar métodos que sirvan de guía para la obtención de habilidades y destrezas, a partir del uso de una metodología didáctica que ayude a los estudiantes a construir su propio aprendizaje; todo ello por medio de la articulación de experiencias previas con los nuevos

contenidos(Montanares& Ramos, 2012)).Es así como la actividad se enmarcó dentro del currículum de Ciencias Sociales:objetivos concretos que permitieron a los alumnos desarrollar habilidades que les serán de utilidad independientemente del área que decidieran estudiar[9] y se obtuvieron un conocimiento significativo en interacción con su medio más próximo.

Como profesores nos han parecido muy interesantes las conclusiones planteadas por los alumnos.Principalmentelas transformaciones que han vivido en el plano identitariode la Provincia de Ñuble. Destacamos la influencia de la globalización y la proliferación de nuevas tecnologías que nos permiten conectarnos con el resto del mundo.Jacques Chonchol sostiene que *"la cultura globalizada de masas que se pretende imponer en todos los países del mundo con el pretexto de la llamada modernización es inaceptable"* y que, por lo tanto, es indispensable *"adoptar políticas adecuadas para valorizar y reforzar las culturas locales y las especificidades culturales nacionales... y luchar contra la homogenización cultural del modelo dominante*" (Jacques Chonchol, 1999; 58). A partir de esta idea los profesores debemos intentar utilizar todos los medios que nos ofrece la globalización para que los alumnos conozcan todas las culturas del mundo y a la vez reforzar las culturas locales. Aunque hay una tendencia a la homogenización, debemosguiar al estudiante para que descubra su particularidad.

Desde el punto de vista didáctico el uso de la asignatura como un laboratorio de análisis social, ha permitido que la historia juegue un rol importante entre los alumnos, haciéndoles sentir miembros de un grupo con el que comparten "algo" (Carretero, 2007; 35). El trabajo de investigación ha dado pie a que los estudiantes se ubiquen espacial y culturalmente en su medio, donde han descubierto parte de su historia, vinculándola con su familia y su entorno inmediato.

El análisis de los resultados de la investigación nos permiten observar la visión que tienen los alumnos de su propia identidad. Ésta está fuertemente vinculada a la perspectiva que se ha ido dando a través del tiempo al Currículo chileno, ligado estrechamente con una visión nacionalista o criollista. Resulta interesante el nexo que hacen con los pueblos originarios de la zona, que fueron desplazados por los españoles durante la Conquista del territorio hacia la zona sur de Chile[10], ligándolos con "*Las vivencias infaustas y de destrucción"*.

---

[9] Desarrollaron habilidades de análisis, de comprensión del medio, de redacción, etc.

[10] Los Mapuches eran los pueblos que habitaban la zona durante la Conquista y fueron desplazados hacia la zona sur del país específicamente al sur del río Bío-Bío

Para concluir, en el desarrollo de este trabajo con alumnos y alumnas el año 2010, nos ha permitido reflexionar como docentes sobre la identidad local en Ñuble y ver cómoestá siendo afectada por la globalización y los medios de comunicación, lo que nos lleva hacia una homogenización cultural. Lo más interesante de este punto, es que fueron los estudiantes quienes lo concluyeron bajo una metodología didáctica de descubrimiento y los docentes solo fuimos guías de ese hallazgo.

Los resultados de la investigación de los estudiantes fueron expuestos en la V Jornada "Encuentros con la Historia" del Instituto O'Higgins de Rancagua, Chile.

Referencias Bibliográficas:

Avila Ruiz, R. (2010). Historia e identidad. Metodología De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales, 13-28.

Barton, K. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from northern ireland and the united states. American Educational Research Journal, 38(4), 881. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/200438462?accountid=15293

Bartolomé Pina, M., & Cabrera, F. (2002). Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural. Madrid: Narcea.

Carretero, M. (2007). Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Castells, M. (1997). La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura, Vol. 2 El poder de la identidad. España: Alianza Editorial.

Chonchol, J. (1999). ¿Hacia dónde nos lleva la globalización? Reflexiones para Chile. Santiago: LOM.

Coll, C. (1993) El Constructivismo en el Aula. Barcelona: Editorial GRAÓ

Feliu, M.& Hernández, X. (2011), 12 idea clave. Enseñar y aprender historia.Barcelona: Editorial GRAÓ

Larraín, J. (2001), Identidad Chilena- Santiago: LOM,

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, (2002), Programa de Estudio de Tercero o Cuarto medio de Ciencias Sociales y Realidad Nacional, Santiago, Chile. [Página web] [disponible] http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=10 [Consultada en 15 de mayo de 2013]

Montanares, L.& Ramos, R. (2012), El papel de las instituciones en el desarrollo de los conjuntos habitacionales en Chillán 1939-1973, Propuesta metodológica: "Las instituciones y El Ciudadano. Chillán, Chile: Universidad Del Bío-Bío, Chile.

Prats, J&Santacana, J. (2011), Didáctica de la Geografía y la Historia. Barcelona: Editorial GRAÓ

SobejanoSobejano, M. J., & Torres Bravo, P. A. (2009). Enseñanza de la historia en secundaria :Historia para el presente y la educación ciudadana. Madrid: Tecnos.

CONCIENCIA HISTÓRICA Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

mesa 01

Las Pruebas de Acceso a la Universidad y el control del aprendizaje de Historia.

Carlos Fuster García[1]

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo analizar las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España a partir de los protocolos de examen y la respuesta de los alumnos. Se pretende demostrar como el desarrollo cognitivo afecta a la conciencia histórica del alumno. Es un reto complicado, pero ambicioso. Así mismo, se plantea la necesidad de una transformación social encaminada a entender dichas pruebas como instrumentos para la mejora del sistema educativo y como una oportunidad para innovar en la enseñanza de Historia en Secundaria y Bachillerato. En primer lugar abordaremos el nivel cognitivo solicitado a los discentes en dichas pruebas, tratando de identificar que competencias se desarrollan. En el segundo, trataremos de comprobar si la configuración de la Prueba de Acceso a la Universidad en el caso de la Comunitat Valenciana permite valorar la conciencia histórica de los discentes o por el contrario los estudiantes siguen demostrando un conocimiento aislado. Finalizamos con unas breves conclusiones.

Palabras clave: Prueba de Acceso a la Universidad; Historia de España; desarrollo cognitivo; conciencia histórica; innovación educativa.

Abstract

The following lecture aims to analyze the Spanish History P.A.U. exams, basing on the examination protocol and the candidates' answers. The point of this investigation is to show the way in which the cognitive development affects the historical consciousness of the students, it is

---

[1] Universitat de València. Alumno del M.U. de Investigación en Didácticas Específicas. Esta comunicación expone los avances de una investigación planteada como TFM dirigido por el profesor Xosé Manuel Souto. La comunicación deriva de una investigación que forma parte de un programa del Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales cuyo objetivo es el estudio de los obstáculos de aprendizaje derivados de la estructura curricular. E-mail: carfus2@alumni.uv.es

a difficult challenge, but ambitious, and how the P.A.U. examination should be considered a tool which can improve the education system and an innovation in the way History is taught in the Secondary and High School. The first one will examine the cognitive level candidates are supposed to prove, trying to figure out which of their skills are going to be developed. The second part will try to find out whether the model and the structure of the P.A.U. papers in the Valencian region allow the historical consciousness of the candidates to be valued or if they keep proving their knowledge to be isolated. We conclude with some brief conclusions.

Keywords: University Entrance Exams; History of Spain; cognitive development; historical consciousness; innovation in teaching.

Introducción

Las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) están socialmente aceptadas como un obstáculo para segregar y/o seleccionar al alumnado, consideración social que se ve influenciada por la importancia que se le otorga a la calificación por parte de los alumnos como requisito único para el acceso a los estudios universitarios deseados. Además de ser unas pruebas examinatorias que adquieren a su vez más relevancia y grado de intensidad por el hecho de ser pruebas externas, preparadas por personas, que son miembros de la comunidad universitaria, distintas a los docentes que imparten las clases (Merchán, 2005). Paralelamente, las PAU, adquieren una función de rendición de cuentas, que enfrenta al profesorado a un mecanismo que evalúa su práctica docente a partir del rendimiento de su centro.

Si bien como recoge el RD 1892/2008, de 14 de noviembre (BOE núm. 283, 21-11-08) la finalidad principal de las PAU sigue siendo la de "valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado" y su calificación debe permitir "la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos", esta definición legal no debe hacernos desaprovechar la oportunidad que nos ofrecen las PAU como pruebas externas de evaluación. La aplicación de pruebas externas para la evaluación de los aprendizajes del alumnado puede proporcionar elementos que contribuyan a la mejora del crecimiento profesional de los agentes que intervienen y, en consecuencia, a la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos (Borrell, Canals y Pujol, 2012). Una finalidad que es puesta de relieve en otras materias de enseñanza como Souto (2011) en el caso de Geografía o Sanmartí (2011) para Ciencias Experimentales.

Podemos afirmar, por tanto, que hay una función selectiva pero también valorativa de la madurez académica del alumno. En este sentido queremos plantear las finalidades de la materia

en Bachillerato, o dicho de otro modo ¿qué objetivos y criterios de evaluación deberían tener las pruebas de Historia de las PAU? Y ¿cómo se programa actualmente las PAU por el gremio de historiadores?

Para indagar las finalidades básicas de la asignatura de Historia de España disponemos de los decretos de enseñanza publicados en el Boletín Oficial del Estado y los Diarios Oficiales de las Comunidades Autónomas. Al tratarse de una investigación realizada en el ámbito valenciano es pertinente dirigirse al Decreto 102/2008, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana, y a partir del cual se nos presenta la Historia como un estudio del pasado, una forma de conocimiento crítica de las acciones de los seres humanos. Así mismo, se caracteriza el conocimiento histórico como un diálogo constante entre el presente y el pasado que llega a aportar nuevos aprendizajes para el futuro. Finalmente, y de manera implícita, se trata la metodología histórica al presentar su estudio desde el planteamiento de problemas relevantes, como un intento de solución en el tiempo e incluso la configuración de nuevos problemas.

Como podemos observar en esta introducción, se utilizan conceptos e ideas próximas a lo que Rüsen (1997: 80) define como "conciencia histórica" definida por el autor como "la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro".

Considerando el alcance de las PAU como instrumento didáctico y de mejora, y teniendo en cuenta las finalidades atribuidas a la Historia en el Bachillerato, surgen una serie de preguntas iniciales:

- ¿Cumple la prueba de Historia de la Comunitat Valenciana las expectativas generadas? ¿En qué situación se encuentra en comparación con el resto de Comunidades Autónomas?

- ¿Qué implicaciones metodológicas conlleva el planteamiento de problemas relevantes para el estudio de la Historia? ¿Con qué obstáculos se encuentran los alumnos para el desarrollo de su conciencia histórica?

Hipótesis y objetivos

Como más arriba señalé, esta investigación forma parte de un programa cuyo objetivo es el estudio de los obstáculos de aprendizaje derivados de la estructura curricular. De este modo, la hipótesis de trabajo es que, en general, si dirigimos las PAU a niveles de complejidad

cognitiva elevada (*high cognitive level*) y a una dimensión metacognitiva del conocimiento (*metacognitive knowledge*) estaremos favoreciendo, no solo el desarrollo de las competencias derivadas de las mismas, sino que estaremos favoreciendo la adquisición de la conciencia histórica.

A partir de la formulación de la hipótesis, surgirá la necesidad de valorar dónde se sitúan los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos: en la manera de enseñar (gremialismo, rutinas), en los materiales empleados (libro de texto) o en las dificultades que surgen del aprendizaje (las competencias desarrolladas en el aula).

Los objetivos de esta investigación han sido:

1) Analizar las capacidades cognitivas que se solicitan a los alumnos en las PAU de Historia de España de la Comunitat Valenciana a partir de los protocolos de examen y sus criterios de evaluación.

2) Comprobar si el nivel cognitivo de la PAU de Historia de España de la Comunitat Valenciana tiene como finalidad valorar la conciencia histórica.

3) Identificar las competencias desarrolladas por los alumnos a partir de las respuestas de los alumnos.

4) Indagar si es posible establecer una relación entre desarrollo cognitivo y conciencia histórica.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación hemos seguido la estructura clásica presentada por MacMillan y Schumacher (2005) dividida en cuatro fases: planteamiento del problema; formulación de la hipótesis; recogida y análisis de los datos; e interpretación de los resultados y extracción de las conclusiones en relación con el problema.

Los instrumentos de los que nos hemos servido para la obtención de la información han sido: los protocolos de las PAU de Junio de 2012 de Historia de España por CCAA con el fin de explicar la lógica del examen dentro de los planteamientos que utiliza el gremio de historiadores; así como una selección de las respuestas emitidas por los alumnos de la Comunitat Valenciana, con la intención de comprobar los límites alcanzados por los estudiantes. Para la selección de la muestra se han tenido en cuenta tres variables estadísticas: distribución por notas, media y desviación típica de los diferentes tribunales, seleccionando el que mejor

representaba a la totalidad de los tribunales. Finalmente se han revisado 100 exámenes pertenecientes al Tribunal 22.

Para analizar el nivel de complejidad cognitiva de las pruebas hemos aplicado a los protocolos de examen la taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom (*Taxonomy of Educational Objectives*), revisada y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). La taxonomía revisada representa de manera jerárquica y diferenciada el saber qué (Knowledge Dimension) y el saber cómo (Cognitive Process Dimension). La representación del conocimiento en dos dimensiones permite la construcción de una tabla: *The Taxonomy Table* (Anderson y Krathwohl, 2001).

Tabla 1.*The Taxonomy Table*(Anderson y Krathwohl, 2001)

Tabla 1. *The Taxonomy Table*(Anderson y Krathwohl, 2001)						
	The Cognitive Process Dimension					
The Knowledge Dimension	Remember	Understand	Apply	Analyze	Evaluate	Create
Factual Knowledge						
Conceptual Knowledge						
Procedural Knowledge						
Metacognitive Knowledge						

Aunque esta categorización presenta sus limitaciones porque las distinciones entre los niveles no están siempre bien definidas, como señala Sáiz (2011:44) "es posible apoyarse en dicha taxonomía para establecer niveles de complejidad de las actividades".

A dicha categorización, añadimos la Taxonomía SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) desarrollada por Biggs y Collis y descrita por Biggs y Tangs (2007). Este modelo nos permite interpretar los resultados del aprendizaje de los estudiantes desde el análisis cualitativo de los niveles de complejidad de las respuestas de los alumnos. Se establece, así, una gradación del aprendizaje del alumno en cinco niveles (Biggs y Tang, 2007):

- Preestructural: No se desarrolla la tarea de forma apropiada, se centra en aspectos irrelevantes. El estudiante no responde a la pregunta.

- Uniestructural: Solo desarrolla una parte de la tarea. Reproduce la información de manera concreta y fragmentada.

- Multiestructural: El alumno describe numerosos datos sin estructurarlos. Analiza los elementos de forma separada y sin relacionarlos.

- Relacional: Analiza, infiere e integra la información en un todo comprensivo.

- Abstracto Ampliado: Es capaz de trascender la información dada. Reflexiona y evalúa aquello que dice.

Analisis de los resultados[2]

El protocolo de examen de la PAU de Historia de la Comunitat Valenciana.

Esta investigación no pretende abordar de manera descriptiva la Prueba de Acceso a la Universidad[3], pero creemos que es necesario hacer una breve descripción para la comprensión del análisis de los resultados.

El examen de historia de la Comunitat Valenciana consiste en la realización de un comentario de texto histórico guiado y estructurado en cuatro preguntas en torno a dos documentos de carácter histórico. Con una estructura invariable entre las dos opciones, las cuestiones son las siguientes: 1) descripción de la fuente 2) identificación del contexto histórico y núcleo temático 3) explicación de dos conceptos relacionados con el contexto histórico 4) descripción y desarrollo de dos hechos históricos relacionados.

---

[2] Se trata de un avance de investigación de un TFM en curso, el análisis de los resultados así como las conclusiones finales serán defendidas en el tercer cuatrismestre del año 2013.

[3] Un exhaustivo análisis de las PAU de Historia de España en el año 2009 ha sido realizado por Alarcón (2010) dentro del Proyecto I+D+i titulado "La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Un estudio de los resultados alcanzados al concluir el Bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad" (EDU2010-16286). I.P. Nicolás Martínez Valcárcel

Realizado el análisis de la prueba podemos avanzar hacia la resolución de las cuestiones planteadas y que son objeto de la investigación.

1. Identificadas las dimensiones de los procesos cognitivos entendemos que la prueba es de bajo nivel cognitivo. Las actividades planteadas fomentan el recuerdo, la reproducción y la comprensión de la información. Si observamos los enunciados de las actividades, solo se le demanda al alumno que describa, identifique, explique y desarrolle, por lo que según las fases del aprendizaje descritas por Anderson y Krathwohl (2001) nos situaríamos en estadios iniciales del aprendizaje. Vemos incluso, que los alumnos llegan a tener parte de la respuesta de los ejercicios en la misma prueba, se le pide que situé los documentos en su contexto histórico, ofreciéndoles la respuesta en el enunciado del último ejercicio. Por ejemplo: en la primera opción se le presenta al alumno la Pragmática Sanción de 29 de marzo de 1829 y la Declaración del rey Fernando VII sobre la sucesión a la Corona, así en el enunciado de la cuarta pregunta los alumnos se encuentran con el siguiente enunciado "Describa la crisis del antiguo Régimen, incidiendo en la Década Ominosa. Desarrolle brevemente la sucesión a la Corona en las persona de Isabel II y Alfonso XII y su implicación con las guerras carlistas en el siglo XIX". Un hecho similar ha puesto de manifiesto Saiz (2011) al analizarlas competencias básicas y destrezas cognitivas de las actividades de los libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO.

2. El bajo nivel cognitivo que se ha señalado, también se ha detectado al analizar la dimensión del conocimiento de la prueba, identificándose un conocimiento factual y conceptual, reducido a conceptos y hechos históricos. Al presentar un comentario de texto estructurado, no se favorece la demostración de un conocimiento procedimental, dado que el estudiante, como ya hemos señalado, tiene en la prueba de forma explícita los hechos históricos que debe tratar en relación con los documentos proporcionados.

Por tanto, si como describe Rüsen (1997) el aprendizaje de la historia es un proceso de desarrollo de la conciencia histórica en el cual se deben adquirir competencias de la memoria histórica, que el autor sintetiza en el concepto de "competencia narrativa", creemos que la PAU de Historia de la Comunitat Valenciana no se aproxima a la articulación de una dimensión temporal que relacione la memoria histórica como capacidad para comprender el presente y como mecanismo para diseñar las perspectivas de futuro.

Sin embargo, ¿qué sucede si comparamos la PAU de Historia de la Comunitat Valenciana con el resto de Comunidades Autónomas? Partiendo de un estudio preliminar, podemos avanzar que en general las pruebas son de bajo nivel cognitivo, encontramos actividades de memorización, recuerdo y comprensión de la información que activan un conocimiento factual y conceptual. No obstante, en el 65% de las pruebas, encontramos actividades de "aplicación" puesto que aparecen comentarios de documentos (textos, gráficas, imágenes) que promueven un

conocimiento procedimental. En contraposición a las pruebas de bajo nivel cognitivo, podemos destacar pruebas como la realizada en Galicia, de la cual Martínez, Conejo y López (2011:263) señalan que "trata de limitar la memorización de contenidos conceptuales y de favorecer y valorar competencias de análisis, comprensión y construcción de la información".

Considerando el análisis realizado, y valorando los alcances de la taxonomía revisada por Anderson y Krathwohl (2001) así como los cuatro tipos de conciencia histórica definidos por Rüsen, pretendemos establecer una relación entre ambos modelos conceptuales puesto que como señala Cataño (2011) es posible entender la tipología planteada por Rüsen como una jerarquía de complejidad cognitiva y moral. Por tanto, planteamos la posibilidad de formular las pruebas a partir del modelo cognitivo de Bloom, dirigiendo las pruebas a un desarrollo de las capacidades y competencias relacionadas con dimensiones cognitivas elevadas y que fomentarían el análisis, la crítica y la creatividad.

La respuesta de los alumnos.

Además de analizar el nivel cognitivo de la prueba, también nos interesa conocer los niveles de complejidad de respuesta de los alumnos a partir de la taxonomía SOLO. Tras el análisis, observamos como la mayoría de los alumnos solo son capaces de reproducir memorísticamente los contenidos, mostrando un nivel de aprendizaje *multiestructural* (TABLA 2), es decir, son capaces de describir numerosos datos pero sin llegar a estructurarlos. Solo analizan los elementos de manera separada y no de forma integrada, sin establecer relaciones causales.

Tabla 2. Niveles de complejidad de respuesta de la PAU de Historia

Tabla 2. Niveles de complejidad de respuesta de la PAU de Historia .					
Ejercicios	**Nivel 1**	**Nivel 2**	**Nivel 3**	**Nivel 4**	**Nivel 5**
Primero	1	31	28	25	15
Segundo	6	21	36	26	11
Tercero	3	25	17	30	25
Cuarto	0	29	36	22	13
Total	10	106	117	103	64
Nivel 1: Preestructural. **Nivel 2:** Uniestructural. **Nivel 3:** Multiestructural. **Nivel 4:** Relacional. **Nivel 5:** Abstracto Ampliado					

Si nos detenemos a analizar el segundo ejercicio, donde se le pide al alumno que sitúe los documentos en su contexto histórico, en el 57% de los exámenes analizados se globaliza sin

llegar a determinar con exactitud la etapa histórica concreta, así encontramos como para contextualizar los documentos relacionados con la sucesión de la corona de Fernando VII se señala que se dio "durante el Antiguo Régimen" (Examen nº 850693) o como los documentos relacionados con el Golpe de Estado se sitúan en el contexto de "Segunda República, Guerra Civil, Franquismo y Transición" (Examen nº 850633).

Sin duda, donde mejor se puede constatar este hecho es en la cuarta pregunta, a pesar de demandarles un contenido transversal, como es el papel que ha jugado la monarquía a lo largo del siglo XX, la respuesta de los alumnos se dirige a la reproducción de contenidos, señalando los aspectos o hitos más relevantes de las etapas contenidas. En este caso los alumnos hacen un resumen de la Restauración, la dictadura de Primo de Rivera, la Segunda República, el Franquismo y la Transición, pero no abordan la cuestión clave que es analizar el comportamiento de la monarquía a lo largo del siglo XX con respecto a las experiencias de dictadura y democracia. Por ejemplo, un alumno señala que "Ganaron los republicanos, de 1931-1936 esta la República, es decir no hay rey. Más tarde de 1936-1939 sucede la Guerra Civil" (Examen nº 850629). Así mismo, es en esta pregunta, de mayor nivel cognitivo en comparación al resto, donde más difícil es encontrarse con respuestas de nivel 5 (Abstracto Ampliado) como la siguiente "No obstant això, el 23 de febrer de 1981, Antonio Tejero donà un colp d'Estat al congrés dels Diputats. Tenia l'intenció d'anul·lar la Constitució i de tornar a una dictadura militar, ja que veien que amb el procés de les autonomies i amb la legalització del PCE s'estava posant en perill la patria española…" (Examen nº 850737) en la que el alumno es capaz de realizar un breve análisis causal del Golpe de Estado.

Una vez más consideramos que se pierde una oportunidad para enfrentar al alumno ante la necesidad de analizar una cuestión clave de la historia de España, que les obligue a reformularse los contenidos aprendidos, reuniendo las "piezas" para formar un conocimiento nuevo que les permita emitir juicios argumentados. Se pierde por tanto, la oportunidad de aumentar el nivel cognitivo de la prueba, y con ello, la posibilidad de valorar la competencia narrativa de nuestros alumnos.

Los criterios de corrección.

En relación a los criterios de corrección del profesorado en las PAU, sigue la misma tendencia que señalábamos al analizar el protocolo del examen, así, entendemos que los criterios promueven e imponen la reproducción de la información desde la memoria, no fomentando el análisis, la argumentación y/o la crítica, además de no promover las finalidades de la historia, acompañando el bajo nivel cognitivo de la prueba. A conclusiones similares han llegado Martínez, Conejo y López (2011) para el caso gallego o García, Jiménez y Moreno (2011) en el caso de las PAU andaluzas.

A este respecto, y en relación a la cuarta pregunta observamos como a pesar de que el alumno se encuentra con el siguiente matiz "Utilice para ello los textos a comentar", creemos que los criterios de corrección no valoran correctamente la interpretación de las fuentes históricas y las construcción del conocimientos histórico a partir de las fuentes. Creemos que se pierde una oportunidad de fomentar la "competencia narrativa" (Rüsen, 1997), ya que "el uso de la fuentes no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas para construir una determinada visión del pasado" (Monfort, Pagès y Santiesteban, 2010:224)

Como hemos podido constatar al analizar la respuesta de los alumnos, hay una gran variedad en la complejidad de las mismas, por tanto creemos que los criterios de corrección del profesorado en las PAU no tienen en cuenta dicha diversidad a la cual pueden llegar los alumnos; por ejemplo, en la primera pregunta sólo valoran si recuerdan si la fuente es primaria o historiográfica, pero no su análisis y relación entre las mismas. Este hecho conlleva que sea valorada con la máxima puntuación tanto respuestas que hemos identificado como preestructurales: "El primer texto utiliza una fuente primaria, debido a que el texto se ha extraido del propio documento. El segundo texto también es de fuente primaria, ya que se puede apreciar la extracción del documento" (Examen nº 850762), como respuestas de mayor complejidad como: "El primer text és un fragment del missatge que el Capità General Milans del Bosch, l'autor del text, va fer arribar a la nació espanyola, el destinatari, amb motiu del colp d'Estat produït el 23 de febrer de 1981 pel Coronel Tejero. […] És un text històric o font primària…" (Examen nº 850661).

En esta ocasión, echamos en falta unos criterios que, a pesar del bajo nivel cognitivo de la prueba, fomenten al menos unas respuestas más complejas por parte de los alumnos, que les permita desarrollar la competencia argumentativa y narrativa, y penalice la memorización de los contenidos. Así mismo, unos criterios que abarquen los diferentes grados de complejidad de respuesta de los alumnos.

Conclusiones

Habiendo constatado la importancia de la prueba de acceso a la universidad como prueba externa que condiciona a los agentes implicados en la misma, y otorgándole la expectativa de instrumento para la mejora de la enseñanza y aprendizaje del Bachillerato, esta investigación pretende ser un diagnóstico del nivel cognitivo de las PAU de Historia y como éste puede afectar al desarrollo de la conciencia histórica por parte de los alumnos.

Los primeros resultados nos hacen pensar como afirma Souto (2011:274) que las PAU se realizan desde las rutinas y no desde presupuestos teóricos de innovación. Es necesario

comprobar en qué grado las PAU condicionan el discurso histórico no solo de profesores, sino también de libros de textos, y como éstos afectan al discurso de los estudiantes.

Sin duda, como afirman García, Jiménez y Moreno (2011: 211) "los estudiantes preuniversitarios necesitan una historia no únicamente para obtener éxito en las PAU sino para que les sea útil en la interpretación del presente que viven y sean capaces de dar alternativas al futuro que les espera".

Es por ello, que las futuras investigaciones deberían dirigirse a dar respuesta a cuestiones como: ¿es posible intervenir en el discurso histórico escolar innovando en las pruebas de acceso a la universidad? ¿qué posibilidades de cambio tiene la prueba de Historia?

Bibliografía

Alarcón, M.D. (2010) *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas"*. (Memoria Docente e Investigadora inédita). Departamento de Didáctica y Organización. Universidad de Murcia.

Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (eds.) (2001): *A taxonomy for Learning teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman: Nueva York.

Biggs. J y Tang. C (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Cataño, C.L. (2011): "Jörn Rüsen y la conciencia histórica", Historia y sociedad, Nº21: 223-245

García, C.R.; Jiménez, M.D. y Moreno, C. (2011) "Las pruebas de acceso a la universidad (P.A.U) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes", en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales,* Vol. I, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia, 203-212.

González, N; Pagès, J. y Santisteban, A. (2011): "¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?", en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales,* Vol. I, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia, 221-232

Martinez, R.; Conejo F. y López, R (2001): "La evaluación en las P.A.U de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España", en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales,* Vol. I, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia, 259, 268.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005): *Investigación educativa. Una introducción conceptual*, Madrid: Pearson.

Merchán, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*, Barcelona: Octaedro.

Rüsen, J. (1997): "El libro de texto ideal", *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Nº12: 79-94.

Sáiz, J. (2011): "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales,* Nº25: 37-64.

Sanmartí, N. (2011): "Evaluar para aprender, evaluar para calificar", en Cañal, P. *Didáctica de la biología y la geología* (Coord.), Graó, Barcelona, 151-172

Souto, X (2011): "Las P.A.U. de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad?, en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales,* Vol. II, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia, 271-284.

Fontes com múltiplas perspetivas interpretadas por alunos em provas de exame final de História

Helena Veríssimo[1] & Isabel Barca[2]

Resumo

O estudo aqui apresentado pretende ser um contributo para a reflexão sobre a forma como os alunos do 12º ano interpretam fontes em História e como, a partir dessa interpretação, que poderá / deverá incluir a consideração de mensagens multiperspectivadas, criam uma determinada visão do passado que contribua para a formação de uma consciência histórica avançada.

Neste estudo qualitativo com análise indutiva dos dados, procedeu-se à construção progressiva de um modelo conceptual sobre a forma como alunos do 12º ano, que prestaram ou têm de prestar provas num exame nacional, realizam inferências históricas a partir de fontes com mensagens diversificadas. Os instrumentos incidiram essencialmente em questões sobre fontes utilizadas em provas de exame. Da análise dos dados percebeu-se que, da forma como os alunos fazem uso da evidência decorre, muitas vezes, a maior ou menor consistência da visão que apresentam do passado. Daí a necessidade de se refletir sobre as implicações epistemológicas de, no ensino e aprendizagem da História, se procurar cruzar o domínio da evidência com o domínio da empatia histórica.

Palavras-chave: Evidência em História; Exame nacional de História; Interpretação de fontes; Empatia histórica; Consciência histórica.

Abstract

This study intends to be a contribution to the debate on how 12th grade students interpret sources in history and how this interpretation, that should include consideration of multi-perspectivemessages, creates a particular vision of the past that contributes to the formation of anadvanced historical consciousness.

---

[1] Doutoranda em Ciências da Educação – área de Educação em História e Ciências Sociais, CIED, Universidade do Minho, Portugal. E-mail: helena.ver@netcabo.pt
[2] Prof. Associada c/ Agregação, investigadora do CIED, Universidade do Minho. E-mail: isabar@ie.uminho.pt

In this qualitative study with inductive data analysis, we proceeded to the gradual construction of a conceptual model of how students from Year 12, who provided or have to provide evidence in a national exam, perform historicalinferences from sources with diversemessages.

Instruments focused primarily on questions about the sources used in exam papers. From the data analysis, it was realized that the way students make use of the evidence leads, often, to a greater or lesser consistency of vision that they have of the past. Hence,the importance to reflect on what is the epistemological implications of crossingthe evidence to historical empathyto the teaching and learning of history.

Keywords: Historical Evidence; History National Examinations; Source Interpretation; Historical Empathy; Historical Consciousness.

Introdução

O presente estudo entronca numa vasta discussão teórica que se tem produzido nos últimos anos acerca da *evidência histórica* e da sua importância para o ensino da História.

Segundo Collingwood (1972), o método histórico consiste na interpretação da evidência[3] contida nas fontes que o historiador interroga, pelo que é obrigado a fazer inferências.A História implica interpretação, diálogo ininterrupto entre passado e presenteCarr (1981). Quando pensamos no passado, temos as nossas próprias conceções, atitudes e questões, que são diferentes das daqueles que viveram no passado.

Van Der Dussen(1991) distingue três tipos de inferência: dedutiva, indutiva e hipotética. Esta última, que Peircedenomina 'adutiva' (Van der Dussen, 1991; Barca, 2000), diz respeito àquilo que não observámos e provavelmente nunca poderemos observar.

Rogers (1978) advertiu para que, apesar da importância dada à utilização crítica das fontes através do questionamento dos testemunhos e das posições dos autores, a maioria dos jovens tem uma enorme tendência para considerar a informação como um adquirido, apelando à autoridade científica para conhecer o passado. Por isso, aprender a pensar historicamente passa por entender que a evidência pode ser utilizada de maneiras diferentes para interpretar e

[3] Na edição portuguesa é utilizada a denominação "prova", aqui traduzida por "evidência".

reconstruir o passado. Interesses subjetivos, influências culturais, significância em termos geracionais podem suscitar olhares e interpretações diferentes, o que nos remete para o conceito de multiperspetiva.

O processo de interpretação do significado das fontes de uma forma historicamente apropriada é fundamental para a construção do conhecimento a partir de fontes históricas. Para isso, é importante encorajar os alunos a considerarem hipóteses, de forma a estabelecerem os sentidos interpretativos mais aproximados. Esta operação, que envolve inferência, requer um pensamento complexo no qual deve ser considerado o contexto específico do período em estudo, de forma a estabelecer uma interpretação plausível. Mas deve ainda ser considerada a importância da compreensão empática, ou seja, o conhecimento contextual das perspetivas das pessoas do passado, quando pretendemos mostrar que o que fizeram no passado tem sentido à luz das suas ideias e conceções do mundo (Lee, 2003). Para além do conhecimento de que os agentes históricos tinham determinadas perspetivas acerca do seu mundo, os alunos devem ser capazes de perceber de que forma essas perspetivas, em dadas circunstâncias históricas, afetaram as suas ações.

O estudo empírico aqui realizado vai no sentido de tentar perceber como os alunos do 12º ano usam a evidência com base na(s) fonte(s) apresentada(s) e à luz da visão do mundo de quem a(s) produziu. Propõe-se, pois, um duplo exercício de interpretação da evidência e de compreensão dos seres humanos no seu tempo.

O estudo

Partindo da questão de investigação: "Como é que as ideias dos alunos do 12º ano acerca da evidência histórica se podem refletir nos exames de História do 12º ano?", procedemos ao diagnóstico analítico das ideias dos alunos do 12º ano de História A acerca da evidência histórica, para sabermos:

- Que níveis de interpretação da evidência histórica atingem os alunos do 12º ano, perante questões colocadas em provas de exame nacional;

- Que visões do passado decorrem da forma como os alunos interpretam a evidência histórica.

Amostra participante

A amostra participante no estudo compreendeu 169 alunos de 10 escolas do país, das quais 2 do ensino privado, e as 8 restantes do ensino público. Destas escolas, 6 situam-se na

região da Grande Lisboa, 3 no sul do país e 1 na região do Grande Porto.De entre o total dos alunos participantes (169), todos com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, 117 são raparigas e 52 são rapazes.Quanto às classificações obtidas pelos alunos participantes, no 1º período letivo do ano em que foram inquiridos, verifica-se que a maioria se situa em médias que variam entre 13-15 valores (59 alunos) e 10-12 valores (55 alunos).

Instrumentos

O instrumento central que serviu de base ao estudo é uma questão colocada a uma fonte (fonte 1) apresentada na 1ª fase do exame nacional de 2007 de História A[4]. A fonte é uma Proclamação de Humberto Delgado, general do exército português que, em 1958, concorreu às eleições para a Presidência da República, em oposição ao Estado Novo de Salazar exigindo, no seu manifesto eleitoral, a democratização do regime. No entanto, nessa mesma proclamação, Humberto Delgado defende, relativamente à questão colonial, posições idênticas às do Estado Novo. Nesse sentido, e à luz das atuais conceções de democracia, podemos colocar a hipótese de que existe, na fonte produzida por Humberto Delgado, uma visão multiperspetivada face ao regime: por um lado a defesa de um regime democrático, por outro a defesa da manutenção dos territórios coloniais.

A questão colocada na prova de exame foi a seguinte:

- Demonstre, com base no documento, a existência de concordâncias entre o autor e o regime, relativamente à questão colonial portuguesa.

Denominámos este primeiro instrumento Prova A (Anexo 1). A par desta prova, aplicámos uma Prova B (Anexo 2) com a mesma pergunta, partindo da mesma fonte e de uma fonte extra (fonte 2) que, embora seja um excerto de um livro de memórias, da autoria de António de Almeida Santos, fornece alguns elementos que permitem contextualizar o que parece ser, pelo menos segundo o seu autor, a perspetiva mais comum em Portugal, na época da candidatura de Humberto Delgado, relativamente à questão colonial, ou seja, *"o dogma da Pátria una e pluricontinental"*.

[4] http://bi.gave.min-edu.pt/exames/download/historia623_pef1_07.pdf?id=732

Pretendia-se, com a utilização desta fonte, que os alunos compreendessem que Humberto Delgado, mesmo sendo opositor ao regime de Salazar, poderia comungar da perspetiva da *"maioria do povo português"*, segundo Almeida Santos, relativamente à questão colonial (embora se possa colocar também como hipótese de que a sua concordância com a política colonial, nesta Proclamação, fosse meramente tática).

À prova A responderam 66 alunos e à prova B responderam 65 alunos, num total de 131 alunos. Estes dados foram recolhidos no 2º período do ano letivo de 2010-2011.

Na questão colocada no exame é pedida aos alunos uma simples operação de demonstração, através da identificação e reprodução de excertos da fonte, de uma conclusão já afirmada pela própria questão: a de que existia concordância entre o autor da fonte e o regime de Salazar relativamente à questão colonial. Quer isto dizer que a interpretação que é pedida praticamente se restringe ao domínio da língua portuguesa.

Considerámos, então, que, para apelar à compreensão histórica, na sua vertente temporal e contextual, a formulação da questão deveria remeter para um outro nível de interpretação – a interpretação das razões que levavam Humberto Delgado, naquele momento e naquele contexto histórico, a defender a manutenção dos *"territórios portugueses espalhados por quatro continentes"*. Por isso, após a recolha dos dados dos 131 alunos que responderam às provas A e B aplicou-se, no 2º período do ano letivo de 2011-2012, uma Prova C (Anexo 3), a que responderam 38 alunos, utilizando-se a fonte 1, mas alterando-se a formulação da pergunta, que passou a ser:

- Explique, com base na fonte, a existência de concordâncias entre o autor da fonte 1 e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.

Procurávamos saber se os alunos atentariam na operação pedida, ou seja, uma explicação dos motivos, conscientes ou inconscientes, que poderiam, por hipótese, estar na base desta aparente dupla perspetiva de Humberto Delgado. O que se pedia era que os alunos fizessem um exercício de inferência adutiva, a partir da fonte, colocando hipóteses explicativas, para se aproximarem de níveis mais elevados de compreensão empática.

Análise dos dados

De acordo com os princípios da *GoundedTheory*(Strauss &Corbin, 1991), na qual baseámos a metodologia do estudo, após uma primeira codificação aberta, foi-se construindo um quadro conceptual para a análise dos dados (Quadro 1), que permitiu definir os seguintes níveis dentro de duas dimensões: Uso de fontes, no domínio da Evidência; Visão do passado, no domínio da Compreensão Empática.

Quadro 1 – Domínios, dimensões e categorias provisórias de análise das respostas dos alunos

Domínios	Dimensões	Categorias	Subcategorias
Evidência	Uso de fontes	Não usa	
		Informativo	
		Cópia e cola	
		Descritivo	
		Inferencial	Indutivo
			Adutivo
Compreensão Empática	Visão do passado	Fragmentos / Anacronismo	
		Passado fixo	
		Presentismo /Estereótipos	
		Orientação temporal	Contexto mínimo
			Contexto multiperspetivado

Os dados foram analisados e categorizados atendendo às duas dimensões, alimentando indutivamente as categorias e/ou subcategorias em cada uma delas, de forma a permitir a perceção dos níveis de progressão histórica manifestado pelos alunos.

Baseámo-nos no paradigma de progressão das ideias dos alunos em História (Ashby& Lee,1987; Barca, 2000; Ashby, 2003; Lee 2003) para procedermos a uma categorização que teve em conta os níveis de progressão das ideias dos alunos, ou seja, *"uma categorização por níveis lógicos de ideias"* (Barca, 2000, p. 30). Esta progressão corresponde a ideias cada vez mais poderosas e sofisticadas do ponto de vista histórico, quer ao nível do uso das fontes, quer ao nível de uma compreensão empática contextualizada e multiperspetivada.

Evidência - Uso de fontes

De acordo com o que é apresentado no Quadro 5, constatou-se que o uso que os alunos fazem das fontes permite estabelecer seis níveis de progressão neste domínio:

Nível 1: Não usa - o aluno faz referências a acontecimentos relacionados com o período a que se refere(m) a(s) fonte(s) sem, no entanto, recorrer à informação nela(s) contida.

Nível 2: Informativo- a(s) fonte é(são) utilizada(s) como se fornecesse(m) um relato fixo e acabado sobre o passado, sem contextualização nem explicação.

Nível 3: Cópia e cola - o aluno copia várias informações das fontes sem as articular entre si, procurando resolver a aparente contradição do autor através de elementos contextualizadores não organizados temporalmente.

Nível 4: Descritivo - a(s) fonte(s) é(são) transcrita(s) ou parafraseada(s), podendo assumir um caráter explicativo restrito.

Nível 5: Inferencial indutivo: a(s) fonte(s) é(são) interpretada(s) e usada(s) como evidência para argumentar ou explicar uma determinada situação.

Nível 6: Inferencial adutivo - os alunos constroem hipóteses explicativas baseando-se na evidência, ou seja, fazem suposições sobre os pensamentos e os valores em que radicam as ações dos homens no passado.

Compreensão empática - Visões do passado

O grau de sofisticação manifestado pelos alunos neste domínio, de compreensão empática do passado e de orientação temporal, ou seja, das visões que apresentam sobre os agentes históricos, seus contextos e perspetivas, corresponde a cinco níveis de progressão, de acordo com a seguinte hierarquia:

Nível 1: Fragmentos/Anacronismo - o passado é visto como um conjunto de situações justapostas, muitas vezes contextualizadas de forma não válida historicamente, sem que se estabeleçam conexões temporais ou interações entre elas, ou revelando confusões na diacronia.

Nível 2: Passado fixo - o passado é mecanicamente aceite, sem ser questionado, explicado ou contextualizado, ou visto de forma rígida e explicado através de ideias de senso comum.

Nível 3: Presentismo/Estereótipos - os alunos analisam as ações das pessoas do passado de forma estereotipada, como se elas pensassem e agissem como nós, no presente (por exemplo, alguém que defende a democracia tem necessariamente que ser anticolonialista).

Nível 4: Orientação temporal num contexto mínimo - as pessoas do passado podem ter valores diferentes dos nossos, pelo que a sua visão do mundo poderá ser diferente da nossa, mas faz sentido no contexto temporal em que se situa.

Nível 5: Orientação temporal multiperspetivada - as ações ou pensamentos do passado, mesmo considerados menos plausíveis, à luz do presente, podem ser explicados com base em fontes multiperspetivadas, mesmo quando produzidas por um único agente histórico.

Resultados

Após análise qualitativa das respostas dos alunos, procedeu-se à distribuição de frequência de respostas por níveis de Evidência Histórica, no conjunto das 3 Provas, verificando-se que a maior incidência de respostas recai no nível em que as fontes são utilizadas com caráter meramente informativo (68), seguindo-se as respostas que utilizam as fontes através de um simples exercício de cópia e cola (47); um número ainda considerável de respostas usa as fontes de uma forma descritiva, fazendo já uma tentativa, ainda que incipiente, de explicação com base nas fontes (28); alguns alunos não usam as fontes (15); poucos alunos usam as fontes como evidência (11, dos quais apenas 2 se situam no nível inferencial adutivo).

A distribuição de frequência de respostas por níveis de Compreensão Empática, ou seja, das visões que os alunos apresentam sobre o passado, no conjunto das 3 Provas, permitiu-nos

constatar que, do total das respostas, as ideias dos alunos incidem sobretudo numa visão fragmentada e/ou anacrónica do passado, descontextualizada e sem nexo temporal (58), ou aceitam a informação da fonte sem a questionarem, nem apresentarem qualquer contexto explicativo,refletindo uma visão fixa do passado (52). No entanto, um número considerável de respostas demonstra o entendimento das possíveis diferenças entre as visões do mundo das pessoas do passado e as do presente (28); algumas respostas apresentam uma visão estereotipada do passado que, neste caso, é coincidente com uma explicação de caráter presentista, ou seja, encaram as ações das pessoas do passado à luz das conceções e dos valores do presente (22); um número menor de respostas manifesta uma orientação temporal num contexto multiperspetivado, ou seja, a compreensão de que uma mesma fonte pode apresentar mais do que uma perspetiva, se interpretada à luz do presente (9). Nenhuma das respostas se situa num hipotético nível 6, o que significa que a questão colonial, em 1958, não foi perspetivada num contexto das, à altura, recentes ideias mais avançadas do pós II Guerra Mundial, acerca da autodeterminação dos povos. Poderia considerar-se a perspetiva de que o processo de descolonizações está ainda em curso à data da década de 1950 e estas ideias, num país de regime autoritário, fortemente propagandístico e sem liberdade de informação, mesmo não tendo ainda penetrado na maioria dos opositores ao regime, poderiam ser demasiado inconvenientes para se exprimirem num ambiente de campanha eleitoral, em ditadura.

Preocupou-nos saber de que forma o uso que os alunos fazem das fontes se interliga com a sua compreensão empática do passado. A partir da conjunção dos níveis obtidos por cada aluno em cada uma das dimensões, pudemos estabelecer os seguintes perfis concetuais que, no plano da avaliação, poderão ser usados como indicadores de desempenho (Quadro 2):

Quadro 2 – Perfis concetuais, globais, dos alunos participantes

Perfil	Descrição do perfil	Total Resp.
1.1.	não usa a fonte e evidencia uma visão anacrónica e fragmentada do passado	**10**
1.3.	não usa a fonte, recorre a estereótipos, interpretando o passado à luz do presente	3
1.4.	apesar de não usar a fonte, apresenta uma visão minimamente contextualizada do passado	1
2.1.	usa a fonte com caráter meramente informativo, apresentando uma visão fragmentada e anacrónica do passado	8
2.2.	**usa a fonte com caráter meramente informativo, tendo uma visão fixa do passado**	**51**
2.3.	usa a fonte com caráter informativo e vê o passado estereotipado, à luz do presente	10
3.1.	**faz exercício de cópia e cola e tem uma visão fragmentada e anacrónica do passado**	**40**
3.3.	faz exercício de cópia e cola e vê o passado estereotipado, à luz do presente	7
4.2.	usa a fonte de forma descritiva, com uma visão de passado fixo	1
4.3.	faz um uso descritivo da fonte, aprentando uma visão presentista e estereotipada do passado	2
4.4.	**faz uso descritivo da fonte e revela uma orientação temporal num contexto mínimo**	**23**
4.5.	faz uso descritivo da fonte, tendo uma orientação temporal num contexto multiperspetivo	2
5.4.	faz inferências de tipo indutivo, apresentando uma orientação temporal em contexto mínimo	4
5.5.	faz inferências de tipo indutivo, apresentando uma orientação temporal multiperspetiva	5
6.5.	faz inferências de tipo adutivo, apresentando uma orientação temporal multiperspetiva	2

NOTA: Na primeira coluna do Quadro, o primeiro algarismo refere-se ao nível concetual respeitante à dimensão do uso da fonte, enquanto o segundo diz respeito ao nível concetual relativo à visão do passado que o aluno apresenta. A segunda coluna descreve o perfil resultante do cruzamento dos níveis concetuais atrás referidos, enquanto a terceira indica o total das respostas correspondentes a cada um dos perfis encontrados. A negrito estão indicados os perfis mais frequentes.

Apresentamos exemplos dos perfis mais frequentes:

Perfil 2.2.– o aluno usa a fonte com caráter meramente informativo, ou seja, extrai dela uma informação que não contextualiza, não explica nem questiona, apresentando uma visão fixa do passado:

> Nelson: Tanto o autor como o regime defendiam a integridade do Estado e a manutenção das colónias, como se refere no ponto 3 "defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa soberania.

Perfil 3.1.– a aluna faz um exercício de cópia e cola e tem uma visão fragmentada e anacrónica do passado. Vai buscar às fontes informações que não articula entre si, pelo que a sua visão do passado se restringe a fragmentos avulsos, sem contextualização nem organização temporal:

> Beatriz: A fonte 1: "A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar", proclamação do General Humberto Delgado, datada de maio de 1958, é um documento historiográfico, na medida em que relata o discurso do General acerca da questão do Estado Novo.
> A fonte 2: "Quase Memórias – do Colonialismo e da Descolonização", de António de Almeida Santos, datada de 2006, relata as memórias do colonialismo e da situação de Portugal, sendo um relato histórico.

Analisando as duas fontes, é possível detetar um contraste relativamente à concordância com o regime da época (Estado Novo e, mais precisamente, à questão das colónias portuguesas. Na fonte 1, o General Humberto Delgado não mostra concordância com as decisões de Salazar e a sua política, pretendendo adotar a democracia, mantendo a fidelidade com as colónias: "manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável (…)".

Na fonte 2 fala-se do apoio que Salazar teve, até de "alguns dos mais consagrados adversários políticos (…)". Esta citação não se refere, claramente, ao General Humberto Delgado, pois a censura não deixava com que os opositores expressassem as suas discórdias.

Perfil 4.4.– a alunafaz uso descritivo da fonte e revela uma orientação temporal num contexto mínimo. Procura explicar e contextualizar a posição de Humberto Delgado face à questão colonial, através do cruzamento das duas fontes de que dispõe, baseando-se no ponto de vista do autor da fonte 2 acerca do apoio da oposição democrática à continuidade da política colonial portuguesa:

> Maria: A fonte 2 explicita a reação do povo português face à possibilidade de guerra nas colónias aquando da voz de comando de Salazar "rapidamente e em força para Angola", ou seja, uma reação de apoio, em muito devido ao dogma do governo de que Portugal e as suas colónias são mutuamente inerentes; apoio este partilhado até por membros consagrados da sua oposição política.
>
> É possível confirmar esta afirmação lendo a fonte 1, na qual Humberto Delgado, apesar de apontar várias falhas ao Governo, o exagerado uso da força e o desrespeito pelos direitos humanos, no fim da sua declaração refere-se às colónias como "um direito internacional de potência ocidental" que apesar de geograficamente disperso é "política e moralmente unido e indissociável".

Apresentamos, ainda, uma resposta categorizada no perfil que apresenta os níveis de uso das fontes e de visão do passado mais sofisticados.

Perfil 6.5.– a aluna faz inferências de caráter adutivo, a partir da fonte, quando coloca como hipótese explicativa para o facto de Humberto Delgado ter muitos apoios na sua defesa da política colonial, apresentando uma orientação temporal multiperspetivada, quando compreende que, neste contexto, Delgado pode defender ideais democráticos sem deixar de ser um conservador. Note-se que esta aluna responde à prova A, pelo que só tem acesso à fonte 1, ou seja, o discurso de Humberto Delgado:

> Carolina: Humberto Delgado apesar de ser um candidato que tem a sua campanha assente em ideais democráticos, defende a política colonial, e é devido a este facto que tem muitos apoios, quer de democratas, liberais, católicos, e até mesmo da oposição inteira.
>
> Como podemos verificar no documento com a seguinte afirmação: "temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbados por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política".
>
> Humberto Delgado concorda, sim, com o regime, no que toca à questão colonial, este afirma que esta política deve continuar e que não se devem fazer grandes mudanças, pois isso só iria contribuir para uma destabilização. O general mostra-se, desse modo, conservador.
>
> Este, na ordem externa, acentua o artigo 1º em que diz que se deve "manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável". Este é um dos princípios, segundo o general, que integra a sua propaganda política.

Reflexão sobre os resultados do estudo

Se analisarmos as respostas dos alunos na perspetiva dos critérios de correção da prova de exame, verificamos que a maioria responde adequadamente. Quase todos afirmam haver concordância entre o autor da fonte e o regime relativamente à questão colonial e citam ou parafraseiam excertos da fonte que o demonstram. Muitos, no entanto, sentem necessidade, de alguma maneira, de encontrar diferenças de posição entre o regime e o candidato democrata,

acrescentando elementos que não estão contidos na fonte – por exemplo, Humberto Delgado apoiava a tese federalista, propunha a concessão de uma autonomia progressiva aos territórios coloniais, não abdicava das colónias, mas adotava para elas um regime democrático.

Uma análise dos níveis de progressão dos alunos relativamente ao seu uso de fontes, sugere que:

- A maioria dos alunos não usa as fontes como evidência para a construção do conhecimento histórico. A fonte continua a servir, de um modo geral, para informar sobre um dado passado já conhecido nas suas linhas gerais, fornecendo um relato fixo e servindo apenas para retirar informações que a maior parte das vezes aparecem descontextualizadas e sem nexo temporal.

- Não surge uma associação positiva entre os níveis de progressão dos alunos sobre ideias de evidência e a classificação do 1º período, ou seja, a distribuição por níveis de progressão não se relaciona, ou até entra em contradição, com as classificações que os alunos obtiveram, o que denota que os critérios de classificação utilizados pelos professores não privilegiam operações relacionadas com o uso das fontes;

- O facto de muitos alunos citarem ou parafrasearem as fontes sem contextualizarem a informação por elas fornecida denota que a sua aprendizagem se faz maioritariamente em torno de factos avulsos, preterindo-se um quadro concetual de caráter contextualizador, fundamental na elaboração do conhecimento.

Quanto à visão do passado apresentada pelos alunos, pode concluir-se que:

- A visão do passado parece ter uma correspondência com a forma como a evidência é utilizada, porquanto os alunos que mostram os níveis menos elaborados no uso da fonte tendem a ser os que denotam um nível também menos elaborado relativamente à compreensão do passado;

- O facto de uma das visões mais comuns do passado ser de tipo fragmentado ou anacrónico é indiciador da maior preocupação, por parte dos professores, de fornecerem aos alunos listagens de factos, ao invés de quadro globais de caráter contextualizador;

- Sendo a informação histórica baseada em factos, transmitidos como fixos e acabados, sem debate ou multiperspetiva, é natural que muitos alunos tenham esta visão do passado – é assim, porque o professor e/ou o manual dizem que é assim ou, na melhor das hipóteses, porque a fonte diz que é assim – sem que questionem os contextos e conjeturem consequências;

- A pouca profundidade de análise do tempo histórico, a dificuldade que os alunos revelam em estabelecer "empatia histórica" (compreensão das motivações que conduziram aos pensamentos e às ações dos homens do passado) é reveladora de uma forma fixa de encarar os acontecimentos do passado, sem que se compreendam os pensamentos e contextos culturais dos agentes históricos;

- Mesmo de entre os alunos que conseguem contextualizar a informação fornecida pelas fontes, apenas alguns o fazem de forma multiperspetivada, ou seja, compreendendo e problematizando o contexto mental no qual se movem os agentes históricos que apresentam contradições à luz da nossa visão presente mas que, à luz do seu tempo, poderão assumir outros contornos.

Concluindo

Um nível básico de interpretação de fontes implica, por sua vez, um nível redutor de compreensão histórica e, em consequência, dificuldades numa orientação temporal historicizada, incluindo o saber lidar com a multiperspetiva. Ora, a utilização de fontes multiperpetivadas e a forma como estas são questionadas é de extrema importância sobretudo para a formação de pensamento histórico, e tal deve refletir-se na avaliação. Professores e responsáveis pela elaboração das provas devem ter em conta que avaliar o progresso dos alunos de uma forma genuinamente histórica, inclui o uso de fontes e a compreensão histórica quer dos conceitos substantivos, quer dos conceitos de segunda ordem da História.

A atual sociedade em que vivemos necessita de cidadãos que, perante a multiplicidade de informações e de opiniões com que se confrontam, sejam capazes de fazer escolhas e de emitir opiniões fundamentadas, que sejam possuidores de competências de adaptação à mudança e de capacidade de resposta aos múltiplos desafios que a vida lhes coloca, bem como de demonstrarem uma orientação temporal consistente, no contexto de um mundo global.

Bibliografia

Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e conceções de alunos, in *Educação Histórica e Museus*, Atas das 2as Jornadas Internacionais de Educação Histórica, dir. Isabel Barca, Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Ashby, R., & Lee, P. (1987b). Discussing the evidence.*Teaching History, 48*, 13-17.

Ashby, R., & Lee, P. (1987a). Children's concepts of empathy and understanding in History. In Portal, C. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press.

Barca, I. (2000) *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carr, E. H. (1981). *O que é a História?*Lisboa: Gradita.

Chapman, A. (2011). Historical interpretations.in Davies. I. (ed.) *Debates in History Teaching*. *Oxon: Routledge*.

Collingwood, R. G. (1972) *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.

Exame Nacional do Ensino Secundário, 12º ano de escolaridade, Prova Escrita de História/623, 2007, 1ª fase, GAVE, ME.

Lagarto, M. (2011). Avaliação Formativa e Exames Nacionais. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, nº 3. Lisboa: Universidade Lusíada.

Lee, P. (2003). 'Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão das pessoas do passado. In Barca, I. (org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História, in *Perspectivas em educação Histórica*, Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Rogers, P.J. (1978) *The New History: theory into Practice*, Issue No. 44 London, The Historical Association.

Stradling, R. (2003)*Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*. Council of Europe.

Strauss, A. & Corbin, J. (1991).*Basics of qualitative research.Grounded theory, procedures and techniques*.Newsbury Park: Sage.

Van Der Dussen (1991). The historian and his Evidence. In Van Der Dussen, W. J. &Rubinoff, L. *Objectivity, Method and Point of View, Essays in the Philosophy of History* (pp.154-169). Leiden: E. J. Brill.

Veríssimo, H. A. (2005). O Novo Modelo de Exame do Ensino Secundário e a Utilização de Fontes Históricas. *Boletim O Ensino da História*, nº 29 (Janeiro) Lisboa: A.P.H.

ANEXO 1

PROVA A

Proclamação do General Humberto Delgado *A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar*

(Maio de 1958)

Cidadãos de todas as idades e de todas as correntes liberais antitotalitárias, não só da Oposição declarada, como também dos próprios sectores da Situação [...].

Se é perigoso para alguém candidatar-se e se os portugueses têm medo de votar ou não crêem na validade do voto – graves acontecimentos estão subvertendo o nosso querido Portugal e imperioso é que se tomem medidas salvadoras. [...]

Creio estar no espírito de todos que as responsabilidades internacionais assumidas por Portugal, a sua presença nos organismos de carácter democrático e a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política.

Como candidato independente proponho ao País, sem dúvida mal preparado para súbitas mudanças, a adopção progressiva e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos. De resto, aderindo à ONU e ao Pacto do Atlântico, Portugal tomou o compromisso de reger-se por instituições democráticas, conforme o preâmbulo dos mesmos documentos. [...]

O abismo trágico só se constituirá se a Situação teimar em impedir que o Povo eleja livremente os seus representantes e decida por si os seus destinos.

Na dignidade e na seriedade das eleições [...] os soberanos direitos e anseios do Povo [...] exigem que o Poder se legitime e consagre por métodos análogos aos usados nas nações livres do Mundo [...].

Um poder que assente no uso imoderado da força e não no respeito dos direitos humanos desperta paixões e violências, que ao explodir tudo subvertem e nada constroem.

Programa mínimo

[...]

Na ordem interna

1.º – cumprir e fazer cumprir, sem esquivas e sem sofismas, na pureza do juramento a prestar, a actual Constituição Política da República, nomeadamente o art.º 8.º, que garante a todos os cidadãos os direitos fundamentais [...];

2.º – garantir [...] que a Nação possa organizar-se politicamente em regime de pacífica convivência, eleger livremente os seus representantes e decidir dos seus destinos [...].

Na ordem externa

1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável; [...]

3.º – defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa Soberania.

Responda à seguinte questão, tendo como base a informação fornecida pela fonte:

Demonstre, com base na fonte, a existência de concordâncias entre o autor e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.

ANEXO 2

PROVA B

Fonte 1 - Proclamação do General Humberto Delgado *A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar* (Maio de 1958)

Cidadãos de todas as idades e de todas as correntes liberais antitotalitárias, não só da Oposição declarada, como também dos próprios sectores da Situação [...].

Se é perigoso para alguém candidatar-se e se os portugueses têm medo de votar ou não crêem na validade do voto – graves acontecimentos estão subvertendo o nosso querido Portugal e imperioso é que se tomem medidas salvadoras. [...]

Creio estar no espírito de todos que as responsabilidades internacionais assumidas por Portugal, a sua presença nos organismos de carácter democrático e a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política.

Como candidato independente proponho ao País, sem dúvida mal preparado para súbitas mudanças, a adopção progressiva e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos. De resto, aderindo à ONU e ao Pacto do Atlântico, Portugal tomou o compromisso de reger-se por instituições democráticas, conforme o preâmbulo dos mesmos documentos. [...]

O abismo trágico só se constituirá se a Situação teimar em impedir que o Povo eleja livremente os seus representantes e decida por si os seus destinos.

Na dignidade e na seriedade das eleições [...] os soberanos direitos e anseios do Povo [...] exigem que o Poder se legitime e consagre por métodos análogos aos usados nas nações livres do Mundo [...].

Um poder que assente no uso imoderado da força e não no respeito dos direitos humanos desperta paixões e violências, que ao explodir tudo subvertem e nada constroem.

Programa mínimo

[...]

Na ordem interna

1.º – cumprir e fazer cumprir, sem esquivas e sem sofismas, na pureza do juramento a prestar, a actual Constituição Política da República, nomeadamente o art.º 8.º, que garante a todos os cidadãos os direitos fundamentais [...];

2.º – garantir [...] que a Nação possa organizar-se politicamente em regime de pacífica convivência, eleger livremente os seus representantes e decidir dos seus destinos [...].

Na ordem externa

1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável; [...]

3.º – defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa Soberania.

Fonte 2- Memórias sobre a derrocada do colonialismo e do isolamento internacional de Portugal

A opinião pública vivia, então [1949], sem um estremecimento de alma, o dogma da Pátria una e pluricontinental. Melhor dizendo do Império Colonial. […].

Quando, em 1961, acabou o mito da *pax lusitana* nas colónias portuguesas, e Salazar proferiu a sua famosa voz de comando – *rapidamente e em força para Angola* – teve, nesse gesto consigo a maioria do povo português, sem excluir alguns dos mais consagrados adversários políticos. […].

António de Almeida Santos, *Quase Memórias – Do colonialismo e da descolonização,* I volume, Lisboa, Casa das Letras, 2006 (adaptado)

Responda à seguinte questão, tendo como base a informação fornecida pelas fontes:

Demonstre, com base nas fontes, a existência de concordâncias entre o autor da fonte 1 e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.

ANEXO 3

PROVA C

Fonte 1 - Proclamação do General Humberto Delgado *A todos os Portugueses da Metrópole e do Ultramar* (Maio de 1958)

Cidadãos de todas as idades e de todas as correntes liberais antitotalitárias, não só da Oposição declarada, como também dos próprios sectores da Situação [...].

Se é perigoso para alguém candidatar-se e se os portugueses têm medo de votar ou não crêem na validade do voto – graves acontecimentos estão subvertendo o nosso querido Portugal e imperioso é que se tomem medidas salvadoras. [...]

Creio estar no espírito de todos que as responsabilidades internacionais assumidas por Portugal, a sua presença nos organismos de carácter democrático e a unidade que temos de defender em territórios portugueses espalhados por quatro continentes, não podem nem devem ser perturbadas por mudanças bruscas e violentas de regime ou de política.

Como candidato independente proponho ao País, sem dúvida mal preparado para súbitas mudanças, a adopção progressiva e tão rápida quanto possível dos hábitos políticos correntes nos países democráticos. De resto, aderindo à ONU e ao Pacto do Atlântico, Portugal tomou o compromisso de reger-se por instituições democráticas, conforme o preâmbulo dos mesmos documentos. [...]

O abismo trágico só se constituirá se a Situação teimar em impedir que o Povo eleja livremente os seus representantes e decida por si os seus destinos.

Na dignidade e na seriedade das eleições [...] os soberanos direitos e anseios do Povo [...] exigem que o Poder se legitime e consagre por métodos análogos aos usados nas nações livres do Mundo [...].

Um poder que assente no uso imoderado da força e não no respeito dos direitos humanos desperta paixões e violências, que ao explodir tudo subvertem e nada constroem.

Programa mínimo

[...]

Na ordem interna

1.º – cumprir e fazer cumprir, sem esquivas e sem sofismas, na pureza do juramento a prestar, a actual Constituição Política da República, nomeadamente o art.º 8.º, que garante a todos os cidadãos os direitos fundamentais [...];

2.º – garantir [...] que a Nação possa organizar-se politicamente em regime de pacífica convivência, eleger livremente os seus representantes e decidir dos seus destinos [...].

Na ordem externa

1.º – manter e consolidar os nossos compromissos e direitos internacionais de potência ocidental, geograficamente dispersa, mas política e moralmente unida e indissociável; [...]

3.º – defender e prestigiar a todo o transe os direitos da nossa Soberania.

Responda à seguinte questão, tendo como base a informação fornecida pela fonte:

Explique, com base na fonte, a existência de concordâncias entre o autor e o regime relativamente à questão colonial portuguesa.

Es posible evaluar la "conciencia histórica" en un posible marco de evaluación de competencias históricas inspirado en pisa ciencias[1]

Jesús Domínguez Castillo[2]

Resumen

El marco teórico de PISA para la evaluación de las ciencias experimentales ofrece un buen modelo para plantear la evaluación de competencias en historia. PISA distingue tres grandes competencias científicas y subraya su papel central en la evaluación, diseñando cada uno de los ítems de la prueba con la finalidad de evaluar una de esas tres competencias. Utilizando ese modelo, el artículo propone un posible marco para la evaluación de la historia, ilustrado con algunos ejemplos de preguntas, cuyo núcleo lo formarían estas tres competencias históricas: *Explicar históricamente hechos del pasado y del presente*, *Utilizar las pruebas históricas* e *Identificar las características del conocimiento histórico*. Finalmente se valora la relación complementaria que tiene esta propuesta de competencias históricas con la teoría de J. Rüsen sobre la "conciencia histórica".

Palabras clave: PISA; evaluación; competencias científicas; competencias históricas; consciencia histórica.

Abstract

The PISA science assessment framework offers a good model to think about the assessment of historical competences. PISA distinguishes three major scientific competences and emphasizes their central role in the assessment by devising each of the test items with the goal of assessing one of these competences. Based on this model, the article outlines a possible assessment framework for history, exemplified with some assessment ítems, the core of which could rest upon the following historical competences: *Explaining past and present facts historically*, *Using historical evidence* and *Identifying features characterizing historical knowledge*. Finally, a short reference is made to the complementary relation between this proposal of historical competences and J. Rüsen's theory on "historical consciuosness"

---

[1] Este artículo forma parte del proyecto COMPSOCIALES financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2012-37909-C03-01).

[2] Profesor asociado de la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. E-mail: jdomingu@nebrija.es

Keywords: PISA;assessment; scientific competences; historical competences; historical consciousness.

¿Una futura evaluación de competencias en historia?

Las competencias en educación no parecen ser una moda pasajera llegada con la última reforma educativa y del currículo, sino que se mantienen y refuerzan en el anteproyecto de la nueva reforma por venir. Su presencia responde a una orientación educativa internacional que desde las administraciones educativas españolas se viene siguiendo con más o menos dedicación y acierto.

La Unión Europea, dentro de su programa común de objetivos educativos, aprobó en diciembre de 2006 una recomendación que instaba a los países miembros a incorporar a sus programas educativos ocho competencias clave necesarias en la sociedad del conocimiento.[3] Recientemente, en un informe de noviembre de 2012, la Comisión de la UE insiste sobre el asunto destacando el papel crucial que debe asignarse a la evaluación para impulsar la enseñanza de competencias: "*En primer lugar, al poner la atención sobre ciertos resultados del aprendizaje,* ***la evaluación envía la señal clara de que esas competencias son la prioridad para la enseñanza y el aprendizaje***." (negritas nuestras)[4].

Las evaluaciones externas de competencias, internacionales y nacionales, han recibido en España un gran impulso en la última década y todo apunta a que en los próximos años adquieran incluso mayor relevancia. Aunque aún en discusión, el anteproyecto de la LOMCE establece evaluaciones de final de etapa en Primaria y ESO para todos los alumnos y expresa que el objeto de la evaluación serán las competencias: "*Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y en especial de la OCDE, y se centran (sic) sobre el nivel*

[3] Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Anexo "Competencias clave para el aprendizaje permanente –un marco de referencia europeo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 Diciembre de 2006/L394) (http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF (consultado en febrero de 2013)

[4] "Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance", informe anejo a la Comunicación de la Comisión: *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012. http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf (consultado, Marzo 2013). Puede consultarse también 'Key Competences for a Changing World', COM (2009) 648 final (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF

de adquisición de las competencias"[5]. Si esas futuras pruebas han de ser homologables a las de la OCDE (léase PISA) y, además, la futura ley propone pruebas al final de la ESO para todas las asignaturas troncales, incluida "Geografía e Historia", parece evidente la oportunidad de seguir debatiendo cómo debería ser esa evaluación de competencias en historia y geografía.

Esta comunicación quiere ser una aportación a esta tarea, y es fruto del estrecho contacto del autor con las evaluaciones internacionales entre 2006 y 2012[6]. El tema es más amplio y complejo de lo que es posible tratar aquí, por lo que nos limitaremos a analizar cómo plantea PISA la evaluación de las ciencias experimentales y explorar su posible transferencia a la evaluación en historia.

Cómo plantea PISA la evaluación de competencias en ciencias experimentales

PISA se ha convertido en el estudio de evaluación del aprendizaje de alumnos más conocido y con mayor relevancia. Evalúa la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias experimentales (ciencias naturales, física y química). De estas materias, las dos primeras son básicamente instrumentales, con claro predominio de los conocimientos procedimentales sobre los conceptuales, las ciencias experimentales son materias mixtas que exigen por igual conocimientos de uno y otro tipo, lo que las hace similares en este sentido a la historia, la geografía y otras ciencias sociales. Probablemente por este motivo, el marco teórico en el que PISA fundamenta la evaluación de las ciencias experimentales y, en consecuencia, la selección de los ítems o preguntas de la prueba, es razonablemente aplicable a nuestras materias, además de tener un gran potencial teórico.

El siguiente texto, con el que concluye el capitulo de ciencias del Marco teórico de PISA (2009, p. 146, en adelante PISA 2009)[7], resume el objetivo de la evaluación y el papel central que atribuye a las competencias específicas de las ciencias experimentales:

---

[5] Anteproyecto de la ley orgánica para mejora de la calidad educativa, versión 2, 03/12/2012, "Exposición de motivos" VIII, p. 7

[6] Entre 2006 y 2008, el autor ha coordinado el área de estudios internacionales del Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, y de 2008 a 2012, ha sido coordinador nacional de los estudios PIRLS, TIMMS y TEDS-M.

[7] *PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, OECD, pg. 146. Disponible en pdf en (http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/pisa2009assessmentframework-keycompetenciesinreadingmathematicsandscience.htm

> La definición que hace PISA de "Scientific literacy" tiene su origen en la consideración de lo que los estudiantes de 15 años deberían saber, valorar y ser capaces de hacer, como preparación para la vida en las sociedades modernas. **En el núcleo de esta definición, y de la evaluación de las ciencias, están las competencias** que son características de la ciencia y de la investigación científica: **identificar cuestiones científicas, explicar científicamente los fenómenos y utilizar pruebas científicas**. La capacidad de los alumnos para desempeñar esas competencias depende del conocimiento científico, tanto conocimiento del mundo natural (es decir, conocimiento de química, biología, etc.) como conocimiento sobre la ciencia en sí misma (es decir, conocimiento de la investigación y de la explicación científica), y de sus actitudes hacia las cuestiones relacionadas con la ciencia.(…) (negritas nuestras).

La Figura 1 presenta los tres grandes componentes de esa evaluación: **situaciones**, **competencias** y **conocimiento**, subrayando el papel prioritario de las competencias.

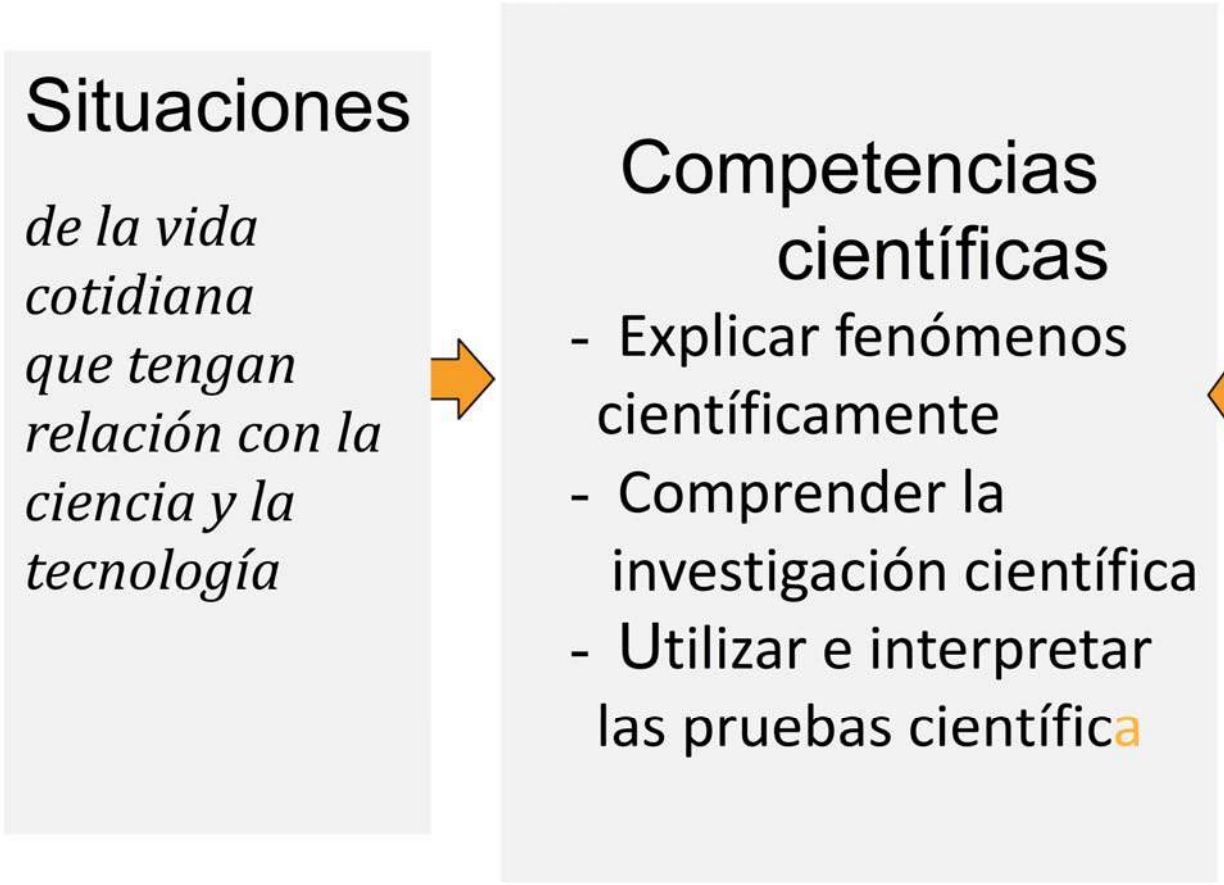


Figura 1: Componentes de la evaluación de las ciencias experimentales en PISA
Reelaborado a partir de las figuras y 3.6 del 3.11 (PISA M. 2009)

Aunque este artículo se centra en las competencias específicas, es preciso prestar atención a las "situaciones" o contextos, pues son el elemento clave que permite hacer aplicable el conocimiento escolar. En la evaluación de competencias históricas, los criterios para seleccionar los temas, situaciones y contextos más apropiados (por ejemplo, su relevancia y utilidad a la

hora de comprender los problemas y características del mundo actual) son una cuestión crucial y, a la vez, que requiere un amplio debate.

Como se subraya en el texto y el cuadro anteriores, una adecuada utilización de las competencias exige conocimientos de la ciencia y sus métodos. Los conocimientos **de** las ciencias se refieren a las leyes, conceptos, taxonomías, etc. y están muy directamente implicados en la competencia "explicar los fenómenos científicamente". A su vez, los conocimientos **sobre** las ciencias (sus métodos de investigación y explicación) van implícitos en "utilizar las pruebas científicas" e "identificar cuestiones científicas".

El núcleo de la evaluación de PISA son las competencias científicas o procesos cognitivos pues "*caracterizan los rasgos de la ciencia como forma del conocimiento e investigación humana (...) lo que implica que los estudiantes deben tener una cierta comprensión de cómo los científicos obtienen datos y proponen explicaciones, (...)*" (PISA, 2009, p. 129). Por ello, precisamente, son el componente sobre el que pivota la evaluación y cada una de las preguntas de la prueba está diseñada para evaluar una de ellas, aunque la distribución de preguntas entre competencias no es homogénea: por ejemplo, en 2009, el 41% correspondió a la explicación científica, el 37% a la utilización de pruebas y el 23% a las cuestiones científicas (sic, PISA, 2009, p. 143).

Veamos con más detalle estas competencias y su utilización en el diseño de la prueba a través de ejemplos de preguntas tomadas de la unidad de evaluación "El diario de Semmelweis" utilizada en PISA 2000.[8] El material de estímulo de esta unidad presenta un gráfico y dos fragmentos del diario de este médico que en la década de 1840 trató de reducir el excesivo número de muertes por fiebres puerperales en su hospital, al parecer por falta de higiene del personal sanitario. Tanto la información de estímulo como algunas preguntas podrían ser interesantes también para la historia y, complementado con una breve información de contexto, el material podría utilizarse en 4º de ESO para estudiar el desarrollo de la ciencia y las dificultades para superar hábitos y prejuicios tradicionales:

- **Identificar cuestiones científicas**. Esta competencia, también denominada "comprender la investigación científica", "(…) incluye reconocer aspectos clave

[8] Se puede consultar esta unidad de evaluación, con guía de corrección y otros datos, junto a otras muchas unidades de evaluación de PISA en Ciencias en PISA. Pruebas liberadas MEC, Instituto de Evaluación, 2010.

de la investigación científica: por ejemplo, qué cosas deberían compararse, qué variables deberían controlarse, qué información adicional es necesaria (…)" (p. 138). La pregunta 2 de El diario de Semmelweis trata de medir esta competencia pidiendo al alumno cuál podría ser la idea o hipótesis que tuvo el doctor Semmelweis (incrementar las medidas de higiene) para reducir el elevado número de muertes entre las parturientas.

- **Explicar los fenómenos científicamente** "conlleva aplicar a una situación dada conocimientos apropiados de la ciencia. Esta competencia incluye describir o interpretar fenómenos y predecir cambios (…)". (PISA, 2009, p.138). La pregunta 3 pregunta por qué, lavar las sábanas a alta temperatura reduce los riesgos de contagio, y mide si el alumno es capaz de aplicar sus conocimientos de biología para prevenir enfermedades.

- **Utilizar las pruebas científicas** "incluye acceder a la información científica y producir argumentos y conclusiones basadas en pruebas científicas. (…) La competencia también conlleva: seleccionar entre conclusiones alternativas en relación con las pruebas; dar razones a favor o en contra de una conclusión según la forma en que ésta se hace derivar de los datos proporcionados… (PISA, 2009, p. 138). La pregunta 1 pide al alumno que utilice los datos proporcionados en el estímulo para rechazar ciertas explicaciones tradicionales (terremotos, influencias extraterrestres, etc.) sobre el elevado número de muertes.

¿Es posible identificar competencias históricas similares a las de ciencias?

Parece posible seleccionar competencias en la historia que, necesariamente vinculadas a conocimientos sustantivos y actitudes, formarían el núcleo de lo que cabría denominar "*historical literacy*" o "competencia histórica", es decir, la formación histórica básica que debe tener hoy todo estudiante de ESO.

Siguiendo el modelo utilizado por PISA en ciencias experimentales, se presenta en el siguiente cuadro una posible propuesta de componentes para la evaluación de la historia. De ellos sólo analizaremos el de competencias, dejando los otros dos, situación y conocimiento, meramente apuntados según la línea marcada por PISA.

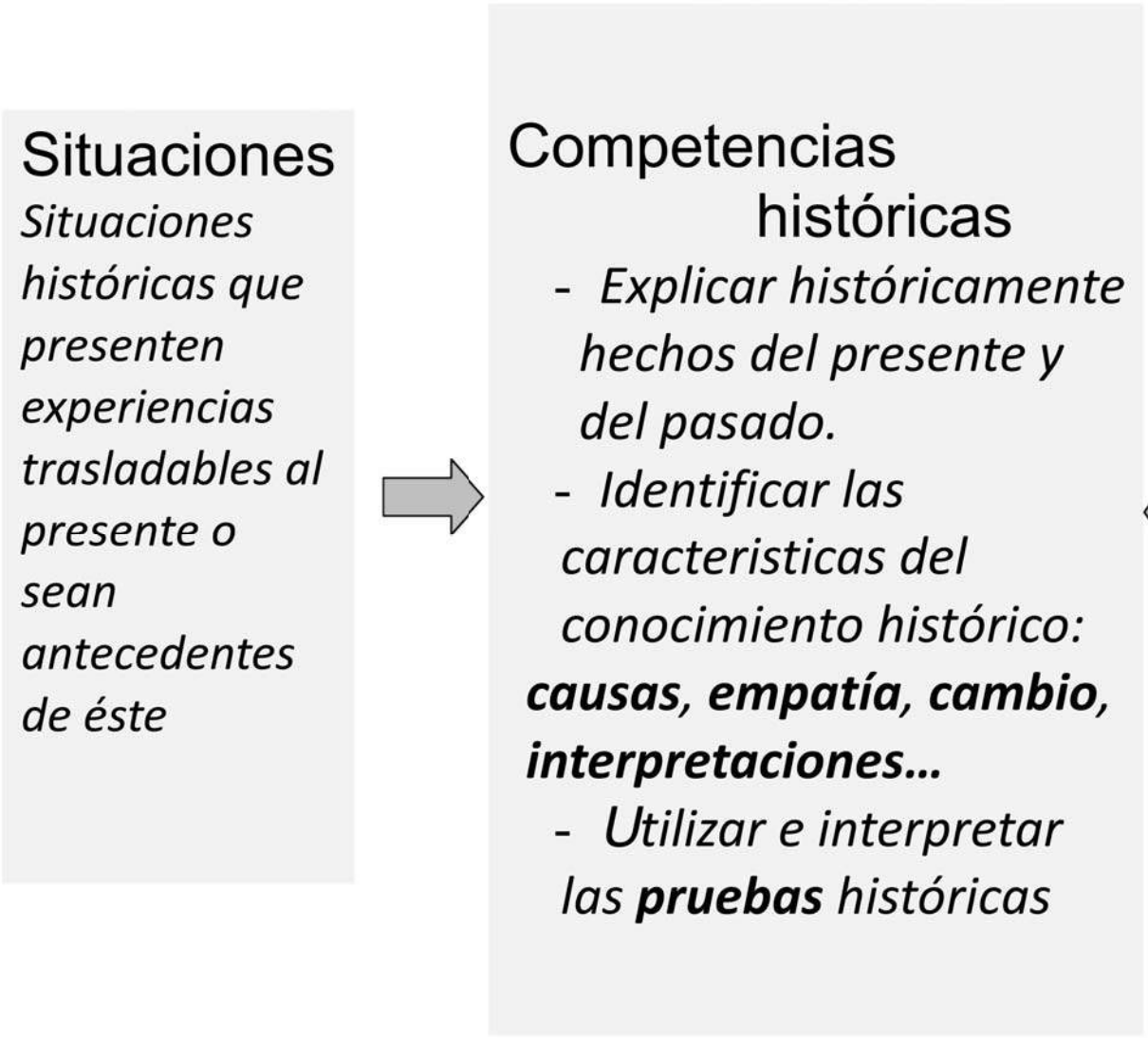


Figura 2: Componentes de la evaluación de competencias en historia

La denominación de estas tres grandes competencias históricas sigue muy de cerca la propuesta hecha por PISA para las ciencias, pero no es una simple copia superficial sino que está respaldada por una amplia tradición investigadora en didáctica de la historia, orientada hacia la comprensión de la historia por el alumnado. Iniciada en el Reino Unido en las décadas de 1960 y 1970, ha ido ganando apoyo en otros países[9] y ha condicionado en parte algunos

[9] Una clara manifestación de esa amplia difusión es la *International Review of History Education*, que lleva más de media docena de volúmenes publicados. Iniciada en 1995, bajo el impulso de P. Lee y A. Dickinson, ha tenido una extensa participación de especialistas de gran número de países, no solo anglosajones puesto que, además de las colaboraciones, conocidos investigadores como Mario Carretero en España e Isabel Barca en Portugal, han coordinado algunos de sus volúmenes. Véase también el programa canadiense *The Historical Thinking Project* http://historicalthinking.ca/news

currículos y sistemas de evaluación. Frente a la dicotomía entre una enseñanza tradicional de la historia, basada en los conocimientos factuales, y la que propuso en los 60 la llamada *New History*, basada en las destrezas, se ha ido abriendo paso una posición de síntesis que sugiere abordarla poniendo el acento en los elementos claves para una adecuada **comprensión de la historia**, lo que exige enseñar conocimientos del pasado (conocimiento **de** la historia) pero también enseñar de forma práctica cómo se obtienen y presentan esos conocimientos, es decir cuáles son los métodos y la lógica propia de la disciplina (conocimientos **sobre** la historia).

Esa enseñanza orientada hacia la comprensión de la historia destaca el papel clave de una serie de conceptos "estructurantes" o "de segundo orden": *prueba histórica*, *causas*, **empatía**, *cambio y continuidad*, *relatos o interpretaciones históricas*…)[10]. Son conceptos diferentes a los denominados "sustantivos", como "servidumbre feudal", "monarquía absoluta" o "transición democrática española", y que requieren ser enseñados no en teoría, sino mediante actividades prácticas. Esta concepción de la didáctica de la historia ha dado lugar a numerosas investigaciones sobre la forma en que los alumnos entienden la lógica particular de la historia: cómo utilizan los historiadores las fuentes, a qué llamamos causas de un hecho y cómo intervienen para que ocurra, cómo se puede defender la validez del conocimiento histórico cuando hay relatos e interpretaciones tan diferentes sobre unos mismos hechos del pasado, etc., y han ofrecido resultados sobre las ideas y asunciones implícitas de los alumnos, y niveles de comprensión y progreso en relación con esos conceptos "de segundo orden". Pero sobre todo, esas investigaciones vienen alertando desde hace varias décadas de la importancia que tiene atender a esa lógica del conocimiento histórico para superar un aprendizaje superficial de la historia. En este sentido coinciden pues con el objetivo de las evaluaciones de PISA: comprobar en qué medida los adolescentes son competentes (están formados, y no sólo informados) para poder utilizar sus conocimientos como ciudadanos. Por esta razón parece adecuado tomar en consideración estos "conceptos de segundo orden" a la hora de seleccionar las **competencias históricas,** puesjuegan un papel equivalente al de las competencias científicas en PISA.

Como se ha visto antes en ciencias, veamos ahora brevemente el significado de estas competencias y cómo se pueden traducir en preguntas de evaluación. En el Apéndice se ha incluido un ejemplo de unidad de evaluación para 4º de ESO, elaborada con objeto de ilustrar el

[10] Peter J. Lee es seguramente el investigador más representativo y prolífico de esta corriente. El artículo que de él recogemos en la bibliografía (2005) es sin duda la síntesis más completa y actual sobre este campo de estudio en el que lleva trabajando desde hace ya más de tres décadas.

significado de las tres competencias históricas y el tipo de preguntas que podrían plantearse para evaluar su adquisición. Esta unidad tiene el formato utilizado por las de PISA en Ciencias (una pequeña parte de la prueba) y consta de un breve material de estímulo, seguido de 3 o 4 preguntas. Pensamos que en historia daría más juego un modelo de unidad más extenso que incluyera como estímulo más fuentes de información y también más preguntas.

Explicar históricamente hechos del pasado y del presente

Esta es la competencia más vinculada a los conocimientos de tipo conceptual o factual, pero no evalúa la capacidad de recordarlos sin más, sino si se ha asimilado ese conocimiento y si se es capaz de utilizarlo en situaciones o contextos distintos a los estudiados. La pregunta 4 de la *Historia de la familia de Elisa* (Anexo 2), se orienta a medir esta competencia, pues exige a los alumnos tener conocimientos de la evolución económica durante el franquismo y, en concreto del papel de las remesas de emigrantes y del turismo para financiar el "desarrollo español" de los 60. Complementada con otra información sobre la actualidad, esta unidad podría servir además para evaluar la aplicación del conocimiento histórico a la actual emigración de jóvenes españoles a otros países. En otras palabras podría servir también para evaluar la aplicación de la historia a la comprensión del presente.

Utilizar pruebas históricas

Toda descripción o explicación científica, sea de hechos naturales o humanos, debe estar fundamentada en pruebas, en datos o hechos empíricos. El concepto de prueba es común para todas las ciencias, sean experimentales o sociales pero aquí destacaremos las características de las pruebas en historia.

¿Qué rasgos presentan las pruebas históricas que los distinguen de las ciencias experimentales? Fundamentalmente tres: la distinción entre "fuente" y "prueba", la obtención de "información implícita" y el "análisis crítico de las pruebas". Creemos que en una prueba al acabar la ESO, sólo deberían contemplarse los dos últimos:

a) *Diferencias entre fuente y prueba*. Las fuentes históricas no son en sí mismas pruebas, sólo se convierten en tales al ser utilizadas por el investigador para fundamentar su relato. Así por ejemplo, una carta privada es una fuente que sólo se convierte en prueba cuando es utilizada dentro de un relato histórico. Para subrayar esta diferencia conceptual se ha preferido denominar esta competencia, como en ciencias, "utilizar pruebas históricas" y no "utilizar fuentes históricas". Aunque no convenga evaluar a los alumnos de ESO sobre esta distinción es conveniente que el profesorado la tenga en cuenta.

b) *Obtener información implícita*. Las pruebas pueden proporcionar información explícita e implícita. Las fuentes escritas suelen ofrecer bastante información explícita y también, pero

menos, implícita, mientras que los objetos e imágenes suelen proporcionar más información implícita, por ejemplo, sobre las condiciones de vida, el trabajo, las viviendas, etc. Para obtener información implícita se requiere hacer inferencias, lo que exige cierto conocimiento del contexto histórico. La pregunta 2 de la unidad "*Historia de la familia de Elisa*", trata de evaluar esa capacidad de inferencia sobre la vida de los bisabuelos de Elisa.

c) *Analizar críticamente las pruebas*. Una adecuada utilización de pruebas en historia exige el análisis crítico de las fuentes. Se trata de descubrir errores, lagunas, contradicciones, opiniones más o menos parciales e, incluso, posibles manipulaciones y falsificaciones en las fuentes. Un aspecto digno de destacarse en este análisis crítico es la distinción entre lo que son datos o hechos objetivos y lo que son opiniones, que habrá de estar claramente atendida en la evaluación. La pregunta 1 de la "Historia de la familia de Elisa" aborda esta competencia.

Identificar las características del conocimiento histórico

Esta competencia equivaldría en historia a la de "identificar cuestiones científicas" que PISA propone para ciencias. Engloba un conjunto de "conceptos de segundo orden": *causas múltiples*, *empatía*, *cambio*, *interpretaciones*. Son una selección incompleta y discutible, pero que recoge rasgos característicos de la historia como disciplina. Vienen a ser "subcompetencias" cuya evaluación requiere preguntas diferenciadas. No es posible describir aquí estos cuatro conceptos con detalle, por lo que haremos una rápida referencia a dos de ellos: *causas múltiples*y *empatía*.

En PISA esta competencia hace referencia a"comprender la investigación científica", es decir, a identificar los aspectos clave del método científico para generar conocimiento: hipótesis, control de variables, etc. La historia, no busca hallar el factor o hipótesis clave que permita como en ciencias explicar todos los casos similares (por ejemplo, que la higiene es un factor clave para evitar el contagio de cierto tipo de enfermedades). De hecho también utiliza algunas hipótesis generales, pero habitualmente el objeto de su investigación es explicar un caso en particular (la guerra civil española, la emigración en la década de los 60). Para ello necesita hacer referencia a numerosas circunstancias particulares y, aun sosteniendo que un factor sea más influyente que el resto o incluso determinante (condición necesaria), debe explicar su engarce con los otros (condiciones de contexto). Para aludir a este tipo de explicación se suele utilizar el concepto de *causas múltiples*. Para evaluarla pueden plantearse preguntas a partir de una explicación o relato, que midan por ejemplo, el tipo de conexiones que establece o dibuja el alumno entre las causas (por ejemplo, en cadena unidireccional, en red de conexiones, etc.), si distingue lo que son propiamente causas de los meros acontecimientos anteriores sin influencia alguna en el efecto final, etc.

La *empatía histórica* hace referencia a tomar en consideración (no necesariamente compartir) las creencias, ideas, intereses, etc. de la gente del pasado para, de ese modo, explicar mejor sus actuaciones, individuales o colectivas, especialmente cuando éstas pueden parecer incomprensibles desde la perspectiva del presente. Es un procedimiento útil y valioso para entender las mentalidades en el pasado y contrarrestar a veces prejuicios sobre nuestros antepasados. La pregunta 3 de la "Historia de la familia de Elisa" trata de medir la capacidad del alumnado para "meterse en la piel" de la abuela de Elisa y entender mejor su postura a la hora de decidir si su marido debía ir a Alemania sólo, o con ella y su hijo. Utilizar aquí la empatía histórica requiere considerar sus circunstancias no de forma estereotipada (opción a) o desde una mentalidad actual o intemporal (opciones b y d), sino desde la mentalidad que tendría una mujer de esa época (opción c).

Competencias y conciencia histórica

¿Qué relación puede tener esta propuesta de competencias históricas con las teorías de J. Rüsen sobre la "conciencia histórica"? En mi opinión, la reflexión de Rüsen, pese a partir de una perspectiva de análisis muy distinta, corrobora la oportunidad de nuestra propuesta de competencias históricas. Veamos de manera sucinta por qué.

Rüsen ha puesto de manifiesto la importancia de la historia como ingrediente básico de la visión, individual y colectiva, que cada persona adquiere sobre su realidad presente y sus expectativas de futuro. Según él, el conocimiento histórico, por limitado que sea, es parte sustancial de la conciencia e identidad que toda persona adquiere como individuo y como miembro de una comunidad humana (nacional, cultural, religiosa, racial, etc.). "La conciencia histórica incluye operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes) a través de las cuales la experiencia temporal bajo la forma de memoria, se utiliza como medio de orientación en la vida diaria". (Rüsen, 2001, p.3).

De este modo, la conciencia histórica, al aportarnos la dimensión temporal pasado-presente-futuro, cumple la importante función de dar sentido temporal a nuestra existencia, orientando nuestra actuación en el presente y expectativas de futuro.

Hecha esta definición de la conciencia histórica, Rüsen explica cómo ésta se adquiere y desarrolla: "El aprendizaje de la historia es el proceso de digerir la experiencia del tiempo e incorporarlo a la competencia narrativa, entendida aquí como la habilidad para construir una narración o relato mediante el cual la vida práctica tiene su lugar y orientación en el tiempo." (2004, p. 80).

Rüsen (2001, ps. 12-15) distingue cuatro tipos o *modos* de conciencia histórica que, como hipótesis de trabajo, podrían ser estadios en el desarrollo de dicha conciencia:

a) **Tradicional**: Proporciona una visión e interpretación inmutables del pasado que obligan a actuar, en el presente y en el futuro, de una manera establecida y fija.

b) **Ejemplar**:Facilita múltiples experiencias ejemplares de hechos y personas del pasado que actúan como modelos culturales, ejemplos de reglas de conducta, etc. que siguen siendo válidas en el presente y en el futuro. Este tipo de conciencia predomina en la historiografía política desde Grecia hasta mediados del XVIII, como un corpus de experiencias ejemplarizantes para educar a los gobernantes.

c) **Crítico**: Proporciona una experiencia del pasado vista como una herencia criticable y, por tanto, utilizada para desmarcarse y derribar hoy o en el futuro ciertas reglas de conducta propias de una cultura dominante que aún persiste (por ejemplo, en la "historia feminista"). La identidad se forma mediante la capacidad para decir no a las pautas establecidas.

d) **Genético**: Se subrayan los procesos de cambio en el tiempo, y permite reconocer y asumir el presente como resultado de los cambios en el pasado que son los responsables de su "génesis". Los distintos puntos de vista, los valores morales y perspectivas de futuro están contextualizados temporalmente, y la identidad histórica se concibe como lo que ha perdurado a través de los cambios. Esta forma de conciencia histórica es predominante en el discurso intelectual de las sociedades contemporáneas y tuvo su expresión clásica en la escuela historicista del XIX (Rüsen, 2001, p. 14).

El desarrollo de la conciencia histórica (en los alumnos) a lo largo de estos cuatro tipos de conciencia histórica, tendría según Rüsen una base lógica y estructural (cada uno es precondición para los siguientes, exige mayor complejidad y nivel de abstracción, etc.), pero también cierta base empírica, por cuanto en la vida diaria la gran mayoría de las personas muestran tipos "tradicionales" y "ejemplares" de conciencia histórica y solo una minoría, mas formada históricamente y reflexiva, muestran conciencias en los dos estadios siguientes (2004, ps. 78-80).

Esta propuesta filosófica de Rüsen sobre la función que cumple el conocimiento histórico en el desarrollo de la identidad y de la conciencia de todo individuo nos inspira aquí algunas reflexiones en relación con nuestra propuesta de evaluación de competencias históricas. En primer lugar, reafirma el papel crucial que tiene la educación histórica en la formación de los jóvenes para la vida adulta como individuos y ciudadanos conscientes, lo que debería otorgar a esta materia un lugar destacado en la educación obligatoria, alejado del papel de "asignatura maría" que una evaluación de competencias mal entendida podría asignarle. Por otra parte, si la historia forma parte de la consciencia individual, es necesario garantizar que no sea cualquier tipo de conocimiento histórico ("tradicional", "ejemplar"…) el que se enseñe, sino uno que sea acorde con el estado de la cuestión que la comunidad científica va desarrollando, tanto en

relación con los contenidos como con los procedimientos metodológicos del conocimiento histórico.

La segunda reflexión tiene que ver con la necesidad de que la enseñanza de la historia haga muy explícita la conexión entre pasado, presente y futuro, ayudando así al alumno a construir mejor la dimensión temporal de su propia identidad y consciencia, como individuo y ciudadano. (Rüsen, 1997, ps. 4 y 7). Esto no significa necesariamente que la época contemporánea sea válida en exclusiva para construir la conciencia histórica, pues también forman parte de ésta relatos y experiencias de un pasado más lejano (piénsese, por ejemplo, en el interés que puede tener hoy la división religiosa entre protestantes y católicos, de hace casi 500 años, para comprender mejor las diferencias entre los países del norte y del sur de Europa, que la actual crisis económica está destacando). Por tanto la tesis de Rüsen corrobora globalmente la importancia de enseñar historia con un enfoque llamémosle "competencial", o sea, aplicado a las situaciones y problemas que el alumnado percibe en el presente

Finalmente, la tipología de Rüsen sobre los modos de conocimiento o memoria histórica (tradicional, ejemplar, crítico y genético), tampoco contradice o reduce el papel clave de las "competencias históricas" que aquí se han propuesto. Es más, podría decirse que sin ellas, sin una mínima comprensión por el alumno de la lógica, o sea de los rasgos metodológicos del conocimiento histórico (investigación y explicación) difícilmente se puede llegar a tener un modo "genético"de conocimiento de la historia. En primer lugar, por cuanto esas competencias subrayan una adecuada comprensión de los procesos de cambio y continuidad que han conducido al presente. Pero además, porque los estudiantes necesitan comprender que ese mismo pasado, o mejor, nuestro conocimiento del mismo, no es algo dado y definitivo, sino que es una construcción histórica colectiva, que cambia y se perfecciona en el tiempo. Como concluía P. Lee (2004) en referencia a la teoría de Rüsen: "necesitamos una historia que permita a los estudiantes orientarse *genéticamente* en el tiempo, pero también entender ese pasado en el que se orientan como algo *históricamente* construido" (cursivas del autor).

Referencias bibliográficas

BARCA, Isabel (2009): "Identities and History— Portuguese students' accounts" in *International Journal of Historical Learning Teaching and Research,* Volume 8, Number 1, January 2009 (www.history.org.uk, consultada en febrero 2013)

DOMÍNGUEZ, J. (1986): "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", *Infancia y Aprendizaje* nº 4, ps.1-21, 1986.

DOMÍNGUEZ, J. (1993): *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia* Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

DOMÍNGUEZ, J. and POZO, J. I. (1998): "Promoting the Learning of Causal Explanations in History through Different Teaching Strategies" in VOSS, J. F. &CARRETERO, M. (Edts.): *Learning and Reasoning in History.International Review of History Education,* Vol. 2, ps. 344-359. Woburn Education Series, Routledge.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN, MEC (2010): *Ciencias en PISA. Pruebas liberadas* MEC, (Disponible en pdf en: http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#ciencias_1).

Lee, P. J. (2004): " <<Walking backwards into tomorrow>>: Historical consciousness and understanding history", *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* Vol.4 No.1.

LEE, P. J. (2005) 'Putting principles into practice: understanding history', in DONOVAN M. Suzanne and BRANSFORD John D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*. US National Research Council, Washington DC: National Academies Press.

OECD (2009): *PISA 2009Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*.(Disponible en pdf en: org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/pisa2009assessmentframework-keycompetenciesinreadingmathematicsandscience.htm).

RÜSEN, Jörn (1997): "El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia" *Íber* nº 12.

RUESEN, J. (2001). "What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence". Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC.

RÜSEN, Jörn (2004): "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development" in SEIXAS, P. (EDIT.): *Theoryzing Historical Consciousness,* Univ. of Toronto Press. ps. 63-85.

The Historical Thinking Project http://historicalthinking.ca/news

ANEXO 1:

Unidad de evaluación sobre competencias históricas (4º ESO)

HISTORIA DE LA FAMILIA DE ELISA

Elisa hizo 2º de ESO en el curso 2010-11. Su profesora les pidió escribir una breve historia de su familia desde los abuelos y hacer un eje cronológico. A continuación tienes dos párrafos centrales de la historia que escribió Elisa y el eje que entregó:

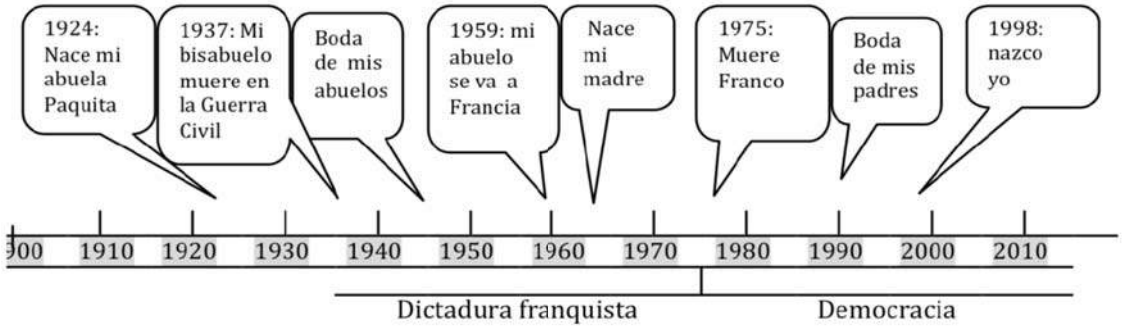
DOCUMENTO 1: La historia de la familia de mi madre

Mis abuelos Carmelo y Paquita se casaron en 1950 y al principio vivieron en el pueblo (en Guadalajara), en casa de la bisabuela Tina que estaba viuda. También vivía con ellos el único hermano de mi abuela, el tío Juan, algo mayor que ella y soltero. Tuvieron tres hijos y los dos primeros nacieron en España. El mayor murió de una meningitis al año de nacer, el segundo es el tío Agustín, mi padrino, y la última, mi madre que se llama Pilar y que nació en Francia en 1964.

En el pueblo tenían unas pocas tierras que apenas daban para comer, así que el abuelo Carmelo trabajaba también a jornal (sueldo de un día) cuando los ricos del pueblo lo contrataban para labrar, segar, etc. Pero las cosas no iban bien, algunos agricultores ricos no lo contrataban por ser yerno de un rojo (republicano), además también empezaba a haber tractores y mi abuelo cada vez trabajaba menos días a jornal. Así que a los 9 años de casarse, el abuelo tuvo que dejar a su familia e irse, como muchos otros, a Francia a trabajar de albañil. Los primeros años vivía con otros españoles y mandaba casi todo su sueldo a mi abuela, pero al morir la bisabuela, en 1963 mi abuela Paquita se fue con él a Francia. Allí mi abuela, además de atender a sus hijos y llevar su casa, limpiaba también otras casas. Casi no aprendió francés y decía que le costó mucho adaptarse a vivir allí. Con el tiempo se compraron su famoso Citroën "dos caballos" y los veranos venían al pueblo.

Un año después de morir Franco volvieron definitivamente a España. (…)

DOCUMENTO 2: Eje cronológico que hizo Elisa con ayuda de su madre



Con la información que te dan estos documentos, responde ahora a las preguntas.

Pregunta 1: En el eje cronológico, Elisa ha situado la boda de sus abuelos Paquita y Carmelo hacia 1945, pero en el texto pone que fue en 1950. Uno de los dos documentos está equivocado. Basándote en la información que tienes, ¿cuál crees que es la fecha verdadera? Explica tu respuesta:*(1 punto)*

COMPETENCIA: Utilizar las pruebas históricas (Análisis crítico de las fuentes, obtener información por inferencia…)

Pregunta 2: ¿Qué datos podemos conocer sobre los bisabuelos de Elisa? Responde a estas dos preguntas y fundamenta bien tus respuestas en los documentos. (2 puntos)

a) ¿Cómo crees que era su situación económica?

¿En qué datos te basas

b) ¿En qué bando de la Guerra Civil se supone que combatió el bisabuelo?

¿En qué datos te basas?

COMPETENCIA: Utilizar las pruebas históricas (Obtener información por inferencia, fundamentar conclusiones en las fuentes …)

Pregunta 3: Supón que estamos en 1959, unas semanas antes de la partida del abuelo Carmelo a Francia. Están los dos abuelos hablando si es mejor ir juntos o ir el abuelo solo. Para comprender mejor su decisión, trata de ponerte en su lugar de la abuela Paquita, con la mentalidad que tendrían las mujeres de aquella época.

A) ¿Cuál de estas frases reflejaría mejor su pensamiento? *(1 punto)*

a) Ya verás, vas a ganar mucho dinero y podremos comprar el coche que nos gusta. Además, hoy es muy importante saber idiomas.

b) Yo me voy contigo, lo importante es seguir juntos nosotros y el niño. La abuela tiene a mi hermano en el pueblo, él la cuidará.

c) Es muy duro separarnos, pero tú tienes que traer dinero a casa y mi obligación es cuidar del niño y de mi madre, que ya está mayor.

d) Yo me quiero ir contigo, pero ahora es mejor que me quede en el pueblo, así tendremos menos gastos.

B) Señala ahora qué aspectos de la mentalidad de la época explican la opción que has elegido: *(1 punto)*

COMPETENCIA: Identificar las características del conocimiento histórico (reconocer rasgos de las explicaciones históricas mentalidad)

Pregunta 4: Durante los años 60, España compraba al extranjero muchos más productos de los que le vendía. Por tanto tenía ahí un déficit comercial, o sea pérdidas. Sin embargo, pudo compensar esa diferencia con otros ingresos del exterior. Además de los ahorros que mandaban los emigrantes como Carmelo, ¿qué otra fuente importante de moneda extranjera hubo en esa época que permitió a España no tener pérdidas ni deudas?*(1 punto)*

a) Llegada de turista extranjeros.

b) Venta al extranjero de productos agrarios

c) Préstamos de banco extranjeros.

d) Los recortes y ajustes impidieron comprar productos extranjeros.

COMPETENCIA: Explicar históricamente hechos del pasado y del presente (utilizar el conocimiento histórico para describir, caracterizar o explicar hechos de la época)

Conciencia histórica e identidad nacional en narrativas de alumnado español de bachillerato

Jorge Sáiz Serrano[1]&Ramón López Facal[2]

Resumen

Se presenta un estudio sobre la conciencia histórica de los estudiantes a partir del modelo de J. Rüsen, en el que se identifica su visión de la identidad nacional española. Se proponen varios modelos de narrativa sobre la historia de España y a continuación se analiza una muestra de narraciones de un grupo de alumnos de 2º de Bachillerato recopiladas en un centro de secundaria. El estudio forma parte de una investigación doctoral sobre el progreso de aprendizaje de la identidad nacional española por parte del alumnado para lo que también se estudian los actuales manuales escolares de Historia de España.

Palabras clave: conciencia histórica; narrativas históricas de alumnos; identidad nacional española; enseñanza-aprendizaje de la historia; educación secundaria

Abstract

Following J. Rüsen´s model, we present a study of the historical consciousness of Valencian pupils, aiming to identify their perception of the Spanish national identity. Several models of narrative about the history of Spain are proposed, followed by an analysis of a sample of the narratives produced by a group of students in the 2nd year of Spanish Baccalaureate ("Bachillerato"), in a secondary school. The study is part of a doctoral´s degree thesis on the progress of learning of the Spanish national identity by a sample of students, for the purpose of which current Spanish History school books are also evaluated.

Keywords:historical consciousness, spanish national identity, teaching-learning of history, secondary education.

---

[1] Universidad de Valencia. E-mail: jorge.saiz@uv.es
[2] Universidad de Santiago de Compostela. E-mail: ramon.facal@usc.es

Introducción

En este trabajo se analiza la conciencia histórica que manifiestan alumnos españoles al finalizar bachillerato a partir del estudio de sus producciones narrativas. El estudio se integra en una investigación más amplia que busca examinar la conceptualización que hace el alumnado sobre la identidad española contrastándolo con las posibilidades de aprendizaje de la Historia de España a partir de los actuales manuales escolares[3]. Se cuestiona si los libros de texto aportan actividades que mejoran las habilidades cognitivas del alumnado y si permiten un aprendizaje crítico de la identidad española fomentando una visión plural e inclusiva que caracteriza a la ciudadanía democrática (Sáiz, 2011; Sáiz, 2012; Sáiz; López Facal, 2012 y en prensa). Se formula la hipótesis de que en el proceso de aprendizaje y construcción social de la identidad nacional española entre alumnado de secundaria y bachillerato, tiene más influencia el conocimiento informal (con la fuerte presencia de un nacionalismo banal español en medios de comunicación de masas, como por ejemplola exaltación patriótica vinculada a eventos deportivos) que la educación formal, a partir del currículum y su interpretación en los libros de texto más utilizados. Se presenta aquí una aproximación a cómo expresa el alumnado su identidad nacional recurriendo al estudio de producciones narrativas históricas del alumnadosobre la reciente historia española en las que reflejansu grado de conciencia histórica. Se parte del modelo teórico desarrollado por Rüsen sobre consciencia histórica y su tipología de narrativas (Rüsen, 2005; 2010), un modelo ya aplicado empíricamente en estudios previos realizados en ámbito portugués y brasileño (Schimdt, 2005; 2008; Barca, 2009, 2010; Magalhaes, 2012) y utilizado también como referente teórico en estudios anglosajones (Seixas, 2004; Lee, 2012). En este trabajo se trata de examinar qué sentido otorga el alumnado a la historia reciente de España: en qué medida la relacionan con sus necesidades de orientación personal en lo cotidiano y si en sus relatos reflejan la percepción de suidentidad nacional.

Marco teórico, metodología e instrumento

Se ha considerado que los modelos de narrativa histórica planteados por Jörn Rüsen permiten evidenciar diferentes interpretaciones de la identidad nacional, diferentes narrativas

---

[3] Este estudio forma parte del proyecto COMPSOCIALES cofinanciado con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, de referencia EDU2012-37909-C03-01. Se avanzan reflexiones de la Tesis doctoral en curso de elaboración de Jorge Sáiz Serrano en la Universitat de València, dirigida por los doctores Rafael Valls y Ramón López Facal.

nacionales puesto que se acepta que existe una relación entre el discurso y la formación de identidades, consideradas éstas como un proceso subjetivo de identificación (González y Carretero, 2013). La enseñanza escolar de la historia influye sin duda en la construcción de identidades. La consciencia histórica (conocimiento consciente) está en la base de los procesos de identificación nacional. La identidad nacional se basa en un determinado *relato de la nación*. Aprender a ser "nacionales" (españoles, vascos, valencianos) implica asumir y compartir un relato del pasado y también puntos de vista emocionales, estéticos, normativos, de intereses. Hemos considerado que sobre la historia nacional se pueden desarrollar los cuatro tipos de narrativa que identifica Rüsen (2005: 12 y 29; 2010: 98): tradicional; ejemplar; crítica y genealógica –que él denomina "genética".

Aplicada a la identidad nacional, la narrativa *tradicional* privilegiaría mitos fundacionales creadores de identidades permanentes: por ejemplo, el nacimiento de España en el proceso de Reconquista cristiana y posterior unión con los Reyes Católicos, o aquellos que parten de la preexistencia de España desde periodos previos (los hispanos celtíberos o visigodos). Estas formas de narrativa puede suelen estar ausentes de forma explícita en los manuales escolares desde finales del franquismo, por bien que sobreviven con fuerza en generaciones formadas durante la dictadura franquista y siguen presentes en cierta forma en el imaginario colectivo de parte de la población española, emergiendo periódicamente en el conocimiento informal aportado por los medios de comunicación de masas.

La narrativa *ejemplar* al crear un relato de la historia de España hace hincapié en grandes hitos de referencia como modelos perdurables. Destaca sobre otros acontecimientos las guerras de "resistencia" (o de "independencia") y periodos con más prestigio o peso internacional de España, así como el papel positivo de instituciones, legislación o creaciones artísticas y culturales. Sería relevantes en este modelo la valorización positiva del imperio español de los Austrias y su presencia en América, la del siglo de oro artístico; o más recientes como la exaltación de la Constitución de 1812 como modelo de unión liberal y de modernización; o una historia española del siglo XX coronada con el "final feliz" de la Transición a la democracia, como recuperación de una monarquía constitucional y superación de la división en las "dos Españas". Esta narrativa ejemplar está presente de forma implícita en la educación formal, en el currículum escolar, de Primaria a Secundaria, que señala hitos representativos y memorables de la historia de España. Se la puede identificar también en el relato de la reciente historia española que ofrecen la mayor parte de los manuales escolares de Historia, donde en ocasiones se hace presente de forma explícita.

La narrativa *crítica* tendría en cuenta sobre todo la contextualización y cuestionamiento de las referencias históricas a la construcción de la nación. Realizaría una aproximación crítica a

los anteriores modelos históricos, tradicional y ejemplar, cuestionándolos por ofrecer una falsa visión unívoca y uniformizadora. Por ejemplo, contrapondría al relato nacional de cooperación y unidad ejemplar la legitimidad nacida de la voluntad de la ciudadanía en cada momento histórico para diseñar su futuro colectivo. Por tanto analizaría y contextualizaría el propio proceso de creación de un relato y visión nacional único, español y daría entrada a opciones alternativas. Esta visión crítica es muy minoritaria. Sólo podemos encontrarla en un sector del profesorado más comprometido o en materiales curriculares editados por algunos grupos de innovación didáctica.

Por último cabría considerar una narrativa *genealógica* (que Rüsen denomina "*genética*"). Se trata de un modelo que implica un grado más elevado de conocimientos y consciencia histórica. Desde esta perspectiva se contextualiza la nación como un proceso dinámico, en constante formación y transformación: el presente nacería condicionado por una historia pasada y se proyectaría hacia el futuro a la luz de esas experiencias históricas. La incidencia o presencia real en las aulas de esta narrativa es muy limitada y puede considerarse más como un objetivo o meta a lograr en el aprendizaje de la identidad nacional españolaorientada a la convivencia democrática, desde una perspectiva dinámica, abierta e inclusiva debido a la coexistencia en nuestra sociedad de diversas identidades alternativas y con frecuencia enfrentadas.

Es necesario también tener en cuenta una categoría narrativa previa a todas las aquí consideradas y que no es infrecuente entre el alumnado. Se trata de una narrativaincoherente o de la ausencia de relato; se trata de una narración fragmentaria o limitada que ni siquiera llega a rudimentos del nivel tradicional: remitiría aquellos conocimientos completamente insuficientes e inconexos, incapaces de trazar una mínima exposición cronológica coherente. Está presente en un sector del alumnado que no ha completado su escolarización obligatoria, que no lo ha hecho con la suficiencia cognitiva adecuada o que simplemente muestra su ignorancia histórica.

En el Cuadro 1 se sintetizan las aportaciones que supondrían las diferentes narrativas nacionales aquí presentadas.

Cuadro 1. Modelos de narrativas de la nación española

Narrativas	*memoria de*	*continuidad como*	*identidad por*	*sentido del tiempo*
tradicional	Celtíberos, hispano-romano- visigodos, Reconquista, Reyes. Católicos, España imperial.	España como sujeto histórico desde la antigüedad, memoria de España.	Carácter nacional estable	España eterna
ejemplar	Unificación legislativa, religiosa, política… en diferentes momentos ejemplares	Los lazos de vida en común se han mantenido y/o reforzado a lo largo del tiempo	Los españoles de diverso origen han cooperado y actuado solidariamente	España se ha construido como unidad a lo largo de la historia
crítica	La construcción nacional es un fenómeno contemporáneo	La unidad nacional es fruto del azar	Las diferencias serían mayores que las semejanzas. Hay otras identidades posibles	El futuro de España, nacida de un azar histórico, depende de la voluntad de la gente en cada momento
genealógica	Hemos recibido una herencia del pasado que forma parte de nuestro patrimonio	Es necesario transformar la herencia recibida para garantizar la convivencia ysu continuidad	El pasado forma parte de nuestro patrimonio pero no puede condicionar el futuro	Las naciones son un producto histórico y dinámico (cambiante)

Grupo de estudiantes

A partir de este modelo conceptual se ha procedido a recopilar y examinar las formas y contenido de producciones narrativas de estudiantes que finalizarán próximamente sus estudios de bachillerato. Se trata dealumnos de 2º curso de Bachillerato de un centro público del área metropolitana de Valencia, 26 chicos y chicas,tanto de la modalidad de bachillerato científico como del humanístico-ciencias sociales, que estudian la materia obligatoria de Historia de España. Forman parte del grupo de Bachillerato nocturno del centro y son mayores de edad, la mayor parte (80 %) entre los 18 y 23 años. Es un grupo bastante representativo de estudiantes que obtuvieron el título de graduado de secundaria hace algunos años, abandonaron los estudios y algunos ingresaron en el mundo laboral.En la actualidad sólo una minoría combina sus estudios con un trabajo. Esos jóvenes incorporaron conocimientos históricos provenientes de su socialización adulta, y por tanto de fuentes de conocimiento no formal en medios de

comunicación social,pero también recuerdos de su más o menos cercano paso por la educación secundaria así como sus actuales estudios de bachillerato.

El instrumento elegido para la recogida de datos ha sido una narración sobre la historia de España en los últimos cien años. En hora lectiva de la materia Historia de España y pasado el ecuador ya del año académico, el profesor (primer autor de este trabajo) les solicitó que elaboraran una narración libre sobre el tema, sin señalar pauta alguna ni en extensión, contenidos o forma para minimizar interferencias ideológicas o históricas en su discurso. Únicamente se les indicó que se esforzaran en su capacidad de expresión y síntesis y que imaginaran un escrito dirigido a jóvenes de otros países que no supiera nada de la reciente historia española.

Análisis de los resultados

En los 26 escritos analizados se han combinado dos perspectivas de análisis, el contenido de sus narrativas identificando una serie de marcadores comunes; y el nivel de complejidad expositiva y argumentativa de sus escritos, donde se relaciona la conciencia histórica manifestada por los alumnos y su modelo de narrativa según la tipología antes reseñada.

Sobre los contenidos narrados se ha categorizado dos grupos de escritos. Por una parte, una mayoría de textos que podríamos denominar "academicistas" al ceñirse a una descripción acotada de acontecimientos y personajes del conocimiento escolar más inmediato, el que se está abordando en las clases de Historia de España. Aunque se insistió a los alumnos que sintetizaran todo el siglo XX y narraran para otros jóvenes que desconocieran del tema, el alumnado tiende a reproducir la información abordada en el curso más reciente. Y como en las clases se ha estado trabajando el periodo entre 1902-1936, la crisis del estado liberal de la Restauración y la dictadura de Primo de Rivera (reinado de Alfonso XIII) y la Segunda República, la mayor parte de los escritos centran su información en esa etapa. Estos resultados ponen de manifiesto lo extremadamente complejo que resulta abstraer al alumnado del aprendizaje de contenidos históricos escolares, de apartados cosificados en un programa oficial de la materia, máxime cuando se aborda una asignatura obligatoria como Historia de España que es objeto de evaluación en las pruebas de acceso a la universidad (PAU). Ese condicionante dificulta las investigaciones sobre el aprendizaje real del alumnado que está muy condicionado por el entorno escolar: las capacidades argumentativas y expositivas y el sentido atribuido por el alumnado al cambio histórico suele ocultarse tras un conjunto de contenidos derivados de epígrafes de una etapa, de un tema, de unos apuntes o de un libro de texto. Por ello los marcadores históricos más utilizados, son precisamente los propios periodos y personajes presentes en el currículum escolar, fundamentalmente Alfonso XIII, Primo de Rivera, Franco, Juan Carlos I y Suárez.

Junto a estas narrativas que reproducen al conocimiento escolar (currículum, programa oficial, manual escolar, apuntes), seleccionando lo que les parece más relevante, encontramos un segundo grupo de alumnos, más reducido (8 de 26), que ha realizado composiciones más libres. Transcienden el guión cronológico y escriben textos más creativos donde se llega hasta la actualidad e incluso se parte del presente, e identifican grandes problemas diacrónicos de la historia de España. Este último aspecto se aborda en las clases de la materia ya que se demanda en la PAU el promover una visión en perspectiva de los cambios y permanencias en la historia española. Se trata, no obstante, de la dimensión de aprendizaje de mayor nivel cognitivo a la que sólo llegan pocos alumnos al estar habituados en cursos previos a la reproducción de información histórica previamente memorizada. Son estas narrativas más libres las que más interés tienen para la investigación.

Precisamente el otro criterio utilizado en el análisis, la complejidad expositiva de los escritos, permite diferenciar tres categorías que se aproximarían a los modelos de narrativa de la nación española que se han propuesto.

En primer lugar un reducido grupo de alumnos aportan narraciones muy básicas y simplistas, completamente fragmentarias. Se limitan a enlazar y describir alguna etapa recordada e incluso (una minoría) confunde el siglo XIX con el siglo XX. Pretenden aportar información académica pero no llegan ni a un conocimiento de las etapas y contenidos históricos elementales. Sus escritos corresponderían a alumnado con una narrativa inexistente o incoherente a la que ya se hizo referencia antes.

En segundo lugar otro conjunto de narraciones aportan un nivel expositivo y argumentativo que podría catalogarse como medio. Describen de forma correcta la sucesión de etapas derivada del conocimiento histórico escolar, aportando referencias a hechos y personajes clave de esas etapas, sobre todo de la del primer tercio del siglo XX que se han trabajado en el aula (Alfonso XIII, Primo de Rivera, Azaña, Franco), pero llegando hasta el actual periodo democrático y algunos incluso hasta la situación actual de crisis. Subyace una enumeración cronológica acertada y seleccionan elementos de identificación básicos con algún rasgo para cada etapa; recurren para ello fundamentalmente a elementos relacionados con la política, en coherencia con el predominio de la política en el conocimiento histórico escolar. Los siguientes escritos son representativos del modelo denarrativa ejemplar:

1) España, país de donde soy, ha sufrido muchos cambios políticos, sociales y culturales a lo largo de su historia. Pasó de ser visigoda a musulmana en el siglo VIII y finalmente reconquistada por los cristianos en el siglo XV. Tuvo éxitos, como el descubrimiento de América e incluso llegó a ser primera potencia mundial. También tuvo fracasos como las pérdidas de territorioscomo Gibraltar, por ejemplo. Pero muchos de estos cambios que hoy en día aún vivimos han ocurrido en estos últimos ciento cincuenta años (….) Por último se

vivieron cuarenta años de poder dictatorial, la peor época social vivida. A partir de la muerte del dictador la democracia se recupera finalmente para España. (Registro 4, alumno, 22 años).

2) Finalmente tras la muerte de Franco se proclamó una monarquía constitucional reinada por Juan Carlos I y con un presidente de gobierno destacado como Adolfo Suárez. Se creó una constitución de carácter democrático y conciliador entre los sectores progresistas y conservadores y hasta el día de hoy han ido sucediéndose en el poder ambos alternadamente. Por suerte no hemos sufrido hasta el día de hoy ningún cambio de gobierno por la fuerza. (Referencia 21, alumno, 23 años).
3) (…) Esta guerra civil tuvo fatales resultados dejando el país destrozado, exiliando a los republicanos y finalmente iniciando una larga dictadura que por fortuna acabó con la muerte del dictador Francisco Franco 30 años después. A partir de ese momento se nombró (sic) en España una monarquía parlamentaria en la que cada cuatro años hay unas elecciones en las que puede votar cualquier persona mayor de 18 años y se impulsó el estado del bienestar, que da a la población una buena calidad de vida. Es estos últimos años ha comenzado una importante y grave crisis económica y financiera. (Referencia 23, alumno, 22 años).
4) Dicha dictadura (franquista) duró de 1939 a 1975, suprimiendo todas las libertades en España. Tras la muerte de Franco se corona a Juan Carlos I como rey. A partir de entonces por fin España pasó a ser un país democrático donde toda persona mayor de 18 años podía votar, legalizándose los partidos políticos y las libertades (…) José Mª Aznar metió a España en la guerra de Iraq, habiendo posteriormente un atentado en la estación de Atocha donde murió mucha gente y gana las elecciones Zapatero; al cabo de cuatro años nuestro país entró una gran depresión económica, superando la tasa de desempleo en 2012 los 5 millones y medio de parados. Decían que la crisis duraría dos años y estamos en 2013 y aún seguimos en ella y cada vez peor. (Registro 19, alumno, 24 años).

En el primer escrito se funden elementos de una visión tradicional, de una España eterna (de los visigodos al imperio hispánico como potencia mundial) con otros de una narrativa ejemplar que valoran positivamente periodos históricos como éxito, centrándose en la oscilación en el peso internacional español, o en el "buen final" del siglo XX que políticamente se cierra tras la denostada dictadura con una democracia: es latransición democrática como periodo ejemplar, referencia muy notoria en los otros tres ejemplos. Ahora bien, en el último escrito destaca el testimonio explícito a recientes problemas de fuerte impacto en los medios de comunicación de masas y en el conocimiento informal: la guerra de Iraq, los atentados de Atocha y la crisis económica sin final anunciado. Estas referencias a problemas de actualidad son transversales y las encontramos en varios escritos, llegando uno de ellos incluso a la denuncia directa de los efectos de la crisis (paro, corrupción y despilfarro) a partir de la referencia a situaciones personales como el desempleo familiar.

La actualidad también está presente y es uno de los rasgos que caracteriza al último grupo de narrativas que son las de contenido más libre y tienen mayor complejidad expositiva. A continuación se muestran otros cuatro ejemplos:

1) España, como en casi todos los países, ha pasado por varias etapas para llegar a la situación actual. Es importante comprender nuestra historia para saber por qué hemos llegado a este punto. Así pues no siempre hemos tenido a nuestra disposición la democracia, ni siempre ha habido constitución, tampoco hemos disfrutado siempre de nuestros derechos como trabajadores, ni siempre ha habido crisis; todo esto ha salido como consecuencia de actos que literalmente han pasado a ser historia. (Referencia 9, alumna, 19 años).
2) El siglo XX es un siglo muy convulso para España, largo en cuanto a la cantidad de hechos que ocurren en esos 100 años. El siglo XX comienza con una crisis del estado liberal en la cualel estado está inmerso en una crisis política parecida a la de hoy en día, crisis en la cual la alternancia de sistemas políticos es evidente y cuestionada. (Referencia 24, alumno 22 años).
3) La historia española del siglo XX ha pasado por distintas fases, cada una de las cuales transcendental para la siguiente. Desde que el absolutismo monárquico llegó a su fin, se puede observar cómo va evolucionando la sociedad, la política, la economía, la situación internacional, etc. Cada una de estas facetas varía según la etapa histórica, en épocas tenderá hacia un lado más liberal y progresista en otras hacia un lado más conservador. Toda esta alternancia se puede ver en la gran cantidad de constituciones que ha tenido el pueblo español. (…)La historia española se ha caracterizado por el continuo intervencionismo del ejército (…). Cabe destacar que la secularización se intentó llevar a cabo, pero no tuvo mucho éxito. Otro aspecto de la evolución de la historia nacional fue el papel internacional. (…) Todas estas situaciones (social, política, ejército, religión, pobreza, crisis financiera, nacionalismos), agitaron cada vez más y más al pueblo, desembocando en revueltas urbanas e intervención del ejército, es decir, derramamiento de sangre. Aún así el país empezó poco a poco a democratizarse hasta la guerra civil. (Referencia, 16, alumno, 20 años).
4) La historia de España ha sufrido grandes cambios desde el final del siglo XIX. España ha arrastrado una gran variedad de problemas a nivel social, económico, político, religioso. Desde inicios del siglo XX la principal finalidad que el país quería conseguir era mejorar todos aquellos errores y problemas cometidos en los periodos anteriores. (Referencia 1, alumna, 20 años).

En estos casos se diluye el corsé expositivo de etapas del conocimiento escolar y mencionan problemas históricos del siglo XX español, utilizados para iniciar su narrativa. Alguna de ellas muestra también una comprensión de la utilidad de la historia para comprender problemas y realidades del presente Y en cierta medida, aunque no aborden el tema nacional, adoptarían una narrativa crítica.

La nación española está ausente de manera explícita en todos los escritos; se da por supuesta y preexistente. Como se ha constatado en trabajos previos sobre la visión de la identidad española que muestra el alumnado (Sáiz y López Facal, 2012 y en prensa), también se verifica en este caso que estos estudiantes no identifican un nacionalismo español y el único nacionalismo que citan, en los tres casos que lo hacen, es el de nacionalismos periféricos percibidos como un problema político, concretamente el catalán y el vasco.

Esa falta de referencias a la nación española no implica su ausencia; está implícita al asumir la primera persona del plural en la narración ("nosotros, España", "mi país", "nuestro historia") que figura en cuatro casos. Los escritos revelan, pues, la representación social hegemónica de lo que es la nación española, tanto en la nación ocultada en el discurso o narrativa histórica como en la única valoración posible de nacionalismo alguno en los nacionalismos periféricos percibidos negativamente como un problema. Se trata de una visiónque es transversal a los cuatro tipos de narrativa, aunque en este estudio sólo ha podido constatarse en esos casos.

Conclusiones

Se ha partido del modelo formulado por J. Rüsen sobre narrativas y consciencia histórica como marco teórico para comprender los procesos identitarios y de orientación temporal que manifiestan los estudiantes. A partir de dicho modelo, se ha formulado una propuesta de *narrativas sobre la nación española* para su posible aplicación a escritos de estudiantes. El estudio empírico de escritos de un grupo de alumnos sobre la historia de España en el siglo XX permite constatar diferentes niveles de comprensión y aprendizaje de la reciente evolución histórica. Pero también se evidencian las dificultades que supone investigar los sentidos que atribuyen los alumnos al cambio histórico más allá de los contenidos históricos escolarizados (en el currículum y en los libros de texto). Sólo un reducido grupo de alumnos va más allá de la reproducción de este conocimiento escolar y de una sucesión política de fases, etapas y personajes cosificada. Consideramos que esos estudiantes han logrado desarrollar una mejor consciencia histórica (razonan*históricamente*): incorporan una comprensión más abierta y compleja de problemas y fenómenos históricos, con un uso flexible del tiempo histórico, de cambios y permanencias, del pasado y del presente. Al mismo tiempo, se evidencia el completo silencio u ocultación en sus escritos de la nación española y del nacionalismo español como sujetos históricos, aunque estén presentes como asumidos de forma implícita en los discursos. Sólo se mencionan como cambio histórico la aparición de nacionalismos periféricos, los únicos reconocidos. Vistos los resultados parece necesario, pues, orientar la enseñanza-aprendizaje de la historia española más allá de la mera reproducción de etapas de una narrativa ejemplar: es necesaria una mayor profundización cognitiva para promover un aprendizaje crítico y abierto de

la identidad española. Dado el actual debate identitario en España, urge promover una visión plural e inclusiva de la identidad española que cuestione las representaciones sociales dominantes de una nación española uniforme y ejemplar e integre las voluntades democráticas de la ciudadanía como un valor político.

Bibliografía:

Barca, I. (2009): "Identities and History Portuguese students' accounts", *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, 8.1:19-27.

Barca, I. (2010): "Narrativas e consciencia histórica dos jovens", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10: 23-29.

González, Mª F. y Carretero, M. (2013): "Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts", *Estudios de Psicología*, 34, 1: 73-82.

Lee, P. (2012): "'Walking bakcwards into tomorrow'. Historical consciousness and understanding history", *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, 10.2: 34-67.

Magalhaes, O. (2012): "Historical Narratives of Young Portuguese Students", *International Journal of History Teaching, Learning and Research*, 10.2: 11-14.

Rüsen, J. (2005): *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn, Nueva York.

Rüsen, J. (2010): *Jörn Rüsen e o ensino de História,* Schmidt, Mª A.; Barca, I., Martins, E. (org.), Editora UFPR, Curitiba.

Sáiz Serrano, J. (2011): "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25: 37-64.

Sáiz Serrano, J. (2012): "La Península ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de Historia de 2º de ESO", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 70: 67-77.

Sáiz Serrano, J.; López Facal, R. (2012): "Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26: 95-120.

Sáiz Serrano, J.; López Facal, R. (en prensa): "Identidades nacionales conflictivas: la prensa como herramienta de argumentación en las aulas", comunicación en *XXIV Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social,* Guadalajara, 19-21 marzo de 2013.

Schmidt, M. A. (2005): "Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4:53-64.

Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. UTP, Toronto.

O que pensam os alunos do ensino médio sobre o ensino de história apresentado no "Guia politicamente incorreto da História do Brasil" de Leandro Narloch

Márcia Elisa Teté Ramos[1]

Resumo

Mostra resultados parciais de uma investigação junto a 138 alunos do Ensino Médio realizada por intermédio de Grupos Focais, que objetivou averiguar como estes se apropriavam do livro "Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil" escrito pelo jornalista Leandro Narloch publicado em 2009 pela Editora Leya. Neste, critica-se a História do Brasil ensinada nas escolas, argumentando que os professores de História são ultrapassados devido ao fato de serem "esquerdistas". Para o autor, entre outros temas abordados na escola de forma questionável, estaria a edificação de culturas atrasadas, - em especial, do indígena -, avessas aos princípios norteadores de fortalecimento de uma Nação: racionalidade, empreendedorismo, progresso e trabalho. Como Narloch propõe romper, negar, criticar a História ensinada, e o faz enfatizando a forma de apresentação do discurso em detrimento da "objetividade", consegue convencer/persuadir o leitor. A pesquisa conclui por ora que: os saberes circulantes na sociedade, principalmente de cunho midiático, podem ter mais força pedagógica que a escola; que um modelo de interpretação crítica não significa uma crítica histórico-social da realidade e que as diferenças entre formas de viver e de pensar, do passado e do presente, ainda são vistas de modo anistórico.

Palavras-chave: Modelo de interpretação crítica; Cultura midiática;Aprendizado Histórico; Narrativa;Cultura indígena.

Abstract

Shows partial results of research among the 138 high school students conducted through focus groups, which aimed to find out how they appropriated the book " Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil " written by journalist Leandro Narloch published in 2009 by

[1] Universidade Estadual de Londrina (Brasil). E-mail: mtete@uel.br

Publisher Leya. In this, it criticizes Brazil's history taught in schools, arguing that history teachers are exceeded due to the fact that they are "leftists". For the author, among other topics covered in school so questionable, would be the building of cultures delayed - in particular the indigenous - averse to the guiding principles of strengthening of a Nation: rationality, entrepreneurship, and work progress. How Narloch proposes break, deny, criticize taught history, and is emphasizing the presentation speech at the expense of "objectivity", convince / persuade the reader. The research concludes that for now: the knowledge circulating in society, especially the media slant may be stronger pedagogical school, a model critical interpretation does not mean a review of the historical and social reality and that the differences between ways of living and thinking, past and present, are still seen so unhistorical.

Keywords: Model of critical interpretation; Media culture; Learning History; Narrative; Indigenous Culture.

Introdução

Argumenta Jörn Rüsen que a objetividade e a narratividade são partes diferentes, porém inter-relacionadas e estruturantes do discurso histórico (Rüsen, 2010: 132)[2]. E ainda: Se a objetividade é extremada, pode-se "cientifizar" ou "racionalizar" a história de tal forma que o pesquisador termina se distanciando da vida prática (Rüsen 2010: 25), tornando seu discurso autorreferente, como se esta disciplina se legitimasse "pela sua mera existência" (Rüsen, 2010: 27). Por outro lado, enfatizar a narratividade, implica em relativizar o discurso histórico (Rüsen, 2010: 131). Segundo este autor, há que encontrar um equilíbrio entre objetividade e narratividade, em que a racionalidade metódica na pretensão de verdade e as formas de apresentação da história envolvendo estética e retórica, são componentes intrínsecos à construção do discurso histórico, independente do tipo de destinatário (Rüsen, 2007: 28-31).

Este aparte acima se faz necessário devido ao material com o qual trabalho: o livro "Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil" escrito pelo jornalista Leandro Narloch publicado em 2009 pela Editora Leya. Procuro apreender como os alunos do Ensino Médio, que estudam no período noturno do Colégio de Aplicação de Londrina se apropriam deste material. Como dos 138 alunos, apenas oito haviam lido o livro, também foi considerada a matéria escrita pelo

[2] Uso esta referência para Rüsen, Jörn (2010). en Schmidt, Maria Auxiliadora., Barca, Isabel., Martins, Estevão de Rezende (ed.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR.

próprio autor para a revista de consumo "Superinteressante", intitulada "A nova História do Brasil", edição 279 de junho de 2010, publicada pela Editora Abril, que por estar disponível *on line*[3] é mais acessível e inteligível, especialmente aos jovens desta faixa etária (14-19 anos). Dos 138 alunos, 87 leram o artigo e o restante, 43 alunos, por não terem lido nem o livro e nem o artigo, pedi que lessem o artigo para possibilitar nossa pesquisa. Assim, reuni 12 Grupos Focais de 10-12 alunos cada para que pudéssemos entrevistá-los. As discussões travadas nos Grupos Focais, aparentemente mostra uma imprecisão quantitativa, porém, esta metodologia possibilitou o acesso a uma "conversa" destes jovens, pautada na interação, e, portanto, apresou respostas mais "autênticas". Considero que as regularidades enunciativas nas falas já serão suficientes para termos ideia do que pensa este sujeito ao ler o livro e/ou a matéria de Narloch.

A narrativa do "Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil"

Tanto no livro "Guia", ou na reportagem da revista "Superinteressante", os argumentos e as formas de apresentação do discurso se assemelham ao buscar produzir, em especial, um "efeito de verdade", composto por variadas estratégias de produção ode sentido (Charaudeau, 2006: 27). Procura-se produzir um "efeito de atualidade", ou seja, passar ao leitor a sensação de novidade, portanto de pertinência (Charaudeau, 2006: 101), e, para isso, há que rechaçar o que até então seria ensinado nas escolas sobre história: "Existe um esquema tão repetido para contar a história de alguns países que basta misturar chavões, mudar datas, nomes de nações colonizadas, potências opressoras, e pronto. Você já pode passar em qualquer prova de história na escola..." (Narloch, 2011: 24). Narloch emprega estratégias textuais para criar o "efeito de proximidade", como por exemplo, usando o pronome pessoal "você", mas apresenta-se distante do que postula, utilizando o "efeito de legitimidade" dizendo usar historiografia recente da vertente da Nova História para embasar o que diz (Narloch, 2011: 25-26).

O ensino de história "atrasado" seria aquele que é "simples e rápido, mas também chato e quase sempre errado" (Narloch, 2011: 24) e seria um "discurso tradicional" (Narloch, 2011: 33) que se utiliza de "chavões" que se assimilados "você pode passar em qualquer prova de história", já que "os professores vão adorar as respostas" (Narloch, 2011: 26). O autor confronta o que para ele seria "antigo" e "moderno" no ensino de história, procurando causar o "efeito de

[3] http://super.abril.com.br/historia/nova-historia-brasil-614332.shtml (Acesso em 16 de abril de 2013)

polêmica", próprio do "jornalismo denúncia", em que se aponta de forma "dramatizada" o que pode ser considerado pelo público como insólito ou absurdo, aquilo que estaria em desordem, infringindo o óbvio, o científico, o certo (Charaudeau, 2006: 140-141). Este "jornalismo denúncia" costuma ser qualificado de "sensacionalismo", caracterizado no meio jornalístico pelo "peso das palavras", pelo uso de imagens fortes (Charaudeau, 2006: 113). O autor diz que sua intenção é provocar, denunciar, "jogar tomates na historiografia politicamente correta", apresentando "uma pequena coletânea de pesquisas históricas sérias, irritantes e desagradáveis, com o objetivo de enfurecer um bom número de cidadãos" (Narloch, 2011: 27). Desta forma visa-se cooptar o sujeito (no caso, o aluno-leitor), buscando fazê-lo querer-saber (o que será que está errado no que é ensinado em história?), por meio de algum estímulo que motive ou reforce um engajamento perceptivo, pois o leitor deve ficar atento à perspectiva então defendida pelo autor. Provavelmente por se utilizar destas estratégias narrativas para produzir determinados "efeitos" o livro teve sua edição ampliada em 2011 (fonte que aqui utilizo) e já vendeu desde sua publicação em 2009 aproximadamente 350 mil cópias.

Os "guias politicamente incorretos..." não são novidades[4]. Narloch abraça uma ideia da editora *Regnery Publishing* dos Estados Unidos, que desde 2004 vem publicando uma coleção cujo parâmetro seria o de apontar o "politicamente correto" que dizem estar presente em determinadas narrativas históricas, sobre os Estados Unidos, o feminismo, o Islã, o socialismo, o capitalismo, a Grande Depressão americana, a Guerra Civil americana, etc. Até o momento, somam-se 23 títulos e uma regularidade enunciativa se faz presente nestes livros: os discursos "de esquerda" são inconsistentes, grotescos e manipulativos[5]. Os sujeitos "de esquerda", pesquisadores e professores de história, segundo esta perspectiva, formariam um conjunto homogêneo que defende as mesmas causas, com argumentos sempre mal embasados, "desonestos", atrasados, anticientíficos.

---

[4] No Brasil, além deste "Guia...", temos o "Guia Politicamente Incorreto da América Latina" de Leandro Narloch e Duda Teixeira, publicado em 2011 e o "Guia Politicamente Incorreto da Filosofia" de Luiz Felipe Pondé, publicado em 2012.

[5] Trecho da sinopse do "Guia Politicamente Incorreto da História do Vietnã": "A Guerra do Vietnã foi um fracasso, trágica e triste, pelo menos isso é o que a mídia e livros de história nos querem fazer crer. No entanto, Phillip Jennings mostra o correto no Guia Politicamente Incorreto da Guerra do Vietnã. Em mais esta "PIG" (sigla de *Politically Incorrect Guide*), Jennings quebra mitos culturalmente aceitos e jargãos, as mentiras que os especialistas e professores de esquerda têm dito por anos. A Guerra do Vietnã foi a mais importante e bem sucedida campanha para derrotar o comunismo. Sem os sacrifícios feitos e a coragem mostrada por nossos militares, o mundo poderia ser um lugar diferente. O Guia Politicamente Incorreto da Guerra do Vietnã revela a verdade (...) de uma das guerras mais controversas da história dos EUA" (tradução livre). http://www.amazon.com/Politically-Incorrect-Guide-Vietnam-Guides/dp/1596985674/ref=pd_sim_b_3

O argumento de Narloch é de que a história ensinada é atrasada, porque não é científica, pois, se fosse, teria "mais cuidado ao falar de consequências de uma lógica financeira" e seria pautada em uma pesquisa que não se importasse "com o uso ideológico de suas conclusões" (Narloch, 2011: 26). Daí que reivindica uma história "com olhar mais científico e mais distante da discussão política" (Narloch, 2011: 175). Nesta história que Narloch considera anticientífica/esquerdista, "os ricos só ganham o papel de vilões – se fazem alguma bondade, é porque foram movidos por interesses", enquanto que "os pobres são eternamente do bem, vítimas da elite e das grandes potências, e só fazem besteira porque são obrigados a isso", ou seja, a história chamada pejorativamente de "politicamente correta" seria ideológica, teria uma "estrutura simplista" porque pautada na luta de classes, "o passado vira um jogo de interesses e apenas isso" (Narloch, 2011: 25). Já as "novas" informações históricas veiculadas por Narloch seriam "saborosamente desagradáveis par aos que adotam o papel de vítimas ou bons mocinhos" (Narloch, 2011: 26).

As narrativas dos alunos sobre o indígena a partir da leitura do "Guia"

Podemos entender que Narloch se posiciona de forma conservadora, se visualizarmos os "mitos" que o mesmo destaca da história "politicamente correta". Para que pudesse organizar o presente texto nos limites de suas normas (10 páginas), tomo apenas um dos "mitos", em relação ao indígena, intercalando o que o autor considera e as apropriações dos alunos.

Tabela 1: Opinião sobre o que o autor diz em relação ao indígena. **Elaborado** pela autora

O indígena foi/é atrasado/ignorante? (de 138 alunos)		
	Qtde	%
Sim	85	62%
Não	44	32%
Não responderam	9	6%

Um número significativo de alunos concordou com o autor de que o indígena brasileiro, na época da colonização, era atrasado e que o branco europeu trouxe a civilização, o avanço, o progresso. E ainda: o indígena ainda é atrasado e persiste em não se adequar à civilização, ou ao capitalismo, não reconhecendo que sua cultura ou economia não tem mais condições de

sobreviver, *"não tem como voltar atrás"*[6]. Subentendida nesta noção de atraso está a noção de ignorância. Segundo o autor do "Guia":

> Até conheciam a agricultura, mas em geral era uma agricultura rudimentar, pouco intensiva e restrita a roças de amendoim e mandioca. Dependendo da sorte na caça e na coleta, passavam por períodos de fome. Não desenvolveram tecnologias de transporte. *Não conheciam a roda*. *A roda*. (Narloch, 2011: 48) Grifo Nosso

Dos 85 alunos, 33 alunos lembraram que mencionar que o indígena não inventou nem a roda: "eles não se esforçavam, só viviam pensando em caçar e pescar, não tiveram a capacidade de inventar nem a roda"; "eu acho que o índio não é desenvolvido, não conseguiu inventar a roda... e ainda hoje ele resiste ao progresso".[7] Tanto na reportagem como no livro, o autor entende que a noção de que a população indígena foi praticamente dizimada na época da colonização seria um mito. Segundo ele, "hoje, na média, 8% do genoma dos brasileiros tem origem indígena"[8], o que provaria sua tese. E ainda: "Até pouco tempo atrás, a história do Brasil admitia só dois personagens indígenas: ou a vítima passiva ou o selvagem rebelde. Mas uma nova figura surgiu: o índio colonial, aquele que se mudou para as cidades e adotou um nome português" (Narloch, 2010: 62)[9]. Desta forma, não houve "matança de indígenas por parte dos brancos", mas o próprio indígena que resolveu civilizar-se, mudando para as cidades "Em São Paulo, censos de 1798 a 1803 mostram centenas de índios com endereço, nome português e profissão" (Narloch, 2010: 62).

Para o autor, segundo a frase disposta em um dos subtítulos, "quem mais matou índios foram os índios" (Narloch, 2011: 34), um argumento também bastante repetido pelos alunos (42 dos 85 alunos): *"Os indígenas gostavam de guerrear... eles mesmos se matavam"*; *"Os indígenas usavam a amizade com o branco para ter aliado na guerra"*.

---

6 Algumas falas dos alunos serão acrescentadas em itálico para ajudar a dar a dimensão dos argumentos apresentados, porém, não é nosso intuito, no presente texto, explorar as narrativas com mais minúcia.

7 Interessante perceber, que o excerto acima se refere ao livro, e não à reportagem da revista de consumo, mas no momento de entrevista com os Grupos Focais, os 8 alunos que leram o livro introduziam esta informação na "conversa", o que era corroborado pelos outros que não leram o livro. Assim aconteceu também com outros temas, havendo então, uma articulação entre revista e livro, elaborada pelos próprios estudantes nos Grupos Focais.

8 No livro: "Se pudéssemos organizar esses genes em indivíduos cem por cento brancos, negros ou ameríndios, 8% dos brasileiros dariam 15,2 milhões de pessoas, ou mais de quatro vezes a população indígena de 1500" (Narloch, 2011: 47). Ou seja, segundo esta linha de pensamento, os indígenas não foram "extintos", mas seu número populacional aumentou muito.

9 No livro: "As tribos passaram mesmo por um esvaziamento, mas não só por causa de doenças e ataques. Costuma-se deixar de fora da conta o índio colonial, aquele que largou a tribo, adotou um nome português e foi compor a conhecida miscigenação brasileira ao lado de brancos, negros e mestiços – e cujos filhos, pouco tempo depois, já não se identificavam como índios" (Narloch, 2011: 42).

> Eu acho que o autor está certo... o índio é de natureza selvagem... minha tia disse que lá onde ela mora... [onde? pergunta a moderadora] Mato Grosso do Sul... não lembro o nome da cidade... tipo parece Dourados [talvez Douradina] acho... os índios... por causa de qualquer coisa... tão guerreando... invadem os lugares... sequestram... sequestram não... éh... [fazem refém! diz outro aluno] isso... fazem refém... então eles gostam de guerrear até hoje

Narloch acredita que a escola vem ensinando de forma errada, fazendo "acreditar que os nativos da América viviam em harmonia entre si e em equilíbrio com a natureza até os portugueses chegarem", e que foram os portugueses que travaram guerras e destruíram plantas, animais, pessoas e culturas (Narloch, 2011: 33). Não é nada disso, – diz Narloch –, os indígenas gostavam dos europeus, pois obtiveram vantagens através do branco, e, como "muitos índios deviam achar chato viver nas tribos ou nas aldeias dos padres", optavam em "ficar com os brancos, misturar-se a eles e desfrutar das novidades que traziam" (Narloch, 2011: 33). Para Narloch, "antes dos portugueses chegarem, os índios já haviam extinguido muitas espécies e feito um belo estrago nas florestas brasileiras" (Narloch, 2011: 54). Os indígenas, quanto às florestas, só "não acabaram com elas completamente, é porque eram poucos para uma floresta tão grande" (Narloch, 2011: 54). Assim, 36 dos 85 estudantes destacaram que sempre se ensinou que o indígena tem uma relação sistêmica com a natureza, *"curte a natureza"*, *"gosta da natureza, se misturando com ela"*, mas agora, depois da leitura do "Guia", *"descobri que o índio não cuidava da natureza"*, e, na verdade, *"o índio destruía a natureza"*. E ainda, um aluno reproduziu literalmente um dos subtítulos do livro: *"os portugueses ensinaram os índios a preservar a floresta"*. O autor entende que muitos líderes indígenas hoje afirmam que o homem branco destruiu a natureza, mas que este seria apenas mais um discurso que acoberta o real: "os portugueses criaram leis ambientais para o território brasileiro já no século 16" (Narloch, 2011: 57).

Tabela 2: Argumentos mais usados de concordância com Narloch em relação ao indígena. **Elaborado** pela autora

Concordância com o autor (de 85 alunos)[10]		
	Qtde	%
Os europeus não matavam tanto indígena	42	38%
Os indígenas destruíram as florestas	36	32%
Os indígenas foram/são atrasados	33	30%

Dos 44 alunos que não concordaram com a afirmativa do autor: 1) 12 oscilaram entre defender e criticar os argumentos do autor ou então ficaram na dúvida, *"não sei se ela* [a matéria] *está certa ou errada, mas deixa a gente pensando sobre o assunto..."*; 2) 23 compreendem que o autor é anacrônico, *"não contextualiza o índio"* , *"vê os indígenas com o olhar de hoje"* ; *"mas o indígena matava animais para comer, não para acabar com a natureza"* ; 3) apenas 10 alunos acharam que os argumentos do autor são conservadores, *"a luta pela terra do índio ainda continua, então é melhor falar que ele é atrasado, que não sabe fazer a terra produzir, que ele não merece a terra, que ele é ignorante, que destrói a natureza"*; *"achei esta visão muito conservadora"*; *"um livro deste só mostra coisas que interessam pra um determinado grupo"*. Destes 10 alunos, um aluno falou sobre a escola: *"Não sei se a escola ensina errado, mas esta revista me parece tipo sensacionalista... acho... tipo pra vender"*.

Tabela 2: Argumentos mais usados de discordância com Narloch em relação ao indígena. **Elaborado** pela autora

Discordância com o autor (de 44 alunos)[11]		
	Qtde	%
O autor não vê o contexto histórico	23	51%
Dúvida/Oscilação	12	27%

[10] Tabela de referência cruzada. Um aluno poderia reforçar mais de um argumento.
[11] Tabela de referência cruzada. Um aluno poderia reforçar mais de um argumento.

O autor/a mídia é conservador(a)	10	22%

O suporte de comunicação do "Guia" quando *on line* e mesmo o tipo de narrativa empregada no livro, parece ser mais compatível com o universo cultural dos alunos nesta faixa etária, na medida em que a produção, a circulação e o consumo de formas simbólicas através das mídias passaram a ocupar um lugar considerável nos últimos anos e outras racionalidades e sensibilidades foram produzidas no *superávit* de estímulos (Martín-Barbero, 1999). Deve-se também levar em conta que a escola em que foi realizada a pesquisa situa-se em Londrina, uma cidade de 78 anos, de aproximadamente 600 mil habitantes, que cultua os chamados "pioneiros", entendidos como aqueles que chegaram primeiro na região. Estes são vistos com todas as virtudes do herói, que tiveram a capacidade de, com coragem, explorar o local, desbravar a mata, plantar café, assumindo vários perigos ligados à natureza, edificando uma cidade destinada ao progresso. É comum que sejam reconhecidos como "pioneiros" apenas os membros de famílias que compõe a elite londrinense, homens e brancos, ou seja, não se tem na narrativa histórica que circula na localidade, a valorização dos índios Kaingáng e Guarani que aqui habitavam e habitam. E ainda: estes alunos estão acostumados a visualizarem indígenas, principalmente mulheres e crianças, próximos à escola, no chamado "Calçadão", vendendo balaios e plantas ou então pedindo esmolas o que para os alunos, parece corroborar os argumentos do autor de que o indígena não tem *vontade* de trabalhar. É como se o aluno, ao se deparar no seu cotidiano com uma problemática – os indígenas presentes no "Calçadão", nos sinaleiros, nas esquinas da cidade, acampados próximos à Prefeitura Municipal – conseguisse uma explicação de Narloch que fizesse sentido.

Considerações finais

Segundo Rüsen, um modelo de interpretação crítica diz respeito a abrir "espaço para outros e novos modelos de interpretação" histórica (Rüsen, 2007: 55), problematizando modelos precedentes, rompendo com continuidades (Rüsen, 2007: 56). No contexto de minha pesquisa através dos Grupos Focais, os alunos de Ensino Médio mostraram nos debates a propensão de questionar, duvidar, negar, e, por isso mesmo, interessa a tais sujeitos descobrir "lapsos", rupturas, "erros", "furos" da história que aprenderam no decorrer de sua escolarização. Na medida em que o "Guia" afirma romper com a posição preexistente que considera ser pautada na tradição, da qual o professor de história e o livro didático são canais de reprodução, os alunos de Ensino Médio terminam por entender a argumentação deste livro como também "crítica", e por isso, mesmo, pertinente. No entanto, o fato de predominar um modelo de interpretação crítica, não significa, necessariamente, a possibilidade de crítica da realidade existente através de um raciocínio histórico. A constituição crítica de sentido talvez não se consubstancie uma garantia de ancoragem para uma explicação histórica mais elaborada, sustentada principalmente

pela perspectiva de mudança, processo, alteridade, da qual Rüsen denominada de constituição genética de sentido (2001; 2007; 2010; 2012), a menos que este potencial crítico seja explorado pelo professor de história. Neste caso, a pesquisa aponta para possibilidades futuras em relação ao aprendizado histórico.

Em termos de "objetividade" como racionalidade metódica da ciência histórica, Narloch utiliza a historiografia apenas para legitimar sua crítica aos conhecimentos históricos circulantes na sociedade, em especial, na escola. Não há um trabalho com as fontes históricas e nem mesmo com esta historiografia utilizada. Jörn Rüsen destaca a importância do tipo de narrativa que se usa, ou em outras palavras, as formas de apresentação da narrativa (Rüsen, 2007: 20). Segundo Rüsen, a estética e a retórica são elementos intrínsecos à narrativa histórica, ambas dizem respeito à "força de convencimento da percepção sensível" (Rüsen, 2007: 29), e, podemos considerar que a narrativa de Narloch confere tanto com a estética como com a retórica, apesar de não ser plausível do ponto de vista do historiador, - embora seja plausível do ponto de vista do jornalista -, e de não empreender o movimento da intersubjetividade, isto é, o consenso historiográfico de que algo aconteceu realmente ou que algo deve ser considerado "histórico", ou então considerado antiético (Rüsen, 1996: 98). Ainda segundo Rüsen, a qualidade retórica de um texto, "em sua estrutura de interpelação" em relação ao público, interfere nas intenções, portanto, nas ações do mesmo (Rüsen, 2007: 35), o que significa que a perspectiva anacrônica, descontextualizada e preconceituosa de Narloch em relação aos indígenas na fase de colonização e na fase atual, provavelmente dificultará no leitor uma tomada de posição que resulte em ações positivas pautadas na empatia histórica, no reconhecimento da alteridade.

Para Rüsen, é basilar analisar as formas e funções do conhecimento histórico na vida cotidiana, que aparecem nas opiniões públicas, nas representações dos meios de comunicação, nos museus e outros diversos campos (Rüsen, 2010: 32), para que a partir deste procedimento, o historiador possa rever as formas de apresentação de sua pesquisa, na medida em que o grande público "não pode digerir a produção de uma disciplina profissional altamente especializada da história profissional sem mediação" e as "habilidades normais adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação" (Rüsen, 2010: 33). Rüsen entende que a relevância cognitiva, como capacidade explicativa do conteúdo empírico e a relevância comunicativa como capacidade de "dirigir-se a alguém mediante o pensamento histórico" são questões interdependentes e que se inserem nos processos culturais da vida humana, já que constituem sentidos (Rüsen, 2007: 28-29). Como o historiador parece não realizar a mediação entre o conhecimento histórico produzido academicamente e a vida prática, ou então, não construiu as habilidades adequadas para tal, Narloch soube ocupar este lugar por intermédio de sua narrativa, capaz de mobilizar no leitor variadas associações com suas experiências.

Referências bibliográficas:

Charaudeau, P. (2006): *Discurso das mídias*. Trad. Ângela M. S. Correa. Contexto: São Paulo.

Martín-Barbero, Jesús (1999): "Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais". en Brasil. *Mediatamente!* Televisão, cultura e educação. Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância: Brasília, 17-40.

Narloch, Leandro (2011): *Guia politicamente incorreto da História do Brasil*. 2ª ed., Leya: São Paulo.

_____. *Superinteressante* (2010): "A nova História do Brasil". Editora Abril: São Paulo, 279: 56-65.

Rüsen, Jörn (1996): "Narratividade e objetividade nas ciências históricas". *Textos de história*. 4: 75-102.

_____. (2001): *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília: Brasília.

_____. (2007): *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília: Brasília.

_____. (2010): en Schmidt, Maria Auxiliadora., Barca, Isabel., Martins, Estevão de Rezende (ed.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Ed. UFPR: Curitiba.

_____. (2012): Com a contribuição de Ingetraud Rüsen. *Aprendizagem história:* fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst, Caio da Costa pereira, Daniel Martineschen e Sibele Paulino. W. A. Editores: Curitiba.

A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: a construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas

Marlene Cainelli[1]&Isabel Barca[2]

Resumo

Esta investigação analisa a forma de constituição do pensamento histórico de jovens estudantes entre 12 e 14 anos do ensino fundamental no Brasil e Portugal com relação a fatos que se articulam nas histórias nacionais dos dois países. Os acontecimentos escolhidos para este estudo em questão concentram-se em elementos relacionados ao conteúdo substantivo denominado no ensino de história de "descobrimento" do Brasil. Foram apresentadas aos jovens duas questões diretamente relacionadas com este conteúdo que imprimiam à discussão a possibilidade de uma contra- história no desenvolvimento do tema. No caso foi admitida em uma das questões a possibilidade dos portugueses não terem sido os "descobridores" das terras brasileiras em 1500, nesse sentido foi perguntado aos alunos o que então teria acontecido ao Brasil. Analisamos aqui nesta apresentação a forma como os alunos brasileiros e portugueses responderam ao desafio de pensar a História do Brasil sem a presença portuguesa. Nosso trabalho se fundamenta na ideia de que para a constituição de aprendizagens históricas é importantepara que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia implicando na capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que o conhecimento sobre o passado é realizado a partir de evidências históricas. Esta investigação tem como suporte teórico e metodológico os pressupostos da educação Histórica, no sentido de que a forma como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica conferem sentido a História e a si mesmos.

[1] Professora Associada/ Universidade Estadual de Londrina/Brasil- Pós-doutoranda em Educação Histórica, CIED, Universidade do Minho/Bolsista Cnpq/ Brasil. E-mail: cainelli@uel.br
[2] Professora Associada c/ Agregação, investigadora do CIED, Universidade do Minho – Portugal.

Palavras-chaves: educação histórica; pensamento histórico; consciência histórica.

Abstract

This research analyzes the constitution of historical thinking of young students between 12 and 14 years of basic education in Brazil and Portugal with respect to facts that are articulated in the national histories of the two countries. The events chosen for this study in question focused on factors related to the substantive content of the teaching of history called the "discovery" of Brazil. Were presented to the young two questions directly related to this content impressing the discussion the possibility of a counter-history in the development of the theme. The case was admitted to one of the questions the possibility of the Portuguese were not the "discoverers" of Brazilian land in 1500, was accordingly asked students what would have happened then to Brazil in relation to this fact. Here we analyze in this presentation how the Brazilian and Portuguese students responded to the challenge of thinking about the history of Brazil without the Portuguese presence. Our work is based on the idea that for the formation of learning history is important for students to be able to understand the diversity of the historical past by reconstituted human history, resulting in the ability to produce knowledge from the awareness that knowledge about the past is done from historical evidence. This research is supported by theoretical and methodological assumptions of history education in the sense that the way individuals mobilize historical knowledge and build your historical conscience give meaning to history and themselves.

Keywords: History Education; Historical Thinking; Historical Consciousness.

Este estudo discute a forma de constituição do pensamento histórico de jovens estudantes do ensino fundamental no Brasil e Portugal com relação a fatos que se articulam nas histórias nacionais dos dois países. Tendo como referenciaa afirmativa de Collingwood(1978) de que o pensamento histórico é a atividade da imaginação, utilizando o presente como evidência do seu passado, foram apresentadas aos jovens portugueses e brasileiros duas questões diretamente relacionadas a acontecimentos discutidos no ensino de história sobre o "descobrimento" do Brasil. Na questão especificafoi admitida a possibilidade dos portugueses não terem sido os "descobridores" do Brasil, a partir disto foi perguntado aos alunos o que então teria acontecido ao Brasil. Nesse sentido a pergunta sugeria à discussão a possibilidade de uma contra- história no desenvolvimento do tema.

Nosso trabalho se fundamenta na ideia de que para a constituição de aprendizagens históricas é importante que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia implicando na capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que o conhecimento sobre o passado é realizado a

partir de evidências históricas. Esta investigação tem como suporte teórico e metodológico os pressupostos da educação Histórica, no sentido de que a forma como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica conferem sentido a História e a si mesmos.

Uma das questões importantes a serem demonstradas neste estudo principalmente no que diz respeito aos alunos brasileiros é quecomo afirma Isabel Barca " as atuais abordagens pedagógicas tem sido criticadas por não desenvolverem nos alunos um sentido crítico que lhes permita tomar decisões fundamentadas sobre as respostas históricas"(BARCA,2000).

Tradicionalmente no Brasil o desenvolvimento da disciplina de história na educação básica é realizado através do trabalho com conteúdos substantivos. Na História ensinada na escola no Brasil de forma geral não há espaço para que os alunos emitam opiniões, tomem decisões, escolham caminhos ou levantem hipóteses, aos alunos na maior parte das intervenções pedagógicas em sala de aula é apenas permitido repetir o ensinado, reproduzir o texto do livro ou da aula do professor. Segundo a professora de um dos colégios onde a pesquisafoi realizada os alunos quando solicitados a emitir opiniões ou apresentar uma narrativa livre sobre algum tema apresentam muito sofrimento e preferem escrever apenas "não sei" ou "não lembro" para as questões propostas.

Nesse sentido estamos através da coleta e estudo de dados empíricostentando compreender as noções que os alunos constroem sobre a história a partir da progressão da aprendizagem na escola formal. É nosso interesse como afirma Barca (2011) entender como se formam as ideias históricas dos alunos, em primeiro lugar porque só se pode mudar aquilo que se conhece e em segundo lugar para promover um conteúdo histórico estruturante que não valorize apenas a reprodução pouco refletida de conhecimento de temáticas curriculares, mas também a formação da consciência Histórica. As ideias estão sendo coletadas através da construção de narrativas pelos alunos, entendendo a narrativa no sentido atribuído por Isabel Barca (2011) "como expressão de ideias sob qualquer formato – que se comunica a compreensão histórica e os sentidos que lhes são atribuídos" e Rusen (2001) que afirma ser a narrativa histórica a face material da consciência histórica mesmo que seja um relato descritivo-explicativo do passado.

Na tentativa de entender as mensagens nucleares sobre as relações entre passado, presente e futuro presentes nas narrativas dos alunos tentamosidentificar tanto os conceitos epistemológicos quanto os conceitos substantivos presentes em suas narrativas sobre a história, segundo Barca "quando apresentam alguma homogeneidade transversal à maioria das narrativas específicas indiciam identidades coletivas orientadas em determinado sentido" (2011, p.10).

Estamos realizando um estudo de natureza descritiva (com abordagem qualitativa e quantitativa)com alunos portugueses e brasileiros, sendoque osdados foram coletadosno Brasil e Portugal com alunos nas mesmas séries escolares. As metodologias qualitativas de investigação constituem o conjunto de diretrizes que têm orientado as investigações científicas realizadas no campo da educação histórica. O foco da investigação é delimitadopor questões relacionadas à cognição e metacogniçao histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. As questões realizadas permitem evidenciar a perspectiva da cognição histórica dos alunos, o alcance dos conhecimentos prévios e a forma como estes tomam decisões sobre um conteúdo que precisa ser reescrito a luz dos conhecimentos já adquiridos sobre o assunto, neste caso a chegada dos portugueses ao Brasil.

Para iniciar nossa investigação aplicamos 450 questionários em duas escolas da cidade de Londrina, Paraná , Brasil. O instrumento foi aplicado nas turmas de 6º ano ao 9º ano com alunos de idades entre 12 e 15 anos. Estas escolas se encontram na mesma região da cidade de Londrina em bairros diferentes. Denominaremos aqui as escolas em 1 e 2 para evitar identificação dos sujeitos e lugares. A Escola 1 fica em uma região de periferia com um público de classe média baixa com operários e prestadores de serviços. A escola dois fica naquilo que chamamos de centro expandidoe tem um público de classe média baixa e classe média. Com filhos de comerciantes, comerciários, professores eprofissionais liberais.

Asescolas portuguesas analisadas ficam na região norte de Portugal. Uma das escolas fica na cidade de Póvoa do Varzin e a outra na cidade do Porto. Os alunos que participaram da pesquisa são do 6º anoe 9º ano[3]. As escolastem um público semelhante ao do Brasil com filhos de funcionários públicos e trabalhadores. Denominaremos as escolas portuguesas de 3 e 4.

. Analisamosneste artigo a forma como os alunos brasileiros e portugueses responderam ao desafio de pensar a História do Brasil sem a presença portuguesa no descobrimento. Pretende-seainda com este estudo perceber quais operações mentais os alunos movimentam em torno de uma questão histórica hipotética.

[3] A seriação em Portugal se iguala no tempo destinado a educação básica de 12 anos mas difere do Brasil na divisão dos tempos de estudo. Enquanto no Brasil a educação básica é dividida em três ciclos : cinco anos no ensino fundamental 1. Quatro anos no ensino fundamental 2 e três anos no ensino médio. Em Portugal a organização é a seguinte:Também em Portugal o ensino de história é dividido em três ciclos a saber1º ciclo – estudo do meio, 2º ciclo – história e geografia de Portugal e 3º ciclo- História.

Nos primeiros estudos realizados noBrasil percebemos algumas questões bastante preocupantes, no que tange o ensino aprendizagem da história, uma delas diz respeito a dificuldade que os alunos apresentam em construir uma teia narrativa coerente sobre o passado, e que respeite e substancie os marcos temporais propostos , nosso estudo mostra que os alunos estão muito mais habituados a apresentar respostas diretas, sem uma prática continuada de escrita narrativa, em situação de aula. Já os alunos portugueses em sua maioria definem uma narrativa coerente a partir de marcadores temporais e espaciais. Mesmo não tendo certeza das datas corretas preocupam-se em localizar a narrativa histórica em um tempo e em um lugar.

Outra questão que levantamosrevelou que os alunos concebemos conteúdos de história e a forma como eles são ensinados de acordo com a História tradicional, baseada em fatos importantes, ensinados de maneira cronológica onde "entendem, equivocadamente, que otimizar o tempo em sala de aula significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios." (CAIMI, 2006, p. 25).

Nesse sentido nos arriscamos a afirmarque no ensino de história na educação básica em muitos casos ainda se concretiza enquanto conhecimento histórico a perspectiva Ranqueana do século XIX, onde o "fato histórico é o ponto de chegada e de partida" (MALERBA, 2011) e a história ensinada é centrada nos acontecimentos. Este entendimento do fato se reflete principalmente quando imaginamos a necessidade de ensinar história a partir de um determinado evento localizado no tempo e no espaço, o que significaria que o evento ou o fato seria materializado concretamente. A forma de representação da História que se estabelece no livro didático utilizado pelo professor e, consequentemente, na forma como o professor ensina história, se traduz naquilo que Hyde Wite chama de história prefigurada, ou seja, a história ensinada na sala de aula está desde sempre já pré-formada (MALERBA, 2011).

Desta forma podemos afirmar que o ensino de história em sala de aula narra acontecimentos, fatos já pré-demarcados e que aquilo que Koselleck argumenta que o acontecimento precisa ser visto como modalidade temporal não é percebido. Os alunosperdem com isto a dimensão que "só com o mínimo de anterioridade ou posteridade se consegue a unidade de sentido que forma um acontecimento a partir dos incidentes" (KOSELLECK, 1993, p. 142).

Tendo como perspectiva os estudos de Chapman(2009) elaboramos uma questão onde pudéssemos entender a progressão conceitual dos alunos a partir da possibilidade destes pensarem a variação de perspectivas em História.

A questão:

> Se os portugueses não tivessem chegado ao Brasil em 1500 como seria a História do país? O que seria diferente e o que permaneceria da mesma forma na história do Brasil?

Nosso interesse com a pergunta se insere em duas vertentes. A primeira com relação aos conteúdos substantivos diz respeito a possibilidade dos alunos perceberem que a história não é determinada. Também levamos em questão a forma de desenvolvimento deste conteúdo em sala de aula e que ao estudarem os conteúdos substantivos sobre o período os alunos conseguissem estabelecer relações com as grandes navegações e as possibilidades de outros países também chegarem ao continente, tendo como pressuposto o pensamento de Koselek(2006) sobre a anterioridade e posterioridade do acontecimento a conferir sentido ao conteúdo ensinado.

Também se insere nesta perspectivas questões relativas a discussão sobre as contra histórias possíveis de serem pensadas pelos alunos. Em segundo lugar as questões relacionadas a meta história e a forma de explicação que os alunos encontrariam para justificar um não acontecimento histórico. Quais fatores que os alunos utilizariam para explicar o não acontecimento? Quais fatores resultariam deste não acontecimento? Quais as consequências que este fato acarretaria historicamente?

No caso dos alunos brasileiros no 6º ano ainda não estudaram no ensino fundamental segundo segmento o conteúdo sobre história do Brasil. No momento da pesquisa estavam estudando sobre a Grécia Antiga. Os alunos do 9º ano estão estudando sobreRevoluções burguesas. No entanto, já estudaram sobre História do Brasil no 6º ano e 7º ano. No que se refere aos alunos portuguesesno 6º ano...estudam a história de Portugal e também as navegações portuguesas e os alunos do 9º ano como os brasileiros já viram o conteúdo em algum momento escolar. Para analise da questão proposta dividimos as respostas dos alunos em duas categorias com relação aos conteúdos substantivos apresentados e duas possibilidades meta históricas com relação ao conteúdos de segunda ordem.Com relação aos conteúdos substantivos as respostas se enquadram da seguinte forma:

Alunos brasileiros:

Manutenção do Brasil no estado de natureza intocável.

Permanência da população como indígena

Ausência de Tecnologia

Mudança na forma de ensinar história

-alunos portugueses

Manutenção do Brasil como antes da chegada dos portugueses

- O que aconteceria a Portugal

- Outros países teriam descoberto o Brasil

- Não existência do Brasil no mapa

- Questão do desenvolvimento cultural:

-Influências atuais

Algumas respostas de alunos brasileiros : do 6º ano:

Permanência como indígenas e natureza: Paralisação da história do Brasil no tempo intocado da natureza e da não tecnologia. A manutenção do Brasil no estado de natureza indígena, uma ausência de história e tecnologia. Somados isto ao mitosromanticos do século XIX e s informações da cultura histórica entranhada nos meios de comunicação. Por exemplo: O Rio de Janeiro e as praias são lindas e representativas de brasilidade tropical.

"Sim, seria diferente. porque se os portugueses não tivessem chegado aqui nós ainda viveríamos com tangas e no meio do mato. O ouro e a prata seriam achados muito fácil e nós saberíamos lidar com as doenças mais conhecidas no Brasil. Permaneceria as guerras entre uma tribo e outra.".

É difícil achar uma coisa que não foi mudada, a única coisa que eu acho seria a nossa fauna e flora diversa teria mais árvores e plantas também teria animais extintos, mas nenhum de nós teria nascido. Resumindo, se não fosse o Pedro Álvares Cabral ter errado a viagem o Brasil seria talvez uma grande selva.".

"Não ficaria igual, pois existiriam muitas árvores, indígenas e se ninguém ainda descobriria , seria um país mais verde (natural) .".

"Se os portugueses não tivessem chegado ao Brasil nós não seriamosbrancos, nós iríamos viver na floresta em vez de casas o ar seria um pouco mais limpo.

Ausência de tecnologia:

– "Quase tudo seria diferente se os portugueses não tivessem chegado ao Brasil, não teria tecnologia, cidades e pessoas como nós e os índios viveriam melhor sem a nossa chegada.".

"O Brasil não teria essa tecnologia de hoje e nem teríamos grandes cidades."

"Não ia ter tecnologia nem arma de fogo ia ter mais árvores, não ia ter prédios, nada disso que tem agora ia ter.".

Mudanças na forma de ensinar história:

"Seria diferente mais não iríamos estudar sobre ele, pois eles não estariam nos livros, etc...".

"Sim, a história do Brasil iria ser diferente porque os índios estariam na maioria das histórias brasileiras, mas eles não estão, porque os portugueses descobriram o Brasil, porque são de Portugal."

Lingua e ausência de país

> "Sim, seria diferente, as pessoas não descobririam o Brasil, o Paraná não seria nada, as minas de ouro, ninguém descobriria as matas só teria índios e a gente não teria outros estados e não saberíamos outra língua".
>
> "Sim, diferente o Brasil não seria mais um país.".

Alunos portugueses do 6º ano

Manutenção do Brasil como antes da chegada dos portugueses:

> Pensamento sobre o Brasil sem os portugueses ligado a paralisação temporal do Brasil no estágio de pouco desenvolvimento por conta não chegada dos portugueses ao território brasileiro
>
> "Manutenção das florestas, dos indígenas".
>
> "Permaneceria igual era, ou seja, indígena
>
> Permaneceria da mesma forma – os animais e as plantas e permaneceriam mais escuras pois eram índios
>
> Ia permanecer como no inicio ainda teria mais índios pois não teriam sido explorados de forma tão brutal.

O que aconteceria a Portugal e Atribuição da riqueza portuguesa a exploração colonial: Em alguns questionários a narrativa se volta para a História portuguesa dando um sentido oposto ao que aconteceria ao Brasil, mas sim ao que aconteceria a Portugal se os portugueses não tivessem chegado ao Brasil "Se os portugueses não tivessem chegado ao Brasil, Portugal não conheceria o ouro, os índios e muito mais coisas. (...) E se Portugal não tivesse conhecido o Brasil o Rei não teria podido refugiar-se e talvez agora em 2013 Portugal seria um país francês." (6ºano- Escola em Póvoa do Varzin- Região Norte de Portugal).Como afirma Rusen (2010) a consciência histórica é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro. Desta forma o aluno se debruça em ir além de um passado como exemplo, estabelecendo relação com o presente eintuindo um futuro possível.

"Nós não teríamos tantas riquezas que de lá chegaram e também os monumentos históricos que existem em Portugal não teriam sido feitos".

"Se os portugueses não tivessem chegado ao Brasil, nos séculos XVIII e XIX não teriam chegado tantas riquezas a Portugal, não teríamos uma corte tão rica e o rei não teria tido uma vida tão luxuosa

"Portugal não tinha ficado rico"

Portugal não teria tantas riquezas.

Outros países teriam descoberto o Brasil, nesse sentido estes alunos portugueses

Não há a indicação de algum país específico apenas genericamente a narrativa indica se não fossem os portugueses seriam outros povos:

"Podia ser outro país a encontrar o Brasil".

"Acho que o Brasil seria dominado por outro país e iria conseguir também a independência".

"O Brasil mais tarde iria ser descoberto, portanto o Brasil iria aparecer no mapa."

"Se os portuguesesnão tivessem chegado ao Brasil, o Brasil tinha sido descoberto por outro país esse país até podia não pertencer a união europeia."

'Eu acho que se não tivéssemos chegado ao Brasil em 1500 o Brasil teria sido ocupado por outro povo qualquer."

Análises preliminares do estudo:

O uso de marcadores temporais: séculos, anos, períodos são utilizados pelos alunos portugueses, há uma preocupação em localizar temporalmente as narrativas o que não acontece com os alunos brasileiros que não estabelecem relações temporais para construções narrativas históricas. No caso do Brasil isto pode ser creditado à forma de ensinar história no Brasil no fim do século XX que contrapôs uma história dita moderna, temática a uma história tradicional marcada por fatos, datas e locais. Este contraponto que tornounegativo o uso de datas ,acabou por retirar de muitas das salas de aulatanto no ensino básico como universitário a preocupação coma questão de localização temporal de temas históricos. O professor não podia se preocupar

em exigir datas, nomes e locais dos alunos, caso assim fosse seria considerado tradicional no sentido de atrasado, ultrapassado.

Os acontecimentos predeterminados: como não aconteceram do jeito que tem que ser não ocorreram outros. O livro didático comoveículo de transmissão de história verdade. A narrativa dos alunos do 9ºano é mais objetiva, no entanto, mantém as mesmas ideias sobre o acontecimento. Respostas diretas sem uma prática continuada de escrita narrativa. Se como afirma Isabel Barca a compreensão do passado está relacionada ao desenvolvimento do pensamento histórico (ideias de segunda ordem) combinadas com a necessidade de promoção de um quadro coerente(substantivo) do passado que possibilite aos jovensuma orientação temporal consistente para suas vidas, o quadro que encontramos nos mostra que o ensino de história nas escolas pesquisadas não está estruturado para este desafio.

Outro ponto de analise: A ideia de um mito fundador que se expressa na chegada dos portugueses ao Brasil ecomo afirma Marilena Chauí este "mito fundador" é "aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo". (CHAUI, 2000, p. 9). Estamos analisando as narrativas a partir de questões colocadas pela historiografia que trabalha o mito fundador, a natureza, o fato histórico. Neste caso a história escolar do Brasil não cessa de reiterar este mito todos os anos em salas de aula por todo país. É como se o Brasil estivessedesdesempre a espera de Pedro Alvarez Cabral.

Também podemos afirmar junto com Vesentini(1984) que este conjunto de temas que forma o passado mítico da nação ' resistem a crítica e continuam a reproduzir-se. Organizam-se como pequenos "nós", pontos centrais em torno dos quais todo um conjunto de temas passa a ser referido através dessa rede de relações, articulando vários temas de um nó, cada um deles torna-se definidor e periodizador."Vesentini diz que o livro didático não cria estes temas apenas os reproduz , nesse sentido a escola no Brasil hoje é responsável pela manutenção desta forma de aprender a História.

Outra analise preliminar em nosso trabalho pode ser demonstrado na concepção de ensino de história hoje ainda vigente nas salas de aula brasileiras foram gerados no Brasil oitocentista. Por exemplo, ao pensarmosque a monografia premiada no concurso do Instituto Histórico geográfico brasileiro "Como Escrever a História do Brasil", do botânico alemão Karl PhilippvonMartius, definiu marcos para feitura dessa história, como: o "descobrimento do Brasil", a "Independência", tudo alicerçado a partir de Portugal, tendo em vista que a nação brasileira deveria ser apresentada como fruto da expansão marítima.

Entendemos nesse sentidocomo Cercadillo (2004) que um ensino de história centrado na perspectiva dos conteúdos curriculares substantivos sem discutir varias perspectivas impede

níveis de conceituação mais sofisticados e possibilidades de visualização da progressão do pensamento histórico entre alunos de anos diferentes de escolarização.

Referencias bibliográficas:

BARCA, Isabel (2000). O Pensamento Histórico nos jovens. Braga: Editora Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (org).(2011) Educação e Consciência Histórica na era da Globalização. Braga: Universidade do Minho.

CERCADILLO, Lis.(2004)Lasideas de losalumnos sobre lo que es verdaden Historia. Enseñanza de lasCienciasSociales, 3, 3-14.

CHAUI, Marilena (2000)Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo.

COLLINGWOOD, R. G. (1978) A ideia da História. Lisboa: Editorial Presença.

KOSELLECK, Reinhart.(2006) Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto & Ed. PUC-Rio.

MALERBA, Jurandir.(2011) Ensaios: teoria, história e ciências sociais. Londrina: Eduel.

RÜSEN, Jörn. (2001). Razão Histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.

VESENTINI, Carlos Alberto(1984) Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos Antonio da (Org.). Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 69-80.

Desenvolver a aprendizagem histórica para dar sentido ao passado: Um trabalho com alunos adolescentes portugueses

Paula Dias[1]

Resumo

Partindo de uma preocupação que tem acompanhado a sua atividade como professora de História no ensino básico e secundário em Portugal, e que se coloca com maior pertinência no contexto atual da tendente menorização do papel da educação histórica no contexto de outros saberes, a autora procura indagar e refletir acerca do/os sentido/s que jovens portugueses de 13 e 14 anos dão ao passado. Para esse objetivo, procura conciliar as orientações teóricas em torno da consciência histórica, nomeadamente de J. Rüsen com os resultados da investigação em cognição histórica, através de uma metodologia de educação da aprendizagem da história de cariz construtivista. Neste trabalho, procura então refletir acerca das competências históricas que devem nortear a educação dos jovens, no sentido de contribuir para uma maior literacia histórica e para uma mais consistente e sólida consciência histórica. A partir deste enfoque teórico, apresentará os resultados da análise de uma experiência com alunos de 8º Ano de duas escolas do Norte de Portugal, em torno do significado de uma situação da história local, inserida na história portuguesa e que tem bastante visibilidade no património e vivências locais: O movimento "Maria da Fonte" no contexto das lutas entre liberais e absolutistas no século XIX português. A partir das conclusões deste estudo, delineado de acordo com o enfoque teórico referido, serão discutidas algumas contribuições para uma educação histórica de qualidade que prepare os jovens para afirmarem as suas (inter)identidades num mundo controverso, globalizado e orientado por interesses de pequenos grupos, muitas vezes alheios às aspirações essenciais do Ser Humano que constituem o cerne de uma consciência histórica humanista.

---

[1] AEPL, Portugal. Mestre em Supervisão Pedagógica do Ensino de História pela Universidade do Minho, com a dissertação "As *explicações dos alunos sobre uma situação histórica: um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico"*. É professora do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e continua a realizar estudos de investigação ação acerca da aprendizagem da História pelos alunos, tendo em vista o início do seu doutoramento nesta área científica. E-mail: pauladias50@hotmail.com

Palavras-chave: Consciência histórica; História local; Identidades dos jovens; Aprendizagem da História.

Abstract

Starting from a concern that has accompanied his activity as history teacher in elementary and secondary education in Portugal, and that puts more relevance in the current context aimed lessening the role of history education in the context of other knowledge, the author tries to inquire and reflect about / the sense / s that Portuguese young pupils of 13 and years old give the past. To this end, she seeks to reconcile the theoretical orientations around the historical consciousness, namely Jorn. Rüsen, with the results of research in historical cognition, through a history education methodology of constructivist orientation. On this work, seeks to reflect on the historical skills/ competences that should guide the education of young people to contribute to a greater historical literacy and for a more consistent and solid historical consciousness. From this theoretical approach, this small research present the results of the analysis of an experiment with students from 8th Year of two schools of northern Portugal, about the meaning of a situation of local history, inserted in Portuguese history and who has enough visibility in heritage and local experiences: the movement "*Maria da Fonte*", in the context of struggles between liberals and absolutists in the nineteenth century Portuguese. The conclusions of this study, outlined according to the theoretical approach that, will be discussed some contributions to historical education of quality, that prepares young people to affirm their (inter) identities in a controversial world, globalized and guided by the interests of small groups, often unaware of the essential aspirations of the Human Being at the core of a historical consciousness humanist.

Keywords: Historical Consciousness; Local History; Identity of youth pupils; Learning History.

Desenvolver competências para dar sentido ao passado, o cerne de uma educação histórica de qualidade.

A ideia muito comum, quase repetida até à exaustão é a de que o ensino da História tem como objetivo máximo, preparar os jovens, através do conhecimento do passado, para interpretar a complexidade do presente. Mas, cada vez mais e atendendo às orientações políticas e económicas do contexto atual, esta frase ecoa como um chavão, onde cabe tudo e não significa nada. Como preparar os jovens para interpretar a complexidade do presente, se se reduzirem as orientações para o ensino a um conjunto de objetivos centrados no produto? Se tentarem banir do léxico escolar o conceito de "competência" e o substituírem por termos como "objetivos" e "capacidades" ou qualquer coisa que seja facilmente quantificável? Será possível quantificar a

complexidade humana? Será com esta orientação que querem preparar os jovens para interpretar a complexidade do presente? Será que o tão nobre desígnio que é atribuído ao ensino da História, é apenas "o saber" e "o conhecer", centrado na memorização mecânica de um conjunto infinito de conteúdos académicos, demasiado complexos para a apreensão por parte de mentes, às quais é negada a inevitabilidade de construção?

Como professora de História, a autora deste artigo acredita que não será esse o caminho, pois à luz da investigação que se tem feito acerca da forma como os alunos aprendem a História, urge mudar de rumo, partir do princípio e não do fim, partir das ideias prévias do sujeito que aprende e não do produto que se lhe ambiciona transmitir. Será da relação dialética entre o já aprendido e o conteúdo novo que resultará a aprendizagem significativa, ou seja, uma consciência histórica dos jovens mais sofisticada e capaz de interpretar a complexidade do mundo atual, a tal consciência "genética" a que se refere Rüsen (2001, 2007, 2010).

Aprender significativamente a História é dar sentido ou sentidos ao passado, nessa necessidade, intrínseca a todo o ser humano, de se orientar na complexidade temporal e de afirmar as suas (inter)identidades num mundo controverso, globalizado e incerto.

Por tudo isso, o ensino e aprendizagem da História deve orientar-se para o desenvolvimento de um pensamento histórico de qualidade e não de quantidade, de forma a promover uma consciência histórica cada vez mais sofisticada e mais abrangente, que interrelacione os contextos e os factos do passado (conceitos substantivos) com o desenvolvimento de capacidades de analisar, selecionar, interpretar e fundamentar historicamente (conceitos desegunda ordem), tornando os jovens mais capacitados para interpretar o mundo atual de forma crítica e fundamentada, não aceitando, sem reflexão, a hegemonia da cultura de massas com tendência para a homogeneização de pensamento, num mundo globalizado mas com extremas desigualdades de oportunidades.

Concordando com Rüsen (2010), uma aprendizagem histórica de qualidade terá que desenvolver: "*competências de experiência temporal*" - conteúdo histórico do passado que implica a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar a sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente; "*competências de interpretação do presente*" - a habilidade de interpretar, relacionada com a forma e com o todo temporal que combina a experiência do passado, a compreensão do presente e as expetativas concernentes ao futuro; "*competências de orientação*" - capacidade de utilizar o todo temporal, com o seu conteúdo de experiência, para os propósitos ou funções de orientação da vida, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico e da mudança temporal. Assim, para atribuir significado ao tempo, não se poderão negligenciar as competências de interpretar e orientar (conceitos estruturantes da

História ou de 2ª ordem e que implicam a mobilização de conhecimentos e de capacidades), a favor do mero conhecimento histórico empírico (factos históricos), pois qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado e sem nenhum impacto orientativo? Por outro lado, de que serve a habilidade para refletir historicamente e criticar as práticas quando a experiência do passado é pobre?

Educar historicamente é orientar o aluno na complexificação do seu pensamento histórico e isso exige uma interrelação entre conteúdos históricos substantivos e conceitos estruturantes da História, porque é com estes que os jovens constroem os seus significados do passado para interpretar o presente e perspetivar o futuro.

Da investigação em educação histórica tem resultado que: as crianças e jovens compreendem a História de forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas, os contextos e as situações que lhes forem apresentados tiverem algum significado para elas; os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que cada sujeito experiencia; o desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante, pois tanto crianças como adultos, poderão pensar de uma forma mais simplista numas situações e de uma forma mais elaborada noutras, a evolução não é uma questão de tudo ou nada; conhecer o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor mas sim interpretar o contraditório como um princípio que integra o conhecimento histórico (Barca, 2004).

Assim, com base nas conclusões resultantes da crescente e consistente investigação empírica do pensamento histórico dos estudantes e das relações deste com as conceções dos professores, manuais, metodologias e orientações educativas, considera-se que ao longo das aulas de História é imprescindível desenvolver:

1) Competências de orientação temporal, que passam pelo trabalho com conceitos de cronologia, com a complexidade dos conceitos de mudança, permanência e simultaneidade;

2) Competências de orientação espacial, numa visão dinâmica dos espaços, ou seja, uma consciência espacial diacrónica;

3) Competências de utilização de fontes diversificadas (quanto à mensagem, estatuto e linguagem) e de inferência de conclusões;

4) Competências de compreensão histórica contextualizada, contribuindo para uma sofisticação dos quadros mentais do passado historicamente válidos, coerentes e com integração de conceitos essenciais decorrentes das temáticas dos programas e da diversidade e interação cultural. Desta forma, pensa contribuir-se para o desenvolvimento da consciência da utilidade genuína da História para a compreensão abrangente do mundo.

5) Competências de comunicação e partilha de conhecimento histórico, recorrendo ao uso de formas variadas de escrita, oralidade, TIC e expressões artísticas.

Tentar atender a todas estas competências não é fácil ao professor de História, e muito menos com um tempo cada vez mais reduzido e com a exigência da quantidade de conteúdos mais do que a qualidade. Mas, não será mais compensador para os jovens?

Questionar o passado a partir dos desafios de orientação do presente.

Segundo Rüsen (2010), a aprendizagem da História tornar-se-á, tanto mais significativa para o sujeito, quanto mais for posta em andamento a partir de experiências de ações relevantes do presente. Estas carências de orientação serão transformadas em perspetivas questionadoras em relação ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. Somente quando a história deixar de ser apreendida como a mera observação de um bloco de conhecimentos positivos e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ser apropriada produtivamente pelo aluno e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

Foi com este enquadramento teórico que se procurou indagar qual o sentido que os jovens de 13 e 14 anos, de uma localidade do Norte de Portugal, Póvoa de Lanhoso, atribuíam a um elemento histórico, perpetuado na memória local no nome de cafés, estátuas, clube desportivo, jornal local e mesmo na identidade local, patenteado na expressão "És da terra da Maria da Fonte!"

Assim sendo, e considerando "*a aprendizagem da História como um processo de digestão de experiências, absorvidas sob a forma de competências*" para a construção mental de sentido através da narrativa histórica (Rüsen, 2010,p.74), procurou centrar-se esta investigação nas respostas dos alunos perante uma situação de decisão e tendo como pano de fundo os motivos e enquadramento da Revolta da Maria da Fonte (século XIX). Estas respostas entendidas, tal como as narrativas como "*a habilidade de narrar uma história, pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo*" (idem, p.74), serviram para indagar, através da

análise do seu conteúdo, os sentidos que estes alunos atribuíam à situação do passado e consequentemente, elementos acerca da consciência histórica destes jovens.

As orientações para analisar estas respostas e definir a sua categorização, tiveram por base os quatro tipos de consciência histórica apontados pelo autor supra referido nas suas diversas obras. Rüsen distingue quatro tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética que se podem ordenar por esta ordem, numa lógica da mais elementar para a mais complexa e que podem aparecer associados a diferentes formas de aprendizagem da História.

A experiência em contexto de aprendizagem da História

Esta experiência, teve como objetivo, saber qual sentido ou os sentidos, que os jovens adolescentes de 13 e 14 anos, a frequentar o 8º ano de escolaridade, atribuíam a uma situação histórica, muito presente na identidade local e que fazia parte das orientações programáticas para este ano de escolaridade.

Esta experiência foi realizada com duas turmas do mesmo agrupamento de escolas, uma, constituída por 19 alunos, da sede do concelho, onde se verifica a presença mais marcante das referências à "Maria da Fonte" e outra de 24 alunos, de uma escola da periferia do concelho, onde essas referências não estão tão presentes, portanto a totalidade de respostas analisadas foi de 43.

A experiência foi realizada em meados de abril de 2013 e constou de três fases: uma fase de levantamento de ideias prévias acerca do assunto, numa aula anterior, antes do tema ser abordado, em que foi pedido a cada aluno para preencher um pequeno questionário escrito com três questões: "*1. O que foi a Maria da Fonte? 2. Qual a sua importância na história de Portugal? e 3.Qual o seu significado para os povoenses e para ti?*". Este questionário teve como objetivo, o levantamento de ideias para orientação da intervenção educativa a preparar.

Num segundo momento e com base nestas ideias e no âmbito do estudo da implantação do Liberalismo político em Portugal, no contexto das Revoluções Liberais, preparou-se uma aula de 90 minutos, que constou de quatro momentos: uma introdução com a apresentação de algumas das ideias surgidas no primeiro levantamento em cada uma das turmas; uma tarefa, em trabalho de pares, da análise de diferentes perspetivas acerca da revolta (textos e imagens) com questões para essa análise; um espaço de debate em torno do significado da revolta no contexto da época e com ligações à situação presente e por fim, um último momento de síntese, com registo de ideias chave e com a audição e interpretação da letra do Hino da Maria da Fonte.

Num terceiro momento, numa aula posterior, foi pedida a tarefa central, cuja análise às suas respostas, serviu de base para este estudo (Tarefa 2). Foi proposta aos alunos a resolução das seguintes tarefas:

Tarefa 1: *Como povoense, das terras da "Maria da Fonte" e perante uma situação de grandes mudanças, como a que acontecia quando se iniciou a revolta da Maria da Fonte, qual destas atitudes tomavas? (Assinala com um X a atitude escolhida): A - Alinhavas na revolta, concordando e ajudando os revoltosos; B - Opunhas-te à revolta, ajudando as autoridades a prender os revoltosos; C – Fechavas-te em casa ou saías da Póvoa de Lanhoso porque não tinhas nada a ver com o assunto; D - Tentavas serenar os ânimos, explicando aos revoltosos que embora eles tivessem as suas razões, as mudanças também traziam vantagens para o futuro ou E - Outra.*

Tarefa 2:*Imagina que tinhas que explicar a tua atitude a um amigo de outra zona do país e que não conhecia a "Maria da Fonte". Como o farias?*

Estas tarefas foram inspiradas no exemplo do castelo de Col na Escócia, apresentado por Rüsen (2010) mas aplicadas ao caso concreto destes alunos e desta situação histórica concreta.

A tarefa 1 procurava apoiar as atitudes dos alunos de acordo com quatro opções que poderiam estar associadas aos quatro tipos de consciência histórica descritas no item anterior, que seriam confirmados ou não pela fundamentação apresentada na tarefa 2. A análise destas pequenas fundamentações forneceria elementos acerca do sentido ou dos sentidos que estes jovens atribuíam à situação histórica em causa.

Análise dos dados

Assim, seguindo os três tipos de codificação de dados sugeridos por Strauss e Corbin (1991): aberta, axial e seletiva e de acordo com as sugestões de Rüsen, surgiu então, nesta amostra, o seguinte modelo de categorização das respostas dos alunos acerca do sentido que estes alunos atribuíam a esta situação histórica da história local: *Ideias confusas; Passado morto; Passado exemplar; Presente crítico; Evolução ponderada.*

Ideias confusas: alusões à revolta fragmentadas, sem grande lógica e por vezes com frases com sentido contraditório ou então apenas se limitaram a assinalar a opção D e depois a copiar o enunciado da tarefa. No total dos 44 alunos considerados, apenas 4 apresentaram este tipo de respostas.

Passado morto: constituído por relatos fixos da situação, muito fieis ao rigor histórico (datas, personalidades), mas sem utilização prática para justificar a atitude tomada, apesar de terem assinalado a atitude D. Neste tipo de respostas, o passado é visto como dado, como morto,

por isso é reproduzido com os seus pormenores, mesmo perante uma situação de decisão e que tenta orientar para uma aplicação desse conhecimento. À Luz da visão tradicional do ensino da História, reprodução de conteúdo histórico, seriam boas respostas, mas à luz dos objetivos deste pequeno estudo, apresentam-se como bastante limitadas, ou seja, são respostas que se aproximam do modelo de consciência histórica tradicional apontado por Rüsen, como um dos mais frequentes. Neste padrão, foram categorizadas apenas 7 respostas.

Passado exemplar: nas repostas categorizadas neste padrão, verifica-se um relato fiel da situação a nível local e na maior parte dos casos, com a sua integração no contexto da história de Portugal, mas depois justificam a atitude A ou a atitude D, argumentando com princípios gerais, ou seja parecem retirar da situação histórica particular, princípios gerais como exemplos de ação. É neste nível que se verificam as principais diferenças entre os alunos das duas escolas. Enquanto os alunos da escola do centro da vila retiram maioritariamente o princípio moral de que "*A violência não leva a lado nenhum*", os alunos da escola das aldeias rurais, retiram o princípio de que "*Quando um grupo não está contente, deve manifestar o seu descontentamento*" e que em situações como a descrita, perante um governo autoritário que obrigava a população a pagar mais impostos para custear a crise, a única alternativa seria a revolta. Este tipo de respostas aproximam-se do que Rüsen considera o modelo de consciência histórica exemplar, como uma dos mais divulgados. De facto, este padrão é o mais seguido por estes alunos a par do padrão de *Evolução ponderada*, pois contam ambos com 12 respostas.

Presente crítico: as respostas categorizadas neste padrão apresentam uma visão de oposição em relação à situação, quer ridicularizando a revolta a partir de interesses pessoais do presente, quer centrando-se apenas na questão da oposição à obrigatoriedade de enterramentos fora das igrejas, quer revelando uma não aceitação da forma de pensar dos protagonistas da revolta, por razões de saúde e de higiene. Qquando justificam a opção D, utilizando expressões algo irónicas "*Será que ninguém ainda se tinha apercebido que cheirava mal na igreja?".* Ou então escolhem a opção B, pelo apoio às autoridades e justificam com interesses pessoais como o exemplo do Joel de 14 anos que depois de relatar em que consistiu a revolta, justifica a atitude escolhida com o seguinte argumento *"Eu tomava esta atitude de apoio às autoridades porque para além de não concordar com a continuação dos enterramentos nas igrejas, quero ir para a polícia e não podia ter o currículo manchado".* Outros alunos relatam a revolta mas sempre numa perspetiva de anti-modelo, acusando-a de funcionar como anti-modernidade, como o José de 13 anos que, justificando a opção D, refere "*apesar de ter ficado na história de Portugal como o início de um movimento popular de oposição ao governo, principalmente serviu para atrasar o país com razões retrógradas".* As respostas deste tipo apresentam algumas semelhanças com o modelo de consciência crítica de Rüsen, pela oposição ao modelo da

situação histórica, embora em certos casos, a argumentação histórica seja substituída pelos interesses pessoais. Foram categorizadas neste padrão 8 respostas.

Evolução ponderada: esta denominação foi escolhida porque nas respostas categorizadas neste padrão, os alunos ponderam os aspetos positivos e negativos da situação para justificar a opção D, como se interrelacionassem os 3 tempos: a situação do passado, alvo de compreensão, o seu presente que ao mesmo tempo se apresenta aqui como o futuro da situação histórica analisada e o futuro como beneficiando das orientações tomadas no passado e no presente. Estes alunos apresentam uma visão de que a "inevitabilidade" da mudança traz sempre aspetos positivos e negativos e concretizam esta visão com a ponderação do que teve de positivo a revolta e do que teve de negativo, mas revelando uma atitude de compreensão em relação à mentalidade do passado, resgatando dele, a necessidade de mudança. Estas respostas apresentam já algumas aproximações ao que Rüsen chama de consciência genética, embora ainda muito incipiente, pois reconhecem o contributo do passado para o futuro (atual presente) e parecem compreendê-lo no seu contexto, mas depois apontam a necessidade de mudança para a evolução.

Algumas Considerações finais

As respostas dos alunos das duas turmas apenas apresentaram uma ligeira diferença, no padrão de *Passado exemplar*, pois enquanto nos alunos da escola da sede do concelho aparece mais a generalização a favor de uma postura pacifista de que "*A violência não leva a nada*", contrariamente, nas respostas dos alunos da escola da freguesia mais rural, eles concordam com os revoltosos alegando o princípio geral de que "*O povo para ser ouvido tem que fazer revoltas*". Tal diferença poderá estar relacionada com o meio sócio-cultural e económico, mais próximo dos revoltosos entre os alunos da escola das aldeias.

Numa orientação construtivista, é importante partir das ideias prévias dos alunos, do que o aluno já sabe, para depois direcionar a intervenção educativa para o desenvolvimento de competências que mais se pretendem trabalhar. Não se poderão desenvolver competências com uma postura passiva por parte do sujeito que aprende, daí a proposta de tarefas que desafiem os alunos a ler, interpretar, pensar, escrever, falar sobre os assuntos das aulas de História, de forma que o aluno se sinta o principal motor da sua aprendizagem, ou seja um agente de aprendizagem e do mundo para o qual se prepara.

A maior parte dos alunos dão sentido ao passado em padrões mais ou menos sofisticados, desde que nas aulas de História se desenvolvam competências de vários domínios e se proponham tarefas desafiadoras, para além da simples reprodução de versões fixas das situações do passado.

Com este tipo de tarefas, os alunos desenvolvem as competências de experiência do passado, de interpretação do presente e de perspetivação de linhas orientadoras de futuro, ganhando o hábito de pensarem sobre o passado e não apenas de o memorizarem e reproduzirem.Com essas competências estarão melhor preparados para lidarem com a complexidade do mundo atual.

Referências bibliográficas

Arends. R. (1997). Aprender a Ensinar. Lisboa: McGrawhill de Portugal.

Barca, I. (2004). Para uma Educação Histórica de Qualidade: Aula Oficina: Do projeto à Avaliação. *Actas das IV Jornadas de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: CIED-UM.

Barca, I. (2008). Estudos de Consciência Histórica em Portugal: Perspectivas de jovens portugueses acerca da História. *Actas das VII Jornadas de Educação Histórica* (pp. 47-53). Braga: CIED-UM.

Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo Sem Fronteiras*. Vol.7, nº1, pp. 115.126.

Dias, P. (2007). *As explicações dos alunos sobre uma situação Histórica: Um estudo com alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico*. Currículo Sem Fronteiras. Vol.7, nº1, pp. 86-114.

Fosnot, T.C. (1999). Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e prática. Lisboa: Instituto Piaget.

Lee, P. (2008). Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. *Actas das VII Jornadas de Educação Histórica: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e áfrica* (pp. 11 - 32). Braga: CIED-UM.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica*. Brasilia: Universidade de Brasilia.

Rüsen, J. (2007). *História Viva*. Brasilia: Universidade de Brasilia.

Schmidt, M.A & Barca, I & Martins, E. Org.(2010). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*.Curitiva: Editora UFPR.

Corbin, A. S. (1991). *Basic of qualitative research. Grounded Theory, procedures and techniques*.Newbury Park: Sage.

A Significância do Conceito de Passado para Professores de História do Ensino Médio

Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos[1]

Resumen

Investigación cualitativa en la relación entre el concepto llamado Segunda Orden y significado histórico del pasado. Los sujetos fueron diecisiete profesores de historia de diez escuelas de secundaria en Curitiba. La investigación sobre cuál es el significado del concepto epistemológico del pasado para los profesores de historia convierte en un fenómeno importante y estudiar cómo estos maestros definen el significado histórico de los fenómenos pasados és importante para la comprensión de la historia. El soporte teórico está basado por el análisis de la investigación llevada a cabo por Michael Oakeshott (2003) y David Lowenthal (1989, 1998) que analisa el concepto del pasado. Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b) es el autor de la enseñanza teórica de la historia y la conciencia histórica. Pedro Seixas (1994, 1997, 2005), Keith C. Barton (2001), Mimi Coughlin (2001), C. Keith Barton y Linda Levstik (2001), Alaric Dickinson y Peter Lee (1978), Tim Lomas (1990) son el marco teórico para analizar el concepto de segundo orden y significado histórico. Presenta la categorización de las ideas desarrolladas acerca de el pasado de los profesores de historia: pasado estático, pasado para crear empatía, pasado como o memoria o memorización, pasado exemplar y pasado como guía. En observaciones finales, dijo que los resultados pueden contribuir a la discusión sobre como el profesor de historia entiende la historia y el concepto del pasado presentado por ellos.

Palabras clave: Pasado. Significado Historico; Profesores de Historia; Escuela Secundaria; Curitiba.

Abstract

Qualitative research on the relationship between the concept called Second Order, and Historical Significance of the Past. The subjects of research were seventeen history teachers of ten High school in Curitiba. Research about what is the significance of epistemological concept of Past for history teachers, which makes it a significant historical phenomenon and how these

[1] Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). E-mail: professoraritadecassia@gmail.com

teachers define the Historical Significance of past phenomena important for understanding the history. The theoretical support is given by analyzes of investigations developed by Michael Oakeshott (2003) and David Lowenthal (1989, 1998) that underlie the analysis of the concept of the Past. Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b) is the lead author on the theoretical history education and historic consciousness. Peter Seixas (1994, 1997, 2005), Keith C. Barton (2001), Mimi Coughlin (2001), C. Keith Barton and Linda Levstik (2001), Alaric Dickinson and Peter Lee (1978), Tim Lomas (1990) are the theoretical framework for analyzing the concept of Second Order, and Historical Significance. Presents the ideas categorization developed about the past of history teachers: past static, past to create empathy, past as memory or memorization, exemplary past and past for guidance. In the final considerations asserts that the results can contribute to the discussion about how the history teacher understands the History and the concept of Past presented by them.

Keywords: Past; Historical Significance; History Teachers;High School; Curitiba.

O conceito de passado é um dos mais importantes na construção da epistemologia da ciência histórica e por consequência para a aprendizagem em História. Sendo assim, é pertinente questionar qual é o significado do passado para o seu ensino.

O passado é objeto de investigação do historiador e do professor de História e pode-se afirmar que uma teoria da aprendizagem histórica passa por uma definição dos significados que o passado tem para a teoria da História. Isso porque o passado está no presente e só a partir dele é cabível a aprendizagem histórica. Mas não podemos entendê-la somente como uma ida direcionada ao passado, uma vez que este deve ser estudado a partir das evidências que apresenta no presente. O passado só tem significado como orientação na vida prática, pois pressupõe uma terminalidade, já que está em algum lugar no tempo (RÜSEN, 2001).

Conhecer o passado (LOWENTHAL, 1989) é um trabalho consciente e deliberado, o pesquisador deve vê-lo no presente, sendo parte do presente, mas não igual a ele. O historiador desta maneira deve ir ao passado para fazê-lo existir enquanto História.

Entendendo o caráter de seleção que damos ao estudo do passado, pode-se afirmar que não estudamos o PASSADO, mas sim um determinado passado e os significados que damos a ele devem partir das questões sobre as motivações que levam o historiador a selecionar o que buscará nele, ou seguindo a analogia, a escolher determinada curva do rio para construir a ponte.

O trabalho do historiador e do professor, ao buscar perspectivas nas experiências do passado, não é o de reproduzi-lo, preenchendo o vazio de curiosidades, mas o de traduzir o passado em presente e em alimentar expectativas futuras. (MEDEIROS, 2005)

O professor de História pode ser entendido como um sujeito historicamente situado e com maneiras específicas de ver e entender o mundo que o cerca. Sendo assim, estudar as formas como ele entende a epistemologia da ciência de referência auxilia no entendimento de como é o seu trabalho.

Este relato foi baseado em uma investigação de cunho qualitativo desenvolvida em âmbito de uma tese de doutorado defendida no PPGE-UFPR, sobre as relações existentes entre o conceito denominado de Segunda Ordem, Significância Histórica e o de Passado. Os sujeitos desta investigação são dezessete professores de História de dez colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba.

As categorias apresentadas nesse trabalho foram elaboradas a partir de entrevistas realizadas com os professores, buscando entender o conceito de Passado que os sujeitos da pesquisa apresentam. As categorias classificam as ideias dos professores em cinco grupos: Passado estático, passado para criar empatia, passado enquanto memória e enquanto memorização, passado para orientação e passado histórico.

Passado Estático

Essa categoria foi considerada porque a relação entre o passado e o presente deve ser importante para o historiador. O professor de História que acredita que o passado está lá somente para mostrar sua importância sem contextualização, o passado é um dado a priori foi uma ideia encontrada somente na fala da professora Andreia, na fala do professor Geraldo e em algumas afirmações da professora Bianca.

A ideia que professora Andreia demonstra a ideia tradicional de que o estudo da História é o tempo passado. Ela não tem a percepção de que o passado está no presente e que o estudo da História é o estudo do passado, conceito clássico do século XIX. "para mim, a história é o passado, a história faz parte do passado, né? O tempo que nós estudamos a história é o tempo passado. Não tem como."

A professora Andreia usa um exemplo de conteúdo para exemplificar qual seu entendimento sobre o conceito de passado, ela dá o exemplo relacionado ao Egito Antigo. A aprendizagem do passado relacionada a esse conteúdo não tem o objetivo de contextualizar o presente ou de fazer inferências relacionadas ao conhecimento do passado. A importância do conhecimento é dada pela relação passado pelo passado. A professora Bianca também dá exemplos de trabalhos desenvolvidos sobre o passado. Os exemplos dados estão relacionados ao Egito Antigo, também citado pela professora Andreia e ao suicídio de Getúlio Vargas. Saber sobre o passado significa uma visita ao um lugar diferente, que não é passível de discussão. Ele está dado, é estático e imutável.

O professor Geraldo ao narrar a História, o que na opinião dele é contar o que aconteceu, o passado está imóvel e ao ser trazido para a sala de aula através de sua narrativa não pode ser debatido ou discutido, bastando ser explicado de maneira que o aluno tenha fácil percepção de sua existência.

Passado para criar empatia.

Eles apontam que os fatos passados são importantes, mas que existe a necessidade de utilizar este conceito de forma a justificar sua aprendizagem. Os professores enquadrados nesta categoria atribuem significado, avaliam os vestígios e, ao conceituar mudanças, julgam progresso e utilizam o conceito de empatia. Para Peter Seixas sem o emprego da empatia, julgamento moral e ideias dos agentes humanos "não podemos dar sentido às nossas vidas" (SEIXAS, 1998: p. 778).

O passado resgatado através da empatia pode ser visto na seguinte afirmação da professora Bianca, "tudo faz parte da história, não é só os acontecimentos, assim, aqueles grandes acontecimentos. Toda a nossa vida, né, vida de pessoas comuns, desde um lixeiro, desde a gente que é professora".

O professor Cleber procura atrair o interesse para o estudo do passado buscando o resgate da sua própria História "Eu uso esse passado, tanto o meu como, né, da própria História, porque acontece isso. Eu uso a minha história". A empatia é desenvolvida através de uma relação entre a História pessoal do professor e a História que ele ensina em sua disciplina.

O desenvolvimento de um sentimento de empatia com o passado pode ser visto através do relato da professora Eva quando ela conta sobre o interesse sobre o passado que foi mobilizado a partir da eleição do candidato Luis Inácio Lula da Silva em 2002 e como ela voltou ao passado através desse interesse, pois, a empatia somente pode ser desenvolvida se houver um interesse nos fatos passados e a sua relação com o tempo presente. Essa relação de empatia com o passado, de acordo com Peter Lee não é a partilha de sentimentos, embora o autor reconheça que a compreensão histórica envolva sentimentos

> [...] mas a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação, sem nós próprios as sentirmos. (LEE, 2003: 21)

Dar significado ao passado é importante para o professor Gustavo, pois, em sua opinião o conhecimento do passado "para os alunos, isso, de hoje, isso é uma coisa sem sentido para eles." Esse significado do passado pode ser alcançado através do estabelecimento de uma relação de empatia com o passado.

O professor Iran busca através da experiência surpreendente com artefatos do passado estabelecer a empatia com o passado e assim facilitar o conhecimento histórico. Segundo ele o que mobiliza o interesse pelo passado é a sua relação de encantamento, a empatia é estabelecida a partir da surpresa.

Já o professor Keirrisson observa que é possível estabelecer uma relação empática com o passado através de variadas maneiras, porque "existe assim um, várias maneiras [...] de, é, muitas vezes escutando, lendo, escrevendo e também vendo, né, enxergando assim [...] porque eles, aí eles passam a ter o contato direto assim, né, é com o passado".

Peter Lee afirma que os sujeitos ao compreenderem "acções e práticas sociais [...] devem ser capazes de considerar [...] as ligações entre intenções, circunstâncias e acções" (2003, p. 20). Os professores buscam entender e explicar a sua ida ao passado de maneira a considerá-lo passível de entendimento, mas não ainda de uma maneira histórica e sim como bem disposição com o passado.

Passado como Memória ou Memorização

Estevão de Rezende Martins (2010) discute o papel da memória para a consciência histórica e para a resolução das carências de orientação

> [...] A memória enraizada está incluída no que se convenciona chamar de consciência histórica. Nessa consciência estão reunidos os elementos conformadores da identidade, com os quais o indivíduo elabora e estrutura o tempo da experiência vivida em tempo refletido, como História. (MARTINS, 2010: 49).

A análise das respostas mostrou que os professores não pensam a memória para construção da aprendizagem histórica. Também mostrou que alguns professores entendem a memória enquanto memorização. O conceito de memória não foi entendido por alguns professores como conceito histórico. As concepções apresentadas por alguns professores mostram a prevalência de uma pedagogização da ciência histórica.

A memória para a professora Andreia é um fator importante e necessário para a História, para o entendimento do passado, "eu preciso da memória, faz parte da evolução da história, pra você entender passado, né? Precisa buscar essa memória no passado, né?" Ela faz a relação entre o conhecimento através da memória com a questão da evolução, o que pode ser observado nos resultados de estudos de Barton (1998, 2001), pois o estudo dos fatos passados mostra o caráter de evolução da sociedade e a tendência é entender o passado como um mundo incompleto que deu origem ao mundo atual, mas que tem carências e defeitos superáveis através desse caráter evolucionário em que a História é entendida.

Quando a professora Andreia faz referência ao resgate da memória ela não mostra utilizar a epistemologia da História para pensar sobre como a memória é construída nem como está difundida. Ela faz asserções sobre esse conceito relacionando memória com lugares onde pode ser observada. Ela exemplifica onde pode ser encontrado da memória. "O resgate da memória, no museu, o Museu Paranaense".

Memória, lembrança e passado estão dentro do mesmo contexto de entendimento e para o professor Bernardo e seu resgate é automático. "De certa forma sim, porque automaticamente se associa lembrança a alguma coisa que aconteceu antes, ai quase que automaticamente, sei lá, passado." Essa ideia de memória enquanto lembrança mostra semelhanças com a ideia de Oakeshott (2003) de passado prático.

De acordo com Lowenthal (1989), a História necessita da memória, mas elas não são sinônimos. A memória não pode ser considerada como sendo histórica, pois o esforço consciente do Historiador é o responsável por transformá-la em ciência. A professora Eliane até considera o papel do historiador no resgate da memória, mas não explicita a necessidade do método histórico para fazê-lo.

O professor Gabriel considera a memória um instrumento para o ensino aprendizagem, a memória está relacionada ao aspecto social e ligada a história de vida das famílias, mas acredita ser mais fácil a discussão desse conceito com o Ensino Fundamental, "porque eu até acho que é mais fácil [pensar] a questão da memória mais com o Fundamental, acho mais tranquilo". O trabalho com a memória para o professor Gabriel a memória relação com informações que podem ser coletadas e não com conhecimento que pode ser sistematizado e contextualizado a partir dessas informações.

Para o professor Gustavo a memória se aproxima do hardware e pode ser acessada como um computador. E é através das informações guardadas que o aluno pode acessar o passado. Esse conceito de memória como depositária individual de informações se aproxima do conceito apresentado por Oakeshott pelo qual o passado de cunho prático pode ser acessado por um esforço consciente do ser humano. Mas esse esforço não é trazido para explicar como a memória pode ser utilizada na aprendizagem da História. A memória é algo pessoal que guarda informações pessoais e que ele não associa ao pensamento histórico.

Já para a professora Kátia a memória é um conceito pessoal que tem características próprias e singulares, pois tem a ver com diferenciadas variáveis "porque trabalhar com memória depende do, eu tenho o meu conceito, né? O meu conceito com algumas coisas, então eu tenho com a minha idade, com a minha formação, eu tenho uma memória, né?". A memória deve ser contextualizada para que seja compreendida, sendo necessário buscar em "... um

determinado período histórico, [...] o que que é mais interessante ou não". O resgate da memória pode ser considerada uma estratégia de ensino.

Para o professor Keirrison a memória deve buscar conhecer o passado, para responder questões de cunho patrimonial e responde a necessidades que não são históricas, apesar dele fazer referência a memória histórica. A memória deve ser pensada para entender questões relacionadas a preservação do passado.

O professor Iran faz em um primeiro momento a diferenciação entre memória e memorização chamada por ele "como capacidade de estudo". Mas ao explicar o que significa os dois conceitos associa memória a ideia de memorização.

A característica da memorização fica clara quando ele explica como é possível acessar ao que ele chama de memória após ir a um museu. "Alguma coisa a gente ali grava, quando você lê um texto do renascimento, o modo de vida, alguma coisa guarda, vai dar um significado alguma coisa e a memória é fundamental."

O professor Gustavo faz a associação entre memória e memorização pois em sua fala "História é memória. Não tem como você dissociar memória de história. Então, a memorização ela é fundamental para história". Ele apresenta a memorização como um ato importante para a História. Você somente vai conseguir pensar historicamente utilizar a memorização para "armazenar [...] conhecimento".

Da mesma forma memória aqui não é entendida como um conceito epistemológico e sim como capacidade humana para reter e reconhecer fatos. A memorização é importante para que a História possa desenvolver o potencial de evolução apresentado pela professora Bianca.

A professora Eva afirma desenvolver estratégias de memorização que possibilita relembrar códigos, pois assim os "explicando a matéria e colocando os códigos, vão memorizando os códigos e automaticamente eles vão 'no' assunto". Ela explica que essa maneira de trabalhar a "memória" é gratificante e assim "eles se interessam mais em memorizar e decorar códigos". Quando a professora Eva fala sobre memória em nenhum momento ela enfatiza a necessidade do desenvolvimento do conhecimento histórico na aprendizagem do aluno. A necessidade de aprender História está ligada a questões pragmáticas como o vestibular. Ela também relaciona a aprendizagem da História à apreensão do conteúdo. História é conteúdo e a memória enquanto componente do conhecimento não é levada em conta para a construção da aprendizagem além do fato de ser relacionada a memorização pois se "você parte pro lado da memória é muito mais fácil do que você fazer com que o aluno aprenda, por que o aprender ele é muito extenso, ele é infinito, né, é infinito."

Passado exemplar

As ideias dos professores inseridos nesta categoria mostram que o passado tem um sentido porque tem relação com o presente. Esta categoria foi pensada a partir da categoria da consciência histórica exemplar apresentada por Jörn Rüsen onde as experiências do passado representam e personificam regras gerais de mudança e de conduta humana.

O passado para estes professores tem sentido porque tem relação com o presente. A professora Eliane afirma que "Porque não tem como a gente tentar interpretar e entender os fatos presentes, né, a atualidade sem você dar um pulinho lá nesse passado histórico para poder relacionar os fatos, perceber as mudanças, as permanências".

A necessidade de compreensão do passado está presente na fala da professora Joaquina, "Passado? Seria algo que aconteceu há muitos e muitos anos atrás. E como minha disciplina é História, então eu tenho que trazer esse passado pra agora".

A relação estabelecida com o passado se concentra na necessidade de entendimento do presente. O professor Cleber afirma "se nós não buscarmos a memória, como diz, o conhecimento, esta memória, esta lembrança do passado, como nós vamos entender o presente? Por que acontece isso agora?". O professor Cleber volta a afirmar que o passado tem relação direta com o presente vivido, "vejo o passado como uma, a raiz onde todos nós crescemos e porque estamos aqui, então a consequência do passado que nós estamos aqui. Esta consequência que faz a história do passado". E para o professor Geraldo, "o passado que você vive no presente é através dos registros na memória".

O professor Keirrison em sua fala é o professor que mais apresenta argumentos relacionados ao conceito de passado exemplar. O passado para ele, "o passado ah, eu vejo assim como um espelho onde eu possa assim, é, refletir muitas coisas que poderão ser arrumadas, né, reorganizadas para que não se cometa o mesmo, o mesmo erro no, no, no presente". Esse é argumento encontrado nas pesquisas de Seixas (1994, 1997, 1998) e Barton (1998, 2001).

Ao mesmo tempo em que o passado traz ensinamentos para orientar as ações no presente evitando a repetição de erros cometidos ele também tem a função de guia de orientação para o conhecimento de ações do passado que devem ser mantidas.

5. Passado para orientação

Esta categoria também foi pensada a partir das ideias relacionadas à tipologia de orientação para a ação de Jörn Rüsen. Para Rüsen (2001) o homem faz um determinado uso da História, toma decisões que têm subjacente uma interpretação do passado histórico a que atribui um determinado sentido e que orientam a sua ação.

Pensar historicamente tem um significado de orientar-se no tempo em uma relação que integra conhecimento do passado no tempo presente estabelecendo um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006) para o futuro. Isso é o que afirma a professor Eva, "O passado é o alicerce nosso, pra você poder saber o presente e poder imaginar como será o futuro, né?".

A relação entre passado-presente-futuro pode também ser observada como uma tentativa conhecer o passado para evitar erros, mas diferentemente das respostas da categoria anterior em que esse conhecimento serve para evitar os erros do presente os professores integram a necessidade de que esse conhecimento seja utilizado para construir um horizonte de expectativas positivas para o futuro, como pode ser observado na fala do professor Gustavo, "... O passado é uma referência. Porque a gente procura fazer uma relação do presente com o passado aprendendo com esse passado, aquilo que tem de bom na história da humanidade e evitando o que há de ruim. [...] O passado é um aprendizado para o futuro!"

Para os professores enquadrados nessa categoria, o passado tem uma percepção de orientação para a ação, como afirma o professor Iran, "daí passado é algo que a gente pode intervir, interferir no meu futuro, né, no meu futuro. Então minhas ações do passado são algo importantíssimo para a mim".

A compreensão do Passado pode auxiliar o entendimento da disciplina História segundo a afirmação de todos os professores. Desde o professor que apresentou a ideia de que o passado está no passado e deve ser estudado por ele mesmo até o professor que afirmou que o estudo dos fatos passados deve ser capaz de proporcionar a possibilidade de pensar o futuro, todos os participantes compreenderam o conceito de Passado como fundamental para o conhecimento da História.

Agradecimentos

A autora agradece aos professores que se dispuseram a serem entrevistados. E a CAPES pelo apoio financeiro que permitiu a pesquisa.

Referências

BARTON, K. C. (1998): 'It Wasn't a Good Part of History': National Identity and Students' Explanations of Historical Significance. *Teachers College Record,* New York, v. 99 n. 3, p. 478-513.

_____. (2001). Explicações da Significância Histórica em alunos do Ensino Básico. **O** *Estudo da História*, n. 4, p. 207-236.

FORQUIN, J. (1993). *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

KOSELLECK, Reinhart.(2006). *Futuro Passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Puc-Rio.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. (2003).In: BARCA, Isabel. In: *SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA*, 2, 2002, Braga. *Actas*... Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, p. 19-36.

LOWENTHAL, David. (1989). *Como conhecemos o passado*. Projeto História: Trabalhos da Memória. São Paulo: PUC, n. 17.

MARTINS, Estevão de Rezende. (2010). ***Jörn Rüsen e o ensino de História.*** Curitiba: Ed. UFPR, p. 109-128.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. (2005). *A formação da Consciência Histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio*: o lugar do material didático. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação – Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

OAKESHOTT, Michael. (2003). *Sobre a História*. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund. 2003. 292 p.

RÜSEN, Jörn. (2007a.) *História Viva*: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB.

_____.(2001). *Razão histórica*: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB.

_____.(2007b.). *Reconstrução do Conhecimento Histórico*: os princípios da pesquisa histórica.. Brasília: UNB.

SEIXAS, P. (2004). A dialogue on narrative and Historical consciousness. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, p. 202-211.

_____.Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. (1998). In: OLSON, D.R.; Torrence, N. *The Handbook of Education and Human Development*. London: Blackwell, 816 p. p. 765-783.

_____. (1997). Mapping the terrain of Historical Significance. *Social Education*, Washington, v. 61, n. 1, p. 22-27.

_____. (1994). Students' Understanding of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education*, Washington, v. 22, n. 3, p. 281-304.

Estudo exploratório sobre a aula construtivista

Angelina Aguiares[1] & Isabel Barca[2]

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência preliminar de uma aula de História com características construtivistas, com o propósito de investigar como se processa a mudança conceptual dos alunos na construção do seu próprio conhecimento em contexto angolano e de refletir sobre até que ponto esta abordagem é frutuosa num ambiente educativo em que muito frequentemente se utiliza uma metodologia tradicional em sala de aulas.

Para o efeito, realizou-se um estudo de caso de características exploratórias, no âmbito de um programa de estágio profissional de professores do ensino básico, e que recorreu a uma análise qualitativa e quantitativa simples das produções dos alunos desenvolvidas em contexto de aula de História. A partir da análise dos dados constatou-se que, nas ideias apresentadas pelos alunos na fase final da experiência, ocorreu uma diminuição de noções mais simplistas sobre o conceito de História e uma predominância de noções ao nível da epistemologia da História.

Palavras-chaves: Mudança conceptual, Aula construtivista, Educação histórica em Angola

Abstract

This paper presents a preliminary experience involving a history class in a constructivist approach within the Angolan context. It aims to investigate how the students' conceptual change is processed when they are constructing their own knowledge and to make some reflections on how far that kind of approach might be fruitful within an educational environment where a traditional methodology in classroom is very otten employed.

To this purpose, a study with exploratory contours was carried out in the scope of a primary teacher training program, in which the students' productions given along the history class were analysed in a qualitative and plain quantitative approach. Based on that analysis it was observed that at the end of the experience the students' ideas revealed less simplistic

[1] Doutoranda na área de Educação em História e Ciências Sociais, CIED, Universidade do Minho.
[2] Prof. Associada c/ Agregação, investigadora do CIED, Universidade do Minho. E-mail: isabar@ie.uminho.pt

notions about the concept of history and a predominance of notions closer to epistemological concepts on history.

Key words: Conceptual change, Construtivist class, History Education in Angola

Introdução

Este estudo exploratório foi realizado com o objectivo de recolher uma primeira base empírica para indagar sobre a aplicabilidade em Angola de uma abordagem construtivista na aula de História – a "Aula Oficina" na expressão de Barca (2004) - no âmbito da formação de professores numa Escola do Magistério Primário. O estudo desenvolve-se num contexto educativo em que o processo de ensino e aprendizagem no país em referência se situa no início do 2º período da Reforma Educativa que tem como propósito aperfeiçoar alguns aspetos relevantes na área da Educação, nomeadamente as condições de trabalho, de investigação, de ensino e de infra-estruturas.

Sendo a implementação da Reforma Educativa um processo que se quer de sucesso, constata-se que as metodologias utilizadas no desenvolvimento concreto do programa da disciplina de História não apresentam mudanças significativas face ao ensino tradicional pois não refletem ainda práticas decorrentes de novos paradigmas de aprendizagem. De acordo com a Lei de Bases (2001), urge "*tornar os elementos essenciais do processo educativo eficazes, a disponibilização de recursos auxiliares às aulas de História, bem como a adequação entre o que é ensinado, o que o aluno tem necessidade de aprender, e como usar estes conhecimentos face à demanda social*"[3].

É neste diapasão que foi implementado um estudo exploratório, em sala de aula, numa perspectiva de construtivismo social, uma teoria da aprendizagem que privilegia a cognição em contexto social como meio de influência na formação do indivíduo, enquanto este constrói o seu próprio conhecimento a partir dessa interação (Fosnot, 1999). O estudo teve, pois, como objectivo fundamental realizar um levantamento sobre a aplicabilidade da aula oficina numa escola vocacionada para a Formação de Professores para o Ensino Primário, em Angola.

O estudo enquadra-se ainda nas perspectivas da investigação em educação histórica, que propõe a monitorização da progressão do conhecimento histórico dos alunos com base numa

[3] Lei de Bases nº13/01 de 31 de dezembro de 2001 (h.ttp://www.med.gov.ao/, pesquisado a 2 de Março de 2013).

análise sistemática das suas concepções em História, ancorada em conclusões de vários estudos relevantes (Lee, 2002; Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Cooper & Chapman, 2009; Schmidt & Barca, 2009).

Metodologia do Estudo

Questões de investigação

Neste estudo procurou-se indagar se:

1) O modelo de aula oficina é frutuoso para uma aprendizagem histórica dos alunos no contexto angolano;

2) A participação dos alunos se revela coerente com a necessidade de interação multifacetada tal como propõe o construtivismo social.

Desenho metodológico

Tratou-se de um estudo de caso, de características exploratórias, e que recorreu essencialmente a uma análise qualitativa indutiva das produções dos alunos, desenvolvidas em contexto de sala de aula real.

Amostra participante

A experiência concreta teve lugar numa turma da 10ª classe da Escola do Segundo Ciclo do Ensino Secundário denominada Magistério Primário de Benguela, vocacionada para a Formação de Professores para o Ensino Primário. Esta escola abrange alunos provenientes de toda a província, de vários estratos sociais, englobando o meio urbano mas com maior incidência no meio rural. A turma participante era composta por 42 alunos com idades compreendidas entre 21 a 26 anos, tendo participado na experiência 41 alunos. A experiência decorreu com a participação da professora de História dessa turma e a investigadora-doutoranda, coautora deste estudo.

Instrumentos e Procedimentos no terreno

Planeou-se uma aula de acordo com alguns princípios essenciais da aula oficina (Barca, 2004), e com a seguinte questão orientadora de História que serviu de norte ao trabalho conceptual em aula: "Que principais problemas enfermam o ensino da História da África?", a fim de suscitar a exploração de ideias tácitas acerca do que se entende por História e, mais em concreto, quais os problemas referentes ao conhecimento da História de África[4]. A questão orientadora foi operacionalizada numa questão a colocar aos alunos e que, em princípio, apontava para a aceção de História-conhecimento: *"Que problemas conhecem sobre a História de África?"* e que, *no momento final da aula, foi um pouco complexificada: "Que problemas enfrenta a História da África, e como ultrapassá-los?"*.

A aula, que teve a duração de 90 minutos, decorreu em três momentos:

1º Momento - Levantamento das ideias prévias dos alunos acerca do conceito orientador.

2º Momento - Exploração do tema, com interação entre alunos e professoras e entre alunos, para interpretação de fontes históricas e estabelecimento de inferências com base nelas.

3º Momento - Levantamento das ideias dos alunos na fase final da aula acerca do mesmo conceito orientador.

Iniciou-se a aula tendo em atenção que os alunos poderão ter ideias prévias, que vão construindo sobre o que é (e não é) História, nas suas duas aceções (acontecimentos, instituições, causas e consequências do passado humano, por um lado, e conhecimento científico desse passado, por outro). Considerando que estas ideias constituem o alicerce para a construção do conhecimento histórico, procurámos perceber que ideias os alunos da 10ª classe tinham acerca do que é História e, mais concretamente, quais os problemas existentes no conhecimento (objetivo?) da História da África. Estes conteúdos da disciplina de História Universal são ministrados na Unidade 2 - A História da História - que tem como sub-unidade "Os problemas da História de África".

Para melhor atingir os objectivos preconizados em relação ao levantamento de ideias prévias dos alunos, a investigadora projetou as duas questões no quadro preto e, em seguida,

[4] A questão orientadora relaciona-se com um dos temas programáticos de História para esse ano de escolaridade em Angola, conforme explicitado a seguir, em "Instrumentos e Procedimentos no terreno".

distribuiu uma ficha a cada aluno para responderem às perguntas. Recolheram-se as fichas com as respostas dos alunos após dez minutos.

No segundo momento, iniciou-se a exploração do tema recorrendo-se a uma imagem do mapa da África (anexo 1). Neste momento os alunos, já mais familiarizados com a nova metodologia, participaram ativamente na aula. Foi necessário colocar ordem para evitar algazarra, já que todos queriam emitir as suas posições sobre o mapa apresentado.

Na sequência, projetou-se um texto (um excerto de Hegel) para os alunos analisarem, interpretarem e discutirem a mensagem do mesmo (anexo 2). Este texto gerou ainda maior polémica, pois pelo seu conteúdo mexeu com as convicções dos alunos. A seguir, projetou-se um quadro cronológico da África anterior à presença europeia e, finalmente, um mapa geográfico da África antiga (anexo 3). As duas últimas imagens foram comentadas com alguma dificuldade pois, pela cor que apresentavam, as mesmas ficaram ofuscadas pelo quadro preto que servia de tela ao projetor, e o sol abrasador tornava a sala muito clara.

No terceiro momento, após a interpretação das fontes pelos alunos, a investigadora fez uma síntese da aula, projetando-a na tela. Esta conclusão foi reforçada pela professora da turma.

A finalizar a experiência, com o objetivo de estabelecer uma comparação aproximada (sem intuito de realizar um estudo comparativo sistemático) das aprendizagens dos alunos entre a fase inicial e a final da aula, foi entregue novamente uma ficha com questões semelhantes às que foram projetadas no início da aula, para individualmente os alunos responderem às mesmas, durante 10 minutos.

Neste artigo, apresenta-se a análise de dados referentes às respostas dos alunos acerca da História de África, nos momentos inicial e final da aula.

Análise de dados

As respostas dos alunos sobre os problemas da História da África foram analisadas de forma indutiva. Por conseguinte, a partir dos sentidos que elas revelavam geraram-se cinco categorias em torno da conceptualização dos alunos, sobre questões epistemológicas que se levantavam sobre a investigação historiográfica em relação ao continente africano.

Estas categorias, organizadas segundo o modelo de progressão conceptual (Lee, 2001; Barca & Gago, 2001), refletem as ideias manifestadas nos dois momentos de levantamento de dados e são, por ordem de elaboração crescente face ao conceito de História conhecimento:

Categoria 1 – Sem resposta: O aluno diz que não sabe ou não responde à questão colocada.

Categoria 2 – Incoerência: As respostas referem-se a assuntos desconexos, fora do contexto da temática em abordagem.

Categoria 3 – História-passado: As respostas centram-se na história baseada nas próprias vivências dos alunos ou vividas pelo meio familiar e social mais próximo.

Categoria 4 – História-passado temporalizado: As respostas referem-se a acontecimentos passados e integram alguns dados específicos da historiografia.

Categoria 5 – Epistemologia: As respostas apresentam um sentido relacionado com a aceção de História-conhecimento.

No primeiro levantamento de ideias (momento inicial da aula) os alunos apresentaram respostas como[5]:

Categoria 1 - Sem resposta: "*Não me lembro de nenhum problema.*"

Categoria 2 – Incoerência: Não foi observada nenhuma resposta no primeiro momento.

Categoria 3 – História-passado: "*Pobreza, fome, doenças, e a pouca relação dos presidentes de cada país*", "*Não tinham escrita, escreviam nas pedras, e fome.*"

Categoria 4 – História-passado temporalizado: "*Problemas internos devido a presença europeia, com exploração de bens e a oposição dos africanos*."

Categoria 5 - Epistemologia: "*Mitos que os mais velhos contam*".

Esta categorização resultou de um processo dialético de análise entre a interpretação de sentidos atribuídos pelos respondentes e os que são propostos pelo tema programático, o que permitiu muitas vezes dilatar ou refinar as categorias num processo de constantes mudanças. No primeiro levantamento não se observaram respostas desconexas, correspondentes à categoria 2 que foi gerada apenas com base nos dados do levantamento de ideias no final da aula.

A tabela 1 mostra a frequência das respostas relativa aos problemas da História da África, por categorias conceptuais.

[5] São reproduzidas as frases dos alunos apenas com leves alterações de pontuação ou de concordância gramatical.

Categorias	Frequência	Percentagens
1	2	4,9
3	29	70,7
4	7	17,1
5	3	7,3
Total	41	100,0

Tabela 1. Frequência de respostas no primeiro levantamento de ideias dos alunos, por categorias.

Nesta tabela, observa-se que dos 41 alunos participantes no início da aula, 2 alunos (5%) não responderam à questão e 29 alunos (cerca de 71%) deram perguntas correspondentes à ideia de História-passado vivido (categoria 3). Sete alunos (17%) mostraram ideias de História-passado temporalizado (categoria 4) e 3 alunos (7%) revelaram ideias focadas na epistemologia da História (categoria 5). Com particular destaque na distribuição de frequência de respostas, a categoria 3 (História-Passado) evidencia que os alunos, perante a questão colocada, recorreram às suas memórias, e que não são apenas suas mas herdadas das experiências do seu quotidiano, hábitos, valores, valores estes que foram construídos através das histórias e tradições vividas ou também aprendidas a partir dos seus ancestrais e da escola (como sugere a resposta "*Não tinham escrita, escreviam nas pedras...*").

Apresentam-se agora alguns exemplos de respostas, por cada categoria, respeitantes ao segundo momento de levantamento de ideias sobre os problemas da História de África, e como ultrapassá-los.

Categoria 1 – Sem resposta: O aluno não respondeu a questão colocada.

Categoria 2 – Incoerência: Uma resposta desconexa.

Categoria 3 – História-passado: "*Construir mais empresas, fábricas, indústrias para facilitar o emprego, abrir mais escolas, no caso da fome, devia dar mais acesso aos camponeses, as indústrias e outros para eliminar a fome*".

Categoria 4 – História-passado temporalizado: "*Os europeus criticam os africanos, ignoram-nos, dizendo que não sabemos nada*".

Categoria 5 - Epistemologia: "*Tem de haver cientistas e historiadores que possam escrever a nossa história, para que seja considerada como História a nível do mundo*".

Dentro da categoria *Epistemologia*, observou-se um leque considerável de respostas que sugerem ideias mais ou menos elaboradas no plano epistemológico. Essas respostas revelam a

consciência de que há necessidade de encetar um trabalho de construção de uma versão da História de África que contemple a voz dos africanos. Contudo, segundo os alunos a História parece dever fazer-se exclusivamente por africanos ou para procurar uma conclusão, ou seja, *a* versão correta dessa História.Exemplos:

> Buscar a informação perdida no passado para fazer o futuro, não cometer os erros do passado, esperança de um futuro melhor, com ajuda dos mais velhos.

> Temos de escrever a nossa história e não depender da história escrita pelos europeus.

> Devemos nos juntar, conversar e chegar a uma conclusão, sobre o que escrever sobre a história da África.

Dentro do nível de noções de Epistemologia, destacamos uma outra categoria, de Epistemologia avançada (categoria 6), que emergiu no levantamento final de ideias e que revela preocupações com a metodologia histórica e não apenas com o ângulo da versão ou limitada a este, de que a resposta seguinte é exemplo:

> Fazer pesquisas profundas com algumas fontes: escritas, materiais e orais próprias do povo existente num determinado país.

Como se constata pelos exemplos acima apresentados, neste segundo levantamento de ideias emergem duas categorias que não foram evidenciadas no momento inicial. A tabela 2 mostra a distribuição de frequência das respostas dos alunos por 6 categorias.

Categorias	Frequência	Percentagens
1	7	17,1
2	1	2,4
3	7	17,1
4	2	4,9
5	21	51,2
6	3	7,3
Total	41	100,0

Tabela 2. Frequência de respostas no levantamento final de ideias dos alunos, por categorias.

Constata-se que uma grande maioria dos alunos (51,2%+7,3%) apresentaram ideias referentes a História-conhecimento (categorias 5 e 6). Comparando estes dados com os do primeiro momento, verifica-se globalmente uma mudança conceptual, traduzida numa maior apropriação de ideias epistemológicas relacionadas com a necessidade de se investir na investigação da História de África para além de perspectivas externas já existentes. Com efeito, verifica-se que, tendo em atenção o enfoque historiográfico proposto, muitos alunos progridem

sobretudo das categorias 3 e 4, que correspondem a ideias de História-passado, para os níveis 5 e 6. O nível 5, que reflete respostas com algum sentido aproximado ao conceito de problemas de ordem historiográfica quanto à África, passa a ser o mais frequente.Ato

Porém uma questão nos preocupa no tocante ao aumento de frequência de respostas na categoria 1, no segundo levantamento. Se no primeiro momento 2 alunos não souberam responder à questão colocada, o que terá acontecido no segundo momento, em que 7 alunos não responderam à questão, quando se encontravam num momento de pós-experiência de aula sobre o assunto?

Apresentamos algumas hipóteses para refletirmos sobre o que terá acontecido[6]. Terá havido:

- Dificuldades na interpretação da questão projetada no segundo momento, talvez um pouco mais complexa do que a do primeiro momento;

- Complexidade de resposta a esta última questão, que exigia apresentar soluções para os problemas debatidos em sala de aula;

- Receio dos alunos de serem avaliados em termos de respostas certas ou erradas, como é da praxe em contexto angolano;

- A ideia de que, ao terem respondido à primeira questão de modo escrito, os alunos acharem desnecessário voltar a responder novamente à questão que aparentemente havia sido respondida no início;

- Inibição no final da aula perante um exercício escrito após a liberdade de se expressarem durante o tempo de aula;

- Dificuldade de diferenciar os problemas comuns que aflige o continente africano, em detrimento dos problemas da História da África como conhecimento sistemático;

[6] Estas hipóteses poderão ser testadas em entrevistas de seguimento.

- Reações de estranheza ou susto face à inovação metodológica.

Considerações finais

Perante a exploração dos problemas historiográficos atualmente ainda existentes relativos à História de África, os resultados dos alunos sugerem a diminuição de conceitos referentes a História como passado humano e a predominância de conceitos ao nível da epistemologia, no decurso de uma aula que procurou inspirar-se no paradigma construtivista.

Pode-se depreender que, se no primeiro momento os alunos basearam as respostas nas suas histórias de vida, pessoal e social, no segundo momento apresentaram globalmente um pensamento mais crítico, embora também se distribuam pelas diferentes categorias. De acordo com Rüsen (2001), todos os seres humanos têm uma necessidade antropológica de estabelecer um sentido de passado, uma orientação que permite a cada sujeito melhor situar-se no seu tempo e num dado espaço. É o que este autor chama de consciência histórica, que articularia o passado como experiência, dando sentido ao presente e projetando caminhos para o futuro. Deste modo, compreende-se perfeitamente as motivações dos estudantes que responderam à pergunta colocada no momento inicial desta experiência de aula de História, com respostas orientadas para aspetos do (seu) passado. Não obstante, as mudanças conceptuais observadas nesta experiência confirmam também que as propostas defendidas pela investigação em educação histórica podem ser aplicadas e adaptadas ao contexto educativo angolano.

Os alunos participaram ativamente na fase de desenvolvimento da aula (segundo momento), pois no primeiro momento notou-se de um lado a timidez para alguns, do outro a ousadia de muitos; à medida que a aula prosseguia os alunos tornaram-se mais envolvidos no debate e curiosos, participando nas interpretações das diferentes fontes. Constatou-se o apurar do seu espírito crítico e a motivação para a construção de novo conhecimento.

Este estudo constituiu ainda um processo reflexivo pelo facto de, nas práticas letivas em foco, se aplicarem frequentemente metodologias de um paradigma tradicional da pedagogia por objetivos, com a exigência de aplicação rigorosa de uma planificação mecanicista, em que a interrogação, o trabalho conceptual dos alunos em aula e a reflexão sobre a atuação dos docentes é ainda incipiente, o que constitui um entrave para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os registos dos diferentes momentos da aula mostraram a riqueza que trouxe esta experiência educativa, que permitiu aos alunos, à professora da turma e à investigadora a tomada de consciência de que é determinante "*trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas ou mais aproximadas à ciência*" (Barca 2004, p. 136). Para tal, deve desenhar-se tarefas adequadas à construção do pensamento histórico que

passem pela interpretação de fontes diversas e, assim, ultrapassar-se a simples memorização de uma versão única do passado.

Da parte da investigadora, o desenho, implementação e análise desta experiência aguçou o desejo de continuar a investigar, a aplicar e a aperfeiçoar esta metodologia não só na escola em foco, mas em outras de acordo com o plano de desenvolvimento de doutoramento a que se propõe.

Referências

Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. In M. S. Donavan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom* (pp. 79-178). Washington: National Academies Press.

Barca, I. (2004). A aula oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). Braga: CEEP, Universidade do Minho.

Barca, I. & Gago, M. (2001). *De Pequenino se Aprende a Pensar. Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Cadernos pedagógico – didácticos. Lisboa: Associação de Professores de História.

Cooper, H. & Chapman, A. (2009). *Constructing history 11-19*. Londres: Sage.

Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Ed. Piaget.

Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica* (pp. 13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.

Lee, P. (2003). "Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé": Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação histórica e museus* (pp. 19-36). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Lei de Bases nº13/01, de 31 de dezembro de 2001 (h.ttp://www.med.gov.ao/, pesquisado a 2 de Março de 2013).

Rüsen, J. (2001). *A razão da História*. Brasília: UniB.

Schmidt, M. A. & Barca, I. (Orgs.) (2009). *Aprender História:Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Editora Unijuí.

Anexo 1. Mapa de África



(http://jonyculo.blogspot.com/2010/07/problemas-actuais-de-africa.html ,

pesquisado a 10 de abril de 2012)

Anexo 2. A História de África, segundo Hegel

> A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático.
>
> Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo. (Hegel, 1995, p. 174).

(www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a03v25n3.pdf, *pesquisado a 5 de março de 2012)*

Anexo 3. Mapa da África Antiga



Africae Tabula Nova, Publicado na Antuérpia, 1570.Autor – Abraham Ortelius.(**http://www.girafamania.com.br/listaestados/mapaantigo.html,** pesquisado a 4 de março de 2013).

O conhecimento histórico nos anos iniciais: o que sabem e o que aprendem as crianças sobre a Independência do Brasil.

Luciana Fernandes de Aquino[1]&Sandra Regina Ferreira de Oliveira[2]

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo analizar las concepciones que los estudiantes de la escuela primaria (de ocho a diez años) tienen sobre el concepto de independencia y lo que se enseña en la escuela sobre la Independencia de Brasil. Utilizamos los autores teóricos en el campo de la enseñanza de la historia como Hilary Cooper, Isabel Barca, Jörn Rüsen y Peter Lee. En el estudio, la propuesta consiste en investigar las concepciones de los estudiantes articulados con las representaciones, experiencias sociales y los métodos de enseñanza utilizados en aula. Se trata de una investigación cualitativa. Los datos se obtuvieron de los cuestionarios, evaluaciones de secuencias y análisis de los materiales didácticos de enseñanza. El estudio sobre el concepto de la independencia de Brasil, al estar vinculado a la construcción de la identidad política, implica comprender significativamente las maneras en que los niños utilizan los conceptos históricos y cómo la apropiación de conceptos se centra en la construcción de su identidad. Con estas investigaciones tratan de profundizar en el conocimiento del concepto de la conciencia histórica de los niños en este grupo de edad con el fin de elaborar unas razonadas secuencias didácticas manera que favorezcan la construcción de pensar históricamente.

Palabras clave: Historia de la educación; la enseñanza de la historia; los años de la escuela primaria.

Abstract

This paper aims to analyze the conceptions that students in the early years of elementary school (aged between eight and ten) have about the concept of independence and what is taught in school about the Independence of Brazil. We served the theoretical authors in the field of History Education as Hilary Cooper, Isabel Barca, Jörn Rüsen and Peter Lee. In the study, the proposal is to investigate the students conceptions articulated with the representations, social

[1] Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: luciana.akino@terra.com.br
[2] Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: sandra.oliveira@uel.br

experiences and teaching methods used in the classroom. This is a qualitative research. Data will be collected from questionnaires, evaluations of teaching sequences and analysis of teaching materials. The study on the concept of Independence of Brazil, to be linked to the construction of political identity, entails significantly grasp the ways in which children use of historical concepts and how the appropriation of such concepts focuses on the construction of their identity. With these investigations seek to deepen their knowledge of the concept of historical consciousness in the children in the age group in order to elaborate reasoned manner didactic sequences in favor of the construction of thinking historically.

Keywords: History Education; History Teaching; Years of primary school.

Introdução

Este trabalho apresenta os delineamentos teórico-metodológicos de pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, estado do Paraná, Brasil. Pretende-se investigar quais são os conhecimentos substantivos dos alunos dos anos iniciais a respeito do conceito de independência e Independência do Brasil, na rede municipal de ensino da cidade de Ourinhos-SP. A relevância desta pesquisa justifica-se por ser a Independência do Brasil um tema clássico na história escolar e estudado nos diferentes segmentos da escolarização: Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trata-se também de uma temática que se relaciona a uma data cívica com comemorações fora do contexto escolar.

Trata-se de uma temática que possibilita reflexões sobre as condições políticas e sociais de nosso país no passado, presente e futuro. Desse modo, pretendemos examinar como os alunos das séries iniciais constroem o conhecimento histórico a partir do conceito de independência e Independência do Brasil, na perspectiva da Educação Histórica, utilizando fontes de diferentes temporalidades e tipologias.

Com a pesquisa almeja-se compreender a lógica operatória que se entra em funcionamento quando as crianças são convidadas a responder como e por que a narrativa histórica sobre um determinado acontecimento modifica-se ao longo do tempo. Discute-se também como a relação com o tempo histórico vai se estabelecendo por meio do diálogo com as fontes. Segundo Oliveira,

> no que se refere à noção de passado, percebemos que a criança analisa os acontecimentos através de sua lógica operatória. Mesmo quando efetuam cálculos matemáticos, contradizem-se ao analisar esses resultados com relação ao tempo. Isto comprova a ideia de que o tempo histórico é uma construção causal e não meramente cronológica. Ou seja, o fato de a criança saber que seu avô ou bisavô tem setenta e dois anos e também saber que o descobrimento do

> Brasil ocorreu há 500 anos não impossibilita a elaboração da seguinte conclusão: meu avô ou bisavô viveu no tempo do descobrimento porque ele é muito velho (2003: 168).

Partindo da premissa de Paulo Freire de que a educação emancipa, promove a autonomia e a consciência crítica dos educandos (Freire, 2011: 121-122), assumimos aqui a ideia de que a aprendizagem da História nas séries iniciais é capaz de suscitar a construção da identidade das crianças de forma a que elas possam se apropriar de ferramentas intelectuais que lhes permitam pensar reflexivamente sobre a experiência humana no tempo.

A ideia de pesquisa aqui apresentada teve duas inspirações: a dissertação de mestrado de Ronaldo Cardoso Alves (2006), "Representações Sociais e a construção da consciência histórica"; e o texto de Adriana Rodrigues da Silva (2005) intitulado "Ensinar e aprender sobre a Independência do Brasil: a resistência dos conhecimentos cotidianos diante dos conhecimentos escolares". As análises e reflexões apresentadas em tais trabalhos foram fundamentais para a tessitura da pesquisa que aqui se apresenta.

A Educação Histórica

Faz-se necessário, ainda que brevemente, explicitar o campo teórico no qual será desenvolvida a pesquisa. A investigação no campo da Educação Histórica "considera fundamental conhecer como os jovens constroem as suas ideias históricas" (Barca, 2011: 8). O diferencial das pesquisas balizadas pelos referenciais teóricos e metodológicos de tal campo indicam progressos quanto à compreensão das ideias de crianças e jovens sobre a História e

> contribuído de forma sistemática e operacionalizada, para aquilo que talvez seja ainda bastante insuficiente no panorama global dos sistemas educativos de vários países: ligar a teoria à prática, isto é, não prescrever apenas em estilo retórico o que os professores devem fazer e ainda não fazem, mas sim trabalhar com eles na tarefa de fazer melhor (Barca, 2011: 8)

As pesquisas em Educação Histórica centram-se no objetivo de compreender "quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História" (Schmidt; Cainelli, 2011: 11). Seu contexto de formação é a Inglaterra, nos anos de 1970 e, desde então tem se ampliado para diferentes países da Europa, América e África. Suas ideias estão firmadas sobre a sólida argumentação no campo da História e os resultados das pesquisas provocaram alterações quanto ao trabalho com os conteúdos da História ensinado na escola. Segundo Alves, os conteúdos a serem ensinados são os mesmos, o que mudou, dentro da perspectiva da Educação História, foi a forma de abordá-los em sala de aula, propondo desenvolver nos alunos o pensamento histórico a fim de que possam adquirir um nível mais elevado de consciência histórica (Alves, 2011: 59).

Apoiada, dentre outros referencias, na teoria do historiador Jörn Rüsen e sua compreensão histórica ciceroniana, isto é, da História como mestra da vida, encontra-se neste

novo campo de conhecimento elementos para despertar nos alunos o senso de investigação histórica tendo em vista a necessidade mais patente do ser humano: de compreender-se a si mesmo e a sociedade na qual está inserido e se orientar através das experiências humana ao longo do tempo. Quando o indivíduo busca sentido para compreender a sua existência, inevitavelmente, ele se remete ao passado a fim de tentar entender a sociedade na qual é concernente para responder aos seus próprios interesses. Baseado em sua trajetória de vida e na experiência vivida pelo coletivo é que a pessoa encontrará respostas para as suas expectativas hodiernas e futuras. Rüsen afirma que: "(...) a evocação do passado é uma condição necessária para fornecer à vida humana um quadro cultural de orientação que abra uma perspectiva futura enraizada na experiência desse mesmo passado."(RÜSEN, 2009, p.185).

Outro aspecto importante da Educação Histórica foi o fato da mesma, considerando as prerrogativas anunciadas, potencializou o trabalho com a aprendizagem de crianças, enveredando pelos caminhos da cognição histórica. Em meados dos anos de 1980, na Universidade de Londres, Hilary Cooper constata: "Lá percebi que ninguém havia tentado sistematicamente aplicar as teorias de aprendizagem construtivista ao processo de pesquisa histórica, então fiz deste assunto o tema da minha dissertação." (Cooper, 2012: 17).

No Brasil, essas ideias começam a ser discutidas em meados dos anos 2000 e vêm ganhando força. A proposta central da Educação Histórica é explorar com alunos, desde os anos iniciais, os diferentes tipos de fontes escritas, orais, imagéticas e materiais, baseadas na construção da aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico. Esta forma de se trabalhar no ensino de História depende da forma como o professor conduz a aprendizagem de seus alunos; são pressupostos importantes a valorização do conhecimento prévio, o levantamento de hipóteses, o diálogo com as fontes e a construção de narrativas.

Essa perspectiva de trabalho supramencionada demonstra vem ganhando força nos âmbitos escolares e em grupos de pesquisa no ensino superior. Entretanto, há ainda no Brasil grandes dificuldades a serem vencidas no campo da formação docente. A realidade escolar brasileira, nos Anos Iniciais, revela que há uma predominância nas práticas escolares em torno da alfabetização e da aprendizagem do algoritmo das quatro operações elementares da matemática e de resolução de situações problemas simples. Mesmo com os avanços dos paradigmas pedagógicos e de formação docente, é patente nos discursos de uma parcela significativa de professores desse segmento, a falsa ideia de que o aluno precisa primeiramente dominar as competências básicas de ler e calcular para assim estar apto a aprender os conteúdos das demais disciplinas do currículo do Ensino Fundamental (Fonseca, 2009: 242).

Todavia, consideramos ser possível desenvolver o pensamento histórico concomitante ao processo de alfabetização por meio do trabalho da Educação Histórica. Postulamos que a

História enquanto disciplina tem um caráter formativo e auxilia os alunos na construção de narrativas coerentes. Em virtude disso, é de fundamental importância trabalhar os conceitos históricos nos Anos Iniciais. Nessa direção, Marlene Cainelli assevera que:

> (...) posso afirmar que as crianças constróem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência. Começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos. (...) É preciso que o professor tenha condições de ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento da criança dos múltiplos tempos e espaços que formam o tempo e o lugar em que ele está vivendo (Cainelli, 2006: 70).

Enfim, seguindo essa premissa acreditamos que toda essa relação que a criança é capaz de estabelecer sobre um determinado conceito histórico, em nosso caso o de "Independência do Brasil", é passível de uma compreensão ativa. Pensar e elaborar novas estratégias para a compreensão significativa do currículo pelos alunos da educação básica é a nossa tarefa enquanto docentes e pesquisadores da área do Ensino de História.

O Estudo

Trata-se de uma pesquisa em fase inicial. A proposta é analisar quais as apropriações que a criança faz sobre o conceito substantivo[3] de independência e ampliar a investigação para como se apropria da historiografia construída em torno do tema "Independência do Brasil"

As questões de investigação dividem-se em dois blocos. Primeiro sobre o conceito de independência e Independência do Brasil:

(1) quais as concepções de crianças do quarto ano dos anos iniciais do ensino fundamental sobre "independência"?

(2) Quais as semelhanças e diferenças sobre a concepção de independência na vida individual, vida pública?

---

[3] Segundo Hilary Cooper (2012, p.49): "Conceitos substantivos são os relacionados a fatos e histórias reais. Os conceitos históricos chave dizem respeito a processos de pesquisa histórica, fazendo deduções e inferências provenientes de fontes e combinados de fontes para criar relatos que seguem mudanças ao longo do tempo. Esses conceitos incluem: evidência, fonte, causa, efeito, semelhança, diferença, continuidade, mudança, validade, interpretação."

(3) Quais relações são (ou não) estabelecidas com o conceito de independência política e econômica do país?

O segundo bloco de questões relacionam-se com a compreensão da criança sobre as histórias (narradas e ensinadas na escola) sobre a Independência do Brasil, ao longo das últimas décadas:

(1) -Como as crianças compreendem diferentes narrativas sobre um mesmo fato?

(2) Quais explicações elaboram para as alterações na narrativa ao longo do tempo?

(3) Como e o que compreendem sobre o que é selecionado para ser ensinado na escola sobre o assunto?

Metodologia

O estudo será ancorado em uma abordagem qualitativa com apropriação de recursos do método etnográfico, a como observação participante. Para responder as questões anteriormente elencadas dividiu-se o estudo em quatro partes:

1: Estudo bibliográfico: conceito de independência; breve estado da arte sobre a historiografia produzida em torno do tema "Independência do Brasil"; levantamento de pesquisas no campo da Educação Histórica que trabalham com a apropriação de conceitos.

2: Análise dos conteúdos apresentados nos livros didáticos das décadas de 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010 (anos inicias e finais do ensino fundamental). Tal estudo será base para selecionar os livros para serem trabalhados, como fontes com os alunos, além de contribuir para tecer um cenário sobre o que se pretendia ensinar sobre o assunto em cada década.

3: Investigação na sala de aula com o intuito de coletar dados sobre o conceito que os alunos formulam para independência. Para tanto, serão desenvolvidas atividades pré planejadas como: debate intergeracional (com pais e avós); palestra sobre o conceito de independência na vida pública, e em atividades em sala de aula relacionadas ao tema nas quais serão utilizados como fontes a literatura (crônicas e poesias) e reportagens de jornais atuais que se relacionam ao tema.

4: Investigação em sala de aula com o intuito de coletar dados sobre como os alunos compreendem o conceito de Independência do Brasil e como se mobilizam para investigar sobre o que era ensinado na escola sobre o assunto ao longo das últimas décadas. Para tanto, será utilizado como elemento desencadeador da pesquisa as seguintes questões: será que seu pai estudou, na escola, as mesmas coisas que você sobre a Independência do Brasil? E seu avô? O

que seu pai fazia quando era criança no dia sete de setembro? E seu avô? Inferindo sobre a possibilidade de muitas respostas podem indicar que o avô não frequentou a escola, ou no caso de um avô com menos de 50 anos, será selecionada uma pessoa, que tenha participado do grupo intergeracional, para ocupar esse lugar. A partir das respostas, a proposta é adentrar no campo dos por quês, na tentativa de entender como analisam as diferenças apontadas. Na etapa seguinte, a investigação volta-se para identificar quais as estratégias de pesquisas que os alunos apontam para responder sobre a seguinte questão: como podemos saber sobre o que seu pai ou avô estudou sobre a Independência do Brasil? Como podemos saber sobre o que as pessoas mais velhas de sua cidade faziam quando eram crianças no dia sete de setembro? O objetivo é: primeiro identificar se os alunos apontam para fontes plausíveis, segundo, selecionar as fontes para a segunda etapa do trabalho. Além das fontes indicadas pelos alunos, serão planejadas atividades envolvendo a exploração de livros didáticos das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000; recortes de jornais de época (1970, 1990 e 2012) sobre eventos na cidade realizados em torno das comemorações do dia sete de setembro; filme Independência ou Morte e histórias em quadrinhos.

Merece apresentação mais detalhado o trabalho a ser desenvolvido com o filme e a história em quadrinhos, pois os mesmos serão fontes importantes na pesquisa. O filme "Independência ou Morte" (figura 1) foi produzido na década de 1970, no auge da Ditadura Civil Militar, no contexto de comemoração do sesquicentenário da independência. Dirigido por Carlos Coimbra,

> durante anos, o longa esteve presente em salas de aula e nas contínuas exibições das redes de TV, sempre que chegava o 7 de setembro. E ao nos dispormos a analisa-lo, seria muito simplório desancar a película por suas limitações técnicas e, mais ainda, por suas omissões narrativas. A título de exemplo, basta dizer que em sua uma hora e 47 minutos de duração, Independência ou Morte! não menciona sequer uma vez o fato do Brasil ter mantido a instituição da escravatura. Vemos nas telas, obviamente, figurantes negros realizando o trabalho braçal, carregando pessoas, vendendo frutas e batendo açúcar em tachos. No entanto, nenhum dos personagens utiliza a palavra "escravo" ou "escravidão", ou mesmo dirige-se aos atores negros (Leitão, 2012: s/p).

A história em quadrinho com a qual se trabalhará nesta investigação é A Independência do Brasil, produzido por Maurício de Sousa, de 2004. Trata-se de um material amplamente utilizado pelos professores na semana na qual se comemora a independência do Brasil.

O que se pretende é compreender quais as estratégias que os alunos utilizam para apreender o apresentado nas fontes sobre a temática e como seleciona e relaciona as informações para construir uma narrativa sobre as diferentes narrativas apresentadas.

Para finalizar

Como se trata de uma pesquisa em fase inicial (teve seu início em fevereiro de 2013), ainda não há resultados para apresentação. Por hora, entendemos que o exercício para delimitação do campo teórico, do objeto a ser investigado e dos percursos metodológicos são dados importantes para serem compartilhados com outros pesquisadores na intenção de troca de experiências e recebimento de contribuições.

Referências bibliográficas

Alves, R. C. (2011): *Aprender História com sentido para a vida:* consciência histórica nos jovens brasileiros e portugueses (tese). São Paulo: FE-USP.

Alves, R. C. (2006): *Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica*. (Dissertação). São Paulo: FE-USP.

Barca, I. (2007): *"*A *educação histórica numa sociedade aberta". Revista* Currículo sem Fronteiras, *v.7, n.1, p. 5-9.*

Barca, I. (2007): **"**Marcos de consciência histórica de jovens portugueses". *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.115-126.

Barca, I. (2011): "Narrativas Históricas de alunos em espaços lusófonos" en Barca, I (org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. CIEd/Instituto de Educação, Universidade do Minho/Associação de professores de História. Minho, 7-27.

Cainelli, M. (2006): "Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental". *Revista Educar,* Especial, Editora UFPR, 57-72.

Cainelli, M.; Schmidt, M.A. (2011): Percursos das pesquisas em Educação Histórica: Brasil e Portugal" en Cainelli, M.; Schmidt, M.A. *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa*. Ijuí: Editora Unijuí.

Cooper, H. (2012): *Ensino de História na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial.

Fonseca, S. G. (2009): "É possível alfabetizar sem "História"? Ou... Como ensinar História alfabetizando?" en: FONSECA, S. G. (org.). *Ensino Fundamental conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Alínea.

Freire, P. (2011): *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro.

Leitão, A. H. (2012) Independência ou Morte! <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/cine-historia/independencia-ou-morte>, [acesso em 28 de fevereiro de 2013, 14h30mim).

Malerba, J. (2006): *A independência brasileira: novas dimensões*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Oliveira (2003): "O tempo, a criança e o ensino de história" en ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea: 145-172.

Rüsen, J. (2001): Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB.

Schmidt, M.A.M.S (2006): "Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências" em *Revista Educar,* Especial: Curitiba.

Silva, A.R. (2005): "Ensinar e aprender sobre a Independência do Brasil: a resistência dos conhecimentos cotidianos diante dos conhecimentos escolares" en Anais da ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História: Londrina.

CONCIENCIA HISTÓRICA Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

mesa 02

A Utilização da WebQuest na Aula de História e Geografia de Portugal

Álvaro Martins[1]

Resumo

As novas tecnologias em geral e a Internet em particular, são hoje incontornáveis no acesso à informação e comunicação.

Os contextos educativos não são exceção e este estudo qualitativo desenvolvido em contexto de sala de aula com 32 alunos de duas turmas do 6º ano de escolaridade do Agrupamento e Escolas de Pardilhó pretendeu investigar o impacto educacional que uma WebQuest de curta duração teria no ensino da História e Geografia de Portugal, designadamente sobre a Revolução de 25 de Abril de 1974, e se a mesma contribui para desenvolver competências históricas, nomeadamente a de interpretação de fontes, e fomentar a aprendizagem de forma autónoma.

O estudo foi aplicado ao longo de 4 sessões, culminando com o envio do trabalho escrito por e-mail para o professor da disciplina e com a apresentação do mesmo em sala de aula, por parte dos alunos.

Para além da construção da "WebQuest À Descoberta do 25 de Abril" foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: uma Ficha de Literacia Informática, Teste de Usabilidade, Ficha de Auto-Avaliação e o Questionário de Opinião sobre a WQ. Os dois primeiros instrumentos foram aplicados antes de se iniciar o estudo.

A análise indutiva das "sínteses" construídas pelos alunos com base nas fontes pesquisadas segundo quatro perfis conceptuais, de acordo com uma graduação do menos elaborado para o mais complexo: Perfil 1 – *Não Resposta*; Perfil 2 – *Identificação*; Perfil 3 – *Compreensão Global* e Perfil 4 – *Contextualização*.

Da análise dos dados ressalta a adesão dos alunos a este tipo de metodologias, a sua autonomia na aprendizagem e o seu grau de satisfação e interesse.

---

[1] Mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: oalvarinho@gmail.com

Palavras chave: Compreensão histórica; Aprendizagem autónoma; Construção do conhecimento; Tecnologia educativa;Educação histórica; Evidência histórica; Construtivismo; Competência histórica.

Abstract

The increasing new technologies such as Internet have become essential tools of access to information and communication.

The educational contexts are not exceptions. This qualitative study, carried out in two classrooms with 32 students attending 6th grade at Pardilhó group of Schools, attempted to investigate the educational impact of a short-term WebQuest implementation in History an Geography of Portugal subject, namely on the topic: the "Revolution of 25th April 1974". The purpose of this work was also to investigate if might foster the development of historical competences, namely the use of evidence as well as autonomy in learning.

This study was applied during four sessions, and at the end the students emailed the written work to their teacher/researcher and orally presented it in class.

Besides the construction of the "In search of the 25th April" WebQuest, the following instruments of data collection were applied: Literacy on Computer Science Task, WebQuest Usability Test, Self-Assement Task and a Questionnaire about WebQuest. The former two instruments were applied before the study.

The inductive analysis of the "syntheses" given by students on the basics of the evidence provided suggested four conceptual profiles, in a decreasing scale: Profile 1 – No Reply; Profile 2 – Identification; Profile 3 – Global Understanding; Profile 4 – Contextualisation.

From the data analysis it is possible to conclude that those students adhered to this methodology, showing autonomy in learning, satisfaction and interest.

Keywords: Understandinghistorical; learnautonomously; Constructionofknowledge; educationaltechnology; historicaleducation; historicalevidence; constructivism; historicalcompetence.

Contextualização

Quando os professores preparam uma aula, pensam no que querem que os seus alunos aprendam, como os incentivar, que materiais usar e como avaliar essas aprendizagens.

A utilização da Internet pode ser um recurso pedagogicamente enriquecedor e motivador.

Em muitas escolas, a utilização da informática como estratégia de ensino-aprendizagem é aplicada de forma desconexa e compartimentada pelas disciplinas curriculares, sem obedecer a um projeto colectivo de escola ou de departamento.

A utilização da tecnologia, por si só, não garante a melhoria da educação e a sensação é que, por vezes, é mais utilizada como apoio à instrução para o ensino de determinados conteúdos, perpetuando assim uma visão tradicional do ensino, do que como uma estratégia diferenciada de aquisição do conhecimento por parte dos alunos.

Souza (2005) refere que o papel do professor face às novas tecnologias *"...é possibilitar que todos aqueles recursos, dinâmicas, tecnologias e metodologias que normalmente se abrigam sob a égide da "informática", possam auxiliar os processos de ensino e aprendizagem através da criação de situações de âmbito construtivista." (p. 136)*.

Este estudo visava aferir como o acesso aos recursos e tecnologias disponíveis, podem transformar e atribuir novo significado aos conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal trabalhando um tema transversal e de contexto integrador, inserindo as tecnologias no espaço lectivo e alterando a praxis.

O acesso a conteúdos educativos mediados por computador não se pode limitar à troca de textos, e cada vez mais, deverá incluir os multimédia e as redes de comunicação interativa, designadamente a Internet.

Problema

A História e os Alunos

A História é para muitos alunos sinónimo de uma disciplina pouco apelativa, relacionada com uma prática meramente expositiva, associada à memorização de datas e acontecimentos históricos, que os mesmos acham que não tem muito valor e que não lhes serve para nada.

No entanto, a disciplina de História, poderá ser exatamente o oposto e tornar-se numa autêntica aula viva, dinâmica e participada.

As atuais gerações de alunos revelam uma natural predisposição e apetência pela utilização das TIC, mas esta apetência requer orientação e apoio, sob pena de se perderem na infinidade de recursos e na enorme dispersão de conteúdos existentes na Internet.

Problema

A História, os Alunos e a Escola

A Escola deve promover e integrar de forma equilibrada a utilização das TIC nos planos curriculares e no apoio ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se exige hoje às escolas, capacidade para promover o acesso universal à info-alfabetização e à info-competência.

Hoje um aluno de 12-15 anos utiliza preferencialmente o computador e a Internet através do Facebook, Twiter, dos jogos, as mensagens e aplicações para telemóvel, os downloads, mas não necessariamente sites com conteúdo educativo.

Que resposta???

Ora, é com base neste pressuposto que a escola, procura que eles tenham, para além das suas motivações naturais, acesso a outro tipo de informação e dados de carácter pedagógico, organizados de acordo com as aprendizagens curriculares, de modo a integrar nas suas práticas diárias a utilização formativa das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Objectivos do estudo

Este estudo pretendeu investigar o impacto educacional que uma WebQuest de curta duração poderia ter no ensino da História e Geografia de Portugal, designadamente sobre a Revolução de 25 de Abril de 1974.

E, se a mesma poderia contribuir para desenvolver competências históricas, nomeadamente a de interpretação de fontes, e fomentar a aprendizagem de forma autónoma.

Especificamente, pretendeu-se:

- Avaliar o impacto educacional de uma WebQuest e respectiva metodologia.

- Verificar se a WebQuest proporciona as aprendizagens de forma autónoma.

- Avaliar as reações dos alunos à WebQuest.

- Auscultar a opinião dos alunos acerca da realização da WebQuest.

Metodologia

- Estudo descritivo e qualitativo.

- Técnicas de recolha de dados de observação e inquérito.

Instrumentos desenvolvidos:

- Ficha de literacia informática.

- Teste de usabilidade.

- WebQuest "À Descoberta do 25 de Abril"

- Tarefas em formato digital.

- Questionário de opinião ao grupo WebQuest.

- Ficha de auto-avaliação.

Amostra:

- 2 Turmas, 32 alunos:

- 6º B com 16 alunos (7 rapazes e 9 meninas)

- 6º C com 16 alunos (5 rapazes e 11 meninas)

Total:

- 12 rapazes e 20 meninas

Literacia informática dos Sujeitos

Os alunos que participaram no estudo utilizavam todos o computador, mas nem todos possuíam um em casa, a maior parte fazia uma utilização diária e essa utilização era fundamentalmente para jogar, comunicar, pesquisar e realizar trabalhos disciplinares.

Testes de Usabilidade

Foi realizado um teste de usabilidade composto por 9 questões que cobriam a estrutura e navegação do site, incidindo particularmente na compreensão do site e respectiva navegabilidade.

Os sujeitos (n=14) que participaram neste teste foram da mesma escola e do mesmo ano de escolaridade escolhidos de forma aleatória de entre as turmas de sexto ano que não iam participar na aplicação do estudo.

Os resultados alcançados apontaram para um grau de utilização e satisfação bastante elevados tendo todos os utilizadores demonstrado facilidade de utilização do site e muito boa compreensão do que tinham que realizar.

Em função dos resultados expressos no teste e da observação da sua realização, não se sentiu necessidade de alterar a WebQuest apresentada.

Estrutura das sessões

Sessão I:

a) - Localizar a Revolução no tempo, (D-M-A).

b) - Indicar quais foram os Precedentes da Revolução.

c) - Como se preparou a Revolução.

Sessão II:

a) - Localizar no Espaço os principais acontecimentos.

b) – As movimentações militares durante a Revolução.

Sessão III:

a) – Indicar quais foram as consequências da revolução.

b) – Tentar explicar por que é que foi feito um cartaz com um menino a colocar um cravo numa espingarda.

Sessão IV:

– Enviar o trabalho por e-mail para o professor.

– Apresentar o trabalho à turma.

– Preencher a Ficha de Auto-Avaliação.

Análise de dados

- Localização da Revolução no Tempo

87,5% dos alunos do 6B e 100% do 6C concluíram esta tarefa com sucesso

- Precedentes/Antecedentes da Revolução

75% dos alunos do 6B e 87,5% do 6C concluíram esta tarefa com sucesso

- Preparação da Revolução

75% dos alunos do 6B e 87,5% do 6C concluíram esta tarefa com sucesso

- Localização da Revolução no Espaço

100% dos alunos das duas turmas, concluíram esta tarefa com sucesso

- As movimentações militares

87,5% dos alunos do 6B e 100% do 6C concluíram esta tarefa com sucesso

- Consequências da Revolução

100% dos alunos das duas turmas, concluíram esta tarefa com sucesso

Análise de dados

Após uma análise aprofundada das respostas dos alunos à questão *"Porque é que foi feito um cartaz com um menino a colocar um cravo numa espingarda?"*, procedeu-se a uma categorização dessas respostas tendo como referência conceptual as propostas de Lee (1996) e Barca e Gago (2000).

Essa análise conduziu a quatro perfis conceptuais de acordo com uma graduação do menos elaborado para o mais complexo.

Perfil 1 – *Não Resposta*;

Ausência de explicação à questão suscitada ou explicações erradas/alternativas

Perfil 2 – *Identificação*;

Apenas explicação simples dos elementos do cartaz

Perfil 3 – *Compreensão Global*;

Respostas que identificam/incluem elementos do cartaz, avançam interpretações/explicações fundamentadas

Perfil 4 – *Contextualização*.

Respostas que identificam elementos do cartaz, compreendem essas situações, aplicam outros conhecimentos e contextualizam as suas opiniões

Opinião dos alunos sobre a WebQuest

Os alunos consideraram a aprendizagem através da WebQuest"Muito Estimulante", as tarefas propostas bastante "Desafiadoras", o número de sessões "Suficiente", todos compreenderam bem o "Processo" de trabalho que tinham que executar, a navegabilidade da página web estava bastante facilitada e o grau de satisfação da elaboração do trabalho final foi considerado "Estimulante".

Conclusão

No final do estudo os alunos procederam à sua auto-avaliação e dos resultados apresentados emerge a ideia de que gostaram deste tipo de trabalho, porque se situaram entre a menção de Satisfaz e Satisfaz Plenamente.

Relativamente à WebQuest aplicada, os alunos ficaram satisfeitos, compreenderam bem as tarefas, o processo, a avaliação, a navegação, assim como também consideraram que o número de sessões para aplicação foi suficiente.

Os alunos foram unânimes em considerar as aulas com recurso às WQ como as preferidas. No entanto, 2 alunos entenderam que as aulas normais também eram importantes.

A maioria dos alunos (26) gostaria que outros professores também usassem este tipo de instrumento nas suas práticas lectivas, enquanto que 6 tiveram algumas dúvidas e optaram pelo "talvez".

Os dados obtidos indiciam que a utilização das novas tecnologias nas aulas de História foi muito bem aceite pelos alunos e que a pesquisa através da Internet permitiu a construção do conhecimento histórico.

Também parece claro que a utilização deste instrumento proporcionou aos alunos mais autonomia nas suas aprendizagens.

Os alunos ficaram extremamente motivados para este tipo de aulas, foram unânimes em considerar as aulas com recurso às WebQuests como as suas preferidas.

Consideramos que este estudo contribuiu para demonstrar que a WebQuest constituiu uma metodologia possível e válida para a construção do conhecimento por parte dos alunos, devendo ser rentabilizada nas práticas pedagógicas.

Bibliografia

Azevedo, J. (1998). Sessão de Abertura. In Marques, R.; Skilbeck, M.; Alves, J. M.; Steedman, H.; Rangel, M. & Pedro F. (Orgs.), (1998). Na Sociedade da Informação: O Que Aprender na Escola?. Porto: Asa Editores.

Barca, Isabel (2000). O Pensamento Histórico dos Jovens – Ideias dos Adolescentes Acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica. Versão portuguesa da tese de doutoramento em Educação Histórica apresentada à Universidade de Londres. Instituto de Educação e Psicologia e Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Carretero, Mário (1993). Construtivismo Y Educacion.Aulareforma. Zaragoza: Edelvives.

Carvalho, A.A.A. (1999). Os Hipermédia em Contexto Educativo. Aplicação e validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carvalho, A. A. A. (2002). WebQuest: Desafio Colaborativo Para Professores e Para Alunos. In Jorge do Nascimento Pereira da Silva (org.), *Elo 10, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, Guimarães, pp. 142-150.

Cercadillo, Lis (2000). Significance in History: Student's Ideas in England and Spain. Apresentação no Simposio Creating Knowledege in the 21st Century: Insights From Multiple Perspectivas American Educational Research Association Conference, New Orleans, LA.

Dickinson, A. K., Lee, P. J. (1978). UnderstandingandResearch. InDickinsonA. & P. Lee (Eds.), HistoryTeachingandHistorical Understanding. London: Heinemann, pp 94-120

Dickinson, A. K., Lee, P. J. (1984). Making Sense of History. In Dickinson A.Lee, P. & Rogers, P. (Eds.), Learning History. Londres: Heinemann

Lee, Peter; Ashby, R. & Dickinson, A. (1996). Progression in Children's Ideas About History.Project CHATA. In Hugues, M. (Ed.), Progression in learning (pp. 50-81).Clevedon: Multilingual Matters.

Levstik, L. S. & Barton, Keith (2001). Explicações de Significância Histórica. O Estudo da História, Revista nº 4. A.P.H., pp. 207-229

Seixas, Peter (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, Does Post Modern History Have Place in Schools?. In Stearns, P., Seixas, P., Wineburg, S (Eds.), Knowin Teaching and Learning History. New York Unibersity Press.

A Banda Desenhada com perspetivas diversas:Inferências Históricas de alunos do 8.º Ano

António Carlos Bordalo Coelho[1]

Resumo

A análise da progressão do pensamento histórico dos alunos, através de inferências feitas por eles a partir de fontes icónicas, como a banda desenhada, pode ser útil para o enriquecimento da investigação em cognição histórica e para a elaboração de materiais didáticos adequados e significativos. Poderá também contribuir para fomentar nos alunos o gosto pela pesquisa histórica. Será, assim, necessário indagar como a banda desenhada contribui para a construção do conhecimento histórico dos alunos e se estes a reconhecem como recurso de aprendizagem.

Neste âmbito, foi realizado um estudo de natureza descritiva em três turmas (A, C e D) do 8.º ano de escolaridade da Escola Secundária com 3.º Ciclo da Gafanha da Nazaré, concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro. O estudo realizado pretendeu responder à seguinte questão de investigação: Que inferências sobre o passado fazem os alunos na análise de banda desenhada com perspetivas diferentes?

O estudo consistiu na realização de um questionário que apresentava propostas de análise de duas histórias (A e B), constituídas por imagens de banda desenhada, com perspetivas diferentes, não necessariamente antagónicas, e referentes a um acontecimento da História da Expansão marítima portuguesa, nomeadamente a dobragem do Cabo da Boa Esperança por Bartolomeu Dias, cruzando essa análise com fontes referentes ao respetivo acontecimento histórico.

Pretendeu-se com a aplicação do questionário ver até que ponto os alunos conseguiam indicar se a mensagem das histórias A e B era consistente com as fontes; o nível de análise das evidências, de compreensão restrita, formal, global e contextualizado; se na análise da própria mensagem das histórias ou das fontes procuravam os seus fundamentos e se procediam à sua avaliação.

---

[1] Mestrando em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais, Universidade do Minho. E-mail: acbcoelho@gmail.com

A partir da categorização das inferências feitas pelos alunos foi possível ver as diversas dimensões acima referidas e ver o valor que o uso de fontes ficcionais pode ter na construção do conhecimento histórico.

As palavras chave: Consciência Histórica; Educação Histórica; Cognição; Ideias de alunos; Evidência histórica; Fontes ficcionais; Banda desenhada.

Abstract

The analysis of the progression of student's historical thinking, taking their inferences made upon iconic sources like comics as a valid measure, may reveal to be of undoubtedly practical use for the enrichment of historical cognition research as well as for the development of more appropriate and meaningful class materials. Additionally, it may also foster student's interest in historical research. Thus, we argue for the need to further investigate how comics contribute to student's construction of historical knowledge and whether they recognize it as a valid and valuable learning resource.

Within this context, we conducted a descriptive study in three distinct groups (A, C and D) of the 8th year - which in Portugal integrates the 3rd Cycle of Basic Education – of Gafanha da Nazaré Secondary School, located in the municipality of Aveiro, Aveiro's district. Our study sought to answer the following research question: What kind of inferences about the past are students able to make when resorting to comics that convey different perspectives?

The study consisted of filling a questionnaire that presented several alternative analyses to two distinct stories (A and B), consisting of comics images, with different perspectives, not necessarily antagonistic, and referring to an event of the Portuguese Maritime Expansion History, namely the rounding of the Cape of Good Hope by Bartolomeu Dias. The presented alternative analyses were matched with appropriate sources for the stated historical event.

With the questionnaire we aimed to assess the following: the extent to which students could point whether the content of the two stories - A and B - was consistent with the sources; the level of analysis of the evidences - limited, formal, global and contextualized comprehension; if in the analysis of the message that the stories conveyed or of the given sources, students sought its foundations and proceeded to their assessment.

Taking the categorization of the student's inferences as a starting point for the analysis of our results, we were able to inspect and evaluate the various dimensions already mentioned and also gather evidence on the use of fictional sources as a valuable tool to enhance the construction of historical knowledge.

Keywords: Historical Consciousness; History Education; Cognition; Students' ideas; Historical evidence; Sources fictional; Comics.

Introdução

O estudo do processo como os alunos constroem o seu pensamento histórico, a partir de fontes de diversa natureza, pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores e para a construção de recursos pedagógicos ricos e diversificados, tendo como finalidade a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Estudos recentes realizados por Ashby (2003), Nakou (2003) e Ribeiro (2002), sobre a progressão do pensamento histórico dos alunos, no âmbito da cognição e educação histórica, salientaram o papel que as fontes podem ter na construção desse conhecimento histórico.

Ashby (2003: 42) considera que «*se a investigação histórica deve ser a maior área de aprendizagem para o currículo de História, a chave para níveis elevados de consecução é uma compreensão da evidência histórica*». Para a referida autora «*a evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)*», (idem). Muitos alunos encaram as fontes utilizadas nas aulas de História como se estas proporcionassem acesso direto ao passado (ibidem). Os professores devem proporcionar aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades de interpretação e compreensão das fontes, de forma a que estas sejam tratadas como evidência. É necessário que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte e que sejam capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional (ibidem: 50).

O estudo de Nakou (2003) sobre o pensamento histórico de crianças que realizaram tarefas específicas e trabalhos relacionados com objetos de museus verificou que «*o pensamento histórico dos alunos esteve intimamente relacionado com os objectos estudados*» (idem: 75). Para esta autora, o estudo e interpretação dos objetos (fontes) «*permitem que as crianças investiguem caminhos para poderem descobrir os seus significados: o que é que são e o que é que significam*», (ibidem: 77). Desta forma, «*são levadas a avivar o seu background de conhecimento histórico e experiência e a usar ambos na sua aprendizagem particular*», (ibidem: 77-78), podendo também desenvolverem-se outras capacidades como a imaginação e a colocação de hipóteses em termos de investigação histórica, (ibidem: 78).

Neste âmbito, a análise da progressão do pensamento histórico dos alunos, através de inferências feitas por eles a partir de fontes icónicas, como a banda desenhada, pode ser útil para o enriquecimento da investigação em cognição histórica e para a elaboração de materiais didáticos adequados e significativos. Poderá também contribuir para fomentar nos alunos o

gosto pela pesquisa histórica. Será, assim, necessário indagar como a banda desenhada contribui para a construção do conhecimento histórico dos alunos e se estes a reconhecem como recurso de aprendizagem.

Metodologia

Questão de investigação

Foi realizado um estudo de natureza descritiva, essencialmente qualitativa, que pretendeu responder à seguinte questão de investigação:

- Que inferências sobre o passado fazem os alunos na análise de banda desenhada com perspetivas diferentes?

População e Amostra

O estudo teve como população-alvo alunos do terceiro ciclo do ensino básico da Escola Secundária com 3.º Ciclo da Gafanha da Nazaré, no concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro.

Amostra Participante

No âmbito da população de alunos do 3.º Ciclo do ensino básico, a seleção da amostra seguiu um critério deliberado de explorar e examinar os dados de alunos do próprio investigador, dentro da questão de investigação enunciada. Portanto, foram selecionadas, três turmas do 8.º ano de escolaridade (8.º A, 8.º C e 8.º D), com um total de 75 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

A escolha de alunos do mesmo ano reside no facto de os alunos estudarem as mesmas temáticas, e concretamente os Descobrimentos Portugueses, no caso do 8º ano de escolaridade e assim criar-se algum controlo da variável "conteúdo histórico substantivo".

A turma A, constituída por 26 alunos, 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com uma média de idades de 13,4 anos, participou só na fase inicial do estudo, onde se procedeu ao afinamento do questionário colocado aos alunos.

As turmas C e D participaram no estudo final. A turma C era constituída por 24 alunos, sendo 16 do sexo feminino e oito do sexo masculino, com uma média de idades de 13,3 anos. A turma D era composta por 25 alunos, oito do sexo masculino e 17 do sexo feminino, com uma média de idades de 13,2 anos.

No estudo final, participaram 49 alunos, cujas características constituíram uma amostra heterogénea segundo critérios de estatuto socioeconómico e sucesso escolar (com aproveitamento diferenciado).

Instrumentos e procedimentos

Decidiu-se construir um questionário para aplicar aos alunos como forma objetiva de recolher dados sobre as suas inferências históricas. O questionário apresentava propostas de análise de duas histórias (A e B), constituídas por imagens de banda desenhada, com perspetivas

diferentes mas não necessariamente antagónicas, e referentes a um acontecimento da História da Expansão marítima portuguesa, nomeadamente a dobragem do Cabo da Boa Esperança por Bartolomeu Dias. Os objetivos essenciais eram compreender como os alunos cruzavam as fontes e construíam conhecimentos sobre esse acontecimento histórico.

O questionário incluiu material de base para a interpretação e inferência histórica pelos alunos, constituído por: duas pranchas de banda desenhada (história A e história B) relativas à dobragem do Cabo da Boa Esperança, extraídas das BD's *Os dias de Bartolomeu*, do autor Nuno Saraiva e *Bomvento no Cabo da Boa Esperança*, do autor José Ruy; um mapa com a rota seguida por Bartolomeu Dias, retirada do manual de História *Oficina da História 8*, dos autores Cristina Griné, Euclides Griné e Humberto Rua; uma imagem do Bartolomeu Dias, da obra *Os Descobrimentos Portugueses*, do autor Luís de Albuquerque; um excerto das *Décadas da* Ásia, de João de Barros in Diciopédia 2003, referente à dobragem do Cabo da Boa Esperança.

Quanto às questões construídas, estas guiaram-se pela proposta de análise de imagens de banda desenhada, relacionadas com os Descobrimentos Portugueses, em cruzamento com outras fontes para o conhecimento histórico.

As primeiras questões procuraram focar a atenção do aluno na interpretação global e analítica das mensagens veiculadas nas duas pranchas:

1- Qual é o assunto dominante nestas duas histórias?

2- Que semelhanças e que diferenças encontras entre a história A e B?

3- Por que é que os marinheiros terão atribuído inicialmente o nome de ***Cabo das Tormentas*** *ao Cabo da Boa Esperança?*

4- Qual é o tipo de navios que estão representados nas histórias A e B? Justifica a tua resposta.

Após um primeiro exercício de interpretação das mensagens contidas nas histórias A e B, colocaram-se questões de reflexão epistemológica sobre a evidência mediante o cruzamento dessas fontes com outras, de formato diverso (mapa, imagem e texto), de estatuto também diverso (fontes com maior ou menor grau de aproximação ao conceito de fonte primária) e em que as duas pranchas diferem de tom quanto ao seu aspeto formal (mais caricatural ou histórico, embora as mensagens sejam essencialmente convergentes).

Neste âmbito, foram apresentadas aos alunos as seguintes questões:

5.a- O que é que em cada uma das histórias está confirmado pelas fontes 1, 2 e 3?

5.b- Mostra o que é que nas histórias A e B está em contradição com as fontes 1, 2 e 3.

5.c- O que é que em cada uma das histórias A e B não está confirmado pelas fontes 1, 2 e 3, mas que poderia ter acontecido?

6- Qual dos autores das bandas desenhadas apresenta uma versão mais histórica? Justifica a tua resposta.

7- Como é que a análise das fontes 1, 2 e 3 te ajudou a decidir sobre qual das bandas desenhadas é mais histórica?

A implementação do estudo foi feita em contexto de sala de aula, num tempo letivo de 90 minutos, pelo professor investigador, no ano letivo de 2005/2006.

A aplicação do questionário aos alunos foi iniciada por uma breve contextualização histórica da temática a ser explorada e durante a realização da tarefa foram prestados alguns esclarecimentos solicitados pelos alunos sempre que isso não implicasse uma resposta aos itens questionados.

Além do questionário foram realizadas entrevistas a alguns alunos (26 no total das turmas) como complemento, para esclarecer as respostas menos claras que eles forneceram.

Análise dos Dados

Na análise dos dados, o estudo recorreu a princípios da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1991) na construção de categorias que foram progressivamente geradas a partir dos dados recolhidos. No plano conceptual, a categorização dos dados foi guiada por noções de evidência histórica discutidas no plano epistemológico, com uma atenção específica ao uso de fontes diversificadas em História, numa perspetiva de progressão de ideias dos alunos quanto à sua aproximação a uma noção historicamente válida.

Foram criados dois núcleos conceptuais – ou construtos – que abordam dois ângulos de visão:

A – Interpretação da Evidência – a forma e os níveis de interpretação das fontes para o conhecimento histórico;

B – Consistência lógica e empírica – uso de critérios de plausibilidade e de consistência da mensagem com a evidência disponível.

Para o **construto A** gerou-se uma sistematização analítica, composta por três sub-categorias: **1.ª Compreensão da mensagem** (nível global, específica e restrita); **2.ª Comparação de mensagens** (identificação de semelhanças e de diferenças); **3.ª Interpretação e conhecimento pessoal** (observação / identificação de elementos e utilização de ideias históricas).

Destas subcategorias apresentam-se exemplos de respostas de alunos referentes a comparação de mensagens, de acordo com a **questão 2** – *Que Semelhanças e que diferenças encontras nas Histórias A e B?*

Os alunos identificaram semelhanças entre as duas fontes sobretudo a nível global, como por exemplo:

"O tema é o mesmo; as dificuldades são as mesmas; nas duas bandas desenhadas existem caravelas com velas triangulares; em ambas as histórias os navegadores atravessam tempestades." - (Cristiana R., turma C).

"O tema é o mesmo; os barcos são semelhantes; ambas as histórias passam por uma tempestade" – (Eliana M., turma D).

Quanto a diferenças, a maioria dos alunos detetaram-nas no plano formal e nas mensagens, como por exemplo:

"Bartolomeu Dias na história B encontra-se com barba e na história A não; o começo das histórias é diferente; os balões das falas são diferentes." – (Ana M., turma C).

"A diferença das imagens como são desenhadas e representadas; a história A inicia-se na Angra das Voltas e na história B navegam no rio dos Vaqueiros; os tipos de caricaturas são diferentes; na história B a banda desenhada é mais humorística em relação A." – (Catarina M., turma D).

O **construto B** englobou duas subcategorias: **1.ª Comparação dos fundamentos empíricos** (confirmação / refutação); **2.ª Avaliação** (consistência lógica e empírica das mensagens).

Para a 2.ª subcategoria – **Avaliação** –, apresentam-se exemplos de respostas relativamente à **questão 7-** *Como é que a análise das fontes 1, 2 e 3 te ajudou a decidir sobre qual das bandas desenhadas é mais histórica?*

As respostas foram escalonadas pelos seguintes níveis:

1. consistência formal;
2. consistência lógica;
3. consistência lógica e empírica.

No nível 1, **consistência formal**, os alunos recorrem às fontes de forma inconsistente para argumentarem:

"A fonte 2 mostra uma fotografia do Bartolomeu Dias que é muito parecida com o da banda desenhada da história A." – (Ana M., turma C).

"Da forma como é explícito e apresentado no mapa, no retrato ou até no texto." – (Joana R., turma C).

No nível 2, **consistência lógica**, os alunos recorreram às fontes para argumentar:

> "A análise das fontes 1,2 e 3 ajudou-me a decidir sobre qual das bandas desenhadas é mais histórica porque Bartolomeu Dias faz sempre a viagem junto à costa e a maneira como Bartolomeu Dias é desenhado na história A e na fonte 2 é quase parecido." – (Cristiana V., turma C).

> "A análise das fontes 1,2 e 3 ajudaram-me porque têm um pouco do que fala nas histórias A e B. Para eu responder algumas questões tive que consultar as fontes 1,2 e 3 para responder, onde tive de analisar o que deveria responder." – (Ana S., turma D).

No nível 3, **consistência lógica e empírica**, os alunos apresentam respostas, onde recorreram às fontes de forma explícita para argumentar:

> "Na fonte 1, sabe-se por onde Bartolomeu passou. Na fonte 2, vê-se fisicamente como era Bartolomeu Dias e na fonte 3, sabe-se os perigos que eles tiveram, assim, estas fontes ajudaram-me a decidir qual é a banda mais histórica." – (Cátia A., turma C).
>
> "A análise das fontes 1, 2 e 3 ajudou-me a decidir sobre qual das bandas desenhadas é mais histórica porque na fonte 1 eu comparei com os lugares por onde passaram na história que escolhi (A). Na fonte 2, comparei o pormenor das personagens que está mais parecido na A. Na fonte 3, eu comparei o texto com o que está escrito na banda desenhada A, que está parecido em tudo menos no facto de na A não mencionar que a tripulação estava cansada." – (Inês N., turma D).

Perante as respostas apresentadas foi possível avaliar o tipo de argumentação e a importância que as fontes tiveram na decisão dos alunos sobre a escolha da banda desenhada que se aproximava mais da verdade histórica.

Reflexões

A partir da categorização das inferências feitas pelos alunos, segundo os construtos criados, foi possível refletir sobre o uso de fontes ficcionais pelos alunos – nomeadamente a BD - na construção do conhecimento histórico.

Os alunos detetam mais facilmente semelhanças substantivas do que diferenças substantivas; nas diferenças vão mais para as formais e de detalhe como, por exemplo, «*só varia na maneira de contar*».

Este estudo mostrou que os alunos participantes raciocinavam sobre a validade histórica com critérios diversos; uns recorrem às fontes para validar de forma inconsistente; outros fazem a sua validação através de argumentação lógica; outros, ainda, e de forma mais elaborada, não só discutem a plausibilidade das mensagens como recorrem explicitamente às fontes para a sua argumentação.

O uso de fontes ficcionais como a Banda Desenhada nas aulas de História contribui para uma problematização adequada das fontes históricas. Desperta o interesse e a imaginação histórica dos alunos, ajudando-os a construir o seu próprio conhecimento histórico e a formar opiniões sustentadas na argumentação e confronto dessas mesmas fontes.

Bibliografia

Albuquerque. L. (1985). *Os Descobrimentos Portugueses* (p. 100). Publicações Alfa.

Ashby, R. (2003). *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e conceções de alunos*. In Barca, I. (org.), Educação Histórica e Museus (pp. 37-57). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I. (2004). *Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação*. In Barca, I. (org.), Para uma educação histórica de qualidade (pp.131-144). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Cooper, H. (2004). *O Pensamento Histórico das Crianças*. In Barca, I. (org.), Para uma educação histórica de qualidade (pp.55-74). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Granja, C., (1992). *As imagens da banda desenhada e o ensino da His*tória. In Primeiro encontro sobre o ensino da História. Comunicações (pp. 307-325). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Griné, C., Griné, E. e Rua, H. (2003). *Oficina da História 8* (p. 78). Lisboa: Texto Editora.

Lee, P. (2001). *Progressão da Compreensão em História*. In Barca, I. (org.), Perspetivas em educação histórica (pp.13-27). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Magalhães, O. (2003a). *Conceções de professores sobre a História e o ensino da História: Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri.

Magalhães, O. (2003b). *Conceções de História e Ensino da História*. In Barca, I, (org.), Educação histórica e museus (pp. 9-18). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Nakou, I. (2003). *Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu*. In Barca, I. (org.), Educação Histórica e Museus (pp. 59-82). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Passagem do Cabo da Boa Esperança (1488). In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003. [Consult. 2005-09-29]. Disponível na www: <URL: http://www.infopedia.pt/$passagem-do-cabo-da-boa-esperanca-(1488)>.

Ribeiro, Flávio Manuel Marques (2002). *O Pensamento Arqueológico na aula de História*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Ruy, J. (1989). *Bomvento no Cabo da Boa Esperança* (pp. 29 – 30). Porto: Edições Asa.

Saraiva, N. (1989). *Os Dias de Bartolomeu Dias* (pp. 18,21, 30,32,33). Porto: Edições Asa.

Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded Theory: procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

O conceito de ditadura na percepção dos jovens do liceu de messejana

Jorge William Falcão Junior[1]

Resumo

Muito se tem produzido no Brasil e no mundo sobre o período da sua história que vai de 1964 a 1985. Desde a sua reabertura política, várias vertentes historiográficas lançam seu olhar sobre ele. A diversidade de percepções sobre o período extrapola o campo acadêmico e encontra espaço na sociedade, sendo nela verificado um intenso jogo de disputas de memória. Afinal, Ditadura Civil-Militar ou Revolução Democrática? A cada dia a primeira opção tem ganhado mais força, se fazendo presente na memória coletiva e na consciência histórica dos brasileiros. Na escola os estudantes entram em contato com o tema a partir do conceito de "Ditadura". **Esse trabalho se propõe a analisar o Conceito de Substantivo de Ditadura Brasileira(64-85) na percepção dos estudantes** da escola Liceu de Messejana participantes das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) realizadas pelos bolsistas licenciandos em História. Entendendo que a formação desse conceito se dá na relação com os familiares, com a escola e com os meios de comunicação, **investiguei como os estudantes tomam e mantêm contato com o tema, e como os estudantes encaram o papel desses canais no aprendizado sobre o período.** Para isso foi aplicada uma entrevista de conhecimento prévio, cuja analise tomou como referencia o método de investigação qualitativa. Esse trabalho é um estudo piloto e constitui uma das etapas do projeto desenvolvido pelo Pibid do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC) realizado na Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana, Fortaleza - Ce.

Palavras Chaves: Conhecimento prévio; Ditadura Brasileira; Conceitos históricos.

Abstract

Much has been written in Brazil and the world about a the period of Brazilian history from 1964 to 1985. Since the political reopening of this period, many historiographical branches have formulated theses about it. The diversity of perception of this period extends from academia to society, and has engendered an intense memory debate. After all, was it Civil-

[1] Universidade Federal do Ceará. E-mail: williamfalcaojr@gmail.com

Military Dictatorship or Democratic Revolution? The first option gains strength day by day, being part of the collective memory and historical consciousness of Brazilians. In school, students are exposed to the topic from the concept of "Dictatorship". This work proposes to analyze the Substantive Concept of Brazilian Dictatorship (1964-1985) from the perception of History students at Liceu de Messejana who were scholarship holders through the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (Pibid). As the formation of the concept derives from relationships with family members, in school and from the media, we investigated how these students were introduced to and kept up with the topic, and how they see the role of these channels in their learning about the period. For this purpose an interview of previous knowledge was conducted and was analyzed according to the qualitative investigation method. This work is a pilot study and constitutes one of the stages of the project developed by Pibid from the History Department of the Federal University of Ceará (UFC) that took place in the Liceu de Messejana High School, Fortaleza –Ceará.

Keywords: Previous knowledge; Brazilian dictatorship; Historical concepts.

Em Agosto de 2012 o Pibid História da UFC iniciou a terceira etapa, das quatro, de atividades na Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana. Um dos nossos objetivos foi o de articular dos estudos da consciência histórica dos alunos com diferentes tipos de documentos. Optamos por desenvolver uma série de atividades sobre a Ditadura Civil-Militar que aconteceu no Brasil entre 1964 e 1985. Usamos algumas cartas de civis aos órgãos de censura, visando discutir com os estudantes a complexidade das relações de poder e da multiplicidade dos sujeitos históricos envolvidos naquele período. Também utilizamos músicas, tanto as "politizadas" como as "bregas", chamando atenção para o fato da censura não estar restrita aos assuntos políticos, mas se estendia aos morais. Por fim, visualizamos e discutimos depoimentos de pessoas que foram torturadas e de pessoas que ainda defende a legitimidade daquele governo, chamando atenção para a disputa de memória sobre aquele período e que cada memória, tanto individual como coletiva expressa inquietações do presente. As atividades foram realizadas no contra turno contando inicialmente com a presença de nove estudantes. Elas aconteceram antes do professor começar a trabalhar o tema em sala de aula.

Antes de iniciarmos as atividades com os documentos históricos, pensamos em aplicar um questionário de conhecimento prévio. Posteriormente tive a idéia de fazer um estudo mais amplo, investigando também os outros estudantes do Liceu e os de uma escola privada de classe média alta em Fortaleza. Diante disso preparei o questionário dos participantes do projeto Pibid como um estudo piloto. Neste pequeno artigo pretendo apresentar alguns apontamentos da minha pesquisa inicial.

Imersa no presente, preocupada com o futuro, quando suscitada, a memória sempre seletiva (Reis, 2004: 29). Ao estudarmos qualquer período histórico é importante que não percamos de vista pelo menos dois tipos de temporalidades: o *referente ao desenrolar dos acontecimentos e o relativo a produções de interpretações e narrativas sobre esses mesmos acontecimentos e processos* (Delgado, 2004:16). Toda produção sofrerá de alguma maneira alguma influência das teorias e concepções hegemônicas no período e que ela foi produzida. Ao estudar os trabalhos produzidos sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira, ela identifica pelo menos quatro vertentes historiográficas: As interpretações estruturalistas e funcionais; as interpretações que enfatizam o caráter preventivo da intervenção civil e militar; as análises que privilegiam a versão conspiratória; as interpretações que destacam as idéias de ação política conjuntural e falta de compromisso com a democracia.

Assim como a produção historiográfica, a análise da memória não deve recorrer apenas ao momento do que está sendo lembrando, mas também ao momento em que está sendo lembrado. Ela sempre é feita e refeita a partir de interesses do presente e preocupações acerca do que é projetado sobre o futuro.

Mas, afinal, o que os brasileiros pensam sobre a Ditadura Civil-Militar? Na Alemanha o é inconcebível que um indivíduo se pronuncie publicamente a favor do Governo de Hitler. Caso isso aconteça, certamente ele será preso. Em países latinos americanos como a Argentina é comum haver manifestações públicas, como " As mães da praça de maio" que trazem a memória coletiva um sentimento de aversão aos governos ditatoriais.Essa e outras manifestações ganham espaço na memória coletiva daquele país.

No Brasil, porém, é comum o pronunciamento público de pessoas defendendo o governo dos militares. Isso mostra que, por mais que seja perceptível o crescimento do sentimento de aversão a esse governo, ela não prevalece hegemonicamente. Muitos brasileiros sequer tiveram o contado com o conceito de "Ditadura Militar" ou "Ditadura Civil-Militar", tendo apenas conhecimento do "governo dos militares" que não traz consigo uma formação discursiva negativa. Verificamos, portanto, um conflito de memória.

Como os estudantes do Liceu de Messejana entram e mantêm contato com o conceito de Ditadura militar?

Nesta parte do trabalho, mais importante que saber se os estudantes assistem televisão, bem como quanto tempo eles investem nisso, é saber se os estudantes tiveram contato com o tema "Ditadura Brasileira" (64-85) através destes meios e de que maneira eles encaram a importância desses veículos para o ensino e aprendizado deste período.

Tabela 1 – Como os estudantes tomam e mantem contato com o conceito de Ditadura Brasileira (1964-1985).

Tiveram o primeiro contato com o tema através da:	
Escola	6
Televisão	3
Já assistiram filmes, documentários ou telenovelas sobre a Ditadura	
Sim	6
Não	3
Lembram Quando o Tema Foi Trabalhado em Sala de Aula	
Sim	3
Não	6

Como os estudantes do ensino médio do Liceu de Messejana em Fortaleza- Ce pensam esse período da história? Os estudantes celebram ou estigmatizam (Reis, 2004: 41) o período? Nesta pesquisa inicial, não apliquei o questionário em uma turma inteira. Eles, assim como os outros estudantes brasileiros, entram em contato com o tema na escola no Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais o abordam dentro do eixo temático "História das representações e das relações de poder" e dentro do subitem "Cidadania e cultura no mundo contemporâneo". Ele não apresenta qual vertente historiográfica as escolas devem aderir, mas indica que o governo dos militares deve ser trabalhado de modo a fazer os estudantes pensarem o conceito de cidadania.

A maneira como uma comunidade significa o seu passado, demonstra inquietações do presente e preocupações acerca do futuro, constituem essa consciência. Ao tratarmos desse assunto o que está em jogo é a Democracia no país. Por ainda ser recente, ela precisa ser aprendida e construída. Compreender as atrocidades de uma ditadura pode servir de combustível

para que essa democracia seja valorizada e sempre repensada para que o seu exercício seja cada vez mais pleno.

O conceito substantivo de ditadura.

Nesta parte procurei investigar o que os estudantes pensam dobre Ditadura. Apesar do meu objetivo central neste trabalho ser o de analisar o que os estudantes pensam sobre a Ditadura Brasileira (1964-1985), também procurei investigar se e como os estudantes pensam outras experiências ditatoriais. De modo que as duas primeiras perguntas não dizem respeito à ditadura ocorrida no período aqui mencionado.

Em que medida os estudantes consegue escrever sobre o conceito "ditadura". Eles conseguem distinguir os dois momentos ditatoriais ocorridos no Brasil, situando-os nos seus respectivos tempos, bem como relacioná-los a outros acontecimentos do mesmo período? Para isso, além de questões discursivas, perguntas objetivas em que eles marcaram as opções de acontecimentos e conflitos que eles pensavam estar mais relacionado ao período. Uma questão discursiva foi destinada a questão da ditadura entre 64-85.

Os estudantes conseguem escrever uma explicação histórica sobre o período ou apenas expressam imagens cristalizadas? Para avaliar o nível cognitivo, tomei como base, com exceção da primeira pergunta, as categorias utilizadas pela Lilian Costa Castex na sua dissertação de mestrado, que se baseia nas categorias de Peter Lee (**Lee, 2001).**

Procurei fazer comparações entre as três perguntas aplicadas, tendo como objetivo saber como os estudantes escrevem sobre a Ditadura desde uma perspectiva conceitual, mostrando o que caracteriza esse tipo de governo, passando para as experiências de ditadura em períodos da história do Brasil e, finalmente, chegando ao meu principal objeto de estudo, a Ditadura entre 1964-1985. Quais imagens os estudantes tem sobre o conceito de Ditadura? Eles conseguem associar esse termo a outra experiência fora do Brasil? Eles costumam diferenciar os períodos ditatoriais ocorridos no Brasil?

Tabela 2. Conflitos e acontecimentos associados ao conceito de Ditadura Brasileira (1964-1985)

O conflito que simboliza o período	**Quantidade de Estudantes**
Socialismo v.s Capitalismo	**6**
Não sei	**3**
Associação a outros acontecimentos	**Quantidade de Estudantes**
Segunda Guerra Mundial	**3**
Guerra Fria	**6**

O que você entende por ditadura?

Procurei saber se os estudantes conseguiam discorrer sobre esse conceito sem fazer menção a um caso especifico do Brasil ou do mundo, se quando menciona, qual menciona e como menciona; se eles discorrem sobre características deste tipo de governo; pensam no conceito de ditadura numa perspectiva global, localizando, se possível, exemplos de Ditadura em outros lugares do mundo, ou mesmo se falam sobre conceito sem utilizar exemplos.

As respostas a essa pergunta foram categorizadas nos seguintes níveis:

Nível 1 - Ausente ou sem nexo.

Nele foi verificado apenas um estudante. Embora essa caracterização pareça sem nexo, ele expressa uma atribuição de valor negativo ao período. Ele não sabe bem o que aconteceu nem como aconteceu, mas sabe que deve ter sido um período tenebroso da história do Brasil.

Nível 2 - Associação a algum período da história do Brasil.

Nele os estudantes relacionam o termo "Ditadura" a uma experiência específica de Ditadura da História do Brasil sendo ou a de "Getulio Vargas" ou a "Militar". Já na primeira questão foi possível identificar a dificuldade que os estudantes têm de pensarem uma experiência ditatorial que não seja brasileira. Havendo quase sempre uma associação ao Estado Novo (Getúlio Vargas) ou à Ditadura Civil-Militar. Posteriormente foi percebido que os estudantes encontram dificuldade de diferenciar os dois momentos, e de fazer associações com outros acontecimentos dos seus respectivos períodos. É perceptível como os estudantes operacionalizam as suas concepções de sujeito histórico e de poder na compreensão destes períodos. Nas duas respostas há uma clara responsabilização de "Getulio Vargas" e do grupo "Militar", como se eles fossem únicos responsáveis pelas privações dos "direitos". Também há uma concepção polarizada de poder, havendo um lado composto pelos que governam e ditam as regras e outro pelos que se vêem obrigados a se submeterem ao grupo dominante. Na primeira resposta: De um lado estava Getúlio Vargas, de outro o resto da população.

Nível 3: Tentativa de definição de conceitos.

Nele os estudantes não relacionam o termo a uma experiência específica. Não identificam os sujeitos, os períodos nem os espaços. Eles procuram apresentar uma definição de Ditadura que seja comum a qualquer ditadura. Um deles utiliza o conceito "autocracia", sugerindo um tipo de poder absoluto exercido por um pequeno grupo de pessoas, sem que a maioria das outras tenha nele participação. Também houve quem falasse na "ausência de liberdade", mas não exploraram quem seriam as pessoas nem os motivos pelos quais elas sofriam tal privação.

O que você sabe sobre a existência de Ditaduras em períodos da História do Brasil?

O objetivo central dela foi o de saber se os estudantes conseguem diferenciar os dois períodos ditatoriais ocorridos no Brasil. Mesmo o enunciado deixando claro que houve "Ditaduras" em "períodos", a maioria dos estudantes respondeu como se fosse um único período. Alguns falaram de Getulio Vagas, outros do período dos militares.

Nível 1. – Ausente ou sem nexo

Seis Estudantes ficaram nesse nível. Mais uma vez os estudantes não elaboraram uma resposta que vai além de imagens negativas soltas e desconexas sobre o período. Antes de ser aplicado, foi explicado que o questionário não era uma avaliação, e que, portanto, eles não precisavam se preocupar em responder tudo corretamente, sendo melhor que alguém não respondesse que copiasse a resposta de outro estudante. Além disso, o questionário não pedia

que eles se identificassem. Contudo, os Estudantes 1e 2 deram praticamente a mesma resposta. Ao que parece um copiou do outro.

Nível 2- Ideias confusas sobre o passado (3 estudantes)

Dois estudantes escreveram a data que supunham corresponder ao período. O Estudante 7 afirmou que havia acontecido no século XIX. O Estudante 3 colocou a data da Ditadura Civil-Militar(1964-1985), mas afirmou ter sido liderada por Getulio Vargas. O Estudante 4 afirmou que " o Brasil ficou em um regime, em que a população não podia ter os seus direitos civis". Ele praticamente repete o que havia respondido anteriormente, onde afirmou que "a ditadura foi a época que Getúlio Vargas se impôs no Brasil, aonde ninguém tinha o seu direito".

O que você sabe sobre a existência da Ditadura no período de 1964 a 1985 no Brasil?

Nesta pergunta foi possível identificar, além do "ausente ou sem nexo" e "Ideias confusas sobre o passado", o nível "Ideias parciais pouco complexas".

Tabela 3 – O Conceito Substantivo de Ditadura Brasileira (1964-1985)

O que os estudantes **sabem sobre a existência da Ditadura** Brasileira **no período de 1964 a 1985.**		
Quantidade	**Nível**	**Exemplo**
4	**1- Ausente ou sem nexo**	**"talvez saiba, mas por período determinado, exato, não sei" – Estudante 6.**
1	**2- Ideias confusas sobre o passado**	**"o que todo mundo sabe. Jetulio Vargas, o anti-comunismo etc."**
4	**3- Ideias parciais, Pouco complexa**	**"Pessoas tomaram coragem de lutar pelos seus ideais e pelo fim do Regime Militar" – Estudante 5.** **"várias pessoas foram mortas, por lutarem pelos seus idéias" – Estudante 4**

Considerações finais

Mesmo já tendo sido trabalhado em sala de aula e sendo um conceito tão presente em espaços como a televisão, a internet, o rádio, filmes, documentários, livros didáticos e paradidáticos, relatos memorialísticos, depoimentos de torturados e defensores do governo militar, boa parte dos estudantes não passaram do nível "ausente ou sem nexo", havendo poucos que chegaram ao "idéias pouco complexas". Eles associam com facilidade a ditadura a algo negativo, mas não conseguem apresentar uma resposta com idéias bem elaboradas, nos deixando o desafio de trabalharmos para que a Ditadura seja pensada historicamente para além do "estigma".

Referências

Castex, Lilian C.(2008): O Conceito Substantivo de Ditadura Militar Brasileira(1964-1984) Na Perspectivas Dos Jovens Brasileiros: Um estudo de caso em escolas de Curitiba - PR., Paraná.

LEE, P.(2001): "Progressão da compreensão dos alunos em história", Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Braga, p.13-17

Delgado, L. A. N. (2004) "1964: Temporalidade e Interpretações" In: Reis, D. A.; Ridenti, M.; Motta, R. P. (orgs.). O golpe e a ditadura militar quarenta anos depois (1964-1985), Edusc:Bauru, SP.

REIS, D. A.(2004) "Ditadura e Sociedade: as reconstruções da Memória" In: Reis, D. A.; Ridenti, M.; Motta, R. P. (orgs.). O golpe e a ditadura militar quarenta anos depois (1964-1985), Edusc:Bauru, SP.

Vicentino, C.; Dorigo, G. (2012): História Geral e do Brasil Volume 3. Scipione: São Paulo.

"Aprendi a ler fontes e a fazer perguntas" Práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de História do 7º ano

Mariana Lagarto[1]&Isabel Barca[2]

Resumo

Esta comunicação centra-se na análise de práticas de ensino/aprendizagem em aulas de História do 7º ano do ensino básico. Baseia-se no estudo piloto de um projeto de investigação sobre a forma como as competências do pensamento histórico estão a ser desenvolvidas e avaliadas nas salas de aula em Portugal e que visa apresentar propostas de ação e formação de professores em educação histórica, no sentido de promover a melhoria de práticas docentes e apontar mudanças no entendimento do currículo.

A análise qualitativa dos dados aqui discutidos está fundamentada na observação direta de aulas de duas turmas (uma com vinte e dois alunos e outra com vinte e oito alunos), de duas escolas localizadas na zona da Grande Lisboa. Em cada turma foram observadas duas aulas, tendo-se pedido às professoras para, na primeira aula, procederem como é habitual no seu quotidiano profissional e para, após uma breve entrevista, introduzirem uma atividade diferente na segunda aula a observar. Pretendia-se depois, em entrevista final, que a professora refletisse sobre a experiência assinalando os aspetos que considerasse mais notórios e eventuais mudanças verificadas. Pediu-se também para que os alunos no final de cada aula redigissem um pequeno texto sobre o que tinham aprendido e como o tinham feito. Das observações das aulas redigiram-se relatórios, cujos dados foram cruzados com os das entrevistas e dos textos dos alunos, para se compreender de que forma as estratégias dos professores estão a contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos seus alunos, particularmente na sua relação com a orientação temporal e compreensão da mudança em história.

[1] Mariana Lagarto, doutoranda sob orientação da Prof. Dra. Isabel Barca, CIED, Universidade do Minho. Estudo no âmbito do Projeto do CIED: Educação Histórica e Social para o Desenvolvimento, linha de Pesquisa II. E-mail: mjslagarto@gmail.com

[2] Prof. Associada c/ Agregação, investigadora do CIED, Universidade do Minho. E-mail: isabar@ie.uminho.pt

Palavras-chave: Competências históricas; avaliação dos alunos; mudança em história; consciência histórica.

Abstract

This paper intends to explore practices of teaching and learning inside 7th grade history classrooms in Portugal. It is grounded on part of a larger project that aims to provide understanding of how historical thinking is being developed and assessed in history classrooms. It also aims to provide some clues for history teachers in order to improve their practices and to produce some curriculumchanges.

Qualitative analysis of data is focused in the observation of two different classes (with twenty-two students and twenty-eight students) in Great Lisbon: teachers were asked to proceed as usual in the first class observed and after a brief interview were invited to introduce some different practises in the following class. It was also asked that students should write about what they had learned and how they did it in that specific class. After the class observation teachers were interviewed in order to speak about the meaningful changes of this experience. Data of observation reports were crossed with students' papers and teachers' interviews in order to understand how students' historical thinking is being developed by teachers' practises and what kind of temporal orientation they can convey.

Keywords: Historicalcompetencies; students' assessment; change in History;historical consciousness.

Introdução

O estudo piloto aqui apresentado faz parte de um estudo mais vasto sobre o desenvolvimento e avaliação das competências na disciplina de História do 3º CEB[3], em Portugal, e insere-se na linha de investigação em cognição histórica que tem vindo a ser desenvolvidapelos projetos "Consciência Histórica - Teorias e Práticas", I e II, coordenados por Isabel Barca. Os resultados destes projetostêm sido disseminados através da formação de professores e enformaram as Metas de Aprendizagem de História aprovadas em 2011 (Barca,

[3] O Ensino Básico em Portugal está organizado em 3 ciclos: o 1º CEB abrange os primeiros quatro anos de escolaridade, sendo a idade de entrada 5 ou 6 anos; o 2º CEB inclui os quinto e sexto anos, com alunos entre os 9 e 16 anos; o 3º CEB comporta os 7º, 8º e 9º anos, com alunos entre os 11 e os 20 anos.

2011). Apesar de estas metas terem sido suspensas em 2012 devido à adoção de uma política educativa que pretende o regresso à transmissão de conteúdos, continua a reconhecer-se aos professores a liberdade de escolha das práticas de ensino/aprendizagem na sala de aula. Abre-se, portanto, um novo desafio: conseguir que os professores não cedam à pressão do paradigma racionalista de avaliação reduzindo-a à reprodução do discurso do professor ou do manual, tendência que, no entanto, tem persistido nas escolas (Roldão, 2003) e que tem provocado o estreitamento do currículo, a memorização estéril e a competição entre alunos (Fernandes, 2011). Para evitar esta tendência o currículo deve ser entendido como um processo de ensino/aprendizagem/avaliação (Roldão, 2003) que integre estratégias que promovam a cognição histórica dos alunos, utilizando procedimentos e técnicas de produção do conhecimento histórico, que permitam ao aluno dar sentido à história e a desenvolver uma melhor orientação temporal, formando a sua consciência histórica (Rüsen, 2010).

Metodologia

A metodologia adotada inspira-se na *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008). Usaram-se como técnicas de investigação o inquérito, a observação e as tarefas escritas. Os instrumentos usados – o questionário, o guião da entrevista e as linhas de registo de observação – foram reajustados em função das limitações detetadas no estudo exploratório para se fomentar a reflexão dos professores sobre o processo de ensino/aprendizagem. As tarefas escritas foram pensadas para se dar voz aos alunos e aceder ao seu raciocínio histórico (Barca, 2000). Criou-se uma ficha de exploração de fontes históricas respeitando os seguintes critérios: (a) a relação passado/presente em termos de democracia; e (b) a familiaridade dos alunos com os conteúdos.

As professoras participantes estavam abertas à experimentação de práticas de ensino/aprendizagem. Têm mais de quarenta e cinco anos de idade e mais vinte de serviço (a professora designada como Carla) e menos de quinze (a designada como Camila). Ambas afirmam gostar de trabalhar com este ciclo, tendo os alunos das turmas observadas entre doze e catorze anos. Existem dezassete rapazes e onze raparigas na turma da professora Carla e dezasseis raparigas e seis rapazes (dois com necessidades educativas especiais) na da professora Camila. Os conteúdos históricos incidiram sobre Atenas nas aulas da professora Carla e sobre Roma nas da professora Camila, porque a escola da professora Carla atribuiu 90 minutos

(repartidos em duas aulas de 45) ao 7ºano e a da professora Camila 135 minutos (numa aula de 90 e numa de 45)[4].

Os procedimentos de recolha de dados iniciaram-se em dezembro de 2012, quando se esclareceram as professoras sobre os objetivos do estudo e se garantiu a confidencialidade dos participantes. Observaram-se as aulas entre janeiro e fevereiro de 2013, não se realizando gravações, para evitar perturbações na interação estabelecida. Entrevistaram-se as professoras imediatamente após as aulas, aplicando-se o questionário antes da primeira entrevista. A transcrição das entrevistas e os relatórios de aula foram entregues às professoras para eventuais correções factuais, tendo estas concordado com os textos apresentados. No final de cada aula observada recolheram-se as tarefas escritas, quer sobre a mudança entre o período histórico em estudo e o precedente, quer sobre a forma como tinham aprendido (no caso dos alunos da professora Camila) e as fichas resolvidas (pelos alunos da professora Carla).

Através de um processo de análise indutiva, examinaram-se e compararam-se os todos os dados recolhidos, tendo em atenção o modelo provisório criado no estudo exploratório. Aí se categorizaram as questões colocadas pelos professores em três níveis (A - reprodução de informação, B - compreensão superficial e C – compreensão), aos quais se fizeram corresponder categorias de respostas dos alunos. No nível A emergiram cinco categorias de respostas: completamento de palavras/expressões, reconhecimento de elementos de uma situação passada, cópia da World Wide Web (*sites*), reprodução da informação obtida e leitura (em voz alta) da informação lida no manual (texto de autor + fontes); no nível B quatro categorias: interpretação não refletida (reação imediata ao 1º olhar ou às emoções), transposição direta do presente para o passado, inferência fragmentada de situações passadas (centrada em aspetos técnicos) e interpretação fundamentada em conhecimentos adquiridos; e no nível C cinco categorias: questionamento para compreender, contextualização, mudança percecionada, mudança percecionada com breve justificação e mudança compreendida.

Esse modelo teve como referentes teóricos para a análise da ação dos professores as tipologias de aula propostas por Barca (2004), as conceções de professores expostas por Magalhães (2002) e os tipos de tarefas referidos por Sacristán (2000) e para analisar dos raciocínios históricos dos alunos consideraram-se os níveis de evidência de Ashby (2002), os níveis de explicação histórica de Barca (2000), as categorias de compreensão de Gago (2003), a

[4] No 3º CEB a disciplina tem uma carga horária semanal de 90m+135m+135m, distribuídos segundo cada escola.

progressão em empatia histórica de Lee (2002) e os elementos do pensamento histórico de Peck & Seixas (2004).

Análise de dados

A análise dos dados foi realizada em função da dinâmica das aulas de cada professora, cruzando-se as vozes da investigadora, das professoras e dos alunos.

As aulas da professora Carla - A primeira aula desenvolveu-se num formato de aula-colóquio (Barca, 2004), verificando-se o recurso a procedimentos da aula-oficina nos momentos de síntese como, por exemplo, quando pediu "*a colaboração dos alunos para construírem a definição de cidade-estado. A professora regista no quadro e os alunos copiam*" (relatório da 1ª aula).

Na primeira entrevista a professora afirmou que "normalmente trabalho assim", havendo momentos em que "a atividade está toda centrada neles" quando realizam "trabalhos de pesquisa e fichas de aprofundamento, [para] testarem os seus próprios conhecimentos". Apesar de reconhecer a dificuldade de acompanhar todos os alunos com esta metodologia considera que é a mais adequada à dimensão da turma:

mesmo trabalhando de uma forma mais homogénea, igual para todos, eu percebo que não está a ser igual para todos, porque alguns estão a ficar para trás, mas (…) se eu me foco no pequeno grupo, aquilo descarrila e depois recuperar em 45 minutos eu não posso arriscar perder tudo para ir atender a uma situação que se calhar é igual, é tão importante como outro que está noutra ponta. (1ª entrevista).

Durante os momentos de revisão de matéria e de organização de sínteses esquemáticas a professora colocou questões do nível de reprodução de informação, tendo a maior parte dos alunos repetido a informação ouvida na aula anterior. Registou-se uma situação em que um aluno colocou uma questão para poder compreender o conceito de cidadão: *"se o pai e a mãe têm de ser cidadãos, como é que isso é possível se a mãe não é?"*. Esta questão foi esclarecida pela professora. Também na exploração de fontes predominou a reprodução de informação, respondendo os alunos à questão de compreensão colocada pela professora: "*Como é que justificavam a escravatura?"* com base na informação das fontes: "*eles eram inferiores"* e *"eram prisioneiros"*. Na resposta à questão "*Porque é que os metecos eram bem recebidos?"* destacou-se um aluno, que estabeleceu uma transposição direta do presente para o passado ao responder *"querem os impostos deles"*. Apesar de a mesma tendência de reprodução de informação se verificar na tarefa escrita em mais de metade dos textos produzidos, houve quatro alunos que produziram textos do nível da compreensão superficial, registando as suas emoções como o Duarte (12 anos) "*aprendi que os cidadãos é que governavam - muito fixe*!". O nível da

compreensão surgiu em nove textos que revelavam a perceção da mudança: "*o que há de novo é basicamente a democracia (...) é a primeira vez que há cidadãos a governar*" (André, 12 anos).

A aplicação da ficha na segunda aula permitiu que todas as respostas se centrassem na análise da mudança entre a democracia ateniense e a atual e se situassem no nível da compreensão, de que é exemplo este excerto da resposta da Elsa:

A democracia Ateniense era uma Democracia Direta, pois os cidadãos (minoria da população) estavam presentes nas "Assembleias" para tomar as decisões do povo, enquanto na Democracia Atual é indireta, pois o povo escolhe algumas pessoas para o representar nas decisões do povo.

Também a professora reconheceu (aquando da entrega das fichas à investigadora, após as ter corrigido) que os alunos, até os mais fracos, tiveram um desempenho muito bom nesta ficha, apesar de ter dito, na segunda entrevista, que "*a pressão do tempo esmaga*" para cumprir um programa extenso em 90 minutos semanais, em turmas cada vez maiores. Não deixou, no entanto, de atribuir vinte e cinco minutos à correção da ficha, porque "*não queria deixar de ouvir vários, não queria que eles deixassem de argumentar entre eles, porque a argumentação está escrita, mas a interação entre eles é importante, porque os que não pensaram, pensam*"(2ª entrevista). O único problema que apontou foi não ter conseguido "*fechar a aula*" como costuma, mas considerou que os quinze minutos concedidos para resolver a ficha foram necessários "*porque houve alguns que acabaram mesmo no tempo*". Durante esse tempo verificou-se que o *feedback* emitido foi orientado para a análise das fontes.

As aulas da professora Camila – Os alunos estavam organizados em pequenos grupos para realizar um projeto de pesquisa de informação, no manual, orientada para a produção de jogos, mapas e barras cronológicas de Roma, cumprindo um guião fornecido pela professora. Esta metodologia foi adotada para resolver o problema de uma "*turma muito complicada*" onde gostaria *"que eles aprendessem (...) e passassem a ter maior respeito pela aprendizagem e pela figura do professor"*, tal como a professora explicou na segunda entrevista. Decidiu, no entanto, aplicá-la a todas as suas turmas e considera que "*esta turma está a usufruir melhor desta metodologia*", porque "*a interação é maior entre os alunos*" o que "*melhora a aprendizagem*",que é consolidada através do *"processo de produção"*, totalmente realizado na aula. Considera que, assim, os alunos se tornam mais responsáveis pelas suas aprendizagens, dado que "*não têm ajuda de ninguém em casa*". Ainda no sentido de desenvolver a responsabilidade "*os alunos rodam as tarefas em todas as aulas*" como se observou.

Um dos objetivos mais importantes deste projeto era que os alunos "*se familiarizassem com as fontes, para saberem trabalhar as fontes, saberem o que é a fonte, a importância da fonte e que a história se faz com fontes*" (1ª entrevista).E este objetivo parece ter sido

conseguido, se tivermos em atenção o testemunho de vários alunos, entre os quais se destacou a afirmação do João (13 anos) que intitula o presente artigo: "*Aprendi a ler fontes e a fazer perguntas*". De facto, o*feedback* emitido pela professora não implicava a transmissão da resposta correta, mas antes o incentivo à leitura das fontes e do texto de autor, para "*só depois levantar questões (...) e responder-lhes, para evitar questões sem sentido"* (1ª entrevista).

Outro dos objetivos deste projeto era conseguir que os alunos se apropriassem dos conceitos, produzindo explicações próprias, sobretudo quando o manual "*não tem cá o conceito, mas ele existe: por exemplo, mobilidade social"* (2ª entrevista). Neste âmbito assistiu-se a uma discussão, num dos grupos, sobre "*onde colar os conceitos de forma adequada no mapa"* (2º relatório) por forma a fazerem sentido. Esta preocupação foi ainda manifestada por uma aluna (de um grupo da cronologia): enquanto hierarquizava recortes com os grupos sociais romanos, sem a ajuda do manual, e explicava que os escravos podiam subir na sociedade em Roma, porque havia mobilidade social, mas que isso não era possível na Grécia. Tais observações corroboram a convicção da professora de que assim "*as aprendizagens são mais duradouras*".

Observou-se ainda que esta forma de trabalhar respeitava diferentes ritmos de aprendizagem e permitia a integração dos alunos NEE e daqueles com maior propensão para se distraírem, como no caso do Adriano (13 anos) que disse que: "*gostei de trabalhar assim porque se fosse a aula toda a stora a falar eu adormecia".*

Apesar de a professora reconhecer que o ritmo de trabalho "*é um bocado mais moroso",* os grupos estão a progredir, situação que ela controla através do guião, como explicou na primeira entrevista: "*hoje estive ao pé de cada um a perguntar: '*o objetivo como sabem é este. Vocês conseguem responder?*' E (...) eles já tinham resposta para cada um daqueles objetivos*". As aulas de 45 minutos são utilizadas para ajudar os alunos a monitorizar o seu processo de aprendizagem, porque "*leem e criticamos o relatório e eu vou (...) precisar ideias que estejam incompletas ou incorretas*", tal como as fichas de avaliação do desempenho do grupo, levando assim os alunos a perceber "*que a crítica não é deitar abaixo o trabalho do outro*".

No início esta metodologia não foi bem entendida pelos alunos porque, segundo a professora exprimiu na primeira entrevista, eles "*não estavam habituados"* e perguntaram-lhe *"Então mas agora a stora não dá aulas?".* No entanto, quando os alunos chegaram à fase do produto final começaram a dizer " *ah, eu agora já percebo o que nós estamos a aprender e como"*, segundo a professora disse na segunda entrevista, atribuindo esta mudança de atitude ao facto de o aluno "*ter refletido sobre aquilo que fez"*. De facto, na segunda aula observada, enquanto se fotografavam as produções dos alunos, estes foram referindo que "*esta forma de trabalhar é muito melhor que sozinhos, porque assim podem discutir as dúvidas uns com os outros e aprendem muito mais*" (2º relatório) e a Rita (12 anos) escreveu que "*comeste tipo de*

método (...) aprendemos a trabalhar em grupo e a organizarmo-nos", sublinhando a Francisca (12 anos) que "*com este trabalho prático tenho conseguido perceber melhor a matéria".*

A professora considerou, na segunda entrevista, que *"em termos de compreensão da mudança, a aprendizagem foi conseguida",* o que é corroborado pela maior parte dos textos produzidos pelos alunos, que se situaram no nível da compreensão e de que a afirmação da Maria (12 anos), relativa às mulheres, constitui exemplo: "*De Grécia para Roma as mulheres, mesmo sem puderem votar, tiveram um pouco mais de liberdade*". No entanto, tal como nos alunos da professora Carla, verificaram-se diferenças na perceção da mudança, como no caso da Lúcia (12 anos): "*Dos gregos para Romanos mudou foram a escultura, a arte, a mobilidade social, a nova mentalidade e os nomes dos deuses e a política*", que revela uma perceção fragmentada da mudança.

A professora Camilaafirmou ainda, na segunda entrevista, que está motivada para continuar um ensino mais ativo, porque "*os alunos têm caminhos abertos para pesquisar aquilo em que estiverem interessados"* e por entender que, num tempo de novas tecnologias de informação, o professor deve orientar a aprendizagem e ajudar os alunos integrar as aprendizagens exteriores à escola, servindo a História como *"uma ferramenta de interpretação*". Irá, portanto, aperfeiçoar os aspetos que agora correram menos bem, aceitando considerar as propostas da investigadora para uma maior incidência no trabalho das fontes e para uma melhor exploração da multiperspetiva.

Conclusões provisórias

As alterações introduzidas no estudo piloto permitiram um melhor acesso à realidade da sala de aula, tendo-se conseguido, através das entrevistas, a esperada reflexão das professoras em relação ao processo de ensino/aprendizagem e, através do recurso às tarefas escritas, dar voz a todos os alunos, incluindo os que não intervêm oralmente, acedendo ao seu raciocínio histórico.

Apesar das diferentes metodologias utilizadas pelas professoras, ambas reconheceram uma melhoria dos resultados sempre que as estratégias implicaram uma maior atividade dos alunos. Cabe ainda salientar que estas professoras revelaram já algum conhecimento, ainda que não muito sustentado, deste tipo de metodologias, tendo a professora Camila manifestado a intenção de continuar a recorrer a metodologias ativas, por considerar que estas permitem desenvolver nos alunos um melhor entendimento da mudança em história.

De facto, quando os alunos foram orientados para a realização de tarefas de compreensão, quase não se encontraram respostas do nível de reprodução de informação, tendo a maior parte deles percecionado a mudança e tentado dar sentido à sua narrativa. Aliás, a emergência de

novas categorias na forma como alguns alunos percecionaram a mudnaça está a suscitar a necessidade de se proceder a uma revisão do modelo proposto no nível da compreensão.

Também a análise dos procedimentos em aula forneceu ideias para melhorar a forma de trabalhar os professores e os alunos no estudo principal no sentido de um melhor desenvolvimento das competências históricas.

Referências bibliográficas

Ashby, R. (2003) O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In Barca, I. (org.), *Educação Histórica e Museus:Actas das SegundasJornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (2000) *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. In Barca, I. (Org) *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, pp.131-144. Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en história. In P. Miralles, S. Molina & A. Santisteban (Eds), *La evaluación en el processo de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* vol. I, pp 107-122. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In Alves, P. & De Ketele, J.-M.(orgs.) *Do currículo da avaliação. Da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.

Gago, Marília (2006) O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In Barca, Isabel (Org.) *Questões de Epistemologia e investigação em ensino da História:Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-71). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Lee, P. (2001). "Walking backwards into tomorrow": Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1), 1-45. Retirado de http://www.cshc.ubc.ca em 15 de setembro de 2011

Magalhães, Olga (2002). *Concepções de História e de Ensino da História: um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-EU.

Roldão, M. (2003), *Gestão do Currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Rüsen, J. (2010). *Jorn Rüsen e o ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR.

Sacristán, J. Gimeno (2000). *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. 3ª edição, Artmed Editora: Porto Alegre (1ª ed- 1991)

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

A baixa pombalina, em lisboa, como espaço de experiência e consciência histórica

Miguel Angel Silva[1]

Resumo

O espaço em perspetiva histórica convoca a uma outra abordagem, epistemológica e metodológica, de pensar, sentir e vivenciar o espaço na sua historicidade, abrindo novas perspetivas na relação e construção com o saber histórico, assim como na definição de novos caminhos no desenvolvimento da educação histórica, já que, numa primeira análise, o conceito de espaço está intrinsecamente ligado ao objecto de estudo da Geografia.

É neste quadro exploratório e problematizador, de entendimento e interpretação do espaço, na sua significação histórica, a partir dos efeitos da dimensão temporal sobre a espacialidade, que se definem duas ideias-chave que subjazem a esta linha de pensamento: o espaço enquanto vector de experiência e consciência histórica.

Palavras Chave:espaço; espacialidade; consciência histórica; Baixa Pombalina, Lisboa.

Abstract

The space in historical perspective summons another approach, epistemological and methodological, of thinking, feeling and experiencing the space in its historicity, opening new perspectives in relation to the construction and historical knowledge, as well as in defining new avenues in the development of education historical, since, in the first analysis, the concept of space is intrinsically linked to the object of study of geography.

In this exploratory and problem-solving, understanding and interpretation of the table space in its historical significance, from the effects of the temporal dimension of spatiality, which define two key ideas behind this line of thought: the space as a vector of experience and historical consciousness.

---

[1] Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do EB e ES (UP-FLUP). E-mail: miguelgeoh@sapo.pt

Keywords: Space, spatiality, historical consciousness; Pombaline downtown of Lisbon.

A Baixa pombalina, uma gramática espacial de significado histórico

A Baixa-pombalina apresenta-se como um conteúdo espacial transdisciplinar, expresso na sua unidade histórico-geográfica e na sua dupla condição de realidade física e de construção ideológica, envolto numa espessura antropológica, numa memória reveladora de diversas sedimentações deixadas por sucessivas transformações que se reflectem na singularidade da sua materialidade.

O espaço que a Baixa pombalina representa constitui o eixo nuclear do processo educativo encetado com a realização das duas visitas de estudo a este segmento espacial da urbe lisboeta.

O estudo da Baixa pombalina circunscreve uma abordagem educativa que visa um duplo objectivo: ensinar História no espaço e simultaneamente proporcionar aos alunos a tomada de consciência histórico-espacial da nova cidade pensada e edificada por Pombal.

Os dois objectivos, atrás referidos, procuram relevar neste estudo a singularidade e as potencialidades que o pensar e ensinar o espaço poderá constituir no ensino da História, já que, numa primeira análise, o conceito de espaço está intrinsecamente ligado ao objecto de estudo da Geografia e à sua essência enquanto disciplina científica.

Tal concepção conflui numa nova gramática espacial enriquecedora dos discursos científicos, quer geográficos, quer historiográficos, na medida em que proporciona novos dados metodológicos e leituras do espaço e outros prismas de abordagem para a sua interpretação e compreensão. Para a Geografia o território entendido nos estratos e substractos históricos, permitindo-lhe a teorização e a compreensão dos fenómenos geográficos/ arranjos espaciais de uma forma mais profunda, clarificadora e sustentada; Para a História o espaço surge como um território-palimpsesto[2], uma categoria discursiva reveladora de aspectos políticos, ideológicos, económicos, culturais, simbólicos, marcado por diversas temporalidades intrínsecas.

A Baixa pombalina figura um espaço de significação histórica, aqui descodificado, nas simbologias e significados dos seus elementos urbanísticos e arquitetónicos, concretizando um

[2] " s.m. Manuscrito em pergaminho ou papiro que, após ser raspado e polido, era novamente aproveitado para a escrita de outros textos" (*Dicionário online da Língua Portuguesa*).

espaço de experiência histórica, a partir do desenvolvimento de duas visitas de estudo, ede formação de uma consciência histórica do seu movimento no tempo, que circunscreve a percepção e apreensão de uma gramática espacial diferenciada e de leitura histórica contrastante num contexto ante-terramoto de 1755 – a cidade orgânica – e pós-terramoto – a cidade racional. Pretendeu-se assim, mediante a mobilização de estratégias e instrumentos didáctico-metodológicos estruturadores do pensamento espacial e da consciência histórica dos alunos desenvolver linhas interpretativas e contextualizadoras da sua morfologia e estrutura urbana com o objetivo de se elaborarem eixos de compreensão histórica dos sentidos da sua espacialidade, antes e após o grande terramoto.

Leitura histórica do espaço

Espaço e tempo apresentam-se simultaneamente como uma marca identitária do lugar e uma expressão da sua singularidade.A singularidade do lugar expressar-se-á na sua materialidade. Materialidade, esta, entendida como um produto decorrente de um processo de construção configurado temporal e espacialmente em função da acção do Homem sobre o território. O território é assim usado, reorganizado, configurado, modelado e racionalizado pelo devir humano.

O espaço surge como um organismo circunscrito numa dada realidade territorial. A sua expressão vital decorre da relação retroalimentadora entre acção humana e materialidade a que Milton Santos, geógrafo e pensador do espaço, se refere quando afirma que "a configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima" (SANTOS, 1996: p.51).

O espaço configura assim uma realidade metamorfizada por um homem-agente, interventivo e criativo, que o modela num processo dinâmico de (des)construção circunstanciado numa dimensão temporal, já que o seu modo de produção reflecte, ao longo do tempo histórico, características sócio-culturais específicas que o dotam de conteúdo e significado.

Decorrente desta metamorfização, o espaço surge como uma unidade histórico-geográfica. Captar os sentidos de determinado espaço geográfico subentende interpretar e compreender o espaço mediante um prisma de análise inter-temporal pelas relações passado-presente-futuro, decorrentes desta metamorfização da sua materialidade, expressa na mutabilidade estrutural e funcional em que incorre.

Por conseguinte, o espaço configura-se igualmente como uma unidade histórica. O Homem enquanto ser social produz e reproduz materialmente o espaço num processo de continuidades, mudanças e ritmos de desenvolvimento condicionados por uma multiplicidade de factores – económicos, sociais, políticos, culturais e de mentalidades.

Resultante deste movimento histórico a paisagem vai-se modificando e metamorfizando numa relação dialéctica entre o homem e o seu ambiente (re)produzindo-se dinamicamente em novas materialidades com significado histórico.

Reiterando as palavras de SANTOS: 1988, o espaço assume um carácter mutável e circunstancial cujo dinamismo advém das realizações humanas que vão imprimindo na paisagem uma historicidade sempre renovada e portanto de espessura sedimentar e de significado antropológico, reflexo das sucessivas mudanças estruturais e funcionais que o Homem como agente histórico vai produtivamente (des/re)construindo em novas materialidades num movimento permanente e por esse processo infinito a paisagem vai agregando "pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço".

Estes apontamentos de Milton Santos relevam o espaço como entidade histórica e identitária advinda da simbiose da paisagem com a sociedade circunstanciada no devir histórico dos seus valores.

O espaço surge assim como uma criação circunscrita a um território físico e animado pelos homens que o usam e transformam ao longo dos tempos, dotando-o de uma unidade geográfica expressa numa espacialidade presente mas cuja morfogénese vai incorrendo num processo temporal, como se de um palimpsesto se tratasse. Daí a sua unidade histórica e por conseguinte a sua dimensão histórico-geográfica inter-relacional e causal.

Segmento espacial da cidade de Lisboa, a Baixa pombalina circunscreve na actualidade um espaço histórico e identitário animado por novas apropriações e espacialidades que circunscrevem novas geografias e simultaneamente novas significações decorrentes de processos e eventos históricos que traduzem novos quadros valorativos e ideológicos da sociedade que personifica.

Perceber o nascimento e a criação da Baixa pombalina implica balizá-la numa dimensão temporal antes e após o grande terramoto de 1755 para assim se poder descortinar a sua essência enquanto produto histórico e perceber o âmago da sua morfogénese enquanto espaço de construção histórica de significado e simbologia político-ideológica.

Lisboa, 1 de Novembro de 1755: entre a cidade orgânica e a cidade racional

Como território-palimpsesto, Lisboa já apresentava, nas vésperas do grande terramoto, uma materialidade ancestral advinda das sucessivas ocupações humanas a que foi sendo sujeita, num processo de sedimentações e metamorfizações que lhe imprimiam um carácter multiforme marcado por um crescimento urbano espontâneo em função das circunstâncias políticas, económicas, sociais e culturais em que ia incorrendo ao longo das suas conjunturas históricas.

Desta forma, a expansão da cidade, privilegiava um sentido que se vinha fazendo ao longo dos tempos, do Castelo para a Ribeira e progredia, ao longo da margem do rio, para oeste, num molde morfogenético orgânico, difuso e desorganizado de ruelas e becos, com arruamentos estreitos e sinuosos.

O terramoto irá despoletar a génese de um novo espaço – a Baixa pombalina, que apresenta uma ruptura abissal em termos de estrutura e conteúdo, com a antiga baixa lisboeta das vésperas da grande catástrofe. O seu impulso criador, circunstanciado num contexto catastrófico de excepção, abrange, num espaço totalmente destruído, uma nova assunção de apropriação de um espaço que, enquanto estrutura física passível de reconstrução, começa a ser domesticado como um espaço mental.

Com efeito, assiste-se à criação de um novo espaço marcado historicamente uma vez que a sua génese circunscreve um sentido político-ideológico principiado por um agente histórico, de seu nome Marquês de Pombal, que, mediante uma orientação política despótica, circunscrita a um regime monárquico absolutista, enceta um projecto modernizador que, integrado numa ideologia iluminista, se cristaliza dialecticamente, no decorrer do processo-produto de edificação da nova Baixa de Lisboa, dotando-a de sentido e unidade urbanística.

A essência associada ao novo espaço que a baixa configura materialmente circunscreve na sua génese uma dimensão processual histórica, dado que o urbanismo pombalino subentende um significado e uma simbologia político ideológica veiculados nos seus elementos urbanísticos e arquitectónicos.

Por conseguinte, a gramática urbanística associada à Baixa pombalina, expressa um discurso pluridimensional – político, económico, social, mental, ideológico, de um tempo histórico circunstanciado numa conjuntura político-ideológica específica e deste modo, o seu espaço ao confinar singularmente uma historicidade territorializada apresenta uma possibilidade científico-metodológica renovada, no que concerne à construção do conhecimento histórico, a partir de uma nova concepção epistemológica do espaço enquanto entidade e vector de compreensão e significados históricos.

Deste modo, rasgando uma nova cidade de inspiração iluminista, sobre uma cidade de ruelas e becos, agora destruída, poder-se-á estabelecer uma analogia dialéctica entre o terramoto e a acção de Carvalho e Melo e os ideais em que esta concepção filosófica se sustenta.

Com efeito, se o terramoto de 1755 estabelece um marco em termos de ordenação do espaço urbano de Lisboa, pelo aparecimento de uma nova cidade de cariz iluminista, também "o grande tremor de terra abriu brechas profundas na sociedade portuguesa" (COUTO, 2003: p.195). Veja-se, a título de exemplo, que, na reconstrução da nova Lisboa, o traçado das ruas implicou uma nova relocalização espacial das Igrejas da baixa, facto que apresenta valor simbólico, pela acção do poder político sobre os direitos e garantias do clero.

Face ao exposto, entender todo o processo histórico que o terramoto de 1755 engendra implica estabelecer, dentro do mesmo, pontes explicativas de âmbito social, político, filosófico, urbanístico, que encontram no seu âmago um vector intrinsecamente explicativo, uma vez que a nova Lisboa pombalina constitui em si mesma um marco e um símbolo de poder régio, de reforço do estado e submissão dos grupos privilegiados, de promoção de uma burguesia empreendedora e de uma nova luz que recebeu do iluminismo os seus principais alicerces.

A génese do seu espaço figura assim a vontade de uma sociedade em evolução, que desconstrói o seu espaço e o recria enquanto símbolo e metáfora de uma nova mentalidade e ordem económica e social dotando-o de conteúdo passível de interpretação e compreensão histórica.

Pensar a História espacialmente

O espaço assume uma dinâmica e mutabilidades na sua forma-conteúdo consequente das realizações humanas que o vão construindo e desconstruindo num processo contínuo e sempre inacabado, enquanto meio de possibilidades, causais e consequentes, de factores múltiplos, humanos e naturais, (re)congigurando-se num novo sentido decorrente deste processo palimpsesto e das "marcas" a que vai sendo sujeito, como expressão das diversas manifestações da vida das sociedades humanas.

Com efeito, importa analisar, em termos educativos, a apreensão da leitura do espaço, no processo de ensino-aprendizagem, (des)construindo-o enquanto entidade de interpretação e compreensão histórica de modo a que o mesmo afigure uma nova acepção epistemológica na construção do saber histórico, eixo estruturante do presente estudo.

A didáctica da História no desenvolvimento do pensamento histórico-espacial

A concepção do espaço enquanto sujeito de construção e significados históricos apresenta-o como um vector inter-conexo do saber histórico e consequentemente objecto de análise científica no âmbito da educação histórica, ampliando-a no âmbito da sua actividade.

No campo desta problematização didáctica do espaço e da tentativa de estabelecimento de quadros teóricos norteadores da definição e efectivação de metodologias e instrumentos didáticos no âmbito da compreensão espacial, afigura-se premente, num primeiro momento a discussão do conceito em termos epistemológicos, para que ao ser desconstruído e entendido enquanto processo e produto histórico, se estabeleçam eixos de inteligibilidade, metodológico-didácticos, alicerçados numa teorização histórica do espaço, que levem ao desenvolvimento do pensamento/ consciência histórico-espacial dos alunos. Assim, a História poderá (re)elaborar guias e roteiros didáctico-pedagógicos interpretativos e compreensíveis do espaço, enquanto categoria discursiva de significado histórico, para a descodificação das gramáticas espaciais intrínsecas ao mesmo.

Ressalva-se que a espacialidade, enquanto foco reflexivo-problematizador, deste estudo, apesar de ser alvo de uma análise analítica, enquanto sub-dimensão de compreensão histórica e por conseguinte de construção do conhecimento histórico, deverá ser integrada dialecticamente nas outras dimensões que constituem a operacionalização do aluno historicamente competente.

Neste sentido, apresentam-se algumas propostas, que se afiguram como núcleosestruturantes e estruturadores da abordagem didáctica ao espaço, no âmbito da educação histórica:

1. A paisagem sentida e vivida como experiência espacial reveladora das suas temporalidades intrínsecas.

2. O espaço como laboratório de investigação no desenvolvimento do pensamento histórico espacial.

3. O mapa como narrativa histórica descodificada.

4. Os museus como espaços de oportunidade e interactividade entre os sujeitos, o passado e o presente através dos seus signos de valor memorístico.

5. Os equipamentos interactivos e de base tecnológica como meios de visualização e interpretação espacial.

6. O desenho e a ilustração como mecanismo de formação de uma consciência histórico-espacial.

7. A toponímia como elemento de memória activador das representações espaciais.

Segundo as palavras do professor-investigador, Luís Grosso Correia, "a História como ciência quanto à aprendizagem histórica está fundada nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica" (CORREIA, 2011: p. 562).

Deste modo, abre-se, no próximo sub-capítulo, na esfera desta discussão da espacialidade, no processo de ensino/aprendizagem, a importância da consciência histórica no desenvolvimento e construção de um raciocínio histórico-espacial, entendida esta consciência como vector de aprendizagem histórica.

Espaço e Consciência Histórica

Percepcionar a Baixa pombalina num tempo presente significa observar nas suas formas uma historicidade territorializada, um conjunto estrutural de valor histórico e patrimonial, mas dotado de vida por uma nova sociedade que a apropriou e lhe atribui novos significados que discursam eventos, processos e fenómenos de índole geográfica, política, cultural, económica, estética, entre outros, resultantes de um tempo presente em que está inserida.

Enquanto produto do passado o seu plano de conjunto apresenta um sentido identitário e os seus elementos arquitectónicos e urbanísticos adquirem valor como testemunho de uma época passada, marcada por uma conjuntura histórica específica subjacente à sua criação, constituindo-se como uma fonte de conhecimento de uma sociedade com modos de vida, organização, estruturas político-ideológicas que não presenciamos e vivenciamos.

Formar nos alunos uma consciência histórica do espaço que a Baixa pombalina configura exige um processo intelectual clarificador das suas mutabilidades – de espaço orgânico a espaço racional, a partir de uma materialidade presente, observável e sentida, que este espaço-produto histórico expressa.

A apropriação histórica do próprio presente, neste caso específico, da cidade histórica herdada de Pombal, encerra um desafio para os alunos enquanto meio e processo de formação histórica na constituição de sentidos históricos orientadores da sua vida. Tal desafio justifica-se

na medida em que o processo de formação histórica ocorre nas circunstâncias reais da vida dos próprios alunos, que vivem, percepcionam a cidade herdada, atribuem-lhe sentidos vários em função das suas especificidades e realizações pessoais e/ou sociais.

Neste sentido, a Baixa pombalina enquanto meio de formação histórica encerra uma historicidade expressa e sentida mediante dois planos discursivos. Por um lado, decorrente de um processo temporal contínuo as formas adquiriram novos significados e personificaram outras realizações, culturais, estéticas, lúdicas, económicas, sociais, camuflando-se, por vezes, a sua essência primordial enquanto produto histórico. Por outro lado, não deixa de discursar objectivamente, enquanto espaço identitário marcas de um tempo passado, materializadas nas suas formas-monumento.

Seguindo esta linha de ideias considerar-se-á que, "objectivamente, a História está dada de dupla maneira. De uma parte, como sedimento quase-coisificado das mudanças no tempo, nas circunstâncias concretas da vida presente… De outra parte, nos diversos estados de coisas (como documentos, monumentos e semelhantes), que informam sobre o que, quando e porque foi o caso" (RÜSEN, 2010: p. 106).

A historicidade cristalizada na Baixa pombalina exige que a apropriação histórica do presente se desenvolva nos sujeitos aprendentes não como evidências históricas dadas, concretas, mas como evidências históricas, apropriadas e vividas, num processo de formação histórica que ocorre nas circunstâncias reais das suas próprias vidas. Esta condição presencial e activa de apropriação da história do tempo presente pelos sujeitos aprendentes significa que a apropriação dessa história objectiva tem como ponto de partida uma historicidade já integrada culturalmente na própria realidade vivencial dos sujeitos.

Consequentemente, o processo de formação histórica implica uma dialéctica entre essa história objectiva e o ser aprendente na sua formação enquanto pessoa/cidadão de modo a que da apropriação dessa história possa construir a sua subjectividade e torná-la a forma da sua identidade histórica. "Esse duplo movimento de aprendizado, de passagem do dado objectivo à apropriação subjectiva, e da busca subjectiva de afirmação ao entendimento objectivo, alcança o nível ou a qualidade da formação quando consegue efectivar a articulação entre objectividade e subjectividade do pensamento histórico, característica da história como ciência"(*Idem*, 2010: p. 108).

O processo de formação de uma consciência histórica e da constituição de sentidos históricos daí advindos implica que "a formação histórica é antes de mais, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e

sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida" (*Idem*, 2010: p. 104), de modo a que as expectativas e os interesses dos sujeitos aprendentes, futuros cidadãos de uma sociedade complexa e plural, ao serem confrontados com o conteúdo experiencial da história objectiva, na relação dialéctica, presente e história inserida nele, se materializem noutras realizações humanas advindas da consciência compreensiva e interpretativa, pela realização experiencial dessas histórias. Deste modo, eles tomam consciência da própria relatividade histórica e, com isso da dinâmica temporal interna da identidade histórica e por outro lado desenvolvem um pensamento histórico que lhes permitem estabelecer linhas e sentidos orientadores da sua vida em sociedade.

Estes pressupostos teórico-metodológicos, vectores do processo de formação histórica a que Jörn Rüsen alude alicerçam-se num conjunto de competências que orientam historicamente a vida prática e que no seu todo se constituem na *"competência narrativa" da consciência histórica*, que segundo o autor se dão a partir de três operações: *experiência*, *interpretação* e *orientação*.

Aprender História pelo espaço

O presente capítulo circunscreve o âmbito metodológico-didáctico no qual se reporta a intervenção educativa, a partir da operacionalização prática do conceito de espaço como entidade histórica, a partir de uma unidade espacial, a Baixa pombalina, em Lisboa.

Estabeleceu-se que a operacionalização do roteiro temático – *A Cidade como imagem do poder: o urbanismo pombalino* –se desenvolveria a partir de duas visitas de estudo à Baixa pombalina, circunscrevendo-se assim, simultaneamente, no processo de ensino-aprendizagem, o estudo de um espaço de significação histórica, no próprio espaço real, sentido e vivido pelos alunos, na sua historicidade territorializada.

No presente estudo, a visita de estudo adquire uma significação de experiência, simultaneamente espacial e histórica.

A experiência espacial configura-se, por um lado, como uma oportunidade de sentir e vivenciar o espaço a partir dos estímulos sensoriais, como impulsores da construção de um raciocínio intelectual estruturador do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, na medida em que a paisagem envolve os nossos sentidos, desperta-nos sensações, pelo que através dela os nossos alunos facilmente activarão e revelarão suas concepções prévias, as suas representações de uma qualquer realidade espacial. Por outro lado, tal experiência decorre do entendimento da espacialidade como uma sub-dimensão da compreensão histórica, articulada nas outras sub-dimensões, temporalidade e contextualização, mas numa esfera de entendimento que ultrapassa o carácter geográfico de localização, e a configure num processo teórico-

metodológico advinda do carácter transdisciplinar do espaço como entidade histórica na simbiose entre tempo e espaço.

Deste modo, no quadro da visita de estudo, como experiência histórico-espacial o aluno poderá formar-se como agente histórico a partir do desenvolvimento do seu pensamento e consciência histórico-espacial.

A planificação da primeira visita de estudo terá de ser entendida como uma opção metodológica-didáctica, enquadrada no seguimento de uma aula de História cujo enfoque central incidiu sobre os principais acontecimentos associados ao terramoto de 1 de Novembro de 1755. Foi apresentado aos alunos uma planta da cidade de Lisboa nas vésperas do terramoto, assim como, a planta da cidade de Lisboa segundo a projecção urbanística de Eugénio dos Santos.

Posteriormente foi concebido um *roteiro de trabalho e estudo*, que desenvolvesse nos alunos, o gosto pela descoberta, numa linha construtivista do ensino, dos conteúdos delineados. Cada uma das subsecções do roteiro de trabalho funcionavam como vetores de conhecimento/evidências, numa primeira fase de forma analítica, permitindo-lhes estruturar, de forma gradual, o seu pensamento histórico de modo a que a partir destes núcleos (que incidiam na análise de plantas, toponímia, desenho de um edifício pombalino e sua caraterização, elementos arquitetónicos e seu significado urbanístico/arquitetónico), pudessem posteriormente formar redes de entendimento explicativos da gramática espacial associada à Baixa pombalina.

À luz de um aumento da experiência histórica dos alunos, enquanto um dos núcleos do processo de formação histórica, e por conseguinte ligada dialecticamente a uma mudança produtiva dos modelos de interpretação, o outro núcleo processual no desenvolvimento da formação histórica, segundo Jörn Rüsen, proporcionou-se aos alunos, uma nova experiência histórico-espacial, na continuidade/complementaridade da anterior. Desta vez o enfoque metodológico não foi tão orientado, mas de desenvolvimento mais elaborado e integrado, que lhes permita a tomada de uma consciência histórico-espacial da baixa pombalina, a partir de experiências individuais alicerçadas na autonomia intelectual e criativa.

Para o efeito, a visita de estudo constituiu-se em dois núcleos experienciais: uma visita de estudo ao Museu da Cidade e outra à Baixa pombalina, como se de uma expedição fotográfica se tratasse que lhes permitisse apreender e simultaneamente elaborar uma síntese narrativa, da sua gramática espacial, a partir da legendagem dos conteúdos produzidos.

Dias antes da realização da segunda visita de estudo, solicitei aos alunos da turma, a realização de um mapa mental da Baixa pombalina, para oferecer à nova colega, estabelecendo-lhe referências espaciais, tendo como alusão o percurso realizado durante a primeira visita de estudo realizada. Tal proposta metodológica subentendia uma activação das concepções

espaciais da Baixa pombalina, ao mesmo tempo que permitia avaliar o nível de consciência espacial dos alunos, nomeadamente conhecer os valores previamente desenvolvidos pelos alunos e avaliar a imagem que eles têm do seu lugar.

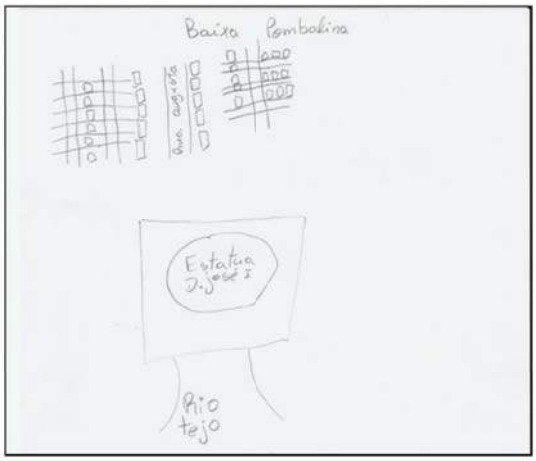


Figura 1 – Mapa mental da Baixa pombalina

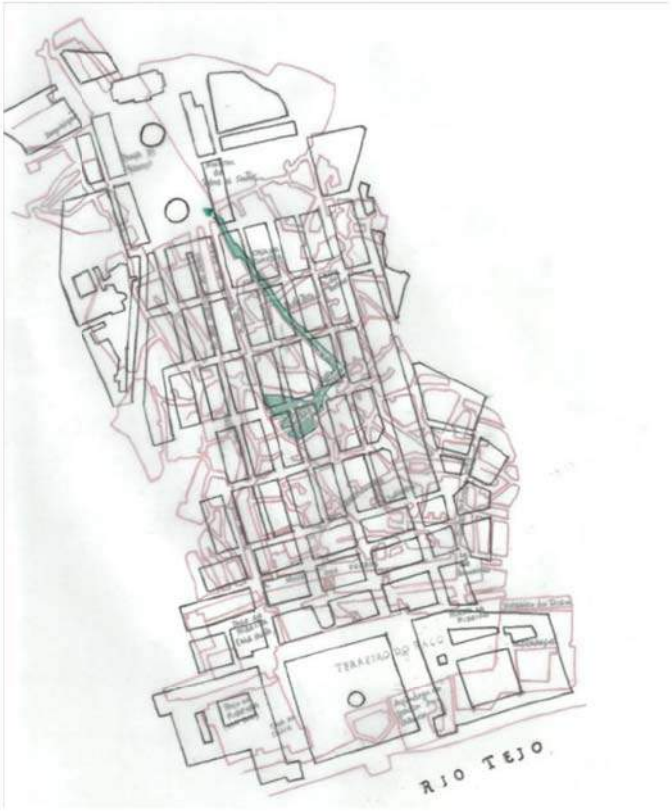
A *Maquete da cidade de Lisboa anterior ao terramoto de 1755*, patente no Museu da Cidade, constituiu o elemento e o instrumento a partir do qual os alunos experienciaram visualmente e interactivamente, a morfologia da cidade, com especial enfoque no segmento espacial da Baixa da cidade, incorrendo num processo de desenho e ilustração da baixa da cidade, em suporte de papel.



Figura 2 – Pormenor da Baixa de Lisboa, anterior ao grande terramoto.

Pretendeu-se, assim, criar linhas de entendimento estruturadoras do pensamento histórico-espacial da nova gramática urbanística da baixa pombalina a partir da consciência camuflada e sedimentar da sua organicidade, transportando-a para o plano da racionalidade, a partir de uma contextualização temporal, do quadro dos valores ideológicos, mentais e políticos que subsistiram ao projecto urbanístico da nova cidade.

Findo este decurso experiencial, foi entregue aos alunos, na Praça do Rossio, o relato histórico da fuga de um sobrevivente do terramoto, Mr Fowke, para que, depois de lido, os alunos elaborassem o seu percurso de fuga a partir das plantas da cidade de Lisboa antes/após o terramoto, já fornecida nas aulas, de modo a descobrirem, na cidade real de hoje, os locais da fuga de 1/11/1755 (Figura 3).



Planta de Lisboa nas vésperas do terramoto
Projeção urbanística de Lisboa após 1755
Percurso da fuga de Mr Fowke

Figura 3 – Percurso da fuga de Mr Fowke e contraponto dos locais de fuga de 1755 com a Baixa pombalina, na actualidade.

Todo este processo procurou suscitar nos alunos uma motivação para a realização da *Expedição fotográfica à Baixa pombalina*, tentando descobrir, como motivação e desafio, os locais de fuga, de modo a comparativamente estabelecerem uma consciência histórica nos antagonismos urbanísticos, entre a cidade de Mr

Fowke e a cidade actual e a captarem a partir de um *olhar pensante* as significações e simbologias associadas ao urbanismo pombalino, na materialidade concreta proporcionada por esta experiência.

Considerações Finais

O âmago transdisciplinar que o conceito de espaço apresenta, reportando-o para o plano histórico, intrínseco à problemática aqui desenvolvida, permitiu-nos lançar um novo olhar sobre as paisagens e o território, no entendimento das suas mutabilidades temporais, proporcionando outras leituras e abordagens, no caso específico, históricas, da sua relação dialéctica com o tempo.

A leitura histórica do espaço da Baixa pombalina de Lisboa permite estabelecer algumas ideias-chave, de âmbito histórico-espacial, que se apresentam de uma forma sequencial e complementar, nomeadamente:

A sobreposição do plano mental ao espacial, subentendendo este processo, uma génese espacial, na sua forma-conteúdo, de cariz antropológico, clarividente de planos pluridimensionais das sociedades humanas, no seu contexto histórico;

Este plano mental, enquanto meio de (des/re)construção espacial substancia-se em instrumentos de representação espacial, que subentendem uma significação histórica, na medida em que os mesmos, revelam, por um lado, processos de pensamento humano que não são directamente perceptíveis na sua forma-conteúdo e por outro, esta circunscreve significados e simbologias, que exigem um processo intelectual de descodificação da sua significação histórica;

A representação cartográfica do espaço constitui-se no âmbito da educação histórica, além de um meio de representação histórica do espaço, (permitindo a análise de quadros evolutivos espaciais), de um meio de localização e representação geográfica, constitui-se também como uma representação perceptível dos interesses, desejos, pensamentos, ideias das sociedades humanas;

A espacialidade no quadro da ciência histórica complementa-se na relação da sua essência geográfica de localização e na dinâmica das sucessivas temporalidades territorializadas;

Integrando as ideias-chave referidas, o espaço pensado na sua epistemologia de sujeito histórico e vivenciado/percepcionado na sua historicidade territorializada enquadra-se como um eixo inter-conexo do saber histórico e, portanto, passível de se constituir como objecto de estudo no desenvolvimento do processo de formação histórica.

Referências bibliográficas

ARCHELA, Rosely Sampaio e outros, (2004); "O Lugar dos mapas Mentais na Representação do Lugar", *Geografia-Londrina*, Vol. 13, n.º 1, pp. 127-141.

BAUMAN, Zygmunt, (2001); *La globalización, consequências humanas*, Cap. II, "Del mapa del espácio a la espacialización del mapa", 2ª Ed., México: FCE, pp. 49-62.

BUESCU, Helena Carvalho (2005); *O Grande Terramoto de Lisboa: ficar diferente*, Lisboa, 1ª Edição, Editora Gradiva, Fundação Cidade de Lisboa.

CORREIA, Luís Grosso, (2011); "O Passado é um país estranho: consciência histórica na Era da compressão do espaço-tempo." In, Isabel Barca (org.), *Consciência histórica na Era da Globalização*. Actas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga: CIE/IE, Universidade do Minho, pp.555-567.

COUTO, Dejanirah, (2003); *História de Lisboa*, Lisboa, Gótica.

FALCON, Francisco José Calazans, (1986); *Iluminismo*, 2ªEd., São Paulo, Editora Ática.

FARIA, Miguel Figueira de, (2012); *Do Terreiro do Paço à Praça do Comércio – História de um espaço urbano*, Lisboa, 1ª Edição, INCM, Universidade Autónoma de Lisboa.

FRANÇA, José-Augusto, (1976); *A Reconstrução de Lisboa e a Arquitectura pombalina*, Biblioteca Breve, Vol. 12.

----------, (1977); *Lisboa pombalina e o Iluminismo*, 1ª Edição, Lisboa, Livraria Bertrand.

----------, (1989); *Lisboa: Urbanismo e Arquitectura*, 2ª Ed., Biblioteca Breve, Vol. 53.

GODOY, Paulo, (2004); "Uma Reflexão sobre a Produção do Espaço", *Estudos Geográficos*, n.º2, pp. 29-42.

ME/ DEB, (1999); *Programa de História, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Ensino Básico 3º Ciclo, Departamento de Educação Básica, 4ª Edição.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal, (2005); "Ler o Espaço para Compreender o Mundo:algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia", *Revista Tamoios*, Ano II, nº2, pp. 23-30.

RÜSEN, Jörn, (2010); *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*, 1ª Edição, Editora UnB, Fundação Universidade de Brasília.

SALGUEIRO, Teresa Barata, (2005); "Rupturas e continuidades: a cidade herdada", in, BUESCU, Helena Carvalho; *O Grande Terramoto de Lisboa: ficar diferente*, Lisboa, 1ª Edição, Editora Gradiva, Fundação Cidade de Lisboa, pp. 89-107.

SANTOS, Milton, (1988); *Metamorfoses do Espaço Habitado*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

----------, (1996); *A Natureza do Espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção*, 1ª Edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (Colecção Milton Santos; 1).

SEEMANN, JÖRN, (2003); "Mapas, Mapeamentos e a Cartografia da Realidade", Revista *Geografares*, n.º4, p.p.49-60.

TAVARES, Rui, (2005); *O Pequeno Livro do Grande Terramoto*, Lisboa, 2ª Edição, Tinta-da-China.

Taller y Compañerismo cognitivo. El desarrollo de pensamiento histórico en la formación de profesores de Historia y Cs. Sociales en la UVM-Chile

Nelson Castro Flores[1]&Ricardo Muñoz Román[2]

Resumen

En esta ponencia, se analiza los resultados de un proyecto de innovación docente, ejecutado entre 2011 y 2012, en la carrera de Pedagogía en Historia y Cs. Sociales de la Universidad Viña del Mar-Chile. El objetivo de este proyecto fue diseñar e implementar estrategias didácticas que mediasen el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en profesores en formación (primer y segundo año), considerando que, al ingresar a la Universidad, en los estudiantes predominaba una red categorial ahistórica que constituía un obstáculo para el aprendizaje. Además, se analiza las concepciones y práctica de los profesores formadores respecto de cómo enseñar historia y los efectos que tienen en el aprendizaje de los estudiantes.

Palavras clave: Enseñanza Universitaria;Habilidades de Pensamiento Histórico;Compañerismo Cognitivo.

Dos enfoques han primado en la formación inicial de profesores de especialidad. Un primer enfoque ha colocado el acento en la formación disciplinar en las ciencias referentes, dependientes de departamentos o facultades específicas; y el otro ha puesto el acento en el aspecto pedagógico, dependientes de departamentos, escuelas o facultades de educación. A lo que se debe agregar una dificultad, constituía por la falta de articulación entre las instituciones formadoras, que tienen autonomía en sus proyectos formativos y curriculares, y el sistema escolar (Rittershaussen, 2001: 60). Lo que ha repercutido en una formación inicial fragmentada y en el escaso desarrollo de una "identidad profesional docente" (Bolívar, 2007: 17). Como señala Bolívar, en una situación que *mutatis mutandis* puede aplicarse para Chile, la identidad de base disciplinar choca con las demandas del ejercicio profesional. Lo que también puede

[1] Jefe Carrera Pedagogía en Historia y Cs. Sociales. Escuela de Educación. Universidad Viña del Mar. E-mail: ncastro@uvm.cl
[2] Doctorado en Educación U. de Zaragoza-Becario U. de Zaragoza-Banco Santander. Profesor Carrera Pedagogía en Historia y Cs. Sociales. Universidad Viña del Mar

suceder, en el caso que se enfatiza la formación pedagógica, en desmedro de la formación en las ciencias referentes.

La necesidad de integrar formación disciplinar y formación pedagógica, está avalada por los resultados de una investigación desarrollado para evaluar la formación de profesores de historia en Chile (Vásquez, 2004). De acuerdo a los resultados de esta investigación, las mallas curriculares y la distribución de las áreas de conocimientos, evidenciaron que los conocimientos pedagógicos ocuparon un lugar secundario en la formación universitaria de los últimos cuarenta años. Pero esto no implicó que hayan recibido "las herramientas básicas y adecuadas para construir conocimiento histórico". Lo que se vio reflejado en su falta de competencias para "construir hipótesis, cómo definir metodologías y cómo realizar un análisis histórico con fuentes". Para estos profesores, el ámbito disciplinar está referido al "dominio del relato histórico y de los conocimientos factuales". Por otra parte, la falta de integración entre los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos, ha llevado a postular un énfasis en las prácticas profesionales "como núcleo central de la formación" (Castro, 2010).

La formación inicial resultaba clave para la integración de los saberes en el futuro desempeño de los profesores en formación. Pero dicha integración no debía posponerse para el ciclo de formación práctica, sino que debía ser impulsada en la acción pedagógica de los profesores formadores en el conjunto de las áreas de formación. Este aspecto conllevaba a una revisión de los supuestos a partir de los cuales los profesores formadores concebían la enseñanza y el aprendizaje en el Programa de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la UVM.

En 2011, se desarrolló el proyecto FID "Pensar históricamente. Estrategias didáctica y evaluativa para la formación en Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales", que permitió constatar la tensión entre la adscripción, de los profesores formadores, hacia determinados concepciones historiográficas y sus concepciones de la enseñanza y, por su supuesto, del aprendizaje esperado en los estudiantes. No había coherencia entre una comprensión construida del conocimiento socio-histórico y las estrategias didácticas implementadas para la enseñanza de la historia. El proceso de construcción del conocimiento socio-histórico era reemplazado por el análisis de procesos, pero sin mediar una exposición de la construcción del análisis de la documentación.

En este sentido, los profesores formadores, replicaban una concepción de la enseñanza de la historia que habían observado en su propia formación inicial, en la que el dominio del conocimiento declarativo, remitido al conocimiento de la bibliografía, se juzgaba como el único criterio para calificar –y no evaluar- el logro de los aprendizajes. En esto no se estaba distante del discurso pedagógico propio a la cultura formativa dominante en los medios universitarios

latinoamericanos (Pinto, s/d). Este discurso pedagógico asume la enseñanza bajo el modelo de transmisión-reproducción de información –que la mayor parte de las veces se confunde con el conocimiento- , descuidando la enseñanza tanto de los enfoques y conceptos que subyacen en la producción del conocimiento socio-histórico así como la naturaleza propia del pensamiento histórico y social. Lo que permite una comprensión no naturalizada del saber, evidenciándose, en el propio proceso de enseñanza, la naturaleza construida y situada del saber socio-histórico.

Más aun, la mayoría de los profesores formadores asumía que enseñaba historia, ciencias sociales o geografía, pero ninguno se reconocía a sí mismo como un formador en el saber pedagógico. Esto se adjudicaba a los profesores que dictaban los cursos de educación, a algunos de los cuales se les reconocía un dominio técnico-pedagógico. Es decir, que había una concepción fragmentada, o, a lo sumo, compartimentada, pero no integrada en la acción pedagógica desplegada por los profesores formadores; a lo que se agregaba una concepción técnico-instrumental de la pedagogía.

El lugar del razonamiento pedagógico en los profesores formadores

Este diagnóstico inicial, estableció la necesidad de reflexionar respecto de la cultura formativa y negociar otras modalidades de acción pedagógicas. Estos dos momentos resultaban necesarios para evitar la apatía y el cinismo que pueden terminar dificultando un proyecto de innovación de la enseñanza (Hannan y Silver, 2005). En esta perspectiva, un primer aspecto fue destacado: el requerimiento de hacer coherente la acción pedagógica de los profesores formadores con los enfoques didácticos que deben implementar los profesores en formación en su desempeño profesional.

Como lo ha señalado Shulman (2001: 176), el conocimiento de los contenidos analíticos, por parte de los profesores, es la fuente principal de la comprensión de la materia por parte del estudiante. El razonamiento pedagógico permite al docente transmitir lo que es esencial y lo que es periférico en una actividad curricular; pero también debe estar atento a entregar explicaciones alternativas de los conceptos o conocimientos, considerando la diversidad de aprendizajes de sus propios estudiantes.

Estos dos últimos aspectos son decisivos para asumir que la enseñanza con contenido didáctico no es algo que deba esperarse sólo de las actividades curriculares que forman el área de Educación y de Didáctica de las especialidades. El razonamiento pedagógico también debe incorporarse en la enseñanza de las especialidades del currículo (historia, ciencias sociales y geografía). Como lo advierte Shulman, el docente "también comunica, de manera consciente o inconsciente, ideas acerca de los modos en que se determina la 'verdad' en un área, además de

una serie de actitudes y valores que influyen notoriamente en la comprensión de los educandos" (Shulman, 2001: 176).

Se espera que los especialistas del programa dePedagogía en Historia y Ciencias Sociales, asuman que el conocimiento pedagógico de los contenidos, o la enseñanza con contenido didáctico, constituyen el núcleo de la enseñanza que deben impartir en cada una de las actividades curriculares. A juicio de Shulman, el conocimiento pedagógico representa "la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza" (Shulman, 2001: 175).

Este razonamiento pedagógico debe evitar esa forma de "transposición didáctica", que supone la naturalización del saber enseñado, como si éste formara parte de una naturaleza dada cuya jurisdicción sólo pudiese ser reclama por la escuela como única administradora del "orden didáctico" (Chevallard, 1997). A contrario de esta posición, la forma propia de construcción del conocimiento historiográfico debe estar a la base del razonamiento pedagógico desplegado por el profesor de la especialidad. Parece olvidarse que el docente universitario también es un investigador en la disciplina que enseña, y que la enseñanza de ese procedimiento no debe abortarse a favor de una didáctica general y abstracta.

Los docentes y su concepción de la enseñanza

Las concepciones que los docentes tienen de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales impactan en los aprendizajes que pueden producir en los estudiantes. La manera cómo abordan dicha enseñanza está en estrecha relación con las finalidades que a ésta le asignan. En su acción pedagógica, los profesores formadores asumen que"la historia es una disciplina que desarrolla pensamiento crítico que trata de pensar o desnaturalizar el sentido común, así como una disciplina que piensa en lo social y sus relaciones".[3]Por lo que, en el estudio de los procesos históricos, privilegian la comprensión procesual "de un dominio de un grupo determinado", descifrando "aquellos modelos para poder postergarlos en situaciones actuales analizando sus proyecciones y desafíos".[4] En esta perspectiva, los profesores asumen el lugar que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales tiene "en el marco de cualquier proyecto educativo y

3 Patricio Gutiérrez, profesor de Historia de Chile Contemporánea.
4 Nicolás Delaire, profesor de Historia y Cultura Greco-Latina.

social", concibiendo que en aquélla "se desarrollan las capacidades que promueven finalmente la formación de una visión de la sociedad y su devenir", en la medida que permite "estructurar una perspectiva crítica de la sociedad (que siempre tiene como atributo lo histórico) y posibilite la actuación consciente en ella, encuentra en la Historia y las Ciencias Sociales la oportunidad primordial para ser alcanzados".[5] En la misma perspectiva, se situó el profesor encargado del trabajo de Taller, al indicar que asumía, como propósito de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, el de "estimular en los estudiantes la comprensión de que las realidades socio-históricas son complejas, que la lectura que se realiza de ellas son interpretativas y no condicionadas a la verdad y que, por lo tanto, conviven diversas lecturas de la realidad tanto dentro de la disciplina, como entre las distintas disciplinas que se integran en las ciencias sociales".[6]

En la programación de la enseñanza, los profesores incorporan el diagnóstico de conocimientos previos que tienen los estudiantes, la mayor parte de los cuales se encuentran impregnados de sentido común. De ahí que muchos conciban la acción pedagógica en relación con el razonamiento socio-histórico, con los propósitos de provocar conflictos cognitivos respecto de las concepciones sobre la realidad social y de alentar el desarrollo de habilidades de pensamiento socio-histórico. Respecto de estas cuestiones, uno de los docentes del programa señaló que el diagnóstico de conocimientos previos le "permitió advertir que los estudiantes poseían una visión muy estática y jurídica sobre la ciudadanía y la democracia", por lo que le fue "muy fructífera como estrategia incitar que esta concepción sea no solamente cuestionada (lo que resulta cuando es pensada históricamente), sino que sea colegida con otra visión (la educación para la ciudadanía) que rescata la participación cívica activa y sus valores, desde una dimensión social y cultural de los procesos ciudadanos y democráticos".[7]

Otro docente indicó que la evaluación de conocimientos previos le permitió "constatar que le atribuyen a este último [el conocimiento] un carácter más bien individual, puramente empírico, identificando esta última característica como el criterio que le otorga certeza y verdad al saber que porta", por lo que entendían "que el conocimiento, al basarse en la experiencia, obtiene, dada su supuesta inmediatez, una condición objetiva". El docente alentó el conflicto cognitivo de los estudiantes enfatizando las condiciones sociales en las que el conocimiento se

5 Julio Aguilar, profesor de Ciudadanía, Reconocimiento e Inclusión Social.
6 José Antonio Ramírez, profesor de Taller Instrumentos del Análisis Histórico.
7 Julio Aguilar, profesor de Ciudadanía, reconocimiento e inclusión social.

desarrolla, de manera que ellos pudieran "entender que el conocimiento responde a ciertas variables (teóricas, ideológicas, etc.) que permiten entenderlo desde el punto de vista de su inscripción histórica, de sus supuestos muchas veces políticos e intereses dominantes, pero también sujeto al cambio y en relación con nuestra contemporaneidad". En su enseñanza, el profesor propendía a que los estudiantes entendiesen "el conocimiento, sus problemas y conceptos, sin un sesgo que lo naturalice, volviéndolo por tanto a-histórico".[8]

Taller y compañerismo cognitivo

El Taller constituye un espacio privilegiado para el desarrollo del "compañerismo cognitivo" y el logro de aprendizajes esperados, por cuanto permite al profesor mediar el proceso de aprendizaje, en un ambiente horizontal y de trabajo colaborativo, con el propósito de incorporar a un estudiante a un dominio disciplinar (enfoques, categorías y procesos) en una perspectiva problemática del saber. En este sentido, el Taller es el espacio de reflexión, movilización y construcción de conocimientos propios, que permite la articulación de una comunidad de aprendizaje, en la que los estudiantes se incorporan a "un proceso de reconocimiento y adquisición de los modos particulares en los que la comunidad académica se desenvuelve". No se trata aquí de propugnar una "tallerización de la enseñanza", como una concesión ingenua y/o administrativa a los discursos pedagógicos en boga, sino que retomar una cuestión central para el desarrollo de las habilidades de pensamiento socio-histórico, asumiendo la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en tanto proceso de formación de los modos de pensar las continuidades, acumulaciones y cambios de la realidad socio-histórica, teniendo como referentes el análisis crítico de múltiples corpus documentales a la luz de herramientas teórico-conceptuales propias de la historia y las ciencias sociales. Esto último no sólo supone enfatizar el carácter construido que tiene el conocimiento socio-histórico, sus reglas de enunciación y demostración, sino que, particularmente, abandonar las concepciones de un saber naturalizado predominante en la enseñanza tradicional, particularmente en una enseñanza universitaria guiada por el uso frecuente de manuales.

Contra la imagen de un profesor inspirado por la musa Clío, que narra los acontecimientos en un hilo ininterrumpido cronológico-acontecimental, sin evidenciar los modos de construcción del conocimiento y los mecanismo de control de los argumentos, el

8 Christian Miranda, profesor de Historia Social del Conocimiento,.

Taller recupera la perspectiva de un conocimiento producido, situado y contextualizado, en un diálogo constante entre expertos y novatos, quienes pueden intercambiar sus roles y reclamar derechos de ciudadanía en una "comunidad de aprendizaje" que vive en una situación de constantes conflictos cognitivos. Pero que observa atenta aquellas reglas propias del discurso racional y demostrativo, asumiendo que el objetivo de dicho diálogo no es el consenso de interpretaciones, o la naturalización del conocimiento socio-histórico, lo que resultaría paradójico, sino que la historización de aquello que se juzga como dado y evidente, no sólo respecto de la realidad social sino que, además, de los modos propios en que se articula la escritura de la historia y la representación de la realidad social.

Delacôte (1998) ha señalado que el compañerismo cognitivo exterioriza y explícita el proceso de producción del conocimiento, propios de un saber experto, "de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar y luego, poco a poco, ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los demás alumnos" (Delacôte 1998: 143). Se trata pues de asumir un enfoque cognitivo de autocorrección, que ponga atención en el trabajo de generación de conocimiento y en la crítica de los mismos, y que permita al estudiante el aprendizaje dentro de un contexto, es decir, que "realice tareas o resuelva problemas en un ambiente que refleje algunos de los empleos que pueden considerarse ulteriormente en el caso del conocimiento que haya adquirido" (Delacôte 1998: 144).

En el caso de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, el trabajo de Taller se ha desarrollado a partir de la problematización de documentación (escritural, oral, iconográfica, geográfica, paisajística, etc.) de manera de explicitar los procedimientos propios del análisis socio-histórico y que constituyen el núcleo de las habilidades de pensamiento socio-histórico que deben lograr progresivamente los estudiantes del programa.

La didáctica del cambio conceptual en el Taller

La didáctica del cambio conceptual ha guiado el trabajo de los profesores del programa, en la medida que ellos asumen que la enseñanza persigue el doble propósito de pensar históricamente y de desnaturalizar la comprensión de la realidad social, enfatizando su constitución histórica. Además, se señala "que es imposible enseñar Historia y Ciencias Sociales prescindiendo del conocimiento y la práctica de sus operaciones de investigación".[9]

9 Julio Aguilar, profesor de Ciudadanía, Reconocimiento e Inclusión Social.

Para lo cual han utilizado un conjunto de estrategias de enseñanza, articuladas en la noción de historia-problema, que alienta el desarrollo de contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. Estos contenidos son desarrollados a partir del análisis de documentos, que "se valoran en tanto son elaboraciones discursivas que interpretan la realidad", de manera que "los estudiantes puedan contrastar las diversas lecturas desde una perspectiva histórica y, por tanto, crítica".[10] Como lo señala otro profesor, el uso de documentos le "permite hacer entender primero que todo el contexto por parte de los estudiantes"; además, de desarrollar la capacidad de análisis documental, de manera que les permita inferir "situaciones relativas a la clase" y elaborar "hipótesis que si son confirmadas potencian el hilo conductor de la clase". A juicio del profesor, se trata de una estrategia de enseñanza en la que "los estudiantes construyen su saber y logran valorar lo que han postulado", permitiendo "una clase dinámica donde el intercambio entre estudiante y profesor es constructivo".[11] En este sentido, los docentes comparten el valor didáctico del uso de documentos "porque ayudan a los estudiantes a fundamentar su propio aprendizaje y, sobre todo, les dan referencias teóricas que les permitiría comprender mejor los problemas que se plantean".[12]

La didáctica del cambio conceptual ha guiado el trabajo de los profesores del programa, en la medida que ellos asumen que la enseñanza persigue el doble propósito de pensar históricamente y de desnaturalizar la comprensión de la realidad social, enfatizando su constitución histórica. Además, se señala "que es imposible enseñar Historia y Ciencias Sociales prescindiendo del conocimiento y la práctica de sus operaciones de investigación".[13] Para lo cual han utilizado un conjunto de estrategias de enseñanza, articuladas en la noción de historia-problema, que alienta el desarrollo de contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. Estos contenidos son desarrollados a partir del análisis de documentos, que "se valoran en tanto son elaboraciones discursivas que interpretan la realidad", de manera que "los estudiantes puedan contrastar las diversas lecturas desde una perspectiva histórica y, por tanto, crítica".[14]

De esta manera, se puede establecer que la didáctica del cambio conceptual ha permitido orientar y dar sentido a estrategias de enseñanza, cuya adhesión no surge simplemente como una

10 José Antonio Ramírez, profesor de Taller.
11 Nicolás Delaire, profesor de Historia y Cultura Greco-Latina.
12 Christian Miranda, profesor de Historia Social del conocimiento.
13 Julio Aguilar, profesor de Ciudadanía, reconocimiento e inclusión social.
14 José Antonio Ramírez, profesor Taller Instrumentos del Análisis Histórico.

concesión a la moda, sino que está en estrecha relación al requerimiento de hacer frente a los obstáculos (los conocimientos previos y las representaciones sociales) que impiden el desarrollo de habilidades de pensamiento socio-histórico. De ahí que los docentes hayan privilegiado una enseñanza basada en problemas, en las cátedras, y hayan alentado el trabajo colaborativo de los estudiantes en los talleres.

De acuerdo al informe elaborado, por la observadora externa de las clases, los profesores del programa realizan una acción pedagógica que "conlleva que el estudiante practique y se ejercite en acciones capaces de prepararlo adecuadamente, en los que el alumnado se ve obligado, entre otras cosas, a tomar decisiones, solicitar la colaboración de sus compañeros, a debatir y criticar sin temor a ser sancionado negativamente por opinar y defender posturas contrarias a las del docente de turno, a verse implicado en la realización de acciones fundamentadas en un conocimiento adecuado, suficientemente contrastado, acerca de aspectos de la sociedad de la que forma parte: su grado de desarrollo cultural, político, científico y tecnológico, sus costumbres, valores, etc.". La observación externa permitió establecer que la acción pedagógica de los docentes desarrolla capacidades para la toma de decisiones, facilitando "a los estudiantes y al propio profesorado una reconstrucción reflexiva y crítica de la realidad tomando como punto de partida las teorías, conceptos, procedimientos, costumbres, etc., que existen en la comunidad y a las que se debe facilitar el acceso" (Sepúlveda 2011).

Referencias

Entrevistas a profesores formadores de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Septiembre-Octubre 2011.

Bolívar, Antonio (2007) La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, Nº 12.

Castro, G. (2010):La formación del profesor de Historia y Geografía: entre la fortaleza de la disciplina y el fantasma de la didáctica.

<http://www.nuevasdimensiones.org/revista/01.La_Formacion_del_profesor_de_Historia.pdf>[Fecha consulta: 20-03-2013]

Carretero, M. y Castorina, J. (2010):*La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M.; Rosa, A; y González. M. (2006):*Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós: Buenos Aires.

Chevallard, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*,Aique: Buenos Aires.

Delacôte, G. (1998): *Enseñar y aprender con nuevos métodos*, Barcelona: Gedisa.

Hannan, A. y Silver, H. (2005): *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.

Pinto, R. (2001) El difícil proceso de una docencia universitaria innovadora en América Latina

Rittershaussen, Sylvia (2001) Chile: Innovaciones en la formación de profesores de educación media en la Universidad Católica, en Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas. Oficina Internacional de Educación, Unesco, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay p. 59-66. <Disponible desde: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001248/124834s.pdf>[Fecha consulta: 20-03-2013]

Sepúlveda, Teresa(2011)*Informe de Observación de Docencia en la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales*. Documento de Trabajo, Noviembre de 2011.

Shulmann, Lee (2001) Conocimiento y enseñanza. En: *Estudios Públicos*, Santiago, 83: 163-196.

Vásquez, Nelson (2004):*La formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la Reforma Educacional*, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona.

Una investigación sobre la construcción de relatos históricos a partir de problemas relevantes: el exilio republicano

Neus González-Monfort[1]; Joan Pagès[2]&Antoni Santisteban[3]

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación centrada en averiguar cómo los y las jóvenes utilizan las fuentes históricas y construyen sus narrativas. La investigación ha consistido en el análisis y la interpretación del trabajo realizado por el alumnado de distintos cursos de ESO y de bachillerato para responder a la pregunta "¿Por qué marcharon los republicanos españoles después de la Guerra Civil?". Dicha pregunta debía contestarse a partir de los materiales de una unidad didáctica titulada *Las causas del exilio español de la Guerra Civil* en la cual se facilitaban al alumnado fuentes primarias y secundarias para que dieran respuesta a la pregunta formulada y elaboraran su propia interpretación individual y en grupo (por escrito y en formato audiovisual). Esta investigación forma parte de un ARIE, financiado por el gobierno catalán, y se ubica dentro de los proyectos de GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la Universitat Autònoma de Barcelona y dentro del conocimiento existente en relación con la construcción de narrativas históricas en la escuela.

Hemos estructurado el trabajo en tres partes. En primer lugar, presentamos las líneas generales de la secuencia didáctica sobre cuyos resultados hemos investigado. En segundo lugar, analizamos los resultados sobre el conocimiento y el uso de las fuentes históricas. Y, finalmente, analizamos e interpretamos algunas de las narrativas construidas por el alumnado.

Palabras clave: El relato o la narrativa histórica; el desarrollo del pensamiento histórico; las fuentes primarias y secundarias

---

[1] Doctora en didáctica de las ciencias sociales – Universitat Autònoma de Barcelona – profesora lectora. E-mail: neus.gonzalez@uab.cat

2 Doctor en ciencias de la educación -– Universitat Autònoma de Barcelona – catedrático de universidad. E-mail: joan.pages@uab.cat

3 Doctor en didáctica de las ciencias sociales – Universitat Autònoma de Barcelona – profesor titular de universidad. E-mail: antoni.santisteban@uab.cat

Abstract

In this paper we present the results of a research developed by GREDICS (Research Group in Social Science Didactics) in the Universitat Autònoma de Barcelona and which aim was to research the students' development of historical thinking through historical sources to construct historical narratives.

The research is focus on the analysis and interpretations of a teaching lesson called "The causes of the republican exile after the Spanish Civil War". 5 History teachers have collaborated in this research teaching this lesson at the level of 2nd of ESO (1 class of 13-14 years old), 3rd of ESO (4 classes of 14-15), 4th of ESO (2 classes of 15-16) and 2nd of baccalaureate (3 classes of 17-18) in 4 different Secondary School with a total of 231 pupils. The research context has been the classroom and the research is based on the contextual and interpretative approach.

Students presented the their learning by means of primary and secondary sources and in particular, by means of a final audio-visual project developed by using the movie-maker.

Two conclusions must be highlighted from this research: (1) students were able to establish connections between the different sources and to analyse the exile's causes by means of these sources; and (2) the results of the audio-visual narratives were satisfactory. In general, narratives were complex and rich in historical representations and developed the creativity of the students.

Keywords: The story or historical narrative;historical thinking development; primary and secondary sources

Innovar la práctica e investigar sus resultados.

La secuencia didáctica elaborada y experimentada se centró en "Las causas del exilio en la Guerra Civil", planteadas al alumnado como un problema al cual debían dar respuesta a partir de la pregunta: ¿Por qué se fueron los republicanos? La secuencia se diseñó para seis sesiones dentro del horario lectivo habitual de los centros en los que se experimentó. Previamente, sin embargo, se realizó una sesión para indagar las representaciones del alumnado sobre el

conocimiento y el uso de las fuentes históricas.El material didáctico diseñado tiene la estructura siguiente[4]:

Un **cuestionario inicial** destinado a averiguar las representaciones del alumnado a través de la siguiente simulación: Imagínate que eres un historiador o historiadora que quiere investigar la vida de tu bisabuelo durante la Guerra Civil española (1936-1939). Sitúate en el invierno de 1938-1939, Tu bisabuelo era un joven de 20 años que, con su familia, apoyó a los republicanos: él participó en la batalla del Ebro, su madre fue enfermera voluntaria y cuido heridos de guerra, su padre –herido de guerra- era el responsable de propaganda de un sindicato local. Cuando olas tropas franquistas se acercaron a tu localidad, toda la familia de tu bisabuelo decidió marchar hacia Francia atravesando los Pirineos. Como historiador, ¿cómo crees que puedes conocer las causes y las razones por las que tu bisabuelo y su familia decidieron marchar? Para responder esta pregunta, se facilitó al alumnado un conjunto de documentos y fuentes históricas y se les pidió que las clasificaran según su utilidad para dar respuesta a la pregunta y que valoraran la información que facilitaba cada una de ellas.

Un **dossier** con las actividades siguientes:

Sesión 1: Analizar el vídeo de Alba para contextualizar el período entre 1931 i 1939.

Sesiones 2 y 3: Identificar les causas del exilio a partir del análisis de diversas fuentes históricas.

Sesión 4: Comparar diferentes interpretaciones de historiadores sobre el final de la Guerra Civil.

Sesiones 5 y 6: Construir la propia interpretación sobre les causas del exilio elaborando un texto y realizando un vídeo de unos 2/3 minutos.

La experimentación se realizó en cuatro centros educativos del entorno de la Universitat Autònoma de Barcelona y participaron en ella cinco profesores y profesoras y 231 alumnos y alumnas de 2º de la ESO (1 grupo), 3º (4 grupos), 4º (2 grupos) y 2º de bachillerato (3 grupos). Presentaremos, fundamentalmente, los resultados obtenidos del cuestionario inicial y las

---

[4] Este material puede consultarse en el web de GREDICS: http://www.gredics.org/WEB_GREDICS/Catala/Blocs/Recerca/Pagines/Projectes_finan/ARIE_2008/arie2008_materials.html

narrativas del alumnado de 3º de la ESO y de 2º de bachillerato de tres centros distintos (dos públicos y uno concertado).

La intención de trabajar una misma secuencia didáctica en distintos cursos era para averiguar el proceso que cada grupo seguía y las semejanzas y diferencias en relación con la formación del pensamiento histórico en los cuatro aspectos siguientes: (a) la consciencia histórico-temporal; (b) la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica; (c) la empatía histórica y las competencias para contextualizar, i (d) la interpretación de la historia a partir de fuentes primarias y secundarias.

¿Qué conocimiento tenían de las fuentes históricas y cómo las usaban y valoraban para conocer las causas del exilio de su familia?

La actividad inicial consistió en indagar el valor que el alumnado otorgaba a las fuentes históricas. Los resultados de esta actividad debían servir para plantear la enseñanza de la interpretación histórica, como parte fundamental del pensamiento histórico.

Se trataba de averiguar cómo los alumnos valoraban los diferentes tipos de fuentes para dar respuesta a una pregunta. El material sobre el que trabajó el alumnado consistía en un cuadro con 4 columnas. En la primera columna había una pequeña imagen de cada una de las fuentes, en la segunda una descripción de las mismas, en la tercera cada alumno tenía que hacer la valoración de la fuente (nada útil, poco útil, muy útil o muy útil), y en la cuarta y última columna se debía justificar la valoración (¿por qué?). Éstas son algunas de las descripciones que formaban parte de la segunda columna:

(1) Artículos y libros escritos por historiadores actuales que analizan cómo vivía la juventud catalana entre 1936 y 1939.

(2) Carteles y propaganda de la época que fue repartida por tu bisabuelo y sus amigos semanas antes de partir hacia el exilio.

(3) Documentos militares republicanos y franquistas: mapas, telegramas secretos, informaciones de espías...

(4) El diario de vida de un amigo de tu bisabuelo que escribió de 1936 hasta 1941, donde se explican los detalles de la vida cotidiana en Cataluña y donde menciona su apoyo a la II República y las acciones que llevaba a cabo.

(5) El libro de texto de tu bisabuelo cuando estudiaba educación primaria.

(6) El plano militar de la ciudad de Barcelona realizado por el ejército francés en 1808.

(7) La película "Tierra y Libertad" de Ken Loach, realizada en 1995, que explica la vida de los brigadistas internacionales que vinieron a apoyar a la II República y que vinieron de diferentes partes del mundo.

(8) Las memorias de Manuel Azaña, que fue presidente de la II República hasta 1939, y donde se explican las causas políticas de la derrota de la República.

(9) Las memorias del dictador Franco que explica las motivaciones para atacar Barcelona.

(10) Las noticias de prensa del diario "La Vanguardia" que describen los acontecimientos de la Guerra Civil, con el avance de las tropas franquistas y la huida de los republicanos en el extranjero.

(11) Restos de ropa y objetos utilizados por los protagonistas de la época.

(12) Un documental realizado en la década de los 1990 que entrevista a supervivientes de la Guerra Civil.

(13) Una carta escrita por tu bisabuelo desde el río Ebro, donde explica a la familia las condiciones de vida en que viven los soldados republicanos.

(14) Una colección de fotografías de la época que evidencian la vida durante la Guerra Civil.

(15) Una novela escrita recientemente ambientada en los bombardeos de Barcelona de 1939.

Por último, se les pedía que hicieran la elección de dos fuentes históricas: la que pensaban que era más útil y la que menos información aportaría a su búsqueda. Las fuentes históricas que la mayoría del alumnado consideró más útiles son la número trece y la cuarta, respectivamente, con poco más de 60 elecciones cada una y con muy poca distancia la una de la otra. A bastante distancia de estas se sitúan la número diez y la doce (28 y 29 alumnos las han elegidas).

La fuente 13, la que ha sido más veces seleccionada, se relaciona con vivencias directas del bisabuelo, ya que es una carta original escrita por él mismo, y eso tiene un valor superior para el alumnado en referencia a otros documentos. Un alumno de tercer curso comenta:

> "Es la fuente más directa que tenemos de él, además habla sobre el hecho que condicionó más la guerra en Cataluña y que seguramente hizo que se fuera en el exilio" (3PoOr).

Y otro alumno escribe:

> "Creo que en esta carta, mi bisabuelo podía dejar datos, lugares donde iría, movimientos republicanos, etc. En esta carta hay escritas las intenciones que tenía mi bisabuelo en la cabeza,

> tal vez en la carta hay escritos los destinos que mi bisabuelo había preparado para irse con su familia" (3EnGa).

En el otro extremo, las fuentes históricas que se consideran menos útiles son la número 5 (66 alumnos), la 6 (63 alumnos), y la fuente número 11 (55 alumnos). Un alumno de cuarto curso, escribió en relación con la fuente histórica número 5:

> "Un libro de educación primaria no puede decir nada, aparte de que este libro era [de] antes de que pasara la Guerra Civil y no explica nada" (4AlLi).

Respecto a la fuente 6, una mayoría de alumnos deja constancia de que esta fuente es de principios del siglo XIX:

> "Porque es un plano militar de Barcelona del año 1808 que no corresponde a esta época y por lo tanto, no tiene nada que ver con este tema" (4CaMa).

En referencia a la fuente 11 un alumno escribe:

> "Sólo podría darnos información de cómo vestían en ese momento o los objetos que utilizaban, pero no serviría para otra cosa. Para saber, en este caso, porque el bisabuelo y su familia se marchó hacia el exilio" (3GaSo).

Junto a estos testimonios del alumnado podríamos destacar otros que hacen valoraciones muy discutibles, a veces influenciados por cuestiones externas a la relevancia de las fuentes históricas. Un error bastante común era no situarse en la piel del personaje. Así, muchos no conciben la familia del bisabuelo como su familia. Esto demuestra la dificultad de desarrollar la empatía histórica, uno de los aspectos importantes en la formación del pensamiento histórico.

Un aspecto también destacable es atribuir a las memorias, especialmente a las del general Franco, y menos a las del presidente Azaña, el valor de saber todo lo que pasó. En ocasiones también los periódicos se les atribuye la característica de saberlo todo, de llevar toda la información necesaria en relación con lo que pasó. Algunos alumnos muestran una cierta pasión por las temáticas militares (fuentes 3 y 6), como si el ejército dispusiera de todos los instrumentos y el poder para saber en cada momento que estaba sucediendo y dejara constancia.

Estos resultados aportan un punto de partida interesante y revelador de qué tipo de conocimiento histórico tienen los alumnos y las alumnas. Esta primera indagación es la base del análisis del resto de actividades que luego diseñamos en la secuencia didáctica.

¿Qué relatos históricos, qué narraciones, ha construido el alumnado?

En el análisis y la interpretación de las narrativas, de los relatos construidos por los diferentes grupos de alumnos y alumnas sobre las causas del exilio republicano español hemos partido de los trabajos de Rüsen (2010), Barca (2008), Salazar (2006) y Plá (2005) entre otros.

Hemos analizado las narrativas individuales que construyeron al finalizar las sesiones dos y tres, después de haber analizado 12 fuentes históricas y las narrativas grupales con las que finalizaba la secuencia. Estas últimas narrativas fueron el eje de la construcción de un audiovisual, de un movie-maker, con el cual debían dar respuesta definitiva a la pregunta: ¿Cuál es vuestra interpretación de las causas del exilio? Los aspectos analizados han sido los siguientes:

- Construcción temporal de la narración: inicio, desarrollo
- Ubicación cronológica y territorial del proceso
- Uso de fuentes primarias y referencia explícita en el relato
- Uso de fuentes secundarias y referencia explícita en el relato
- Exposición de causas (número de causas, relación entre ellas)
- Desarrollo de la empatía

La primera cosa que nos llamó poderosamente la atención fue la excelente predisposición del alumnado para la realización de la actividad final, de una narrativa histórica en formato movie-maker. En general las narraciones de los distintos grupos de 3º de la ESO y de 2º de bachillerato son fundamentalmente relatos cronológicos y se caracterizan por la descripción de los hechos principales que condujeron a la derrota republicana, al final de la guerra y al exilio. Siguen bastante de cerca el modelo del relato de Alba que habían visto y leído con anterioridad. Los relatos del alumnado de 3º se inician con la II República mientras que los del alumnado de 2º de bachillerato suelen hacerlo con la Guerra civil. Son fundamentalmente narraciones factuales, que van describiendo hecho tras hecho hasta el final de la guerra civil. En muy pocos casos, tanto en 3º como en 2º de bachillerato, se pone el énfasis en las causas. Esto no ocurre, sin embargo, con las narrativas individuales ni en un curso ni en el otro. En este caso, cada alumno o alumna intenta responder a la pregunta que se les formulaba- Redacta un texto en el que aparezcan las causas del exilio.

Veamos algunos ejemplos de ambos tipos de textos:

a) Ejemplo de fragmentos de una narrativa de un grupo de alumnos y alumnas de 2º de bachillerato

La guerra civil fue como la última guerra carlista y representó el choque definitivo entre dos tradiciones: una heredera del antiguo régimen y otra liberal.

La guerra empezó con un alzamiento militar el día 17 de julio de 1936 con las tropas de Franco. La guerra duró tres años porque el rápido alzamiento se vio frustrado.

Primera etapa (1936-1937): los dos ejércitos están en posiciones iguales y muestran incapacidad de los insurrectos para conseguir Madrid y la de los republicanos para recuperar territorios rebeldes. (…)

El segundo período, desde el otoño de 1937 hasta febrero de 1939 con la caída de Catalunya, es un período marcado por la debacle republicana y el avance de los fascistas para aislar Catalunya.

La batalla del Ebro es la última gran batalla de la Guerra civil y se produce la caída de Catalunya. (…)

El avance de las tropas franquistas provocó un alud de fugitivos hacia Francia. Unas 360.000 personas cruzaron la frontera y se refugiaron en Francia en campos improvisados. El mes de marzo se produjo el último ataque sobre Madrid hasta el 1 de abril en que Franco emitió el último comunicado de guerra, anunciando su victoria.

a) Ejemplos de narrativas de dos grupos de alumnos de 3º que ponen el énfasis en las causas

Todo empezó con un enfrentamiento político entre los republicanos o rojos, donde al frente encontramos a Manuel Azaña y los nacionales o franquistas presididos por Franco, esto provocó la guerra y los que más sufrieron fueron los rojos, sufrieron hambre, tenían miedo a los fusilamientos, a los constantes bombardeos y a no poder expresarse libremente, y los que lo hacían con pensamientos contrarios a los franquistas, sufrían consecuencias muy graves, como por ejemplo cárceles o en muchos casos consecuencias peores: la muerte. Vivían en unas pésimas condiciones de vida y la represión era presente en todas partes, incluso en las escuelas. Todo esto fue lo que les llevó a exiliarse, es decir, a buscar el camino hacia la esperanza de una vida mejor, y esta se encontraba en Francia.

Las personas que marcharon al final de la guerra civil lo hicieron porque perdieron la guerra y ganaron las derechas extremas. Los aviones franquistas estaban bombardeando y secuestrando la población. Otra de las razones para la que se marcharon fue porque los soldados estaban encarcelando y fusilando la población sin ningún motivo, por el simple hecho de no pensar como ellos. El tercer motivo que los hizo marchar fue el hambre y la pobreza que supuso perder la guerra. Otra razón muy importante fue el miedo a ser delatados y, por tanto, cogidos y torturados. Por otra parte, también marcharon por el tema del futuro previsible, ya que una persona republicana no tenía derecho a ejercer su profesión en territorio franquista. La última razón fue porque humillaban a las mujeres republicanas, las rapaban al cero, las paseaban por el pueblo para que la gente se pudiera reír de ellas.

a) Ejemplos de narrativas individuales de alumnos de 3º y 2º de bachillerato

Principalmente actuaban para remediar sus miedos, para no morir, para no poder expresarse… Las causas fueron muy diversas, los fusilamientos, las cárceles, el hambre, los constantes bombardeos, la malísima calidad de vida, hicieron que mucha gente marchase al exilio con la esperanza de vivir una vida mejor, más tranquila…en Francia. España estaba dividida en dos, una dominaba a la otra cuando acabó la guerra, el poder militar, económico,… de estos (los franquistas) obligaba a los otros (a los rojos) a vivir callados, aceptando lo que se les daba, o si no, sufrirían las consecuencias. Y estas eran claras: la muerte. Esto básicamente fue lo que los hizo marchar. (alumno 3º)

El miedo, la represión, el sentimiento de rabia… todos estos son motivos para fomentar un exilio. Si creías en la república estabas condenado a una vida plena de represión. Eras tratado como un enfermo, como una persona sin dignidad y sin derecho a la palabra; una persona que sólo tiene deberes y no puede exigir ningún derecho. Pensar que por el solo hecho de haber tenido una ideología republicana ya te podían juzgar, encarcelar e incluso matar, significaba llevar una vida con el miedo en el cuerpo diariamente.

Después de ver la matanza que provocó la guerra, las torturas impuestas por los fascistas… quedarse en un país donde estos pensamientos fluían por las mentes de los "ganadores" de la guerra podía implicar seguir con una guerra constante, seguir con la búsqueda de los republicanos.

Por estos motivos miles de republicanos marcharon de España, abandonaron un país

fascista para buscar una posible salvación. (alumna 2º de bachillerato)

Estos ejemplos ilustran como la mayoría de alumnos y alumnas tanto a nivel individual como grupal han construido un relato en el que han diferenciado claramente el inicio, el desarrollo y el final. También han sabido ubicar cronológicamente y territorialmente los hechos narrados. Han utilizado las fuentes, sobre todo en los relatos personales, pero no han tenido para nada en cuenta las diferencias interpretativas presentes en las fuentes secundarias.

En la mayoría de textos se señalan causas o motivos parecidos en los que se citan en estos ejemplos (desde el miedo a la represión hasta los bombardeos o las torturas). Los textos de 2º de bachillerato están más elaborados que los del alumnado de 3º. En algunos casos la implicación de sus autores puede ser considerada como un ejemplo de comprensión empática.

Las actividades fueron bien valoradas por el profesorado que las implementó (profesorado que, además, forma parte del grupo de investigación y que es coautor de los materiales).

Entre las conclusiones obtenidas destacamos dos: 1) el hecho de que el alumnado ha sido capaz de establecer relaciones entre diferentes fuentes históricas así como interpretar las causas del exilio a partir de ellas y 2) los resultados de los relatos audiovisuales producidos han sido muy satisfactorios. En general, las narraciones son de una gran riqueza y de una mayor complejidad que otros tipos de relatos históricos, recogen el proceso de trabajo y el debate del alumnado, y ponen de relieve la creatividad del alumnado de estos cursos.

Por otro lado, se ha puesto en evidencia que el uso de las fuentes no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas para construir una determinada visión del pasado. Las fuentes son mudas, necesitan que se las haga hablar. La información que nos aportan las fuentes primarias presenta problemas de parcialidad, diversidad, formatos u orígenes. A pesar de todo, representan una gran riqueza para el aprendizaje, para los procesos de formación del pensamiento histórico. Las fuentes históricas tienen una estructura informativa que va desde la simple descripción del contenido o de lo que se observa, hasta inferencias cada vez más complejas y, si es necesario, a la comparación con otras fuentes. Para Rosso (2006) las fuentes históricas deben tener un valor epistemológico, didáctico y formativo, es decir, han ser relevantes para el conocimiento histórico, han de favorecer el aprendizaje de competencias históricas y han de propiciar la autonomía del alumnado, a partir del desarrollo de sus capacidades para seleccionar e interpretar la información y resolver preguntas históricas.

Bibliografía citada

BARCA, I. "Investigaçâo em educaçâo histórica: fundamentos, percursos e perspectivas". En DIAS DE OLIVEIRA, M.M.; CAIMELLI, M. R.; BATISTA DE OLIVEIRA, A. F. (org.) (2008). *Ensino de História: múltiples ensinos em múltiplos espaços*. Natal. Editora de EDUFRN. 23-32

PLÁ, S. (2006) *Aprender a pensar históricamente*. *La escritura de la historia en el bachillerato*. México. Plaza y Valdes

ROSSO, E. (2005) "Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica". En. BERNARDI, A. (a cura di, 2006) *Insegnare storia*. *Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET, págs. 105-134.

RÜSEN, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de historia*. Org. M.A. Schmidt/I. Barca/Martins, E. De R. Curitiba, Editora UFPR

SALAZAR, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México. Universidad Autónoma Nacional de México

Fontes históricas e argumentação: um estudo no 9.ºano de escolaridade

Paula Mangerico[1]

Resumen

La história es hecha con las fuentes y su interpretación a fin de que se tenga pruebas de los pensamientos y acciones del Hombre en el pasado. La análisis y la confrontación de las diversas fuentes puede ayudar los alumnos a tener mejores resultados y por consiguinte a construir su pensamiento y percepción históricos para tomar sus decisiones diárias. Trabajar con la percepción histórica implica, por una parte, una dinámica cíclica entre la consciencia histórica, el pensamiento histórico y su narrativa. Por otra implica también el pasado, el presente y el futuro. Por eso proponemos la presentación de dados reunidos en un estúdio cualitativo en una clase de nono año de 19 alumnos, en que hay sido implementado trabajo con fuentes y debate. Los resultados muestran la contribución que dan las fuentes al desempeño argumentativo de los alumnos que a su turno destacan varios momentos históricos importantes. Es posible entonces identificar la progresión de sus ideas, como muestra la investigación histórica.

Palabras clave: educación histórica; fuentes; argumentación.

Abstract

History is made over sources and their interpretation in order to get evidence of Man's thoughts and actions in the past. The analysis and confrontation of diversified sources may contribute to students' achievement and consequently to the formation of their historical thought and awareness as the basis for their day to day decisions. Working with historical awareness implies a cyclical dynamic between historical conscience, thought and narrative on the one hand, and past, present and future on the other. We therefore propose to share the data gathered by a qualitative study in a 9th grade class of 19 students, in which a work with sources as well as a debate were implemented. The results show the contribution the sources give to the students' argumentative outcome which, in turn, point out several historical land marks. It is then possible to see the progression in their ideas, as confirmed by research in historical education.

---

[1] Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal.E-mail: paulamangerico@hotmail.com

Keywords: historical education; sources; argument.

Introdução

A investigação encetada na área da Educação e Cognição Histórica tem sido profícua ao contemplar diversos aspetos que passam pelas características e funções educativas do conhecimento histórico, o ensino da história onde se inclui investigações associadas às conceções dos professores, metodologias de ensino, análise do currículo e dos manuais e, essencialmente aquilo que parece fundamental, como é que os alunos aprendem história. Inovar na aula com uma parafernália de materiais, com o recurso às novas tecnologias não é garantia de uma efetiva melhoria das aprendizagens nem sinónimo de melhoria no desempenho dos jovens. Cabe ao professor, no seio da Educação Histórica, a tarefa de desenvolver um ensino com recurso a estratégias motivadoras que passam, indiscutivelmente, pela análise de fontes históricas. Estas fornecem aos alunos evidências do passado com as quais eles podem construir explicações históricas. Trabalhando com fontes diversificadas, que apresentem visões multiperspetivadas, o aluno poderá construir o seu próprio conhecimento desenvolvendo diversos domínios: a análise e interpretação, o raciocínio, a capacidade de argumentação, entre outras. Estas dinâmicas, ao serem trabalhadas em sala de aula desenvolverão nos alunos a capacidade comunicativa/argumentativa enquanto forma de apresentar, em discurso devidamente fundamentado e estruturado, toda a construção cognitiva de dar sentido ao passado. Implica assim a utilização de diferentes formas de comunicação escrita (exemplo: a produção de narrativas) e oral (narração / explicação, por exemplo). É consensual a ideia de que envolver alunos em práticas argumentativas é um importante contributo para a sua formação. A capacidade de argumentar e fundamentar a tomada de decisões é um elemento chave na educação para a cidadania.

As Fontes em História

A História faz-se com base em fontes, na sua interpretação por forma a que estas forneçam evidências sobre o pensamento e os atos do homem no passado constituindo o ponto de partida, o apoio à construção historiográfica. O estudo do passado não pode ser feito diretamente, mas sim através de todo um conjunto de vestígios da atividade humana - fontes históricas. Sabendo que a fonte é o intermediário entre o passado e o historiador, ela não pode ser encarada como a verdade constituindo todo o material apropriado pelos historiadores através de abordagens específicas, métodos e técnicas diversas para a construção das suas narrativas. O historiador deve adotar métodos de interpretação entendendo que as fontes devem ser criticadas. As fontes devem ser trabalhadas em contexto de sala de aula com vista à produção de conhecimento por parte dos alunos. Ao serem trabalhadas fontes com os alunos, o objetivo é

que estas permitam ao estudante compreender os conteúdos históricos e construir o seu conhecimento. Em contexto de sala de aula, o professor deve ter cuidado ao trabalhar com fontes, não só em relação à escolha de cada uma, que deve estar adequada à compreensão dos alunos, mas também em relação à quantidade de fontes utilizadas na aula, que devem apresentar diferentes perspetivas, ou clarificar diversas alternativas existentes numa determinada época ou sociedade. Cabe ainda ao professor a tarefa de orientar a exploração das fontes, através do levantamento de questões, suficientemente problematizadoras que impliquem o aluno na procura de hipóteses explicativas válidas. Apenas desta forma, poderão as fontes históricas ser utilizadas de uma maneira que contribuam para o desenvolvimento cognitivo dos alunos auxiliando-os na compreensão do presente através do passado.

A consciência histórica

A História não pode ser, erradamente, entendida como apenas o estudo do passado. Ela é uma forma de ver o mundo e de lhe dar significado. Em suma, a história dialoga com o passado para compreender o presente remetendo-nos para o conceito de consciência histórica, *...um dos objetivos centrais da pesquisa no campo da Educação Histórica* (Barca, 2007:116), uma vez que os jovens devem aprender a pensar o passado por forma a alcançar uma orientação temporal no presente. Deve o professor levantar questões, problematizar, analisar fontes, conduzir os seus alunos a compreender os motivos que levaram os nossos antepassados a agir de determinada forma. Assim sendo, trabalhar a consciência histórica implica uma dinâmica cíclica, por um lado, entre consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica, por outro, entre passado, presente e futuro como defende Gago, *(...) o passado é estudado na perspetiva do presente que se possui e de um futuro que se deseja* (Gago, 2007:129) e, no seio destas dinâmicas, a consciência histórica surge como o instrumento orientador na tomada de decisões no quotidiano. Na ótica da consciência histórica é fundamental que se identifiquem os princípios operativos que permitem dar significado ao passado sendo a função geral da consciência constituída na narrativa histórica sendo a "competência narrativa" uma habilidade do indivíduo para a produção de narrativas como base para sua orientação em relação ao passado e ao futuro. O passado torna-se presente por meio da narrativa sendo esta uma atividade intelectual que possibilitará a relação entre um passado que se interpreta, um presente que se entende e um futuro expectante. No que ao ensino da História diz respeito, Rüsen aborda três competências a ter em linha de conta: as competências percetiva, a interpretação e orientação histórica. As três dão origem à formação da competência de narrativa histórica.

Metodologia

A Metodologia encetada para o presente estudo veicula as perspetivas de vários estudos de investigação em educação histórica prevalecendo a sua natureza descritiva qualitativa onde subjaz o seu cariz particular, centrado numa dada realidade, numa situação. O estudo realizou-se num Agrupamento de Escolas, a sul do Tejo, com uma turma do nono ano de escolaridade (amostra de conveniência). Esta amostra foi usada no sentido de captar ideias gerais e identificar aspetos críticos para obter indicadores que possibilitem, neste caso, a melhoria do processo ensino-aprendizagem. A turma é constituída por dezanove alunos, sendo dez do sexo feminino e nove do sexo masculino com dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e três discentes a repetir o 9.º ano de escolaridade. O nível etário varia entre os treze e os dezassete anos com uma média de idades de 14,9 anos.

A recolha de dados foi efetuada através de duas tarefas: (1) Trabalho com fontes através de um dossiê temático com questões orientadoras para cada grupo de fontes para que os alunos confrontassem pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto tal como defende Barca, *(...) num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente, narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado*. (Barca, 2006:96); (2) Um debate videogravado durante o qual os estudantes, com base no trabalho anteriormente realizado, problematizaram o tema em estudo. Com base num conjunto de questões que foram sendo colocadas, os alunos foram-se envolvendo, argumentando e contra-argumentando com base nas suas próprias ideias ou recorrendo a informação das fontes anteriormente trabalhadas. Os alunos intervenientes, de certa forma, conseguiram veicular os seus pontos de vista, refutar ideias contrárias às suas, justificando e argumentando.

Resultados

A análise dos dados permitiu uma categorização baseada nas ideias apresentadas pelos alunos no seu discurso argumentativo: Nível 1: Generalidades; Nível 2: Cronologia; Nível 3: Ideias Soltas – a) Fragmentos; b) Opinativo; Nível 4: Descrição factual – a)Menos explicativa, b)Mais explicativa, c)Explicativa com opinião; Nível 5: Narrativa emergente.

Verificou-se que a maioria dos alunos revelou um enquadramento nos níveis 4 (Descrição factual, menos explicativa, mais explicativa e opinativa) e 5 (Narrativa emergente). Dos 19 alunos intervenientes no debate em sala de aula, 14 integram-se no nível 4 (7 alunos numa descrição factual menos explicativa; 4 alunos na descrição factual mais explicativa e 3 alunos na descrição factual explicativa com opinião) e 5 alunos no nível 5 (narrativa emergente). Ao estarem enquadrados nos níveis superiores (4 e 5), depreende-se a importância e o contributo do

trabalho com este tipo de documentos para o desempenho argumentativo dos alunos na sua vertente oral. De seguida exemplifica-se fragmentos do discurso dos alunos.

Nível 4: Descrição factual menos explicativa

"Sim, foi preso. Quis entrar para uma escola de artes e nunca conseguiu. Estava revoltado o que o levou a agir como agiu (*Hitler teve razão par agir como agiu?)*

"A alemã foi passiva, mais com propaganda; a judaica foi ativa tentando salvar os judeus." *(O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?*) Diogo A.

O discurso oral do Diogo insere-se no nível da descrição factual, menos explicativo uma vez que descreveu os factos sem, no entanto, alcançar um nível elaborado de explicação dos mesmos.

Nível 4: Descrição factual mais explicativa

"Foi uma forma de resistir, quer por parte dos judeus quer dos próprios alemães que não concordavam com Hitler e a sua ação. Ambas foram ativas tendo em conta o que pretendiam, no fundo, o mesmo: evitar o que se estava a passar, evitar o genocídio, acabar com o nazismo." *(O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?*) Joana

No seu discurso oral, a Joana apresentou algum encadeamento e conexão entre factos históricos revestidos de explicação dos mesmos (descrição factual mais explicativa). Ao falar da ação de Hitler consegui, de forma lógica, apresentar os seus argumentos para validar as opiniões manifestadas.

Nível 4: Descrição factual opinativo

"Considero que, para mostrar o seu poder e autoritarismo, para solucionar a crise do país, não quer dizer que pessoas inocentes devam ser mortas como aconteceu, judeus e outros.Também achava que esses outros grupos eram inferiores."*(Apenas os judeus foram perseguidos?)*

"Não concordo. Hitler defende a raça ariana quando ele próprio não tinha as suas características. Se o povo soubesse, se calhar nada disto teria acontecido, nem o teriam colocado no poder."

"Mas na bíblia diz "Não matarás". Como é que Hitler, seguidor do cristianismo, julgo eu, vai fazê-lo?" *(Concordam com a sua ação?)* Inês

A Inês apresenta um discurso oral organizado, coerente, com descrição e explicação dos factos históricos recorrendo a argumentos para suportar as suas respostas emitindo juízos de valor ao opinar sobre as questões (descrição factual opinativo). Problematiza situações e levanta questões, como se evidencia nas suas intervenções: "**Se o povo soubesse, se calhar nada disto**

teria acontecido, nem o teriam colocado no poder", "Mas na bíblia diz "Não matarás". Como é que Hitler, seguidor do cristianismo, julgo eu, vai fazê-lo?"A aluna revela aqui o seu sentido crítico.

Nível 5: Narrativa emergente

"Mas houve dois tipos de resistência: a judaica, mais pacífica, de proteção aos seus com recurso a granadas, cocktails. A alemã foi feita por alemães que não concordavam com o nazismo e que vão tentar assassinar Hitler. A alemã não era virada para salvar os judeus mas sim salvar o povo alemão do nazismo enquanto a judaica pretendia a salvação e proteção dos judeus." *(O que foi a Resistência? A nazi e a judaica foram do mesmo tipo? Foram ativas ou passivas?*)

"Não, há genocídio hoje em dia, como é o caso da Líbia. É uma atitude contra a humanidade. Acho que tudo o que seja um atentado aos direitos humanos é genocídio. Só acaba quando as pessoas se entenderem, quando falarem pacificamente, quando deixarem de ser egoístas, quando chegarem à conclusão que não é com recurso à força que os problemas terminam."*(O genocídio apenas se reporta ao período da 2ª Guerra Mundial?)*Teresa

A Teresa revelou uma fluidez no seu discurso oral denotando a preocupação em explicar de forma clara os seus pontos de vista. Apresentou um discurso coerente, explicativo dos factos históricos argumentado sempre as suas posições (narrativa emergente).

No quadro do debate e de alguns argumentos apresentados pelos alunos poderemos evidenciar alguns marcos de consciência histórica ao ser visível um olhar sobre o passado no que diz respeito ao Genocídio alemão, ao compreendê-lo na sua dimensão temporal, distinguindo-o relativamente ao presente.

"As pessoas não podem ser julgadas por serem diferentes."(Liliana)
"Se assim fosse, hoje morreria metade da população."(Márcio)
"Se fosse hoje não agiria da mesma forma. Fui contra os direitos da humanidade. Todos têm o direito à vida."(Liliana)
"Se fosse hoje não agiria assim. Tentava resolver os problemas de uma outra forma."(Diogo C.)
"Não posso concordar com o que fez. Os outros não tinham culpa. Todos somos iguais. Apesar de resolver os problemas não foi da melhor forma. Não se deve matar as pessoas."(Ana M.)

Nas suas intervenções, os alunos demonstraram a função prática da consciência histórica dando ao presente uma orientação / direção temporal que os guiará na sua ação como um instrumento orientador na tomada de decisões no quotidiano. De acordo com os perfis de consciência histórica traçados por Rüsen (2001), os alunos, nas suas intervenções, denotaram marcos de consciência histórica exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana). Depreendeu-se, através das intervenções dos alunos, que na maior parte dos casos, a compreensão da realidade passada contribuiu para tornar inteligível a realidade presente. A consciência histórica adquiriu uma "função prática" de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a sua ação como se pode ver na afirmação do Diogo C. **"Se fosse hoje não agiria assim."**

Reflexões Finais

A mais valia de estudos realizados no âmbito da Educação Histórica centra-se no conjunto de resultados que nos vão remetendo para questões de importância vital no ensino da história levando-nos a refletir constantemente sobre a nossa ação enquanto professores. Os resultados obtidos apontam para o contributo que as fontes deram no desempenho argumentativo dos alunos sendo percetível a progressão das suas ideias. Os alunos, tal como os historiadores, podem trabalhar com diferentes explicações, analisando a sua validade através do cruzamento de informação fornecida pelas fontes. O trabalho com fontes permite aos estudantes mobilizar várias dimensões do seu pensamento que passam pela compreensão, interpretação, análise e comunicação contribuindo para o que se pretende em termos do currículo da disciplina uma vez que ao aluno é dada a oportunidade de adquirir conhecimentos, desenvolver capacidades e aptidões. A exploração de fontes multiperspetivadas permite ao aluno compreender que existem várias formas de apresentar a informação de acordo com diferentes perspetivas. Fazendo isto, o aluno poderá desenvolver a capacidade de aceitar os pontos de vista apresentados mesmo perante opiniões divergentes das suas. O trabalho com fontes contribui ainda para o desenvolvimento do seu espírito crítico, lidando com a informação criticamente e fundamentando as suas opções conduzindo a uma maior capacidade de questionar e problematizar. O debate como estratégia acaba por ser um ambiente propício para que os alunos aprendam a argumentar, isto é, que se tornem capazes de reconhecer as afirmações contraditórias e aquelas que dão suporte às afirmações. Da mesma forma, é importante que os alunos percebam que as ideias, quando debatidas coletivamente, podem ser reformuladas através da contribuição dos colegas. O movimento da troca de ideias e da construção de conhecimentos foi reforçado durante o debate contribuindo para a sua própria formação como cidadão crítico e capaz de tomar decisões relevantes frente a questões colocadas. Os alunos

evidenciaram marcos de consciência histórica exemplar, à semelhança da tipologia de Rüsen (2000), onde foi percetível a visão de um passado que fornece exemplos que servirão de base de reflexão e que permite a contextualização do presente. Desenvolvendo estas tarefas sob o modelo de aula – oficina permite encarnar o espírito de que o aluno e o professor têm novos papéis. O aluno é agente da sua própria formação que ancora os seus novos conhecimentos em ideias prévias, que reelabora e modifica, construindo novos conhecimentos. Ao professor cabe o papel de investigador que deve tentar compreender como os alunos aprendem, optando por metodologias e conteúdos em função dessa perceção. Só assim se pode evitar a mera reprodução de conhecimentos por parte dos alunos. Para Rüsen é importante o professor pensar sobre as finalidades e os objetivos do ensino de História. A aprendizagem deve ser significativa para o aluno e só o é quando a mesma se relaciona com as suas vivências e daí, a relevância de trabalhar as ideias tácitas dos alunos. Este tipo de prática pedagógica permite, como defende Lee (2002), o desenvolvimento de competências que passam pela utilização de fontes, o tratamento de informação, a compreensão histórica e a comunicação através de uma narrativa. Permite ainda, como se concluiu com este estudo, a utilização de diversas formas de oralidade com narração, descrição e explicação com o uso de vocabulário específico da História. Por outro lado, poder-se-á contribuir para que a relação do aluno com a disciplina não seja a de predomínio de um passado incontestável e morto mas sim de um passado construído que os ajude no desenvolvimento de uma consciência histórica que lhes permita uma orientação temporal. Tal como Jörn Rüsen defende, o contacto com fontes conduz os alunos ao desenvolvimento da capacidade de problematizar e questionar esse passado e, consequentemente, efetuar interpretações com relação ao passado e ao presente. É importante que os alunos percebam que as suas experiências atuais só serão entendidas com recurso ao passado. Aponta ainda a relevância, para o ensino da História, da multiperspetividade por forma a que *os alunos se envolvam nas experiências históricas e esse envolvimento ocorre a partir da divergência entre diferentes pontos de vista*. (Rüsen, 2006:63). Através da sua própria interpretação histórica, o aluno poderá aumentar a sua identidade. Segundo a perspetiva da educação histórica de Rüsen (2006) o importante é a competência para se ler as fontes e não tanto o conteúdo em si, confrontá-las e selecionar a informação. É perceber as diferenças existentes entre passado / presente, compreender a mudança e a permanência e perceber como o futuro pode ser diferente, é este, segundo o autor, a relevância do estudo da História. Cabe ao professor o papel de incentivar e motivar os seus alunos criando momentos, em sala de aula, que lhes permita discutir, questionar, interpretar, apresentar os seus pontos de vista e fundamentá-los. O estudo aqui apresentado permite-nos dizer como a promoção de debates em sala de aula pode ser uma atividade profícua e enriquecedora. Com este estudo não se pretende tecer generalizações contudo poder-se-ão lançar pistas e contributos para que o ensino da História

possa, aos olhos dos alunos, ser motivador, desafiador e interessante. Os alunos sentir-se-ão mais motivados se o professor não se limitar a transmitir os conteúdos mas que os leve a pensar sobre os mesmos, a levantar hipóteses, a argumentar, a procurar conclusões, em suma, a realizar uma aprendizagem ativa. Como Barca aponta:

> Defendo, portanto, que os alunos, que sob qualquer modelo pedagógico constroem as suas narrativas históricas próprias, sejam orientados pelo professor, num modelo descritivo – explicativo, tendo em conta perspetivas diferenciadas, e através da utilização de estratégias pedagógicas diversas, que incluem a exposição mas não se esgotam nela. (Barca, 1999:7)

É fundamental que o ensino da História caminhe no sentido de contribuir para a formação do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. A estes deve ser dado o protagonismo da estruturação das suas aprendizagens através de atividades de descoberta que permitam um trabalho autónomo numa constante relação do saber com o saber – fazer. É necessária uma verdadeira mudança na educação, uma revolução das estruturas e conceitos educacionais que na prática se traduzam no recurso sistemático de pedagogias ativas, centradas na atividade do aluno que sejam geradoras de aprendizagens significativas e formativas.

Referências Bibliográficas

Barca, I. (1999). "Entrevista", *O Estudo da História* 15, 5-11.

Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. *Atas do Congresso: Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Educação e Psicologia.

Barca, I. (2007). Marcos de Consciência Histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras, 7*, (1),115-126.

Gago, M. (2007). Conceções de passado como expressão de Consciência Histórica. *Currículo sem fronteiras, 7*, (1),127-136.

Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: conceções de professores*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e "eles" tinham de andar a pé: compreensão das pessoas do passado. I. Barca (org). *Educação Histórica e Museus. Atas das II jornadas*

internacionais de Educação Histórica, (pp. 19-36). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília

Rüsen, J. (2012). *A Aprendizagem histórica, fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A Editores

O Cinema na aula de História: Uma exploração com alunos do 8º ano

Pedro Pereira[1]&Isabel Barca[2]

Resumo

O cinema enquanto instrumento de produção cultural e social necessita de ser percebido como tal. Neste sentido, alguns investigadores defendem a necessidade de educar as crianças e jovens nas linguagens cinematográficas, pela influência que exercem nas suas vidas e nas decisões que tomam. Neste âmbito, as conceções dos estudantes sobre o passado e a História são também influenciadas pelo cinema, já que a produção cinematográfica dedica uma parte do seu trabalho à construção de narrativas fílmicas sobre acontecimentos e factos históricos. Desta forma, a familiaridade que as crianças têm com o cinema facilita a utilização deste em contexto escolar, possibilitando a aproximação das linguagens de senso comum às científicas, segundo um processo de atribuição, problematizada, de sentido prático aos conteúdos históricos lecionados na escola. Do mesmo modo, também os professores podem encarar o cinema como um recurso válido para a interpretação de fontes pelos alunos, seguindo um processo de seleção e fundamentação científica das linguagens cinematográficas para a compreensão dos conteúdos a lecionar.

Foi a partir da utilização do filme *Marie Antoinette*, realizado por Sofia Coppola, como recurso educativo numa aula do 8º ano de escolaridade sobre antecedentes da Revolução Francesa, que analisámos os níveis de interpretação histórica que os alunos apresentam. A análise dos resultados obtidos em sala de aula, que será apresentada na comunicação, foi realizada segundo uma perspetiva de progressão do pensamento histórico.

Palavras-chave: Pensamento histórico dos jovens; Consciência histórica; Cinema na aula de História; Linguagens cinematográficas.

Abstract

Cinema as a tool of cultural and social production needs to be perceived as such. In this sense, some researchers advocate the need to educate both children and youth in

[1] CIEd, Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. E-mail: pedrodmpereira@gmail.com
[2] Prof. Associada c/ Agregação, investigadora do CIED, Universidade do Minho. E-mail: isabar@ie.uminho.pt

cinematographic languages, due to the influence these may have in their lives and the decisions they make. In this context, student conceptions about the past and history are also influenced by cinema, as part of the work in film production is devoted to the construction of narratives about historical events and facts. Thus, children familiarity with cinema makes its use easier in a school context, allowing proximity between commonsense and scientific languages by a problematized attribution process, according to which a practical sense is given to historical contents lectured. Similarly, teachers can also view cinema as a valuable resource for the interpretation of sources by students, following a process of selection and scientific grounding of cinematographic languages for the understanding of the lecture content.

Using the film *Marie Antoinette*, directed by Sofia Coppola, as an educational resource on the French Revolution history, we analyzed the historical interpretation levels showed by students of an 8th grade classroom. Results obtained in the classroom, and presented in this communication, were analyzed according to a perspective of historical progression of thought.

Keywords: Historical thinking of youth; Historical consciousness; Cinema in History class; Cinematographic languages.

Enquadramento teórico

Nas sociedades ocidentais, o cinema desempenha um importante papel na formação dos indivíduos. Pelo alcance que obtém, torna-se um alvo apetecível de grupos de poder que com ele procuram difundir os valores, as práticas sociais e culturais que mais servem os seus interesses. Constituindo-se como um reflexo da própria sociedade, o cinema, enquanto fonte histórica, pode ser visto e analisado pelo historiador, em primeiro lugar, como "testemunhos da época na qual foram produzidos e, em segundo, como representações do passado" (Nova, 1996:1), que refletem uma idealização imaginária dos lugares e dos factos ocorridos. Peter Burke (2001:200) considera que "o poder do filme é que ele proporciona ao espectador uma sensação de testemunhar os eventos (…), esta sensação de testemunha é ilusória", uma vez que o filme enquanto perspetiva sobre a realidade factual acaba por refletir objetivos económicos, práticas profissionais, estereótipos e ideologias sociais de todos aqueles que participam na sua realização.

O realizador, ao produzir a sua obra cinematográfica, preocupa-se em contar artisticamente uma história, com o intuito de captar a atenção dos espectadores, constituindo-se o cinema, como uma obra de interpretação a respeito da qual Carr (in, Burke, 2001:200-201) argumenta que, antes de se estudar o filme devemos estudar o realizador. O filme acaba por ser, não só uma construção intencional, mas também inconsciente, que espelha o momento social

em que é produzido. Como refere Nova (1996:4), "se a sociedade exerce influência sobre a produção cinematográfica, a recíproca também é verdadeira".

Com as problemáticas enunciadas, entendemos ser inegável a influência que o cinema exerce na formação das crianças e jovens; no entanto, "atualmente os estudantes são treinados desde a infância para ver televisão de forma passiva, o que os leva a ver filmes de entretenimento e documentários do mesmo modo, sem observar e questionar as imagens e ideias apresentadas" (Fuller, 1999:1) e, então, como defende Ferro (1988:28), a "imagem de realidade oferecida pelo cinema apresenta-se como uma terrível verdade". Estudos sobre aprendizagem da História e televisão têm mostrado que, na realidade, as crianças distinguem o factual e o ficcional apresentado nos media, (Silva, 2002:192).

A escola deve procurar promover a alfabetização das crianças e jovens nas linguagens cinematográficas, combatendo atitudes passivas em relação a este instrumento de poder. Rodriguez (2009:28) defende que os "alunos não podem finalizar a sua aprendizagem sem conhecer a linguagem da imagem dinâmica, sem efetuar uma aproximação ao discurso e tecnologia que ela concentra". De acordo com Moderno (1998:91), "os alunos educam-se não só no ambiente escolar, mas graças às experiências quotidianas extracurriculares (…) e comunicar apenas verbalmente com eles, quando é a imagem, o som e o grafismo que os envolvem por todo o lado". Neste caso, o cinema desenvolve um importante papel de motivação e aprendizagem de conteúdos científicos e de aproximação das realidades sociais às escolares, já que a "a atenção dada à realidade social em que o sujeito se move, enquanto fator relevante de aprendizagem, tem sugerido fortemente que a criança ou jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana" (Barca & Gago, 2001:240).

De acordo com Rodrigues (2005, p.47), "o cinema tem tido presença regular em muitas escolas e são múltiplas as suas articulações com a educação. As práticas escolares têm vindo a centrar-se na produção de vídeos, no visionamento de debates de filmes e na formação de clubes de cinema". No caso do ensino da História, "muitos educadores reconhecem que muitas ideias dos estudantes acerca do passado são construídas através dos temas históricos dos filmes e programas de televisão a que assistem" (Woelders, 2007:145). Como também refere Barton (2004:11-12) no seu estudo, os alunos "interessam-se menos pela História aprendida na escola que com a aprendida com outras fontes". Assim sendo, os alunos necessitam desenvolver as suas capacidades de análise crítica com o desenvolvimento de mecanismos de interpretação e compreensão histórica das mensagens que os filmes transmitem, isto também porque "os alunos consideram que a História aprendida na escola os ajudaria a analisar criticamente a opinião aceite na sua comunidade e a completar as suas próprias ideias sobre o passado" Barton

(2004:7). Da aproximação entre o que se aprende sobre História na comunidade e na escola emerge o conceito de Consciência Histórica, que, de acordo com Barca & Magalhães (2005:66), "corresponderá assim à operacionalização do conhecimento histórico na vida prática" e na forma como cada um "interpreta a História com a tomada de decisão que efetivamente ocorre em situações concretas". Deste modo, a História deverá deixar de se constituir como um conjunto de conceitos abstratos e sem sentido, mas sim útil para as crianças e jovens.

Método

No desenvolvimento deste trabalho investigativo em sala de aula, lecionamos a Revolução Francesa trabalhando com os alunos o ambiente pré-revolucionário e os acontecimentos revolucionários que levaram ao fim do Antigo Regime. Para tal, foi selecionado como recurso educativo o filme *Marie Antoinette,* realizado por Sofia Coppola (2006). Neste filme, é frequentemente narrado o modo de vida luxuoso da Corte francesa e o alheamento da mesma face aos problemas económicos da França e a vida de pobreza que o povo levava.

O estudo (projeto de intervenção pedagógica) desenvolveu-se com um total de 22 alunos que frequentavam o 8º ano de escolaridade (13 anos), provenientes de um contexto socioeconómico médio/médio alto. São alunos que apresentam elevadas expetativas escolares à semelhança do que acontece com a formação escolar da maioria dos pais. Era uma turma que apresentava bons resultados escolares na globalidade das disciplinas.

Procurando responder à questão de investigação **«Que leituras históricas fazem os alunos a partir da linguagem cinematográfica?»**, atendemos à indicação de Campos (2006:2) que aponta as dificuldades de duração dos filmes quando excedem o tempo da aula, o que impossibilita o desenvolvimento de uma tarefa com ele relacionada no imediato. No entanto, Ferro (1988:29-30) nota que "as análises não têm de se referir necessariamente à totalidade da obra, podem basear-se em extratos" à semelhança de autores como Rodrigues (2005) e Graça (2007) que desenvolveram nos seus estudos acerca da utilização do cinema na sala de aula com pequenos excertos de um filme. A utilização de um guião de visualização permite orientar a atenção dos alunos para os aspetos essenciais aos objetivos da aula. Assim sendo, os alunos visionaram dois excertos do filme de acordo com um guião e, no final de cada visualização, os alunos resolveram uma ficha de trabalho em grupos de pares.

Procedimentos de utilização do filme *Marie Antoinette* na aula de História

Após uma breve indicação da tarefa que ia ser desenvolvida, teve lugar a 1ª visualização (12:00min. e 21:00min.) do filme. Através da visualização de um extrato pretendíamos que os alunos observassem alguns detalhes materiais e de comportamentos humanos da vida da corte francesa no século XVIII. Esta parte desenvolve-se em torno da chegada de Marie Antoinette ao

Palácio de Versalhes, onde pode ser vista a sumptuosidade da sua arquitetura, elementos decorativos e o vestuário que a corte utiliza. Ao nível dos comportamentos humanos, são visíveis procedimentos da corte relativamente à hierarquia existente, as danças, o modo de receber, entre outros.

A ficha de trabalho sobre esta 1ª visualização era composta por 4 questões, uma respeitante à observação de detalhes materiais (Domínio A) e as restantes à observação de detalhes de comportamentos humanos (Domínio B). As respostas dos alunos foram classificadas segundo o esquema apresentado na figura 1.

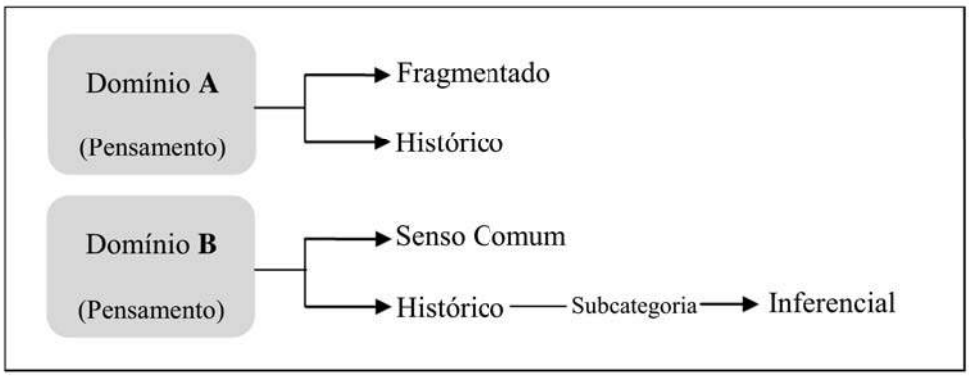


Figura1: Categorização da Observação de Detalhes pelos alunos

Ordenadas de forma crescente, de um nível mais simples para um nível mais evoluído de pensamento histórico, realizamos a seguinte categorização: Para o **Domínio A**, que resultou da análise de respostas à questão «*1 - Identifiquem os principais elementos de arquitetura e de decoração do Palácio de Versalhes*». Na categoria de **Pensamento Fragmentado,** inserem-se as respostas dos alunos que identificam elementos de arquitetura e de decoração do Palácio de Versalhes, mas com simples enumeração e/ou com algumas imprecisões:

> Exemplo: Varandas de ouro; uma fonte no meio do jardim, camas grandes; beleza; Foguetes, jardins grandes (grupo 01).

Na categoria **PensamentoHistórico**, inserem-se as respostas que considerámos apresentar um maior grau de elaboração, com uma narrativa histórica que aplica conceitos relativos à época.

> Exemplo: Arquitetura era muito trabalhada muitas salas eram feitas ou decoradas com ouro ou talha dourada, o palácio tinha muitos espelhos os jardins eram grandes e trabalhados com alguns chafarizes e lagos. Também tinha algumas estátuas (grupo11).

Quanto ao **domínio B**, efetuámos a categorização segundo dois grupos de observação de detalhes de comportamentos humanos. No primeiro, englobamos as respostas às questões «*2 - As personagens do filme vestem e penteiam-se de uma forma muito diferente da atual. Enumerem algumas diferenças que vos pareçam mais relevantes*» e «*3 - Selecionem dois*

comportamentos da nobreza e descrevam-nos.» No segundo grupo, inserimos as respostas à questão do grupo II *«Digam o que pensam acerca do modo de viver da corte francesa (nobreza) nesta época.»*

Na categoria **Senso Comum**, inserimos as respostas que não apresentam uma narrativa histórica, em que os alunos se limitam a efetuar uma descrição baseada em fundamentos do dia-a-dia.

> Exemplo: Usavam perucas, vestiam-se de forma diferente, os homens maquilhavam-se e os próprios hábitos eram diferentes (grupo 09, resposta à questão 2).

Na categoria **Histórico**, são consideradas as respostas que apresentam uma maior coerência histórica e um discurso mais desenvolvido e interpretativo.

> Exemplo: As danças que faziam nas festas que, para nós, são estranhas, permitiam pouco contacto e sempre que a rainha passava faziam uma vénia para mostrar respeito (grupo 05, resposta à questão 3).

A questão 1, do grupo II da ficha, fornece elementos para a análise do **domínioB**. Deste modo, encontramos algumas respostas a nível de **Senso Comum**, por serem pouco elaboradas historicamente, enumerativas e muito restritas, mas também algumas respostas elaboradas historicamente e com uma análise interpretativa de alguns aspetos observados, tendo neste caso sido enquadradas dentro de um nível **Histórico**.

> Exemplo: Viviam de muito luxo, com muitos criados o olhar dos nobres mais ricos é frio para mostrar superioridade aos nobres mais pobres. Os casamentos nobres eram negócios para aumentar ou adquirir mais poder por isso o comportamento dos noivos era esquisito pois não se conheciam (grupo 11).

Como podemos ver, este grupo de alunos acaba por encontrar uma explicação para a frieza do grupo dominante observada e sentida, criando uma hierarquia dentro da nobreza através de um comportamento que desenvolvem. Ao mesmo tempo, considera que o ritual de casamento da nobreza acaba por ter um valor económico e não afetivo, pois com a referência desse grupo a 'ser esquisito', os alunos podem considerar que, à luz dos padrões atuais, o casamento deveria pressupor a questão afetiva em detrimento da económica.

Outras respostas acabam por demonstrar uma maior sensibilidade na análise dos comportamentos em que os alunos apresentam o seu ponto de vista acerca desses mesmos comportamentos, sendo inseridos na subcategoria **Inferencial** dentro da categoria Histórico.

> Não acho que seja o modo de vida certa, eles tinham uma vida bastante luxuosa e de ostentação. Participavam em muitas festas e nos casamentos, também participavam. Como tinham uma vida de ostentação não faziam nada e tinham a vida feita enquanto que o povo

> vivia à custa do trabalho. Para mim, esta vida na corte servia para impressionar o povo (grupo 05).

Neste caso, os alunos partiram de alguma informação que selecionaram, classificaram de errado o modo de vida da nobreza e inferiram acerca do modo de vida do povo *'o povo vivia à custa do trabalho'*, e dos objetivos que estariam por detrás do modo de vida da corte *'esta vida na corte servia para impressionar o povo'*.

2ª Visualização (53:20min. e 56:30 min.)

O trabalho desenvolvido após a visualização do segundo extrato do filme pretendia que os alunos efetuassem uma problematização entre o passado e o presente, através de um elemento ficcional que surge na Imagem 1.



Imagem 1: **Um elemento ficcional no filme**

Os alunos deveriam interpretar as intenções da autora ao colocar umas sapatilhas atuais de uma marca conceituada num filme de época, com o intuito de os levar a compreender a existência de uma linguagem no filme de cariz interpretativo, que pode refletir alguma particularidade da sociedade em que vivem. Da problematização efetuada pelos alunos emergiu a classificação representada na figura 2.

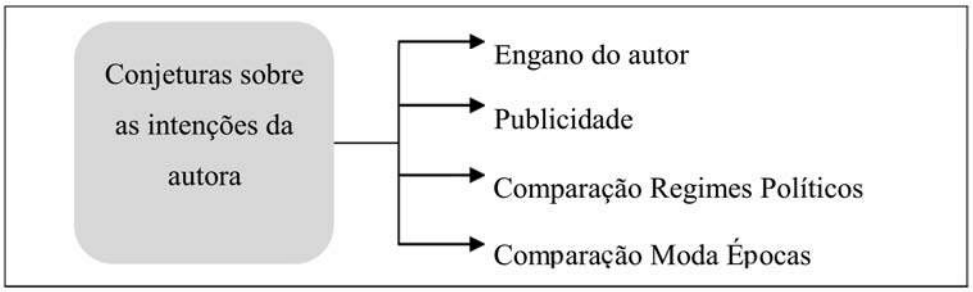


Figura2: **Problematização Passado/Presente pelos alunos**

Partindo de um nível mais básico de categorização, onde os alunos não problematizam, outros mostram um maior grau de elaboração do pensamento histórico. A categoria **Engano do autor** refere-se à resposta dos alunos que não depreendem a existência de qualquer tipo de linguagem subjacente ao detalhe apontado, encarando de forma simplista a existência do mesmo.

> Exemplo: Foi um engano da produção pois naqueles tempos não se usava sapatilhas (grupo 11).

A categoria **Publicidade** não apresenta uma problematização mas, no entanto, aponta para uma intenção da autora, subentendendo-se que os alunos compreendem a existência de uma linguagem intencional subjacente ao objeto, limitando-se a apresentar uma listagem de possibilidades e não uma narrativa.

> Exemplo: Podia ser para fazer publicidade; Para enganar as pessoas para os obrigar a pensar; Ou porque o filme é atual; Ou então o filme é mal feito (grupo 1).

A categoria **Comparação da Moda em Épocas Diferentes** engloba as respostas que fazem uma conjetura passado/presente em relação aos factos/objetos apresentados. No entanto, na sua análise não efetuam referência ao estrato social retratado.

> Exemplo: Na atualidade é usual usarmos sapatilhas, pois toda a juventude as usa. Naquela época passava-se o mesmo: era habitual usarem-se os sapatos de salto alto. Tudo depende da época em que vivemos (grupo 02).

A última categoria, **Comparação de Regimes Políticos**, considera a existência de uma diferença entre os sistemas políticos Monarquia e República, servindo-se de um tempo passado para exemplificar um sistema político no presente (em Portugal) e suas manifestações sociais (in)diferenciadas como podemos ver de seguida:

> Exemplo: Porque o filme é atual e para dar uma noção da atualidade do que acontece nos países onde ainda existe reis (grupo 07).

Conclusão

Com a realização da primeira ficha de trabalho verificamos que os alunos, de uma maneira geral, realizaram as observações de detalhes materiais e de comportamentos humanos que constavam no extrato do filme, apesar de alguns dos grupos terem realizado o exercício de forma simplista. A partir dos dados obtidos, supomos que, para além de motivador, o filme *Marie Antoinette*, apresenta linguagens entendíveis e compreensíveis pelos alunos deste nível de ensino, sobretudo naquelas linguagens que se podem considerar mais objetivas. Em termos quantitativos, constatamos que o número de grupos que apresentam um nível de pensamento histórico mais evoluído (Histórico no domínio A e Inferencial no domínio B) acabou por ser superior relativamente aos que apresentam um pensamento histórico menos evoluído (Fragmentado no domínio A e senso comum no domínio B). No conjunto turma, entendemos que, a partir da visualização do trecho e da realização da ficha de trabalho, os alunos desenvolveram aprendizagens significativas, sobretudo ao nível do contexto da situação e da influência nas atitudes e comportamentos humanos.

Das respostas à segunda ficha de trabalho, concluímos que a maioria dos alunos problematiza em torno da Comparação entre a Moda em Épocas Diferentes, no entanto, realizaram narrativas simplistas, muito próximas da interpretação daquilo que é observável, subentendendo-se que os alunos identificam que existem elementos de épocas diferentes, sem que consigam problematizar em torno das intenções da autora e, consequentemente, efetuar uma comparação social a partir dos símbolos dos diferentes tempos históricos.

À luz da questão de investigação, 'que narrativas históricas fazem os alunos a partir da linguagem cinematográfica?', constatamos que os alunos conseguem identificar e analisar as linguagens mais simples, demonstrando dificuldades na compreensão e análise das linguagens que são menos óbvias, o que constitui um desafio para o desenvolvimento de um trabalho de problematização histórica a partir do cinema que promova níveis de consciência histórica mais evoluídos.

Bibliografia

Barca, I. & Gago, M. (2001): Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade, *Revista Portuguesa de Educação* 14(1), 239-261.

Barca, I. & Magalhães, O. (2005). O passado e o Presente: Um estudo no âmbito do Projeto Consciência Histórica – Teoria e Práticas, *Revista de História*, Nº5, 66-75.

Barton, K. C. (2004). Qual a Utilidade da História para as Crianças? Contributos do ensino da História para a Cidadania. In Barca, I. (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade – Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, CIED, Universidade do Minho, Braga: 11-27.

Burke, P. (2001): *Testemunha Ocular*, Editora da Universidade do Sagrado Coração, Bauru.

Coppola, S. (2006). *Marie Antoinette*. Columbia Pictures.

Ferro, M. (1988): *Cinema and History*, Waine State University Press, Detriot.

Fuller, K. (1999): *Lessons From The Screen*, American Historical Association.

http://www.historians.org/perspectives/issues/1999/9904/9904FIL3.CFM. Consultado em 17 de Janeiro 2013.

Graça, H. (2007): *A Utilização do Cinema no Contexto da Aula de História*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Moderno, M. (1998): Os meios audioscriptovisuais têm um lugar na escola, (ed) António, L. (Org.), *O ensino, o cinema e o audiovisual,* Porto Editora, Porto: 91-95.

Nova, C. (1996): O cinema e o conhecimento da História, *Revista electrónica o*

Olho da História. http://www.oolhodahistoria.ufba.br/o3cris.html Consultado em 15 de Janeiro de 2013.

Pereira, P. ; Barca, I. (2013): *O cinema enquanto recurso educativo na aprendizagem de História e de Geografia: Uma exploração com alunos do 8º ano de História e alunos do 11º ano de Geografia,* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Rodrigues, M. (2005): *O Filme na Construção do Conhecimento Histórico: Um estudo realizado com alunos do 5º ano de escolaridade*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Rodríguez, V. (2009): *El Cine e Outras Mirada: Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*, Comunicación Social, Sevilla – Zamora.

Silva, O. & Barca I. (2002): *Concepções dos alunos acerca da relação Televisão e Conhecimento histórico*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Woelders, A. (2007): *It Makes You Think More When You Watch Things: Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom*, Heldref Publications,145-152. (http://worldroom.tamu.edu/Presentations/Making%20History) Consultado em 20-04-2012.

Fonte imagem 1: Filme Marie Antoinette

Fonte figuras 1 e 2: Elaboração própria

CONCIENCIA HISTÓRICA Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

mesa 03

Jovens brasileiros e portugueses e sua relação com o conceito substantivo África

Adriane de Quadros Sobanski[1]&Maria Auxiliadora M. S. Schmidt[2]

Resumo

A partir da implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira no Brasil, surgiram questões que deram origem a esta pesquisa. Em primeiro lugar uma inquietação quanto à formação dos estudantes de História no Brasil, pois não existe uma preocupação acadêmica em formá-los, especificamente, nesse conteúdo. Num segundo momento, e em decorrência desse primeiro incômodo, a perspectiva da dificuldade em se trabalhar com essa temática sem uma formação completa dos professores de História. Assim, o objetivo deste trabalho foi investigar as ideias que professores brasileiros e portugueses têm do conceito substantivo África, afinal são dois países que têm uma proximidade histórica e cultural bastante grande. Utilizando um questionário foram obtidas as respostas desses professores o que, mais adiante, provocou a necessidade de investigar, também, as ideias dos estudantes. Assim, as respostas dos professores serviram para a elaboração de outro questionário, este destinado aos estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental, também de Brasil e Portugal. Considerando as ideias do professores a respeito da África, buscou-se identificar nas ideias dos estudantes como as narrativas dos professores interferem em sua consciência histórica.

Palavras-chave: África; Conceito substantivo; Consciência histórica; Professores; Estudantes.

Abstract

From the implementation of the Law 10.639/03, mandating the teaching of African history and culture african-Brazilian in Brazil, questions arose that gave rise to this research. First a concern for the education of students of history in Brazil, because there is a concern in academic training them specifically in this content. Secondly, and as a result of that first

[1] UFPR. E-mail: drisobanski@gmail.com
[2] UFPR

uncomfortable, the prospect of the difficulty in working with this theme without a complete training of history teachers. The objective of this work was to investigate the ideas that teachers Brazilians and Portuguese have the substantive concept Africa, after all they are two countries that have a close historical and cultural rather large. Were obtained using a questionnaire responses of these teachers which, later, led to the need to investigate also the ideas of the students. Thus, teachers' responses were used for the preparation of another questionnaire, this designed for students from the 9th grade of elementary school, also from Brazil and Portugal. Considering the ideas of teachers about Africa, sought to identify the ideas of students as teachers' narratives interfere with their historical consciousness.

Keywords: Africa; noun Definition; Historical consciousness; Teachers; Students.

No ano de 2003 foi criada e implementada a Lei 10.639, tornando obrigatório o Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e africana. Buscando entender a relação que se estabeleceria entre os professores de História e a obrigatoriedade desse novo conteúdo escolarizado, a decisão de realizar uma pesquisa nessa área se apoiou na metodologia da Educação Histórica. Entendendo que professores e estudantes são sujeitos com experiências próprias, convivendo no mesmo universo, o escolar, tornou-se necessário investigar as interferências que os professores provocam no processo de cognição histórica dos jovens.

Devido à forte relação existente entre Brasil e Portugal, sobretudo tendo a África como importante elo, esta pesquisa buscou encontrar nas ideias de professores e estudantes dos dois países as respostas para os questionamentos propostos. Para isso foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas destinado a professores de História de Brasil e de Portugal. Com as respostas obtidas, foram reelaboradas, novamente, questões abertas e fechadas, estas destinadas aos jovens estudantes de ambos os países. Assim, enquanto estudo de caso, a pesquisa foi pautada nas ideias de África apresentadas por jovens estudantes brasileiros e portugueses entre 13 e 15 anos de idade do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nas respostas desses estudantes foi possível perceber o quanto das narrativas dos professores interfere nas suas ideias. Os estudantes dão conceitos que não são históricos, mas "conceitos-gênero", aqueles apontados por Rüsen (2007) como sendo apenas elementos da linguagem, como África, e utilizados pelos historiadores. Todos apresentaram uma "proto-narrativa" (Rüsen, 2001), aquilo que a Educação Histórica classifica como "conhecimentos tácitos", ou seja, todos sabem história e, portanto, conhecem algo sobre a África. Esse conhecimento, no entanto, não é científico, mas baseado em senso-comum.

Investigação com jovens estudantes brasileiros

Analisando as respostas dadas por 24 jovens estudantes brasileiros, foi possível perceber como os conhecimentos tácitos são adquiridos na vida social. Exemplo disso é que a totalidade dos estudantes respondeu que a legislação que torna obrigatório o ensino de História da África é uma medida "adequada por causa da grande presença de pessoas negras no país" (TABELA 1).

TABELA 1 - O QUE ACHA DESSA MEDIDA	
Uma a medida bastante justa.	6
Uma lei sem sentido.	X
Deveria ser apenas um complemento da História do país.	3
Uma decisão exagerada.	1
Adequada por causa da grande presença de pessoas negras no país.	14

Partindo da ideia de Dubet, aqui podemos constatar a homologia da experiência, ou seja, numa turma com 24 jovens alunos, sujeitos diversos e opiniões diversificadas, as experiências com relação a essa informação parecem semelhantes, uma vez que as respostas foram direcionadas para uma opinião muito próxima com relação à necessidade de estudar a História da África.

Na segunda questão (TABELA 2), ao serem interrogados sobre a aplicabilidade dessa mesma legislação em Portugal, os jovens brasileiros demonstraram certo desconhecimento de como a África aparece enquanto elo entre Brasil e Portugal. Dos 24 jovens, 12 responderam que "talvez sim", fosse possível aplicar a mesma lei em Portugal e 06 deles afirmaram que "seria difícil".

TABELA 2 - ACHA QUE ISSO DARIA CERTO EM PORTUGAL	
Talvez sim.	12
Com certeza.	1
Não daria certo.	2
Não faria sentido.	3
Seria difícil.	6

A relação que se faz presente demonstra a forma como a consciência histórica se constrói no ensino de História, uma vez que a maioria das respostas faz referência à colonização portuguesa e à utilização da mão-de-obra escrava africana. (TABELA 3)

Uma visão culturalista predomina em seus argumentos, demonstrando elementos de uma cognição situada, como na resposta de Carlos (13 anos) ao afirmar que "a Europa inteira colonizou a África". Apesar disso, a organização temporal parece muito precária, já que apontam a África como um país e não como continente. Ana (14 anos) diz que "Talvez assim eles ficassem sabendo um pouco sobre o país que eles dominaram".

Há uma forte referência à questão da escravidão e do racismo nos argumentos apresentados, informando que a perspectiva culturalista da África levanta elementos que enquadram esse continente a um fornecedor de mão-de-obra escrava, emprestando sentido àquilo que a maioria dos jovens estudantes brasileiros sabe.

Um diferencial aparece apenas na resposta da Thiago (13 anos), pois este consegue realizar uma orientação no tempo ao relacionar a África com a atualidade e seus problemas decorrentes da colonização, mas também como um continente com elementos modernos, seja do ponto de vista dos problemas sociais como da inserção mundial através do esporte, como o caso do futebol e da realização de uma Copa do Mundo. Assim mesmo, a África é mencionada de modo absoluto, como se fosse um todo, lembrando que a Copa do Mundo de 2010 ocorreria na África do Sul e não no continente inteiro.

TABELA 3 - TALVEZ SIM
Matheus - "Pois hoje em dia as pessoas de Portugal têm consciência do que fizeram seus descendentes mais antigos".
Mylla - "Talvez sim, pois assim como no Brasil, Portugal também é formada por africanos".
Luís - "Pois esse tempo de escravidão negra já passou apesar de haver vários racistas em Portugal".
Ana - "Talvez assim eles ficassem sabendo um pouco sobre o país que eles dominaram".
Carlos - "Porque a Europa inteira colonizou a África".
Gustavo - "Porque a África também faz parte da história de Portugal".
Bruno - "Pois algum as pessoas gostam da história da África, por isso alguns gostam de estudar".
Bruna - "Pois se algum as pessoas não fossem tão racistas daria muito certo. E muitas pessoas acham isso desnecessário".
Pedro - "Pois Portugal também teve algumas colônias na África".
Filipe - "Algumas pessoas aceitariam e outras não".
Carlos - "Porque seria um complemento cultural no ensino".
Thiago - "Porque existem muitos negros no mundo inteiro e para todos conhecer um pouco mais da África e pensar (refletir) um pouco que existe muitas coisas ruins na África como: doenças como a Aids, roubos e outras coisas. Mas também na África existem roubos como em qualquer outro lugar do mundo. A África também tem suas maravilhas, e inclusive a copa do mundo será na África".

Nas argumentações que defendem a dificuldade de se colocar essa lei em prática, foram obtidas as seguintes respostas:

TABELA 4 - SERIA DIFÍCIL
Joel - "Porque Portugal teve várias colônias africanas (escravizaram os negros) e provavelmente a maioria dos portugueses criticaria essa idéia. No entanto, alguns gostariam , pois poderiam auto-criticar-se em relação a com o maltrataram os negros."
Alexandre - "Acho que seria difícil, pois a presença de negros lá não é tão grande quanto no Brasil".
Guilherme - "Seria difícil porque a população afro-descendente não é grande como no Brasil".
Lucas - "Porque o povo português sentiria vergonha de seu próprio país".
Rodrigo - "Pois foram os próprios portugueses que trouxeram os africanos para o Brasil para escravizá-los.
Leonardo - "Seria difícil, pois Portugal é um país com poucos negros. Mas por outro lado poderia dar certo, pois Portugal foi formado também por africanos".

O brasileiro Joel (14 anos) chega a afirmar que os portugueses poderiam "auto- criticar-se" com relação ao seu comportamento no período colonial, apresentando uma ideia mais elaborada sobre o assunto. "Porque Portugal teve várias colônias africanas (escravizaram os negros) e provavelmente a maioria dos portugueses criticaria essa ideia. No entanto, alguns gostariam, pois poderiam auto-criticar-se em relação a como maltrataram os negros." Na sua afirmação aparece certa consciência histórica, com alguma orientação temporal, uma vez que menciona a colonização portuguesa na África e a escravização de africanos.

Rodrigo (14 anos) parece afirmar que, como Portugal patrocinou a escravidão no Brasil não faria caso de ensinar tal questão na escola. Sua resposta apresenta uma racionalidade histórica, pois apresenta elementos de uma historiografia dominante na produção de conhecimentos sobre a África, embora sem conseguir se orientar no tempo. A escravidão foi patrocinada por portugueses no passado e, portanto, é um assunto que não se deve mencionar no presente.

A investigação procurou descobrir porque seria interessante aos jovens alunos estudar sobre a África. (TABELA 5)

TABELA 5 - SERIA INTERESSANTE ESTUDAR A ÁFRICA PORQUE:	
A população do Brasil e de Portugal foi formada também por africanos.	08
Porque a África foi dominada pelos portugueses e os africanos levados para Brasil e Portugal.	04
Por causa do Egito.	03
Porque nossa cultura é formada por muitos elementos africanos.	17
Não seria nada interessante.	01

Ao ser inquiridos sobre qual ideia a África mais aparece em sua memória, as frases mais citadas pelos professores brasileiros e portugueses foram aquelas que aparecem na TABELA 6. Utilizadas no questionário destinado aos estudantes, essas frases deveriam ser ordenadas de acordo com a importância que davam para cada uma delas.

TABELA 6 - IMPORTÂNCIA PARA AS AFIRMAÇÕES					
Classificação	1° lugar	2º lugar	3° lugar	4° lugar	5° lugar
Ela lembra um continente.				2 vezes	
É um mosaico de vários povos.					1 vez
Local que fornecia os escravos para a América.			3 vezes		
Tem relação com nossa identidade portuguesa e brasileira.	10 vezes				
Local de grandes civilizações, como a egípcia.		9 vezes			

Há ainda que se observar que vários jovens brasileiros afirmaram que Portugal não tem um número relevante de população negra ou afro-descendente, demonstrando que a relação

África – Portugal - Brasil não acontece de maneira significativa, embora saibam que foram os portugueses que promoveram a vinda de africanos ao Brasil.

Pudemos constatar que as ideias apresentadas pelos professores dominam as ideias dos jovens, os quais desconhecem o percurso da construção historiográfica que define os parâmetros a serem estudados sobre determinado tema. Perpetua-se, assim, uma cognição baseada exclusivamente numa perspectiva historiográfica presente nas explicações de professores e manuais didáticos.

Investigação com jovens estudantes portugueses

O mesmo questionário aplicado para jovens brasileiros foi encaminhado a Portugal. Dos 31 jovens portugueses (TABELA 1), 13 afirmaram que a História da África deveria ser estudada apenas como um complemento à História portuguesa. Aos jovens estudantes portugueses falta a oportunidade de compreender os laços que se criaram entre Portugal e o continente africano. Resta, ainda, um olhar sobre o Outro, como se além de ser outro continente, a África também se localizasse em outro período histórico, aquele do período colonial.

TABELA 1 - O QUE ACHA DESSA MEDIDA	
Uma a medida bastante justa.	4
Uma lei sem sentido.	1
Deveria ser apenas um complemento da História do país.	13
Uma decisão exagerada.	8
Adequada por causa da grande presença de pessoas negras no país.	5

Seria plausível afirmar que os olhares sobre o Outro estariam impregnados do "estranhamento", da dificuldade de emprestar significados e aceitar as diferenças.

Em grande maioria, os jovens portugueses acreditam que talvez a mesma legislação que se estabeleceu no Brasil desse certo em Portugal (TABELA 2).

TABELA 2 - ACHA QUE ISSO DARIA CERTO EM PORTUGAL	
Talvez sim.	16
Com certeza.	4
Não daria certo.	5
Não faria sentido.	4
Seria difícil.	5

Assim como aparece nas respostas dos jovens estudantes brasileiros, a questão cultural perpassa pelas ideias dos jovens portugueses, embora a África, nesse sentido, tenha sido tratada como um conceito-gênero e não um conceito histórico. (TABELA 3)

O eurocentrismo que aparece nos argumentos dos professores também se faz presente nas respostas dos jovens para justificar suas opiniões acerca da plausibilidade da legislação em Portugal. Temos essa referência nas respostas de vários estudantes portugueses a seguir.

Clara (15 anos) respondeu que talvez fosse interessante estudar a África "Porque nós fomos para a África ensinar os nossos costumes por isso não nos fazia mal nenhum conhecer um pouco da história da África e da cultura afro". Temos um claro demonstrativo de uma consciência histórica fundamentada na ideia eurocêntrica. Foram os portugueses, dotados de uma civilidade que cumpriram seu papel de ensinar costumes aos africanos, como se aqueles não tivessem uma cultura própria ou, o que é pior, uma historicidade particular. Do mesmo modo, ao afirmar que não faria mal conhecer um pouco da história da África e da cultura afro, aponta uma ideia de que em seu país não existem elementos culturais africanos.

Flora (14 anos) completa: "Porque África tem pouca história". Essa perspectiva representa a limitação do conhecimento e da identidade que se manifesta com relação ao continente africano, da mesma forma como revela a "inferioridade" que se entende com relação à África. Seguindo os argumentos defendidos por vários alunos portugueses, apenas Portugal tem História e a África representa um simples complemento, por isso não teria como ser estudada de "modo isolado".

Tomas (14 anos), por sua vez, escreveu que a "África foi um ponto de grande importância da história de Portugal, porque foi das maiores conquistas de Portugal e faz-nos relembrar uma época de bonança e conquista por parte dos portugueses." A orientação que se faz é por meio de uma história oficial, que apresenta os portugueses como um povo que proporcionou a outro o

contato com a civilização. É a ideia da superioridade européia emprestando significado à existência de um continente inteiro. É uma vertente que procura reafirmar Portugal como ponto de partida para a localização da África.

TABELA 3 – TALVEZ SIM
Rafael - "Esta medida poderia ser bem aceita em Portugal devido à grande "história" que Portugal tem com o continente africano. Seria deste modo importante e igualmente interessante em Portugal termos esta medida".
Maria - "Porque devemos saber um pouco da história de cada país".
Otávio - "Porque há várias pessoas não sabem nada sobre a História da África e assim enriqueciam a sua cultura".
Clara - "Porque nós fomos para a África ensinar os nossos costumes por isso não nos fazia mal nenhum conhecer um pouco da história da África e da cultura afro".
Fernanda - "Essa medida poderia dar certo em Portugal porque aumenta o conhecimento de outras regiões para cada estudante e o conhecimento requerido por ambos iria ajudar significativamente a história geral que se relaciona com nosso país. A medida, após ser estabelecida, tanto os professores com o os alunos iriam obter um a maior informação acerca dessa cultura e a sua aprendizagem , apesar de ser mais estudada e com um maior trabalho a nível profissional, seria um grande conhecimento sobre essas culturas e regiões".
Aline - "Porque acho que as pessoas se iriam interessar pela história de outro país, neste caso da África".
Isabella - "Eu acho que seria difícil porque teríamos muita matéria para estudar e podíamos baralhar as idéias, mas depois de nos "avituar" à idéia de ter que estudar a cultura de Portugal e África."
Margarida - "Porque não fazia sentido estudarmos tanto tempo a cultura de África".
Helena - "Eu acho que sim porque África com o teve influência no nosso país faz sentido nós também estudar sobre África".
José - "Já que falam os de vários povos de outros países, África parece-m e um país interessante para aprofundar os nossos conhecimentos".

Mirian - "Não sei, talvez devido a um a certa população do nosso país ser negra, talvez por isso".
Laís - "Seria difícil porque a matéria já é bastante, mas fazem algumas referências sobre África".
Larissa - "Pois o passado de Portugal passou muito por África, com o os descobrimentos".
André - "Porque como se pode aprender a cultura de outras raças também se poderia aprender a cultura africana e que seria uma coisa diferente e nova que se iria aprender".
Júlia - "Penso que talvez desse certo em Portugal, visto que há sempre quem goste e se interesse por outras culturas que não a nossa. Mas com o todo, há sempre que não se interesse e ignore a cultura além de Portugal. E se para alguns a nossa própria é aborrecida, que farão culturas que não a nossa".
Marina - "Porque seria injusto um a pessoa de outro país de outra raça não saber da nossa história e talvez as pessoas não fossem tão racistas se soubessem a história de outros países."

É com esse entendimento de civilização que as ideias dos jovens portugueses são permeadas, uma vez que em várias respostas a África aparece apenas como consequência das aventuras e desbravadores portugueses. A existência daquele continente só foi garantida graças aos europeus. Em que pese que essa existência não garante o direito de ser uma existência de caráter histórico, mas apenas do ponto de vista cultural, com todo o "legado" que os africanos deixaram para as gerações atuais.

Ao afirmarem que a África só aparece a partir do momento da chegada dos portugueses, apela-se para a ideia de que "teriam sido os contatos com os europeus que fizeram os africanos perceberem ou serem "obrigados" a aceitar que entre eles existiam elementos de proximidade e de identidade". (OLIVA, 2003, p. 433).

TABELA 4 - COM CERTEZA
Augusto - Porque acho que devíamos estudar sobre a nossa história do nosso país, só se envolvesse o nosso país é que devíamos estudar.
Régis - Porque nós já demos matéria sobre África e não é obrigatório.
Marlon - Porque sendo obrigatório no Brasil também pode existir em Portugal, não havendo problemas, acho eu.
Marlus - Porque assim ficaríamos a conhecer melhor a civilização e costumes de África em Portugal e também era melhor porque assim podíamos ajudar.

Augusto (15 anos) afirma "(...) acho que devíamos estudar sobre a nossa história do nosso país, só se envolvesse o nosso país é que devíamos estudar". Não aparece, nesta resposta, nenhuma aplicabilidade desse assunto na vida prática dos jovens estudantes portugueses. Nenhuma relação se apresenta entre a história de seu país e a daquele continente. Ao escrever seu texto sobre a África, Clara (15 anos) respondeu "Quando os portugueses saíram de Portugal para descobrir partes do mundo e descobrir a África onde implantou a nossa cultura e também recolheu várias matérias-primas e também os escravos que a África fornecia". Novamente temos a perspectiva da superioridade européia, pois Portugal saiu para descobrir algo que ainda não existia. A África se revela a partir de Portugal e de suas conquistas e capacidades de viajar e de levar a civilização, o conhecimento branco e superior.

Se Portugal "recolheu" várias matérias-primas e também os escravos, é passível de se discutir qual a idéia que os jovens estudantes de Portugal fazem dos escravos, uma vez que parecem estar sendo colocados no mesmo nível das matérias-primas. De acordo com Gilroy (2002) a conexão com a África, hoje, acontece apenas por intermédio do cunho comercial, ou seja, de um vínculo criado a partir da escravidão, da obtenção de produtos e de matérias-primas.

Conclusão

Uma proposta que tem como objetivo a valorização da História da África e da cultura afro-brasileira precisa passar, primeiramente, pela forma como os professores entendem esse novo conteúdo escolarizado enquanto um conceito substantivo e como trabalham com ele, sobretudo levando em consideração as ideias prévias que seus alunos levam para a sala de aula.

Ficou evidente que a consciência histórica dos jovens estudantes, sejam brasileiros ou portugueses, é elaborada a partir da interferência dos seus professores. A formação dos professores de História precisa desenvolver a consciência de que são, também historiadores e,

portanto, precisam realizar pesquisas baseadas em fontes. Se estes não têm uma relação direta com as fontes, o mesmo acontecerá com seus alunos que, portanto, passam a reproduzir um conhecimento apreendido pela explicação de seus professores. Explicações estas que não têm relação direta com a produção do conhecimento histórico.

Referências Bibliográficas

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociologia de La experiência escolar. Buenos Aires: Losada, 1997.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: Modernidade e Dupla Consciência. Rio de Janeiro: Editora 34/ UCAM. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

LEE, Peter. **Putting principles into practice: understanding history**. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). How students learn: history, math and science in the classroom. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Tradução de Clarice Raimundo.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n° 3, set./dez. 2003, p. 421-462.

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS. Brasília: SECAD, 2006. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES: HISTÓRIA, GEOGRAFIA. / Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. UNB: 2007.

_____. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. UNB: 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. e GARCIA, Tânia M. F. B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n° 67, p. 297-308, set/dez. 2005.

Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico

Ana Catarina Simão[1]

Resumo

A construção do conhecimento histórico dos alunos tem sido objeto de diversos estudos que, tendo sido iniciados no Reino Unido, se estenderam a outros países, entre eles Portugal e o Brasil. A cognição histórica, essencialmente de carácter qualitativo, tem proporcionado ao Ensino da História possibilidades de mudanças significativas ao facultar aos professores indicadores de como os alunos aprendem a História, de que conceitos de segunda ordem são mobilizados na construção do conhecimento histórico, dos níveis de conceptualização encontrados nas investigações que estudam estas ideias em alunos do Ensino Básico e Secundário.

Esta comunicação focará essencialmente as ideias dos alunos acerca da Evidência Histórica e da sua importância na construção de inferências históricas fundamentadas e multiperspetivadas. A utilização de fontes diversificadas em sala de aula deve visar a construção da Evidência que é a base do conhecimento histórico, como mostram vários estudos com crianças e jovens, em diversos anos de escolaridade. Com base num estudo com 61 alunos do ensino secundário, serão apresentados e discutidos alguns exemplos do uso de fontes históricas por esses alunos, em diversos níveis de elaboração, com o intuito de contribuir para mudanças significativas nas práticas docentes no que concerne ao trabalho da Evidência Histórica em sala de aula, que mobilize tarefas adequadas e potenciadoras de uma progressão efetiva do pensamento histórico dos jovens. Em Portugal, pode constatar-se uma melhoria significativa nalguns manuais escolares com o contributo destas investigações, e tal consciencialização deve alargar-se de forma mais sistemática às práticas docentes. No aprofundamento da investigação já realizada com alunos do ensino secundário, visa-se agora produzir um guião que exemplifique formas de potenciar a interpretação de fontes em sala de aula a um nível inferencial de Evidência Histórica, garantindo uma progressão conceptual dos alunos que vá bem mais além do que o mero tratamento de informação.

---

[1] Doutora em C. Educação, área de Educação em História e Ciências Sociais, CIEd, Universidade do Minho. Professora na Escola EB 2/3 Dr.º Flávio Gonçalves, Póvoa de Varzim. E-mail: ana.catarina.simao@hotmail.com

Palavras-chave: Evidência Histórica; Interpretação de fontes históricas por alunos; Educação Histórica.

Abstract

The construction of the historical knowledge of students has been the object of various studies, beginning in the United Kingdom and extending to other countries, including Portugal and Brazil. The historical cognition, essentially of qualitative character, has proportioned the teaching of History possibilities of significant change in giving the teachers indicators of how the students learn History, of which concepts of second order are utilized in the construction of historical knowledge, of the levels of conceptualization found in the investigations that study these ideas in middle school and secondary students.

This communication will focus essentially on the ideas of the students concerning Historical Evidence and of its importance in the construction of fundamental historical deductions and multi-perspectives. The utilization of varying sources in the classroom should aim at the construction of Evidence that is the base of historical knowledge, as demonstrated in various studies with children and young people, at various school ages. Based on the study with 61 secondary school students some examples of the uses of historical sources by these students, at various levels of elaboration will be presented and discussed with the intention of significant changes in teachers' practices as it concerns the work of Historical Evidence in the classroom that mobilizes adequate and potential tasks in the effective progression of the historical thinking of young people. In Portugal as a result of the contributions of these investigations there could be significant improvement in school textbooks, and as such the conscientiousness of teachers' practices should be stretched in a systematic way. In the thoroughness if the investigation already undertaken with secondary school students, there is an aim to now produce a guide that exemplifies potential ways of interpreting the sources in the classroom at an inferential level, of Historical Evidence, guaranteeing a conceptual progression of students well beyond mere treatment of information.

Keywords: Historical Evidence; Interpretation of historical sources by the students; Historical Education

Introdução

A educação histórica é uma área de investigação que se tem desenvolvido muito em Portugal e de uma forma sistemática desde o final do século XX, inspirada no trabalho desenvolvido no Reino Unido e na América do Norte. Na linha da frente deste processo investigativo destaca-se Isabel Barca, que, a partir da Universidade do Minho e dos projetos por

ela dirigidos, nomeadamente o *Hicon 1 e 2*, tem permitido o desenvolvimento sistemático e consistente desta área de conhecimento. A pesquisa nesta área tem tido o enfoque nas concepções dos alunos, nas concepções dos professores, nas concepções dos manuais escolares e no currículo. Apesardo cerne desta linha investigativa se encontrar seguramente nas ideias apresentadas pelos alunos e são estas que convocam a maioria das investigações portuguesas. As ideias ou concepções dos professores, dos manuais e do currículo já contam com vários estudos portugueses e visam especialmente estudar o impacto que estas ideias têm na construção das ideias dos alunos.

Neste polo de investigação, os estudos são quase todos de natureza essencialmente qualitativa. Todos os estudos têm, no entanto, um investimento em análise quantitativa que visa informar a análise qualitativa, no sentido de aferir alguns resultados e fornecer informações importantes que facilitam a leitura dos resultados. De resto, esta tem sido a metodologia comum adotada nas investigações desta área noutros polos de investigação congéneres, como o que lhe deu origem no Reino Unido.

Para além dos muitos investigadores portugueses que têm dado corpo a esta linha investigativa, destaca-se a relação que Isabel Barca estabeleceu com o Brasil, nomeadamente com Maria Auxiliadora Schmidt, que nos tem dado a oportunidade de refletir inter-paressobre o percurso que as investigações têm tomado na área da cognição histórica situada.

A educação histórica investiga a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens no intuito de, a partir de dados empíricos, perceber como os alunos aprendem História, que conceitos estruturais, ou de "segunda ordem" mobilizam na sua construção do conhecimento histórico, como constroem a sua consciência histórica, ou seja, como dão sentido à História para si mesmos.Rüsen (1993) acentua a aprendizagem da História como a consciência humana a relacionar-se com o tempo, experimentando o tempo para lhe dar significado, adquirindo a competência de dar sentido ao tempo e desenvolvendo essa competência. O mesmo autor define a aprendizagem como um processo dinâmico no qual a pessoa que aprende muda. Ora, o sujeito que aprende muda quando dá sentido, ou seja, é necessário entender a aprendizagem como uma mudança conceptual que parte de uma experiência passada e a muda. Por conseguinte, os profissionais do ensino devem procurar conhecer melhor as ideias dos alunos, começando pelas ideias tácitas que constroem informados'historicamente' por uma panóplia de veículos – a família, os media, os amigos, a escola – pois só podemos intervir no sentido de ajudá-los a construir ideias mais sofisticadas historicamente se conhecermos as que mobilizam, como destaca Peter Lee (1984). Deste modo, o processo de ensino - aprendizagem da História deve iniciar-se com base no que os alunos pensam e sabem, preocupar-se com a metacognição e não promover uma aprendizagem que

aponte unicamente para conceitos substantivos. Neste processo o professor deve preocupar-se em conhecer o que o aluno sabe, convidar o aluno a questionar o seu próprio conhecimento,orientá-lo nesse questionamento e desenvolver tarefasproblematizadoras que promovam uma maior elaboração do seu conhecimento histórico e uma consciência histórica mais 'avançada'. O conhecimento histórico que os alunos constroem e vertem nas suas narrativas não revela apenas as suas ideias acerca da dita 'História substantiva', tem subjacente uma interpretação pessoal da 'História ciência'. A educação histórica preocupa-se assim também com os aspetos desta metacognição. Das investigações que têm sido levadas a cabo em Portugal na área de conhecimento da cognição histórica situada têm emergido dados empíricos que nos permitem hoje ter um conhecimento mais sistemático sobre ideias de alunos no que respeita aos conceitos de "segunda-ordem" e nos permitem perceber melhor como é que os alunos entendem a História enquanto ciência, como constroem o seu conhecimento histórico e a sua consciência histórica.

A importância da evidência na construção do conhecimento histórico

A investigação que realizei em sede de doutoramento na Universidade do Minho centrou-se no conceito de evidência histórica que considero fulcral, dado que, como sublinha Van Der Dussen (1991:155) todo o conhecimento histórico se baseia na evidência.

É importante, em termos da Filosofia da História, analisar este processo de construção da compreensão histórica que tem que passar pela fundamentação na evidência histórica e por tentar compreender o papel que esta desempenha na produção histórica. A evidência foi alvo de reflexão de vários filósofos da História que são unânimes em ressaltar a sua importância que assenta, sobretudo, na ligação que estabelece entre o passado e a interpretação que dele é feita no esforço de o conhecer. Estes, apesar de apresentarem concepçõesde evidência com diversos matizes, concordam que sem a evidência, a história não seria um conhecimento empírico.

Collingwood afirma que a história é uma ciência de tipo especial, cujo objetivo é estudar inferencialmente eventos não acessíveis à observação, argumentando com base na 'evidência' (1992:251-252). A evidência é, assim, o fundamento da inferência, que está na base da construção do conhecimento histórico. Não é memória de qualquer tipo, como alegava Bacon, porque na história, como em qualquer outra ciência, só pode considerar-se como adquirida qualquer parcela de conhecimento quando o historiador é capaz de expor, a si mesmo e aos demais que se mostrarem interessados, os fundamentos em que se baseou, a evidência que está na base das suas inferências, da sua argumentação. Esta mesma posição pode encontrar-se em Oakeshott (1933:103).

Collingwood (1965) afirma que, *na história científica, devemos falar em evidência e nãoem fonte*. O conhecimento do passado é inferencial, é indireto e mediado pela evidência.Mas, afinal, segundo o autor, o que é a evidência? O autor afirma que na*história científica*, *constitui evidência tudo o que for usado como evidência*, não sendo possível saber o que pode ser evidência, antes de ser usado como tal. Collingwood afirma que é o historiador que cria a evidência, ao usá-la como tal. Assim, em vez de a evidência ser uma autoridade, ela é fruto do pensamento autónomo do historiador, que qualifica certas coisas no presente como evidência para certas coisas do passado. Deixa de ser o historiador a submeter-se às fontes e passam estas a submeter-se ao historiador – é aquilo que o autor chama de revolução coperniciana na teoria da história (1992:236). Não há limite para o que pode ser considerado evidência.A evidência potencial acerca de um assunto é constituída por todas as afirmações existentes a esse respeito. Tudo no mundo é evidência potencial. Van Der Dussen (1991) sublinha que, com esta afirmação, Collingwood introduziu um novo conceito na história – a evidência potencial – que nos remete não só para um novo conceito de evidência, como para a revolução que esta introduziu no próprio conceito de fonte histórica que de fonte escrita passa a ser '*everything'*.

Dray(1991) defende a história como ciência autónoma baseado num modelo de explicação racional, cuja objetividade assenta na possibilidade de convivência de perspetivas diferenciadas, que constituem um enriquecimento e não uma fraqueza desta ciência. Segundo Dray, a procura do consenso é irrelevante para a história. Dado que o que a caracteriza é precisamente a multiplicidade de perspetivas, estas devem manter-se necessariamente. De acordo com este autor, toda a explicação histórica ocorre necessariamente a partir de um ponto de vista que pressupõe os valores (posição corroborada por Rüsen). Sublinhe-se, porém, que a história não é vista aqui como opinião do autor, mas como interpretação do autor, como reconstrução com base na evidência. Não há um trabalho subjetivo, arbitrário e gratuito. Este deve ser plausível, inteligível e baseado na evidência.

Foi à luz desta reflexão epistemológica que se procurou explorar as ideias dos alunos acerca da evidência histórica. Sendo um conceito de 'segunda-ordem', este percorre todo o trabalho levado a cabo com os nossos jovens sem que, por vezes, quer docentes, quer alunos se apercebam desse facto.

Foram destacados nesta investigação, dentro do campo da Filosofia da História, os trabalhos de Collingwood (1992) e Van der Dussen (1991), que nos mostram que o conceito de evidência histórica de linha positivista, que o reduzia a uma simples prova fornecida pelas fontes, representa uma perspetiva redutora e, por isso, largamente ultrapassada.

Lee (1984) destaca o papel da evidência na investigação racional do passado e no Ensino da História. Segundo este investigador, o uso da evidência é fulcral no ensino da História pois é ela que permite a reconstrução dos acontecimentos do passado, seguindo critérios de uma objetividade crítica e não positivista.

Ashby(2001) adiantou uma definição do conceito de Evidência Histórica que adotámos - *A Evidência Histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas).*

O estudo

No estudo que realizei em sede de doutoramento intitula-se A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

A escolha deste conceito de 'segunda ordem' deveu-se ao facto de todo o conhecimento histórico ser baseado na evidência, como nos adverte Peter Lee:

> School history cannot turn students into mini-professional historians, and it should not try, but it can begin to help them understand how historical claims are based on evidence, that explanations are not the same as singular factual statements, and that it is in the nature of history that there will be different accounts of the past, but that none of this means history is just a matter of opinion Lee (in Barca, 2000:11).

Neste estudo procurei investigar conceitos de segunda ordem que condicionam as narrativas históricas dos alunos, sendo o conceito principal o de evidência histórica. Ao debruçar-me sobre as ideias dos alunos, tive como questão central de investigação: *Que conceito de evidência apresentam os alunos do 3.º ciclo e do Ensino Secundário?* No intuito de responder à primeira questão, foram levantadas outras questões, nomeadamente: *Como utilizam os alunos as fontes históricas? Que compreensão apresentam acerca da natureza das fontes e como as validam? Que ideias apresentam acerca do papel do Historiador? Que concepções apresentam de Passado e de História?*

Este estudo passou por cinco etapas de investigação: um estudo exploratório a que se seguiram a primeira, a segunda e a terceira fases piloto e, posteriormente, o estudo principal.

A amostra do estudo principal foi constituída por 100 alunos (29 do sexo masculino e 71 do sexo feminino): 39 alunos de 8.º ano do Ensino Básico (com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos) e 61 alunos de 11.º ano do Ensino Secundário (com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos de idade).

Escolheram-se como instrumentos para recolha de dados o questionário e entrevistas. Para responderem ao questionário, os alunos receberam um Kit documental com fontes

iconográficas e escritas muito diversificadas. Optou-se pelo critério de extrair as fontes dos manuais escolares e cada fonte foi impressa em folha separada para que os alunos não se esquecessem de que se tratava de fontes diversas e tomassem consciência da sua individualidade e multiplicidade.

Na análise de dados empíricos preferiu-se como método de análise a *GroundedTheory* (Strauss &Corbin, 1991). Das respostas dos alunos nas várias fases de recolha de dados emergiram dados que nos permitiram codificar sistematicamente as respostas, como base para a construção progressiva de um conjunto de níveis de pensamento do aluno sobre Evidência Histórica. O estudo principal ajudou, a partir das respostas dos alunos, ao afinamento do mapa conceptual que está subjacente à análise das mesmas.

A categorização das ideias dos alunos teve por base o modelo de progressão conceptual proposto por Ashby (2003). Destacaram-se seis níveis conceptuais nas respostas dos alunos, que passamos a apresentar, seguidos de um exemplo de respostas de alunos, para cada um deles, à questão que foi colocada - *Porque razão achas que os documentos A e B não estão de acordo?* (o documento A é um excerto de texto de Tácito sobre o discurso de um governador bretão e o documento B um excerto de texto de Tito Lívio). Note-se que o tema era o império romano.

Nível 1 - **Evidência como cópia do passado** – A *fonte histórica* é vista como dando acesso direto ao passado – conhecimento literal do passado, permitindo a inspeção direta desse passado. Para responder a uma questão com base em fontes, os alunos retiram informações avulsas, por vezes sem nexo, copiadas da fonte. Mostram dificuldade em relacionar fontes discordantes e, se confrontados com esta situação, a maioria considera que essas fontes não são úteis, não diferem, o problema não existe, é uma questão de palavras diferentes, ou atribuem a divergência a questões de quantidade e qualidade de conhecimento. Neste nível de pensamento, não se colocam questões de metodologia. Os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso (único raciocínio aparente de segunda ordem), mas sem base metodológica. A *História* é vista como uma descoberta onde o *papel do Historiador* se resume a encontrar a fonte certa e "contar" a fonte fielmente, sem erros. Neste sentido, o conhecimento do *passado* é tido como algo garantido e fixo. Exemplo: ***Maria -*** *"Não estão de acordo porque o [documento] A refere que foi um império formado pela força, enquanto o [documento] B nos diz que foi pela sabedoria ou inteligência. Não, porque um foi pela força outro pela sabedoria."*.A aluna extrai frases dos dois documentos em análise e fica presa à informação substantiva. Não explora a ambiguidade do significado nas fontes, nem se questiona quanto ao motivo desta divergência. Não coloca questões de autoria, nem questões de metodologia. Não exprime um raciocínio com base em ideias de segunda ordem, mas substitui-o por informação substantiva.

Nível 2 - **Evidência como informação** - A evidência potencial é tratada como informação, a *fonte* oferece acesso direto ao passado. Perante uma questão a ser respondida com base em fontes, os alunos juntam informação, contam fontes para solucionar o problema ou, ainda que não refiram explicitamente a quantidade, referem a diversidade, o que já inclui essa ideia. Os alunos usam excertos da informação que retiram das fontes ou copiam palavras das mesmas, ainda que não citem. A preocupação maior é encontrar a conclusão correta, a melhor informação. A divergência nas fontes é frequentemente atribuída a questões que se prendem com a informação (formas de contar, problemas de quantidade, qualidade e/ou diversidade de conhecimento). Não emerge o conceito de ponto de vista, apesar de já ser referida esporadicamente a questão de "opinião". Emerge a noção de autoria e de viés. A metodologia que utilizam resume-se a questões de verdadeiro/falso ou certo/errado mas, em alguns casos, compreendem que há uma metodologia própria da História. Concebem a *História* como uma descoberta. Assim, o *papel do Historiador* é descobrir as fontes certas e contá-las. O *passado* é tratado como algo fixo, acabado, conhecido por alguma autoridade (fonte primária, manual, livro ou professor). O *passado* é visto como se fosse presente. Exemplo: ***Anita -*** *"Como já referi na pergunta anterior, o doc. A mostra-nos o lado mais feroz do império romano. Deste documento podemos tirar a conclusão que os romanos invadiam terras e as pilhavam, ou seja, tinham reacções brutas e massacradoras. No documento B, Tito Lívio informa-nos do outro lado da conquista romana, ou seja, vemos que os romanos tinham duas facetas. Na minha opinião concreta, eu penso que os romanos teriam um comportamento igual ao do doc. B, antes de conquistarem as terras. Depois da conquista, eles tornar-se-iam tal e qual como nos diz o documento A.".*A resposta enferma de anacronismo. A razão da divergência das fontes é atribuída ao facto de se reportarem a etapas diferentes da expansão romana, o que nos remete para uma questão de informação, no entanto, contém erros de interpretação e, acima de tudo, anacronismos.

Nível 3 – **Evidência como testemunho ou conhecimento** - Os alunos reconhecem que evidência e informação são elementos diferentes a considerar numa fonte. Começam a ver a fonte como uma informação privilegiada, a ser avaliada quanto à sua veracidade. Na evidência potencial, os conflitos são pensados de forma apropriada e sustentada, decidindo depois qual é o melhor relato. A dicotomia verdade – mentira aparece relacionada com noções de distorção, exagero ou perda de informação no relato. Os alunos valorizam o agente histórico e o paradigma da memória e da observação direta. Valorizam a quantidade de fatores para a explicação. A provisoriedade da explicação está relacionada com a quantidade de informação conhecida. Os alunos reproduzem a informação, mas não geram inferências a partir das fontes - não é conhecimento histórico construído (embora pareça), mas simples reprodução.O papel do Historiador é descobrir as fontes certas, mas emerge aqui a noção de que este tem que criticá-las

e avaliá-las. A concepção de História é sobretudo a de descoberta, redigida através do que se extrai das fontes, mas, em alguns alunos, emerge a noção de História como uma construção a partir da avaliação e da verificação das fontes, no entanto, de carácter definitivo. O passado é-nos narrado, mal ou bem, por pessoas (que viveram naquela época). Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar informações acerca do passado. Exemplo: **Lisa** -" Eu acho que os documentos A e B não estão de acordo porque o historiador não é o mesmo e a época em que os dois historiadores viveram não é a mesma (Tito Lívio: 54 a. C. - 19 d. C.; Tácito séc. I-II d. C.). No documento A a informação é dada por uma "testemunha", que é o governador da Bretanha, [enquanto] a informação do documento B é dada por umhistoriador." .Na resposta da aluna emerge a questão de autoria, de ponto de vista pessoal e social, dado que salienta o tempo em que foram elaboradas as fontes. Há nesta resposta a valorização do agente histórico e o paradigma da memória e da observação direta, dado que se salienta que um dos documentos contém a informação dada por uma **"testemunha", que é o governador da Bretanha**. Note-se que esta aluna já noutras questões duas questões se centrou no ponto de vista do documento A.

Nível 4 – **Evidência como prova** - Os alunos revelam um entendimento global das fontes, não as reproduzindo simplesmente. Exprimem as suas ideias, mas não as fundamentam. Baseiam-se na lógica racional e não na consideração do contexto histórico. A consistência empírica é entendida ao nível da verificação (provas). Quando confrontados com fontes com mensagens divergentes mudam o foco do relato para a contribuição ativa do autor. Apresentam noções de distorção, exagero, mentira, inclinação, que, por vezes, são complementados por questões sobre qual dos relatores está em posição de saber. A *Evidência potencial* é usada para ilustrar a interpretação. Emerge de forma simples a consciência de evidência, bem como um ponto de vista pessoal acerca das mensagens das fontes e dos autores. Admite-se a perspetiva, mas não como critério científico válido para a ciência histórica, o ideal será o consenso – aspiração necessária e alcançável em História. Uma conclusão definitiva e final é defendida como sendo a explicação. O trabalho do historiador é visto como verdade, mas não como na matemática ou na física. O *papel do historiador* é elaborar a sua versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos, criticar fontes e somar evidência. Interpreta, não infere. Exemplo: ***Cristina*** - *"Enquanto que o autor do documento A vem de um país que sofreu os ataques romanos e que foi dominado, o autor do documento B é romano e, por isso, conta uma versão mais moderada da História, conta de maneira que Roma seja vista com bons olhos por todo o prestígio que teve, enquanto que o do documento A conta a História de modo a que quem seja "considerado vítima" seja o seu país e que Roma seja vista como "a má da fita".*A aluna justifica a divergência das mensagens das fontes reportando-se à autoria e seu contexto. Da sua resposta destaca-se de forma explícita o ponto de vista social, que a aluna justifica com o facto

das posições se deverem ao facto de o discurso ter origem em diferentes grupos de pertença. Note-se a falta de rigor ao referir que o autor do documento A vinha de um povo dominado, quando o autor é romano. No entanto, o discurso que o mesmo relata é de facto o de um povo dominado. Salienta-se, ainda, a noção de intenção subjacente ao discurso dos autores, que revela capacidade crítica na aluna que a faz questionar as mensagens das fontes como sendo, por motivos diferentes, portadoras de discursos diferentes de forma intencional.

Nível 5 – **Evidência restrita** - As afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência – emerge a consciência da inferência a partir da evidência. Os alunos fazem inferências, mas só a partir de uma fonte. Relacionam a evidência com alguns elementos do seu contexto (restrito) e testam a evidência – atividades interdependentes. Constroem as suas sínteses históricas inferindo a partir das fontes. Mostram ter a noção da provisoriedade do trabalho do historiador – a evidência não providencia pontos fixos. O *passado* é interpretado e construído através da evidência – dão lugar à subjetividade do autor. O ponto de vista é legítimo para a História. Exemplo: ***Mariana -*** *"Os documentos A e B não estão de acordo na sua totalidade porque, enquanto que o documento A representa a voz do povo conquistado e submetido à autoridade de Roma, o documento B transmite o "ponto de vista" do próprio povo conquistador. Note-se que no documento A está descrito um discurso do então governador da Bretanha.".* A aluna aponta como razão para divergência das mensagens das fontes a autoria, dado que o autor do documento A reporta um ponto de vista social que constitui o ponto de vista de um povo dominado, portanto um determinado grupo de pertença, e o autor do documento B era romano e transmitiu o ponto de vista romano, do povo conquistador, outro grupo de pertença.

Nível 6 – **Evidência em contexto** - A *evidência* pode ser construída, mas tem que ser entendida no seu contexto histórico para se saber qual o seu significado e como se reporta à sociedade que a produziu. Isto envolve a aceitação provisória de muito trabalho histórico como facto estabelecido (um contexto conhecido). Consciência da historicidade da evidência e da produção histórica. Emerge a consciência dos contextos: variam os lugares e o tempo em que se interpreta o passado. Diferentes narrativas são resultado de questões diferentes e teorias diferentes que os historiadores usam no estudo da realidade histórica. A objetividade é concebida sem contornos positivistas – objetividade perspetivada. Exemplo: ***Marta -*** *"Primeiro, datam de quase 500 anos de diferença; segundo, no documento B são as palavras de um historiador romano, cuja visão sobre Roma seria, quase obrigatoriamente, [a] do império perfeito; o documento A, por seu turno, embora da autoria de outro historiador romano, é baseado nas palavras de um governador da Bretanha, ou seja, de alguém que sofre de perto os tormentos causados pelos romanos.".* A aluna salienta, em primeiro lugar, a diferença temporal entre as fontes. Aponta, também, como razão de divergência das fontes a autoria, o ponto de

vista social defendido por cada autor de acordo com o seu grupo de pertença, ou do grupo de pertença a que dá voz.

A maior incidência da amostra foi no nível 2 – *Evidência como informação*, no nível 3 – *Evidência como testemunho ou conhecimento* e no nível 4 – *Evidência como prova*. As ideias dos alunos do Ensino Básico situaram-se maioritariamente entre o nível 1, *Evidência como cópia do passado* e o nível 2, *Evidência como informação*. As ideias dos alunos do Ensino Secundário situaram-se, sobretudo, entre o nível 3 - *Evidência como testemunho ou conhecimento* e o nível 4 - *Evidência como prova*. Apenas dois alunos do Ensino Secundário manifestaram ideias de *Evidência em contexto* (nível 6). Os resultados obtidos vêm reafirmar a falibilidade da teoria piagetiana, no que respeita à invariância dos estádios de desenvolvimento por faixas etárias, e dar força ao apelo de Cooper (1992) de encorajar o trabalho com evidência histórica desde muito cedo, com vista a desenvolver melhor e mais facilmente a compreensão histórica dos alunos.

Reflexões finais

Os resultados deste estudo trazem implicações para a Educação Histórica. Conclui-se que a utilização de fontes históricas em sala de aula se apresenta ainda muito limitada à sua dupla função de informação, ou estímulo para a aprendizagem. Por conseguinte, recomenda-se aos profissionais do ensino da história: o levantamento de ideias prévias que permitam ao aluno apresentar o que já sabe (independentemente da origem desse saber) e que constitui o ponto de partida de construção do seu conhecimento histórico e da sua consciência histórica - após o diagnóstico, devem criar oportunidades de tarefas em sala de aula que permitam a progressão da compreensão histórica dos alunos; a utilização na aula de História de fontes com mensagens divergentes e a elaboração de questões de cruzamento de perspetivas diversas sobre o mesmo conteúdo; as fontes iconográficas não devem ser utilizadas como ilustração do que o docente ou o manual expõem, antes devem ser problematizadas (para combater a iliteracia da imagem que os alunos revelaram) e integradas, através de tarefas desafiadoras, na construção o pensamento histórico dos alunos; nas aulas, seguindo o conceito de aula oficina (Barca, 2004:29-43) devem estruturar-se momentos em que os alunos trabalhem com fontes, mobilizando conceitos de segunda ordem para concluírem acerca de informação substantiva.

Conclui-se, ainda, que os alunos apresentaram mais facilidade em raciocinar com base em fontes escritas do que iconográficas, sendo os resultados da análise de dados quando da utilização de fontes iconográficas muito inferior no que respeita ao nível conceptual apresentado pelo aluno noutro tipo de fontes. Esta constatação deve ser tida em conta tanto na formação dos docentes como na elaboração dos manuais para colmatar esta falha. Em Portugal, já pode constatar-se uma melhoria significativa nalguns manuais escolares com o contributo destas

investigações, e tal consciencialização deve alargar-se de forma mais sistemática às práticas docentes. No aprofundamento da investigação já realizada com alunos do ensino secundário, visa-se agora construir um guião que exemplifique formas de potenciar a interpretação de fontes em sala de aula a um nível inferencial de Evidência Histórica, garantindo uma progressão conceptual dos alunos que vá bem mais além do que o mero tratamento de informação, mas seja uma progressão de questionamento de forma sustentada, que não passe da evidência como informação imediatamente para questões de síntese que exigem o uso da evidência em contexto.A interpretação tem que ser inferencial e contextualizada, mas apoiada em de fontes diversas nas suas mensagens e suportes, cruzamento dessas fontes no que respeita às suas mensagens, às suas intenções e à sua validade, seleção de fontes mediante critérios de objetividade (Barca, 2004: 131-144).

Referências bibliográficas

Ashby, R. (2005): *"Students' Approaches to Validing Historical Claims*". In Questões deepistemologia e investigação em ensino da história. *Actas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho.

Ashby, R. (2003): *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*. Atas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 37-57.

Ashby, R. (2001): *Children's ideas on evidence*. Comunicação apresentada no Congresso dos Professores de História. Porto: Universidade Portucalense.

Barca, I. (2000):*O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP – Universidade do Minho.

Barca, Isabel (2004):*Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação*. Atas das Quartas Jornadas Internacionais em Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho,131-144.

Collingwood, R. G. (1965): Scientific History: Its Methods and Presuppositions. Donagan,A. &Donagan, B. (Eds.).*Philosphy of the History*. London:Macmillion.

Collingwood, R. G. (1992):*The Idea of History* (10th Ed.). Oxford: Oxford University Press.

Dray, W. (1991): Comment. In Van der Dussen, W. J. &Rubinoff, L. (Eds.),*Objectivity,Method and point of view: Essays in the philosophy of* history. Leiden: E.J. Brill,170-190

Lee, P. (1984):Why learn History?. In Dickinson, A.; Lee, P. & Rogers, P. (Eds.), *LearningHistory*.Londres: Heinemann, 1-19.

Lee, P. &Ashby, R. (1987): 'Discussing the Evidence', in Teaching History, nº 44. Historical Association.

Oakeshott, M. (1993): *Experience and itsmodes. Cambridge UniversityPress*.

Rüsen, J. (1993):*Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990):*Basics of qualitative research. Grounded theory, proceduresand techniques*.Sage Publications.The International Professional Publishers.NewPark.London. New Delhi.

Van der Dussen, w. J. (1991): The historian and is evidence. In Van Der Dussen, W. J. &Rubinoff, L. (Eds.).*Objectivity, method and point of view: essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill, 154-169.

O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica em Alunos do Ensino Fundamental

Flávio Batista dos Santos[1]&Marlene Rosa Cainelli[2]

Resumo

Este texto faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli. Tendo como suporte teórico os estudos de Jorn Rusen (2001, 2011, 2012), Isabel Barca (2011), Maria Auxiliadora Schmidt (2005) pretende-se investigar a forma de desenvolvimento do ensino de história, considerando a percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender e perceber a utilidade da aula de História, bem como relacioná-la à vida prática de cada um. O presente trabalho se constitui em um estudo com alunos do ensino fundamental, anos finais, objetivando responder a uma questão fundamental dentro do ensino de história que é a relevância e a significância histórica nos conteúdos trabalhados pelos professores para a vida prática desses estudantes. Nesse sentido, analisaremos como a histórica local pode influenciar na formação de uma consciência pautada numa orientação temporal que sustente uma interpretação do seu cotidiano. Temos como hipótese que o trabalho do professor possibilita a produção de narrativas, as quais permitem verificar a constituição do pensamento e compreensão histórica dos estudantes, além disso, promove atividades que visam o domínio da temporalidade e do espaço. Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, utilizou-se de questionários com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, com vistas à compreensão dos saberes, significados e intencionalidades do Ensino de História do ponto de vista dos estudantes.

Palavras chave: Ensino de História; Consciência Histórica; História Local

[1] (UEL) Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná- Mestrando em Educação/ Universidade Estadual de Londrina. E-mail: flaviobsantos@gmail.com

[2] (UEL) Professora de Metodologia do Ensino de História / Universidade Estadual de Londrina- Realiza Estágio Pós-doutoral na Universidade do Minho em 2013 – Bolsista CNPQ. E-mail: marlenecainelli@sercomtel.com.br

Abstract

This text is part of a research Masters in Education from the State University of Londrina, under the guidance of Professor Marlene Rose Cainelli. Backed by theoretical studies Jorn Rusen (2001, 2011, 2012), Isabel Barca (2011), Mary Help of Schmidt (2005) aims to investigate how to develop the teaching of history, considering perception, imagination and memory of subjects involved in research, seeking to understand and realize the usefulness of the history lesson and relate it to the practical life of each. This work constitutes a study of elementary school students, final year, aiming to answer a fundamental question in the teaching of history is that the relevance and significance in the historical contents worked by teachers for practical life of these students. Accordingly, we will analyze how the historic site can influence the formation of a conscience guided by a temporal orientation that supports an interpretation of their daily lives. We hypothesized that the teacher's work enables the production of narratives, which allow you to check the formation of thought and historical understanding of the students also promotes activities that target the domain of temporality and space. From the perspective of qualitative research, we used questionnaires to students of 9th grade of elementary school, with a view to understanding of knowledge, meanings and intentions in History Teaching from the perspective of students.

Keywords: Teaching of History; Historical Consciousness; Local History.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa em curso desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, voltada à análise no campo da Educação Histórica sobre o ensino da história local como proposta de aprendizagem histórica. Tendo como suporte teórico os estudos de Jorn Rusen (2001, 2012), Isabel Barca (2011), Maria Auxiliadora Schmidt (2008) pretende-se investigar a forma de desenvolvimento do ensino de história, considerando a percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender e perceber a utilidade da aula de História, bem como esta se relaciona com a vida de cada indivíduo.

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Nossa Senhora das Neves, situado no centro de Ibaiti – PR. Os alunos foram submetidos a questionários de caráter sócio-econômico-cultural, sobre o ensino de história na escola e produção de narrativas, referentes aos conhecimentos sobre o Brasil e seus saberes sobre o município. A instituição dedica-se a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sendo uma Associação Beneficente Educacional controlada por uma ordem religiosa católica.

O presente trabalho constitui-se em um estudo com alunos do ensino fundamental, anos finais, objetivando responder a uma questão importante dentro do ensino de história relacionado à relevância e a significância histórica nos conteúdos trabalhados pelos professores para a vida prática desses estudantes. Nesse sentido, analisaremos como a histórica local pode influenciar na formação de uma consciência histórica pautada numa orientação temporal que sustente uma interpretação do seu cotidiano. Neste caso, entendemos a consciência histórica como "a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (RUSEN, 2001, p. 57).

A opção pelo tema leva em conta as limitações que o ensino de história local proporciona aos professores dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tendo em vista que os materiais sejam eles livros didáticos ou outros meios utilizados pelo professor não dão conta do assunto, criando, nesse sentido, um vácuo no que tange o estudo das histórias locais. O trabalho com história local é vivenciado nas escolas brasileiras durante os anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais e no ensino médio essa prática está condicionada a trabalhos isolados de um ou outro professor, mesmo que nos documentos oficiais e legislações especificas, caso do estado do Paraná, a história local tem que obrigatoriamente ser desenvolvido em sala de aula.

Partindo desse contexto, nosso intuito é observar até que ponto a história local é importante para os alunos desenvolver conceitos de mudança e permanência no tempo, tendo como foco uma abordagem qualitativa de análise, a partir de questionários e produção de narrativas respondidos e produzidas por alunos do ensino fundamental.

Conduzimos nossa pesquisa buscando responder as seguintes questões: abordar a história local possibilita a construção do conhecimento histórico escolar? Em que medida o trabalho com história local se concretiza na prática, rompendo com os limites do localismo e a generalização globalizante que refuta as particularidades e as especificidades do local?

A opção por compreender o ensino de história na ótica do aluno se justifica à medida que ele é o principal componente no processo de aprendizagem e a sua construção do pensamento histórico passaria pela sua empatia pelo tema abordado.

História Local como Estratégia de Aprendizagem Histórica

Vivemos na contemporaneidade uma situação paradoxal, pois ao mesmo tempo em que há uma tendência homogeneizadora em atitudes e costumes, ou seja, uma cultura construída de modo global, onde as fronteiras dos Estados Nacionais não são mais barreiras para incorporar determinados padrões perceptíveis nos mais diversos locais, observa-se o crescimento de

particularismos de grupos que pretendem ver suas reivindicações serem aceitas no dia a dia. Para isso basta verificar a luta de minorias, de grupos distintos na busca de direitos, mesmo que isso cause contestações em parcelas amplas da sociedade, como exemplo, podemos citar os movimentos negro, feminista, gay, além de diversas manifestações culturais locais, ligadas à tradição cultural que lutam em permanecer vivas no contexto de massificação global da cultura.

O local aqui expressado refere-se ao espaço geográfico, cujos laços sociais, econômicos, de parentesco e políticos se dão de modo significativo direto ou indireto, o qual influencia na sociabilidade entre eles. Esse espaço envolve, portanto, o município e suas adjacências, tendo como limite a unidade federativa denominada de estado.

O interesse pela história local não é um tema novo. Muitos pesquisadores já desenvolveram trabalhos nessa área.

> A abordagem sobre história local, no que se refere ao ensino de História foi alvo de grande debate entre historiadores no Brasil, que valorizaram esta abordagem por possibilitar novas visões sobre o processo de aprendizado da História e, a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos.
>
> Em nosso país, o tema de história local, já foi proposto pelo menos há duas décadas, com diferentes formas de abordagem, sendo que nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares foram organizadas em círculos concêntricos, com abordagem dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno. Entre as décadas de 1980 e 1990, predominou-se a histórica temática, sendo a história local colocada como estratégia pedagógica, para garantir o domínio do conhecimento histórico (GERMINARI, BUCZENKO, 2012, p. 128).

Defendemos em nosso trabalho um modelo de ensino de história que contemple as particularidades dos próprios estudantes como forma de compreensão do passado, presente e as perspectivas de futuro, mas sem desvincular essa relação local dos acontecimentos globais.

Neste sentido, a história local é entendida como uma abordagem que vincula as particularidades do lugar e suas relações e conexões com outros lugares, num processo contínuo de interrelação entre os sujeitos e o objeto de estudo nas suas múltiplas especificidades, identificando a partir do local as diferentes culturas existentes. Nos escritos de Samuel (1990, p. 220) observa-se que:

> A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias devidas individuais; o impacto da mudança tem de ser medido por suas consequências para certos domicílios. Os materiais básicos do processo histórico devem ser

> constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição no local ou a estrutura não se manterá.

A história local demanda uma série de ações teórico-metodológicas no seu tratamento, pois muitas vezes o seu estudo se dá com o vivenciado, ou seja, a aproximação efetiva com os indivíduos, objeto de estudo, torna-se a um estudo onde há um apego afetivo maior, tornando-a dessa maneira um fator de motivação para a aprendizagem. Porém, o trabalho em si não pode eximir-se das relações com o nacional ou geral, pois, em muitas situações, os fatos locais não se explicam em si mesmo, tendo a necessidade de uma relação com dimensões mais amplas de análise histórica.

O local na perspectiva aqui abordada é vista como um espaço de identidades e facilita as relações e o entendimento num mundo cada vez mais global. Assim, é vista como uma estratégia de ensino que possibilita uma inserção dos estudantes num processo de conquistas de identidade, contribuindo para uma melhor percepção de sua existência como ser social e analista dos acontecimentos cotidianos, mas também aprimorando novas leituras de mundo.

Ao enfatizar a história local como um meio metodológico que visa dar maior significado ao ensino de história, nossa intenção é a superação de uma aprendizagem voltada à memorização, desarticulada e sem relação com a realidade dos estudantes, ou seja, um estudo passivo, constituídos por feitos ligados a personagens ilustres, excluindo ou secundarizando aqueles que não apresentaram algum destaque no cenário nacional ou global. Nesse sentido, a possibilidade de um recorte histórico, associado a contextos mais amplos integrariam o conjunto de saberes que seriam apropriados pelos alunos. Desta forma,

> O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob forma de conhecimento histórico, ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e trabalhado, contribui para a construção de consciência histórica (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 114.

O estudo desenvolvido se volta para a incorporação de outros elementos presentes no cotidiano dos estudantes, como uma praça, uma rua, o contato com pessoas comuns, relacionando esses elementos a olhares interpretativos da realidade a partir de eventos do passado, organizando, dessa forma, a mudança ou permanência temporal, ou seja, desenvolvendo um pensamento histórico tendo como origem a própria localidade.

A relação existente entre o estudante e o fato, por consequência da proximidade, torna o ensino de história local como um fator de relevância significativa no que diz respeito ao ensino da disciplina de história. No entanto, cabe frisar que não se pretende por ora dessa proposta fragmentar o ensino de história, isolando-o do contexto geral da história. Pelo contrário, o que se busca é articular o ensino do local, com o nacional e o global. Em tese a proposta, caracterizada pelas particularidades, mostrará uma diversidade na constituição da história nacional, rompendo com uma história voltada apenas para o ato político ou econômico, como é o viés de estudos da história do Brasil.

As condições encontradas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio para o ensino de história é desfavorável para o ensino da história local, uma vez que os materiais utilizados por professores, em sua grande maioria, tem no livro didático ou apostilas de escolas particulares uma ênfase na história nacional e geral. Isso nos leva a pensar que essa dificuldade encontrada nos materiais dificulta sua disseminação nesses níveis de ensino, reduzindo o ensino do local a ações esporádicas e particulares por parte dos professores. Em várias localidades, incluindo o Paraná, o ensino da história local é contemplado de forma legal, com determinações que resultam em obrigatoriedade dessa prática. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a história local é abordada como:

> O estudo das histórias locais é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdos a serem trabalhados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas. Segundo o historiador italiano Ivo Mattozzi (1998, p. 40), histórias locais permitem a investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem, mas também das histórias de outras regiões ou cidades. Esse historiador aponta alguns caminhos para o estudo das histórias locais:
>
> - a importância da dimensão local na construção do conhecimento do passado e que há fenômenos que devem ser analisados em uma pequena escala;
> - a relação entre os fatos de dimensão local e os de dimensão nacional, continental ou mundial;
> - o estudo e a compressão das histórias locais do outro (como as historias dos indígenas, dos latino-americanos, dos africanos e dos povos do oriente);
> - o respeito pelo patrimônio que testemunha o passado local;
> - os termos das questões relativas à administração e gestão do território em que vivem;
> - a função e o valor histórico-social das instituições incumbidas da conservação do patrimônio e do estudo do passado;
> - a utilização e divulgação pública de narrativas das histórias locais. (PARANÁ, 2008, p. 71)

No ensino médio, o interesse pela história local por parte dos estudantes se dá exatamente pela obrigatoriedade de um percentual de questões relativas à história do Paraná estar presente nos vestibulares das instituições públicas do estado, conforme estabelecido pela Lei nº 13439/02:

> Art. 1º. O processo seletivo para ingresso em cursos de educação superior de instituições de ensino mantidas pelo Estado do Paraná, exigirá dos candidatos conhecimento sobre história, geografia e atualidades do Estado do Paraná nas disciplinas de História e Geografia.
> Parágrafo único. As questões sobre História e Geografia do Paraná deverão apresentar pelo menos 20% (vinte por cento) em cada área de conhecimento especificado nesta lei.
> Art. 2º. O disposto nesta lei será aplicado pelas instituições de ensino superior a partir dos exames seletivos para preenchimento de vagas para o ano letivo de 2003. (PARANÁ, 2002)

As dificuldades ou resistências em relação à história local parecem ser mais fortes do que a legislação ou as necessidades por conta de alguns testes de vestibulares. Desta forma seu reconhecimento dentro do ambiente escolar a torna um conteúdo inferior. Entendemos que para o ensino da história, não são somente o entendimento sobre a macro-estrutura dariam conta de responder acontecimentos e interpretação do tempo. A história local possivelmente permitiria uma dimensão mais próxima da realidade e inúmeras possibilidades poderiam ser realizadas a partir do seu estudo, assim, descrever, analisar, criticar, ou seja, interpretar e entender a dinâmica da sociedade a partir da compreensão das mudanças no tempo se efetuariam a partir da história local.

A ênfase na história local é compreensível à medida que através dela seria possível verificar os diferentes tempos entre diferentes lugares. Não estamos partindo do pressuposto que os eventos históricos são necessariamente originados num ambiente local. O fato da generalização do tempo esconde entre outras coisas as particularidades que só é percebida a partir do momento que se privilegia o local. Desta forma, o estudo local vivifica as experiências diversas e caracteriza o tempo de cada lugar. Ao tratar de orientação temporal, Jorn Rusen argumenta:

> As pessoas só podem agir se elas têm o rumo da sua vida, que coordena e orienta as ações e intenções organizadoras de suas experiências, para todos possam saber o que elas mesmas fazem. Nesta orientação, os ganhos da realização temporal estão relacionados com a experiência de mudança no mundo humano e do seu sentido, na medida em que a experiência está relacionada aos efeitos orientadores da ação que dizem respeito à transformação no tempo. Tempo como um ato intencional e tempo como ato condicional são trazidos para um contexto interior de uma orientação da vida prática humana.
> Nesta orientação, o tempo é visto como a experiência de mudança do homem e do seu mundo e como a esperança de que estas mudanças estejam relacionadas entre si, para que as pessoas possam se organizar no fluxo do tempo. (RUSEN, 2012, p. 37-38).

Ao estudar o local nos deparamos com a questão do tempo e assim com um ponto fundamental em história que é exatamente estabelecer parâmetros de mudanças ou de permanências. Sabemos que nem tudo aquilo que aconteceu no passado pode ser tratado como história, apenas o que se consegue observar de alterações. A história local tem essa dimensão,

de comparar, observar e verificar que o tempo não é único e cada lugar tem uma especificidade e tem uma história, construída por aqueles que em um dado momento e num determinado espaço ali estiveram.

Torna-se relevante no ensino da história local a diversidade de olhares sobre os lugares, distanciando-se de um processo homogeneizador do pensamento e dos sujeitos sociais, fato esse que coloca o conjunto dos estudantes de fora do processo histórico. A história local promove um processo de alteridade entre os diferentes grupos sociais existentes em espaços distintos.

Relevância e significado são expressões que caminham juntos no processo educativo. No ensino de história não é diferente, ou seja, aquilo que se trabalha em sala de aula, de algum modo, carece de uma importância para os estudantes que muitas vezes não percebem isso nos conteúdos ensinados. Assim:

> Para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de história carece de sentido ou utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado, que só exige como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de história, já que o aluno torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração (BARBOSA, 2006, p. 58).

Pelo fragmento, a história ensinada em sala de aula necessita de uma empatia por parte dos estudantes. Muito dessa falta de interesse pelo ensino da história está relacionado à metodologia aplicada, baseada no livro didático, que muitas vezes trazem uma sequência de fatos isolados, resultando numa tarefa de estudos decorativos e sem reflexão daquilo que se estuda. Neste sentido, cabe ressaltar que a história local ao ser trabalhada no contexto da sala de aula ajudaria numa proposta de ensino processual, voltada para o estudo da experiência humana no tempo, compreendendo as mudanças e permanências pelas quais as sociedades passam, contribuindo, desta maneira, para a construção de uma identidade histórica e a formação do pensamento histórico nos estudantes.

O conhecimento histórico é resultado da ação humana no tempo, para tanto tem métodos apropriados para se chegar a interpretações do passado, uma vez que o passado não pode ser reproduzido no presente, mas através de fontes pode-se argumentar como se deram as relações num tempo diferente do nosso. Para fazer essa análise e reflexão sobre um fato é necessário trabalhar com evidências.

Segundo Schimdt e Cainelli (2004), o trabalho com a história local pode ser instrumento para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da história. Portanto, colabora para um processo

de reflexão sobre a realidade se trabalhada numa perspectiva exploratória das possibilidades de compreensão dos acontecimentos do passado a partir da realidade local.

Pensamento de Estudantes sobre o Ensino de História na Escola

O ensino de História, assim como outras ciências, vive uma situação inusitada no que consiste no trabalho em sala de aula. Com os avanços tecnológicos, que apresenta uma série de fatores positivos, o ensino em sala de aula, no modo tradicional, muitas vezes centrado na figura do professor, tem enfrentado uma série de questionamentos sobre a sua eficácia no sentido de levar o aluno a desenvolver uma postura favorável ao aprendizado. As facilidades vivenciadas por todos em termos de informação, dos mais variados tipos e velocidade tem levado a um problema a ser resolvido tanto por educadores quanto pelos sistemas de ensino, tendo como propósito aumentar o interesse pelos saberes oferecidos pelas escolas. Ensinar História buscando envolver os alunos com vista a uma aprendizagem significativa é um objetivo que deve ser perseguido pelo professor de história. A disponibilidade de recursos tecnológicos certamente proporciona um avanço nas práticas de ensino, no entanto, somente com recursos tecnológicos não resulta em um ensino mais significativo, pois se as ferramentas são usadas durante as aulas como simples projeções em substituição ao quadro de giz, o fundamento da aula continua sendo o mesmo, ou seja, permanece uma aula descontextualizada, sem interação com os sujeitos e sem vinculo com a realidade. Neste contexto, as aulas continuam desinteressantes e os alunos apáticos em relação aos assuntos abordados, pois, não há uma integração entre os componentes que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Não se imagina, porém, que somente com meios tecnológicos diversos poderia resolver a questão do ensino, de modo que prevalecesse entre os estudantes um grande interesse pelo ensino da história. Nossa intenção, neste caso é percorrer um caminho metodológico que impulsione a participação dos estudantes, segundo suas próprias indagações. Metodologicamente, o ensino tende a uniformizar suas práticas, adotando uma mesma postura para atender uma sala de aula, muitas vezes com excesso de alunos e que traz consigo uma diversidade no grupo de estudantes extremamente grande. Neste sentido, quando adotamos uma ação homogeneizante no modo de ensinar deixamos uma gama expressiva de sujeitos fora do contexto abordado, tornando o processo muitas vezes monótono e sem perspectiva de aceite e participação por parte dos estudantes.

Um ensino consequente necessariamente tem relação com a participação dos sujeitos envolvidos. Assim, o ensino de história deveria resultar numa significância que possibilitasse aos estudantes desenvolver sua capacidade de compreensão e interpretação dos eventos históricos, não que esses fatos obrigatoriamente sejam de aplicação imediata em suas vidas, mas que possam orientar numa formação de pensamento histórico que lhe permita fazer inferências e

narrativas de maneira fundamentada, superando visões de senso comum, como se aquilo que lhe é apresentado não tivesse sentido com sua existência.

Numa sociedade ávida pelo novo, pelas mudanças rápidas, o ensino de história muitas vezes é visto como algo do passado e que não teria nenhuma relação como o tempo vivido. Tornar esse passado vivo é um desafio a ser enfrentado, objetivando um ensino que provoque nos estudantes um interesse por esse passado com vistas a sua relação com o presente, perspectivando o futuro. Neste sentido, a empatia histórica, conceito desenvolvido por pesquisadores como Peter Lee e Rosalyn Ashby contribui para uma história mais reflexiva e menos burocrática, como a que se observa nas escolas. A empatia histórica, entendida como a capacidade de perceber as diferenças entre o eu e o outro, colocando-se no lugar desse outro possibilita uma interação maior entre o estudante e os conteúdos escolares (2001).

Os conteúdos escolares, entendidos como substantivos são observados no dia a dia da prática escolar, em grande medida são esses conteúdos que os alunos conseguem identificar como sendo a história propriamente dita. Ao desenvolver categorias de análise sobre o pensamento histórico Lee (2001) os denomina de conceitos de segunda ordem, tais como narrativa, explicação, empatia, consciência e evidência histórica. Esses conceitos ajudam a formar o pensamento histórico e estimulam os estudantes a refletir sobre a história, dando a ela um sentido que podem estar vinculados à sua vida prática. Ashby (2006) tratando da evidência histórica aponta para uma aproximação em relação à fonte histórica, sendo ambas remetidas na busca do conhecimento histórico. Peter Lee (2001) tem como preocupação a progressão dos alunos em relação à compreensão da história, demonstrando que as relações entre idades pouco diferem de um grupo a outro, recorrendo assim à empatia para explicar como ações de determinados sujeitos ocorrem em contextos distintos.

O ensino de história e a aprendizagem histórica devem ser entendidos como um processo de compreensão da história que vai além de um acúmulo de eventos, muitas vezes sem relação um como o outro, e por consequência, distanciando daqueles que estão tomando conhecimento destes fatos. Entender a história como um processo dinâmico e vivo desenvolvendo a compreensão dos alunos sobre os processos históricos requer uma leitura dos acontecimentos que vão além das técnicas de decorar datas ou episódios. Necessita, na prática, de uma reflexão e que possibilite a esses alunos fazerem inferências sobre os eventos.

Desta forma, para além de um significado especializado, o ensino de história deve levar os alunos a compreender como os conhecimentos históricos são produzidos, que aquilo que é exposto no presente não é cópia do passado, mas uma tentativa de explicação de um determinado evento, ou seja, a história não é somente um acúmulo de informações do passado.

Para nossa investigação, usamos questionários para tratar do ensino de história no cenário da sala de aula. Os estudantes foram convidados a responder a sete questões sobre o ensino de história e, posteriormente, narrar a história do Brasil e do município onde residem de acordo com os saberes que possuíam. Cabe ressaltar que para fazer essas atividades os mesmos não foram avisados, ou seja, a respostas e as narrativas foram dadas de modo instantâneo. Maria Auxiliadora Schmidt destaca que:

> Não é somente pela lembrança que se recupera o passado. Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora. (SCHMIDT, 2008, p.85).

Para este trabalho, nossa análise se dará em torno de uma questão chave para pensarmos sobre o ensino de história do ponto de vista dos estudantes:

Para que serve a História que é ensinada na escola?

As respostas obtidas dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, ao todo vinte e dois questionários, demonstram através das narrativas entendimentos da história que pode ser dividido em três categorias ou grupos distintos. Num primeiro grupo, o mais numeroso, as repostas relacionaram a história com o passado simplesmente, ou seja, o estudo da história serve para conhecer o passado e as reflexões dos estudantes se limitam a isso. Num segundo grupo, os estudantes compreendem a história como um conhecimento sobre o passado, mas que tem relação direta com o tempo presente. Por fim, um grupo restrito de estudantes vê a história como um processo integrado entre passado, presente e futuro. Ao tratar sobre a consciência histórica, Jorn Rusen destaca que:

> A consciência histórica pode ser vista de muitas maneiras diferentes, não serve como já dito, como uma área com um objeto definível, e é insuficiente para justificar uma disciplina especialmente dedicada a ela. A consciência histórica não foi arbitrariamente escolhida como categoria central da didática da história (Jeismann); mas sua orientação disciplinar como objeto para esta área é bastante consistente, diante da questão de como a história é ensinada e aprendida, de como isso pode e dever ser. Nesse caso, se leva em consideração a perspectiva de que a consciência histórica é direcionada exatamente à organização dos fatores de ensino e aprendizagem e se divide em dois aspectos: em primeiro lugar, trata-se de trazer o lado

> subjetivo que todos os professores e alunos de história têm, a tal ponto que ele não possa apenas ser transportado ou transmitido, mas referem-se sempre, e ao mesmo tempo, a processos determinados de individualização e socialização, nos quais a autocompreeensão histórica do sujeito afetado forma sua identidade, por meio de experiências históricas seletivas, normativas e de uma apropriação significativa. Ao mesmo tempo, trata-se de deixar aparecer sobre a folha da vida prática humana, um principio organizador (principalmente do ponto de vista escolar), do ensino e a aprendizagem de história (RUSEN, 2012, p. 71).

Nas diferentes respostas dos estudantes sobre a função da história no contexto escolar, nota-se a presença da importância histórica no sentido do conhecimento do passado, de saber como os acontecimentos num tempo remoto se deram, ou seja, um interesse especificamente em ampliar os conhecimentos sobre fatos que marcaram o passado da humanidade. Por outro lado, verifica-se também uma necessidade de uma identificação entre passado e presente, em um processo que produza uma explicação da realidade atual. Além dessas abordagens, pode-se se obervar também, uma preocupação com o vir a ser, ou seja, como que o passado e o presente construirão modos de agir no tempo futuro. Como é observado nas citações de estudantes ao responder para que serve a História que é ensinada na escola:

Grupo 1: História: relação com o passado	Grupo 2: História: passado e presente.	Grupo 3: História: passado, presente e futuro.
Serve para aprendermos sobre nosso passado, fatores históricos, guerras, sem a história não seria possível saber sobre tudo isso. A História serve para que possamos aprender sobre os antepassados, guerras, períodos históricos e outros assuntos importantes que aconteceram no passado. Serve também para sabermos como o Brasil surgiu, virou império, república, ou seja, sua história.	Para saber fatos históricos que abalaram o mundo e suas consequências que acarretaram no mundo em que vivemos. A história serve para que saibamos o que houve no passado para entendermos como chegou até aqui, como é hoje.	Ela nos ensina o porque de estarmos aqui, o que houve para o que acontece hoje, esteja acontecendo e futuramente para escolher melhor os rumos que vamos levar durante a vida.

Considerações

Os estudos realizados em relação aos estudantes sobre o para quê a história serve, verifica-se três grupos distintos de análise: uma referente à exclusividade de conhecimento sobre o passado, outra, numa relação direta entre os acontecimentos do passado e as vivências

do presente e, num outro grupo de estudantes, as experiências do passado e do presente como orientação para o futuro.

A partir das constatações verificadas nesse estudo parcial, conclui-se que há um território rico a ser explorado tanto no que diz respeito à inserção da história local como proposta de ensino e na compreensão do pensamento dos estudantes em relação à disciplina de história.

Referências

ASHBY, R. (2006): *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica:* as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. Educar em Revista: Número Especial. Disponível em http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/.../4056. Acesso em 20/12/2012.

BARBOSA, V. L. (2006): *Ensino de história local:* redescobrindo sentidos. Saeculum – Revista de História; João Pessoa, jul/dez. Disponível em www.cchla.ufpb.br/.../saeculum15_dos05_barbosa. Acesso em 15/01/2013.

BARCA, I. (2007): *Marcos de consciência histórica de jovens portugueses*. Currículo sem fronteiras, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun.

GERMINARI, G. BUCZENKO, G. (2012): *História local e identidade:* um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. Rev. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. Disponível em http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view Acesso em 15/02/2013.

LEE, P. (2006): *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar em Revista: Número Especial. Curitiba, Disponível em http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/5543. Acesso em 20/12/2012

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. (2008): *Diretrizes da educação básica de história*. Curitiba: SEED. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 02/02/2013.

RUSEN, J. (2012): *Aprendizagem histórica:* fundamentos e paradigmas. Trad. Historiches Lernen. Curitiba: WA Editores.

_____ (2001): *Razão histórica*: os fundamentos da ciência da história. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAMUEL, R. (1990): *Documentação – história local e história oral*. Rev. Bras. de Hist. v. 09. n. 19. p. 219 – 243.Disponível em: www.anpuh.org/arquivo/download. Acesso em: 01/02/2013.

SCHMIDT, M. A. (2008): *Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens*. Rev. Tempos Históricos, v. 12 – p. 81-96. Disponível em http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778012. Acesso em 20/01/2013

SCHMIDT, M. A. CAINELLI, M. (2004): *Ensinar história*. São Paulo: Scipione.

Nomes próprios: as narrativas históricas gráficas e a mobilização das operações mentais da consciência histórica de jovens estudantes a partir de conceitos substantivos

Marcelo Fronza[1]

Resumo

Buscou-se abordar como jovens estudantes do segundo ano do ensino médio em escolas públicas de quatro cidades brasileiras mobilizaram as operações mentais da consciência histórica por meio de conceitos substantivos (LEE, 2006) em narrativas históricas gráficas. O objetivo foi compreender como os conceitos substantivos, dos quais alguns são na forma de nomes próprios (RÜSEN, 2007) ligados a sujeitos históricos, relacionam-se com as categorias mobilizadas por estes jovens para expressar os conceitos de intersubjetividade e verdade. Com isso, pretendeu-se analisar as respostas dos estudantes a uma questão, referente ao reconhecimento da existência de personagens históricos. Os resultados foram organizados por meio de categorias ligadas às três operações mentais da consciência histórica. Como resultado verificou-se, que o modo como esses sujeitos compreendem a verdade histórica e a intersubjetividade influenciaram na forma como as operações mentais da consciência histórica estruturam o seu sentido de orientação no tempo fornecido às ideias substantivas presentes nos quadrinhos.

Palavras-chave: Nomes próprios; narrativas históricas gráficas; verdade histórica; intersubjetividade; Educação histórica.

Abstract

One sought to address how young high school's students of second year students in public schools in four Brazilian cities mobilized mental operations of historical consciousness through substantive concepts (Lee, 2006) in graphic historical narratives. The goal was to understand how the concepts, some of which are in the form of proper names (Rüsen, 2007),

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Brasil. Investigador do Laboratório de Pesquisa em Educação História (LAPEDUH-UFPR). E-mail: fronzam34@yahoo.com.br

linked to historical subjects, relate to the categories mobilized for these youngsters to express the concepts of intersubjectivity and truth. Therefore, one intended to analyze students responses to a question regarding the recognition of historical characters. The results were organized through categories related to the three mental operations of historical consciousness. As a result it was found that the way these subjects understand the historical truth and intersubjectivity influenced the way how the mental operations of historical consciousness structure their sense of orientation in time that comes to present substantive ideas in historical comic books.

Keywords: Proper names; graphic historical narratives; historical truth; intersubjectivity; History Education.

Introdução

Investigo, neste artigo, as operações mentais da consciência histórica que os jovens estudantes de quatro escolas públicas de ensino médio brasileiras mobilizam quando lêem narrativas históricas gráficas (FRONZA, 2007), as quais confrontam duas interpretações diversas sobre uma mesma experiência do passado: a Independência do Brasil. O meu objetivo foi compreender quais foram as categorias mobilizadas pelos jovens para expressar os conceitos de intersubjetividade e verdade ligados a sua identidade histórica.

Com isso, compreendo que conceitos históricos ligados aos nomes próprios (RÜSEN, 2007: 93), dão sentido às ideias substantivas[2] apresentadas aos estudantes quando leram duas versões históricas em quadrinhos. Entendo que o potencial protonarrativo dos nomes próprios e das imagens, ligados aos sujeitos históricos que os estudantes reconheceram nos quadrinhos, fornecem possibilidades de interpretação sobre o modo como eles mobilizam as operações mentais da consciência histórica: a experiência, a interpretação e a orientação.

[2] O historiador inglês Peter Lee (2006) estabelece alguns princípios da cognição histórica: os conceitos substantivos referem-se aos conteúdos específicos da História, tais como Egito Antigo, Império Romano, Renascimento, Revolução Industrial, etc.; e os conceitos de segunda ordem, são os que estão ligados às ideias históricas estruturais do pensamento histórico, qualquer que seja o conteúdo, tais como as categorias temporais — permanências, rupturas, periodizações, etc. — e também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência, empatia, significância, imaginação, objetividade, verdade e narrativa históricas.

Os nomes próprios[3], portanto, são conceitos substantivos que constituem marcos para a construção de ideias histórias que fornecem um fio narrativo para a construção de interpretações históricas. Segundo Jörn Rüsen (2009: 9-10), imagens e símbolos, dentre os quais podem ser aproximados, por analogia, os nomes próprios, interferem na atividade rememorativa da consciência histórica, mas não são histórias. A função narrativa das imagens e dos nomes próprios se objetiva quanto se tornam marcos para a formação de uma interpretação histórica. Com isso, as imagens ocupam o lugar de uma história e são uma "abreviação narrativa" que fornece sentidos e significados para algum tipo de narração histórica ou elementos para a construção de uma história (RÜSEN, 2009:10).

A narrativa história é a expressão da consciência história mobilizada por três operações mentais. A operação da experiência histórica se objetiva nas relações entre o passado e presente inferidos a partir de evidências pautadas em fontes e testemunhos históricos. A operação mental da interpretação histórica diz respeitos aos quadros de interpretação teóricos que dão significado às experiências históricas. Já a operação da orientação histórica fornece o sentido orientação no tempo entre passado, presente e futuro organizado por uma ideia histórica que estrutura as interpretações e as experiências históricas tendo em vista a construção, pelo sujeito, de uma identidade pautada no auto conhecimento a partir do outro (RÜSEN, 2001).

As histórias em quadrinhos na relação entre a cultura jovem e as ideias de intersubjetividade e verdade histórica

O público alvo dessa pesquisa são 125 estudantes, com idades de 14 a 27 anos, do segundo ano do ensino médio de quatro escolas públicas brasileiras: em São João dos Patos, Maranhão (43 estudantes); Três Lagoas, Mato Grosso do Sul (26 estudantes); Vitória da Conquista, Bahia (33 estudantes); e Curitiba, Paraná (23 estudantes). Os jovens desses colégios foram investigados em 09, 18 e 30 de maio e 06 de outubro de 2011, respectivamente. Para isso, produzi um instrumento de baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa.

[3] Os nomes próprios — tais como Júlio César, D. Pedro I, América portuguesa, Copa do mundo, Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão de 1789, Governo Geisel — são conceitos geralmente baseados nas fontes históricas de uma determinada época, mas podem, também, receber seus nomes posteriormente pelos historiadores. Essas ideias referem-se aos estados de coisas e sujeitos do passado em sua ocorrência singular em um contexto histórico (RÜSEN, 2007: 93; SOBANSKI et al., 2010: 24).

Esse instrumento de investigação contêm o confronto de fragmentos de duas histórias em quadrinhos que têm a pretensão da abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática da Independência do Brasil ocorrida em 7 de setembro de 1822. A primeira, versão A (Figura 1), denominada **A Independência do Brasil**, foi produzida totalmente por quadrinistas (DINIZ; EDER, 2008: 41-45).

A segunda história em quadrinhos, a versão B (Figura 2), chamada **Da Colônia ao império: um Brasil pra inglês ver...**, foi roteirizada pela historiadora brasileira Lilia Moritz Schwarcz (PAIVA; SCHWARCZ, 1995: 5-9).

Seguindo os critérios de Peter Lee (LEE; ASHBY, 2000; LEE, 2006), essas histórias em quadrinhos que procuram evitar anacronismos em relação aos sujeitos e às situações do passado representadas.

A partir disso, apresento a pergunta voltada para respostas diretas e abertas referentes ao reconhecimento de personagens que realmente existiram; essa questão exigiu uma justificativa argumentativa referente a esses personagens. Essa pergunta investigativa foi inspirada nas questões que fiz no estudo exploratório de minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007) e no livro didático inglês **Skill in History** (SHUTER; CHILD, 1990) e tem como objetivo diagnosticar os conteúdos substantivos e os nomes próprios que os jovens entendem como verdadeiros. A questão a ser abordada é: *"A partir das versões A e B, quais os personagens do passado você acha que realmente existiram? Por quê?"*.

Foi possível indicar duas categorias organizadoras das respostas dos jovens: sujeitos individuais e sujeitos coletivos.

Entre os sujeitos individuais denota-se a importância dada pelos alunos à existência de D. Pedro relevante para a História do Brasil. Mas o resultado mais impressionante foi a alta indicação dos personagens históricos de José Bonifácio e de D. Leopoldina. O mensageiro foi considerado um personagem relevante para os jovens. Como será visto adiante o mensageiro é um personagem com quem os estudantes se identificam, pois foi interpretada como uma pessoa do povo responsável por dar a carta que fez D. Pedro declarar a Independência. Também apareceram os nomes próprios Portugal, Espanha e Lisboa, Napoleão, o soldado inglês e o cavalo de D. Pedro. Inclusive foi citado Pedro Álvares Cabral, numa aparente confusão anacrônica com o personagem de D. Pedro.

Já entre os sujeitos coletivos os soldados, sejam enquanto capitães, sejam como uma caravana ou uma comitiva de D. Pedro foram identificados. Contudo, entendo como relevantes as citações de jovens maranhenses em relação aos índios, até porque esses personagens não estavam representados em nenhuma das versões em quadrinhos abordadas nessa pesquisa. Compreendo que a indicação de índios por esses estudantes tem a ver com um reconhecimento

identitário a partir desse outro indígena, seja por meio das tradições da cultura escolar seja devido à proximidade da cidade de dois territórios indígenas maranhenses (Porquinhos dos Apaniekrá e Rodeador dos Guajajara). Outros personagens históricos identificáveis que foram indicados são os padres patriarcas (provavelmente os patriarcas da Independência) e os portugueses.

Para que sejam compreendidas essas escolhas é preciso investigar as justificativas dadas por esses jovens. As respostas e justificativas podem ser sintetizadas a partir de uma estrutura pautada nas três operações da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação) que organizam as justificativas do porquê da escolha dos sujeitos individuais e coletivos[4].

Assim foram organizadas as categorias mobilizadas pelos jovens:

Experiência histórica

A operação mental da experiência histórica foi mobilizada por vinte e quatro estudantes nas seguintes categorias:

1.1 O passado como autoridade da tradição

Onze alunos mobilizaram ideias ligadas à categoria "o passado como autoridade da tradição", sendo que as indicações ficaram equilibradas entre as quatro escolas brasileiras. Eis algumas respostas:

"D. Pedro existiu, pois declarou a Independência. E no Brasil esta data ficou sendo comemorada, pois fizeram o feriado de 7 de setembro" (Mariam – 16 anos – Curitiba).

"D. Pedro. Versão A. Porque eu já estudei a História do Brasil e D. Pedro era um personagem" (Valéria – 15 anos – Três Lagoas).

"D. Pedro, Leopoldina e José Bonifácio. Em minha opinião eles existiram. Porque se eles estão escritos na história em quadrinhos porque alguém iria mentir sobre isso? Isso é muito importante" (Ilíria – 15 anos – Vitória da Conquista).

[4] Nem todas as categorias mobilizadoras serão apresentadas neste artigo, somente as mais relevantes.

Esses jovens expressaram quatro argumentos para fundamentar a mobilização da autoridade da tradição ao justificar sua escolha. Esses três argumentos — a tradição dos feriados nacionais e, portanto, num mito de origem, a cultura escolar, a presença de um passado encapsulado na cultura histórica — estão relacionados à expressão de uma consciência histórica tradicional entre estes estudantes.

1.2 Relação com a aprendizagem histórica

Entendo que esta categoria normalmente estaria melhor articulada com a operação mental da orientação histórica. No entanto, o teor das respostas dos jovens inclinou, nessa questão, a categoria para a classificação na operação da experiência histórica, pois esses sujeitos indicaram as fontes de sua aprendizagem. A relação com a aprendizagem histórica mobilizou onze dos estudantes que justificaram suas escolhas. Eis as respostas de alguns:

"A 'parte A', pois as roupas e as falas dos personagens são as mesmas em que vimos nos livros de história. D. Pedro" (Hermíone – 15 anos – Vitória da Conquista).

"Versão A: D. Pedro, José Bonifácio e D. Leopoldina. Porque nos livros de História está escrito as coisas do passado e porque os professores de História falam" (Fausto – 16 anos – Três Lagoas).

Os dois estudantes aqui selecionados expressaram basicamente a mesma argumentação: compreenderam que a fonte para a identificação dos personagens históricos, que eles creem como verdadeiros, é o manual didático de História.

Ambas as fontes, livro e professor, fundamentam a escolha pela versão A. Nessas respostas constatamos o papel relevante que os livros didáticos têm no processo da aprendizagem histórica dos jovens e consequentemente na formação de sua consciência histórica. No caso desses jovens, aparentemente, esses manuais didáticos possuem uma autoridade que orienta um sentido temporal relacionado a uma consciência histórica tradicional.

2 Interpretação histórica

A interpretação histórica foi mobilizada por dezoito jovens e suas justificativas foram organizadas nas seguintes categorias:

2.1 O significado do outro nas HQs

Doze jovens mobilizaram justificativas relacionadas às categoria do significado do outro nas histórias em quadrinhos. Elas ocorreram em relativo equilíbrio entre as escolas do Maranhão, Mato Grosso do Sul e Bahia. Somente um jovem a mobilizou no Paraná.

"B. Porque é uma história que tem um significado melhor; uma melhor compreensão da história que realmente conhecemos" (Linda – 16 anos – São João dos Patos).

Essa jovem maranhense aparentemente está indicando uma compreensão mais sofisticada ao justificar sua escolha. Jörn Rüsen (2001) defende que a explicitação dos pressupostos teóricos de uma argumentação é o princípio básico do pensamento histórico científico.

2.2 Relação com o método histórico

Um jovem de Três Lagoas justificou sua escolha sugerindo a relação com o método histórico.

"Porque os autores pesquisaram e fizeram parecido com os fatos históricos" (Micael – 15 anos – Três Lagoas).

Micael não respondeu quais os personagens históricos realmente existiram, mas focou sua atenção nas investigações dos autores, que ao usarem o método histórico conseguiram reproduzir os fatos históricos. Assim ele argumenta que as histórias em quadrinhos constroem uma narrativa semelhante ao processo histórico.

3 Orientação histórica

A mobilização da operação mental da orientação histórica foi realizada quarenta e seis vezes quando jovens justificaram suas escolhas.

3.1 O outro como sujeito da identidade nacional

Vinte e oito jovens estudantes justificaram suas escolhas a partir da categoria o outro como sujeito da identidade nacional. Dentre eles, dezesseis são de São João dos Patos.

"Leopoldina. Porque aquela época tinha várias crises e situações graves. Então, ela chegou para tomar essa decisão de um retorno imediato" (Rosália – 18 anos – Vitória da Conquista).

Destaquei essa citação porque Rosália foi a única estudante em todas as fases desta investigação que defendeu, pelo menos implicitamente, que foi Leopoldina a responsável pela Independência. Para essa jovem a decisão do retorno de D. Pedro foi realizada por influência de D. Leopoldina. Entendo ser possível que essa escolha feita por Rosália se deva pelo reconhecimento do outro semelhante, ou seja, a identidade de gênero pode ter sido a mobilizadora dessa resposta.

"A majestade *(O mensageiro)*. Porque foi quem entregou as cartas e alguns documentos a D. Pedro. Camaradas, porque ajudaram ele a salvar o Brasil. Leopoldina e José Bonifácio porque mandaram as cartas a D. Pedro" (Margrette – 16 anos – São João dos Patos).

Margrette fez uso de uma explicação multifatorial e provavelmente multiperspectivada na medida em que ela busca definir a responsabilidade de cada sujeito individual ou coletivo no processo de libertação do Brasil. É perceptível que Margrette se identifica tanto com o mensageiro, quanto com os camaradas, pois estes foram responsáveis pela salvação do Brasil, o que pode denotar alguma importância desses personagens históricos para o autoconhecimento dessa jovem. Para ela, esses sujeitos, ligados às classes trabalhadoras, também são agentes da mudança histórica.

3.2 A memória histórica como identidade nacional

Como justificativa para suas escolhas catorze estudantes mobilizaram a memória histórica como identidade nacional, dos quais a metade é de Curitiba.

"D. Pedro, Bonifácio. Porque eles fizeram parte da história e precisam deles para o Brasil ser colonizado e existir hoje" (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

"José Bonifácio e D. Leopoldina, pois foram eles que escreveram a carta para D. Pedro. D. Pedro, pois foi ele que declarou a "Independência ou morte"!"; e esta data foi marcante até os dias de hoje. E, também, porque foi ele quem compôs o hino da Independência" (Christine – 16 anos – Curitiba).

A memória das ações ajuda a preservar a identidade nacional dos brasileiros. O argumento de Christine é diferente porque busca justificar a importância da data da Independência a partir de algumas evidências: a declaração de Independência, que sobrevive ainda na cultura histórica brasileira, e o próprio Hino da Independência composto por D. Pedro.

3.3 O passado como mudança

Uma jovem de Três Lagoas justificou sua escolha a partir da mudança histórica.

Nenhum, pois as duas histórias e o Brasil também vivem momentos de mudanças. D. Pedro, na história A" (Lavínia – 15 anos – Três Lagoas).

O reconhecimento, pelo sujeito, das mudanças históricas como fundamento da História fornece uma boa base para essa inferência. Isso porque as operações genéticas da consciência histórica se diferenciam das outras (tradicionais, exemplares e críticas) pelo seu caráter transformativo do processo histórico (RÜSEN, 2010a).

Considerações finais

Em síntese, na justificativa às citações dos personagens realmente existentes, os alunos mobilizaram as três operações mentais da consciência histórica. Uma atitude de afirmação da tradição predominou entre nos jovens que focaram na operação da experiência histórica. Ela pode ser relacionada ao conceito de segunda ordem de evidência histórica e a categorias de sujeitos históricos. Essas categorias tenderam a mobilizar uma disposição afirmativa das narrativas tradicionais advindas, principalmente, da cultura escolar.

Quando os estudantes mobilizaram a operação da interpretação histórica houve o predomínio da escolha do significado que os personagens históricos tinham no contexto das duas histórias em quadrinhos. Sob este aspecto também foi hegemônica uma justificativa pautada na afirmação tradicional da cultura histórica. Somente uma jovem apresentou alguns elementos de teorização sobre a significância histórica dos personagens do passado.

No entanto, a operação mental mais mobilizada utilizada entre os jovens foi a orientação histórica, principalmente no que se refere à importância da ação dos sujeitos para a construção da história nacional, formando, assim, uma identidade nacional. No entanto, houve uma jovem, Margrette, de São João dos Patos, que apresentou uma explicação multifatorial baseada na ação dos sujeitos, explicitando inclusive uma relação de intersubjetividade entre o significado desses personagens e o valor da ação coletiva defendida por essa estudante.

Sob esse ponto de vista a intersubjetividade mobilizou implicitamente a atitude afirmativa em relação às narrativas tradicionais vinculadas à formação da identidade nacional.Aparece, então, uma subjetivação que internaliza positivamente a tradição e as normas generalizantes normalmente internalizadas a partir da cultura escolar. Apareceu uma intersubjetividade vinculada à atitude transformativa em relação aos dados da tradição. Subjetivações ligadas aos valores da multiperspectividade, da mudança histórica e, principalmente, do reconhecimento do outro como um sujeito que vive em uma comunidade humana e com potencialidades futuras de igualdade foram raras, mas surgiram de maneira implícita.

Referências bibliográficas

DINIZ, André; EDER, Antonio. (2008). *A Independência do Brasil*.São Paulo: Escala Editorial, p. 41-45.

FRONZA, Marcelo. (17 mai. 2007). *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*.Curitiba, (Dissertação de Mestrado em Educação – UFPR).

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. (2000). "Progression in historical understanding among students ages 7-14". In: STEARNS, Perter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). *Knowing, teaching and learning History:*national and international perspectives. New York: New York University Press, p. 199-222.

LEE, Peter. (2006). "Understanding History". In: SEIXAS, Peter (ed.). *Theorizing historical consciousness*.Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.

PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (1995). *Da Colônia ao Império:*um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, p. 5-9.

RÜSEN, Jörn. (2001). *A razão histórica:* Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB.

_____. (2007). *Reconstrução do passado:*Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB.

_____. (2007a). *História viva:*Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB.

_____. (2010a). "Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão". In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*.Curitiba: Ed. UFPR, p. 93-108.

SHUTER, Paul; CHILD, John. (1990). *Skills in History:*Book 1: Changes. Londres: Heinemann Educational Books.

SOBANSKI, Adriane de Quadros et al. (2010). *Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções*. Curitiba: Editora Base.

Figura 1: Versão A



DINIZ, André; EDER, Antonio. (2008).*A Independência do Brasil*.São Paulo: Escala Editorial.

Figura 2: Versão B



PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (1995). *Da Colônia ao Império*: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense.

Tempo e *mudança* na aula de História: Uma experiência pedagógica no 7º ano de escolaridade

Alice Costa[1]&Olinda Alves[2]

Resumo

Considerando a necessidade de aprofundar, através da prática pedagógica, uma *praxis* profissional no âmbito da educação histórica, decidimos planificar, implementar e avaliar uma experiência de aprendizagem que, de forma articulada, interligasse ensino-aprendizagem com avaliação contextualizada e formativa/formadora, numa abordagem de investigação ação.

Diagnosticada a dificuldade dos alunos na compreensão do tempo longo, entendemos dever planificar uma experiência inovadora em que os alunos, de acordo com o programa da disciplina e perante um conjunto de materiais concebidos por nós, pudessem construir os conceitos de *tempo* e *mudança* na pré-história.

A experiência que a seguir se descreve, com contornos de "aula oficina" construtivista, tendo como referências teóricas a conceção cognitivista de inspiração construtivista e sociocultural da aprendizagem e o novo paradigma de avaliação educacional, foi desenvolvida em duas escolas do terceiro ciclo do ensino básico, do distrito de Braga, norte de Portugal, no ano letivo de 2011/12.

Palavras-chave: Ideias de alunos sobre Tempo e Mudança em História; Avaliação de aprendizagens; aula construtivista.

Abstract

Considering the need to deepen the knowledge, by pedagogic practice, of a professional praxis in the ambit of historical education, we decided to plan, implement and evaluate a learning experience that links the teaching-learning process to a contextualized evaluation, by an articulated form, with an action-investigation approach.

---

[1] Mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Universidade do Minho. Prof. da Escola de Baixo Barroso – Venda Nova, Montalegre.
[2] Mestre em Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Universidade do Minho.Doutoranda em Desenvolvometo Curricular, U. Minho. Prof da Escola Fernando Távora, Guimarães.

As soon as we diagnosed the student's difficulty to learn in long term, we decided to plan an innovative experiment, in which the students, according to the program's substance and using a set of materials created by us, could build the concepts of pre-historical *time* and *change*.

The experience we are about to describe, with constructivist "workshop class" profile, that has a constructivist and sociocultural learning inspired cognitive conception and the new paradigm of educational evaluation as theoretical references, was developed in two third cycle of basic education schools of Braga's district, in the North of Portugal, during the academic year of 2011/2012.

Keywords: Student ideas about Time and Change in History; Learning Evaluation; Constructivist Class.

Enquadramento e justificação a experiência

Explorar a compreensão de tempo histórico com crianças do sétimo ano de escolaridade constitui um desafio para qualquer professor, tanto mais que o Programa de História estabelecido pelo Ministério de Educação, em Portugal, define para este nível de ensino o tema: "Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações", propondo a implementação de experiências pedagógicas de aprendizagem que permitam ao(s) aluno(s) operacionalizar os conceitos de "temporalidade" e "contextualização".

A experiência pedagógica foi aplicada em duas turmas de alunos com idades entre os 12 e 14 anos, a frequentar o 7.º ano de escolaridade sendo turmas a quem as autoras deste artigo lecionavam a disciplina de História nesse ano letivo. Foi nosso objetivo desenhar uma experiência de aprendizagem que permitisse trabalhar o "tempo" e a "mudança" na História, propondo aos alunos um conjunto de tarefas de papel e lápis e a construção de um friso cronológico com o objetivo de inferir e refletir sobre as noções de tempo longo (Pré-História), mudança e revolução (Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais). Pretendia-se também fomentar uma elaboração do pensamento inferencial à luz da interpretação de fontes e de tarefas desafiantes de contextualização convocando conhecimentos anteriores e conteúdos já estudados.

Assim, planificámos duas aulas-oficina (Anexo B) em que os alunos, perante dois conjuntos de materiais históricos (Anexo C), realizassem tarefas de modo a estabelecer relações entre os vários períodos da Pré-História e construíssem os conceitos de "*mudança*" e "*revolução*". Decidiu-se construir um questionário para levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre estes conceitos, (Anexo A). Foi pedido aos alunos que associassem os conceitos de "*Continuidade*"; "*Rutura*"; "*Evolução*" e "*Revolução*" aos períodos históricos de "*Paleolítico*" e "*Neolítico*". O maior desafio foi a construção do friso cronológico (Anexo D) pelas docentes e

pelos alunos, tarefa que se tornou muito demorada para as primeiras e que os segundos tiveram algumas dificuldades em completar.

Análise dos dados e limitações

Elaboramos um quadro comparativo onde registamos os dados relativos ao "Levantamento das ideias tácitas dos alunos", no primeiro momento; e os produtos da metacognição, no segundo momento – ficha de avaliação com questões relacionadas com a aplicação da experiência onde se registaram todas as respostas dadas pelos alunos da turma a todas as questões. Esta tarefa implicou perguntas e respostas abertas o que complexificou e tornou demorada a correção e posterior análise, pois cada conjunto de imagens poderia ser considerado evolução e/ou continuidade e/ou rutura. Embora esta decisão tenha sido deliberada uma vez que quisemos que os alunos tivessem toda a liberdade de escolha. Com esta tarefa os alunos foram obrigados a refletir para decidir a(s) sua(s) escolha(s) do exercício seguinte - relação de conceitos semelhante à ficha de diagnóstico - potenciando também a construção do texto respondendo à pergunta: "*As mudanças ocorridas na Pré-História resultam de processos de rutura/revolução ou de continuidade/evolução*?"

Da comparação estabelecida com as respostas dadas no primeiro momento inferimos que houve progressão das ideias dos alunos e que os objetivos definidos no plano da aula se concretizaram na globalidade. Além disso permitiu-nos perceber quais os alunos que apresentavam níveis de desempenho insuficiente. Permitiu-nos também afinar os critérios de qualidade do desempenho previamente elaborados tendo em conta as respostas dos alunos no segundo momento.

Outros dados recolhidos dizem respeito ao quadro onde se registaram as respostas dos alunos na auto-regulação de tarefa e autoconsciencialização que permitiram às professoras, em plenário, discutir com os alunos, no sentido de se auto - consciencializarem e refletirem sobre atitudes e procedimentos a corrigir fomentando-se também o desenvolvimento de competências de trabalho além de competências sociais e atitudinais.

Exemplos de respostas dos alunos por níveis de desempenho

Optámos por apresentar e registar apenas alguns exemplos selecionando respostas dos alunos, quer do primeiro, quer do segundo momento da aplicação da experiência (metacognição).

No primeiro momento considerando as perguntas do teste de avaliação em comparação com a recolha de informação da ficha de diagnóstico, a maior parte dos alunos quando perguntados sobre qual dos conceitos "*continuidade*", "*rutura*" e "*evolução*" assinalariam tendo

em conta a análise das fontes (imagem do paleolítico e texto sobre o neolítico), indicou a palavra "*evolução*". Só dois alunos não responderam a esta questão e outros não apresentam justificação. Os restantes na justificação consideraram "*porque o homem estava a evoluir*", "*porque na figura as casas ainda eram feitas de ossos e peles de animais*", "*porque desde que eles se formaram até hoje foram descobrindo muito e aperfeiçoando o corpo humano com a técnica e o esforço*"; "*porque descobriram o fogo, fizeram cavernas, perceberam que as sementes germinavam e que podiam permanecer para sempre no mesmo lugar*".

No questionário perguntava-se aos alunos "*Diz o que entendes por:* "*continuidade*", "*rutura*" e "*evolução*", "*revolução*" e pedia-se para relacionarem estes conceitos aos períodos históricos de "*Paleolítico*" e "*Neolítico*". Numa e noutra escola alguns alunos respondem: "*Não sei*", "*Já ouvi falar, mas não sei explicar*", e outros dão respostas do género: "*é uma linha (ou algo) que não tem fim, continua sempre*", "*é quando estamos a fazer uma coisa e depois acabamos num dia e para outro continuamos*", etc. Relativamente ao conceito de "*evolução*" há, também, alunos que não respondem. Outros dizem que é "*a evolução do Homem e dos outros animais, como por exemplo do australopiteco até ao homo habilis*", é quando "*uma ou duas pessoas vivem numa gruta e passado algum tempo vão viver mais pessoas para a sua gruta*", "*é ficar cada vez melhor e mais sábio*" ou "*são instrumentos que existiram no Paleolítico e evoluíram até aos dias de hoje*". Onde mostram mais dificuldade é em definir "*Rutura*" com elevada incidência de respostas em que os alunos não respondem ou dizem que não sabem; e outros registam que "*é uma arte*", "*as rutura são*", "*é quando um prédio cai ou algo parecido*", "*um acidente, um desastre*" e só alguns registam que "*é uma ideia sem continuação*" ou "*são materiais e instrumentos que acabaram*". O conceito de "*revolução*" aparece muito associado a reviravolta, a acontecimentos que ficam para a História ou quando as pessoas viram tudo ao contrário. Por outro lado, na questão em que se pedia a relação entre conceitos evidenciam alguma confusão em que todos os conceitos aparecem associados a uns ou a outros e tanto associam revolução ao paleolítico como ao neolítico.

Para a mesma pergunta inicial, no segundo momento da experiência, a tendência é para os alunos associarem os instrumentos do Paleolítico ao conceito de "*continuidade*" como por exemplo, machados, arcos e flechas, pintura rupestre, justificando assim: "*porque vão evoluindo*" ou "*porque continuaram a inventar a caça*"; porque "*ainda as utilizamos*", "*porque ambos são machado e um é feito de pedra, o outro de pedra e madeira e o outro de metal*". Ao conceito de "*evolução*" associam "*o fogo, mó, machado de cortar, pintura rupestre, aldeamentos, Vénus e escrita*" ou "*cesto de palha, tear, Vénus, machado em pedra com cabo de madeira e machado de ferro*", verificando-se uma incidência destes instrumentos, uns do Paleolítico outros do Neolítico, com prevalência dos que pertencem a este último período, exceto o fogo. Justificam as suas escolhas com respostas do género: "*porque houve uma*

evolução em todas (no fogo, na escrita...), ou por exemplo "*porque são materiais que evoluíram muito até hoje e deram mais vantagens e facilidades para o Homem*". Alguns alunos relacionam a *continuidade* e a *evolução* dos instrumentos destes períodos com a sua existência nos dias de hoje, tendo um dado o seguinte exemplo: "*porque agora já existem máquinas, cestos de metal ou plástico, etc.*", a propósito da sua escolha em que selecionou para "*evolução*" as imagens representativas do cesto em palha, mó, aldeamento e tear.

Por sua vez, no conceito de "*rutura*" os alunos evidenciam ainda alguma confusão e dificuldade na explicação e associam imagens como: "*arte rupestre, arte móvel e megalítica*" justificando que "*todas as figuras são de artes diferentes e é isso que significa rutura*"; outros selecionam "*fogo, escrita e tear*" dizendo que escolheram assim porque "*algumas têm continuidade, evolução e outras foram autênticas revoluções na vida do Homem. Há outras que são simultaneamente duas coisas*"; vários alunos selecionam imagens que representam: "*fogo e escrita*" porque "*estes dois elementos fizeram com que o homem mudasse a sua vida*". Ou muito simplesmente "*fogo*" porque é "*muito importante*" e "*fogo e escrita*" porque "*ambos marcaram muito a vida do Homem*". De facto a prevalência vai para respostas em que a seleção é o fogo e a escrita são considerados sem dúvida como momentos de rutura na vida do Homem. Nas respostas à pergunta: "*Indica os períodos da pré-história ao qual podes aplicar o conceito de Revolução/Justifica*" poucos alunos deixam de responder. Destacamos alguns exemplos: "*Paleolítico porque a descoberta do fogo foi uma grande revolução na nossa vida. No período neolítico porque a passagem de nómada a sedentário foi uma grande mudança. E na Idade dos Metais pois a descoberta do metal foi uma verdadeira revolução*" ou "*eu posso aplicar o conceito de "revolução" à passagem do paleolítico para o neolítico porque os instrumentos e o modo de vida das pessoas mudaram muito positivamente*"; destacamos um último exemplo: "*houve "revolução" nos períodos neolítico e na Idade dos Metais porque no neolítico começou a haver economia de produção, os primeiros aldeamentos, a domesticação dos animais...o que foi tudo uma revolução. Na Idade dos Metais passaram de aldeia a cidades...o que foi também uma revolução*". Mesmo assim, há a registar um ou outro aluno que apenas regista "*no período neolítico porque foi aí que se deu uma grande revolução/evolução*" sem explicarem a razão e um outro que não responde.

Por último a questão em que se pedia aos alunos que respondessem desenvolvidamente à questão: "*As mudanças na pré-história resultaram de processos de rutura/revolução e/ou de continuidade/evolução?*". Consideramos as respostas a esta pergunta para redefinição/afinação dos indicadores dos níveis de desempenho (*Muito Bom - MB; Bom – B; Suficiente - SUF e Insuficiente - INS*) constantes do projeto da aula (*Cf.* Anexo B) e respetiva avaliação dos resultados das aprendizagens realizadas. Assim, destacaremos um exemplo para cada nível de desempenho, desde o que consideramos Insuficiente (INS), em primeiro lugar até ao que

consideramos Muito Bom (MB), em último lugar tendo por referência os indicadores relativos aos critérios de qualidade do desempenho definidos. Acresce referir que os exemplos das respostas selecionadas e sua respetiva avaliação consideram, também, as respostas dadas às questões anteriores uma vez que partimos do pressuposto que todas as questões integravam a aprendizagem dos alunos sobre os conceitos trabalhados nas aulas. Embora prevaleçam as ideias dos alunos registadas na resposta à última pergunta, porque na autorregulação das tarefas alguns registam que as questões relacionadas com a associação das gravuras a cada um dos conceitos foram um pouco confusas e/ou difíceis e tinham sentido dificuldades. De qualquer forma, outros consideraram que saberiam responder oralmente a esta última questão e que o tempo disponível para a tarefa não os deixou escrever tão bem como gostariam. Exemplos 1: para a categoria Insuficiente (INS) destacamos a seguinte resposta: "*Eu acho que foi a continuidade e a evolução porque do Paleolítico até à Idade dos Metais aconteceu muita coisa, por exemplo, criaram muitas coisas. E isso é muito bom*". Este aluno tinha escolhido figuras como o cesto de palha do neolítico, o fogo, a Vénus e o arco e a flecha associado ao conceito de "*continuidade*" sem apresentar justificação, selecionou o tear e o aldeamento a "*evolução*" considerando que "*há muito não havia casas e pouco a pouco as pessoas começaram a construir coisas; por exemplo, casas*" e não respondeu à questão relacionada com "revolução". Consideramos, pois que não distingue entre elementos de permanência (continuidade/evolução) e de mudança (rutura/revolução) relativamente ao período da pré-história e não reconhece os momentos de rutura na pré-história, além de não aplicar com correção e propriedade, alguns dos conceitos substantivos essenciais e das terminologias convencionais da pré-história. Exemplo 2- para a categoria Suficiente (SUF) considerou-se a resposta: "*As mudanças ocorridas na Pré- História resultam de processos de rutura/revolução e de continuidade/evolução. São quatro conceitos porque por exemplo: no Paleolítico houve rutura porque apareceram vários instrumentos. No Neolítico deu-se continuidade/evolução, porque continuaram a existir alguns dos instrumentos mas evoluídos. E na Idade dos Metais deu-se alguma continuidade, mas também apareceram novas coisas".* Nas respostas anteriores este aluno tinha considerado a associação de *Machados, arco e flecha e pintura rupestre"* ao conceito de *"continuidade"*, *"Fogo, mó, machado de cortar (paleolítico), pintura rupestre (paleolítico), aldeamentos, Vénus e Escrita* ao conceito de *"evolução" e "*apresentando, respetivamente a seguinte justificação "*Porque vão evoluindo, uns a partir de outros*" e"*porque foram instrumentos que evoluíramuito*". Na questão relacionada com "*revolução*" respondeu: "*Período Paleolítico e a Idade dos Metais, porque apareceram novas técnicas e formas de viver como a sedentarização, a domesticação dos animais; e na Idade dos metais apareceu também o comércio, os instrumentos de metal, etc. o que ajudou muito o Homem a melhorar a sua vida".* Além de aplicar com correção e propriedade, alguns dos conceitos substantivos essenciais e das terminologias convencionais da pré-história

consideramos que o aluno nem sempre distingue entre elementos simultâneos de permanência (continuidade/evolução) e de mudança (rutura/revolução) relativamente ao período da pré-história nem reconhece os momentos de rutura na pré-história e/ou consegue problematizar as conceções de rutura e de mudança quando aplicadas ao tempo longo da pré-história. Exemplo 3 – Para a categoria Bom (B) selecionou-se a resposta: "*Na Pré-História houve processos de rutura, revolução, continuidade, evolução. No Paleolítico, por exemplo, houve processos principalmente de evolução, pois à medida que foram inventados instrumentos foram evoluindo. A técnica de lascar a pedra foi cada vez mais evoluindo até chegar aos bifaces, etc. Também houve processos de rutura, por exemplo, a invenção do fogo, pois mudou quase por completo a vida do Homem. No período do Neolítico houve muitos processos de revolução ou rutura, por exemplo, a economia de produção, os aldeamentos, a agricultura, a domesticação dos animais...foram acontecimentos muito importantes na vida do Homem. Na Idade dos Metais houve processos de evolução, mas principalmente de rutura. No processo de evolução foram melhorando, por exemplo, o machado e no processo de rutura, inventaram a escrita*". Nas respostas anteriores este aluno tinha considerado a associação de *fogo, arte móvel – Vénus, Arco e flecha, pintura rupestre paleolítico, Anta, Escrita* ao conceito de *"continuidade", "cesto de palha, machado de pedra lascada, tear, aldeamentos, machado de ferro e pintura rupestre paleolítico* ao conceito de *"evolução"* e *"fogo, aldeamentos e escrita"* associado a *"rutura"* apresentando, respetivamente a seguinte justificação: "*escolhi estas imagens porque são aquelas em que houve continuidade desde que foram inventadas até um determinado tempo*", "*escolhi estas imagens porque são aquelas em que houve evolução, apesar de haver um pouco de continuidade; evoluíram em certos aspetos*", e ainda "*escolhi estas imagens porque são aquelas em que houve rutura, ou seja, foram acontecimentos tão importantes que mudaram a vida do Homem por completo*". Na questão relacionada com "*revolução*" respondeu: "*Houve "Revolução" nos períodos do neolítico e na Idade dos Metais porque no Neolítico começou a haver a economia de produção, os primeiros aldeamentos, a agricultura, a domesticação dos animais..., o que foi tudo uma revolução. Na Idade dos Metais inventaram os metais, passaram de aldeias a cidades...o que foi também uma revolução*. Considerou-se que o aluno distingue em alguns casos entre elementos simultâneos de permanência (continuidade/evolução) e de mudança (rutura/revolução) relativamente ao período da pré-história e reconhece alguns momentos de rutura na pré-história, mas problematiza, com algumas limitações, as conceções de rutura e de mudança quando aplicadas ao tempo longo da pré-história evidenciando ainda algumas lacunas na sua argumentação. Exemplo 4 – Para a categoria Muito Bom (MB) selecionou-se a resposta: *"As mudanças ocorridas na Pré-História foram muito importantes para a vida do Homem. Se estas mudanças não ocorressem a vida não seria tão simplificada, nem tão fácil para nós. Por exemplo, se o Homem não descobrisse a agricultura hoje, nós ainda*

seríamos nómadas e sociedades recoletoras. Na minha opinião as mudanças ocorridas na Pré-História resultaram de processos de rutura, revolução, continuidade e evolução, pois houve rutura várias coisas que se utilizavam num período histórico deixamos de utilizar no período seguinte. Por exemplo, no paleolítico usávamos a pedra lascada e no Neolítico usamos a pedra polida. Também houve revolução, pois a invenção dos metais mudou a vida do Homem como também o fogo. Houve continuidade porque nós ainda hoje usamos coisas que foram descobertas do paleolítico como a agricultura e o fogo. E houve evolução porque muita coisa evoluiu e podemos começar logo pelo Homem. Que foi uma grande evolução. Por isso, para mim houve todas as hipóteses (evolução, continuidade, revolução e rutura) em todos os períodos históricos". Nas respostas anteriores este aluno tinha considerado a associação de "a*rco e flecha"* ao conceito de *"continuidade", "machados"* ao conceito de *"evolução"* e *"fogo, escrita e mó"* associados a *"rutura"* apresentando, respetivamente os seguintes argumentos: "*Porque continuaram a inventar armas de caça", "porque houve uma evolução em todas (no fogo, na escrita...),* e ainda *"porque todas as figuras são de artes diferentes e é isso que significa rutura.".* Na questão relacionada com *"revolução"* respondeu: *"No período Paleolítico porque a descoberta do fogo foi uma grande revolução na nossa vida. No período neolítico porque na passagem de nómada a sedentário foi uma grande mudança. E a Idade dos Metais, pois a descoberta do metal foi uma verdadeira revolução".* Também na questão em que se pedia para associar cada um dos conceitos aos períodos históricos correspondentes este aluno associa "*continuidade*" aos dois períodos "*paleolítico*" e "*neolítico*"; "*rutura*" ao "*neolítico*" e à "*Idade dos Metais*"; "*evolução*" e "*revolução*" a todos os períodos, desde o Paleolítico à Idade dos Metais. No nosso entender, este aluno distingue entre elementos simultâneos de permanência (continuidade/evolução) e de mudança (rutura/revolução) relativamente ao período da pré-história, reconhece todos os momentos de rutura na pré-história e problematiza as conceções de rutura e de mudança quando aplicadas ao tempo longo da pré-história.

Reflexão crítica

1 – No que se refere às ideias prévias toda a investigação realizada na área da cognição histórica tem demonstrado que os alunos/formandos não chegam às aulas/formação de cabeças vazias. Trazem consigo ideias baseadas nas suas vivências quotidianas (Ashby et al., 2005). Essas ideias constituem-se, por vezes, como *"preexisting but inappropriate knowledge derived from everyday life"* e incluem vivências pessoais e noções e teorias provenientes do senso comum. Por outro lado, integram, frequentemente, conhecimento histórico construído em processo dialético com essas vivências pessoais e sociais. Nesse sentido constituem indicadores do conhecimento tácito. Por este tipo de conhecimento interferir na aprendizagem é que Barca

(2002) recomenda que se explorem as "*ideias tácitas dos alunos, em qualquer ciclo de escolaridade, enquanto ponte para a construção do conhecimento histórico*."(p. 36).

2 – Planificação e implementação da experiência: tornou-se mais clara e plenamente justificada a função do levantamento das ideias prévias e/ou tácitas, conforme a situação, dos alunos e sua categorização antes de qualquer esboço de planificação de aulas para a abordagem do conceito e/ou conteúdo; A avaliação dos processos e dos produtos deste tipo de aulas não é compatível com o certo/errado; completo/incompleto de um modelo de avaliação normalizado e feito a pensar apenas em testes de avaliação centrados na mera exposição de conteúdos. A categorização por níveis de desempenho parece-nos, por isso, a mais adequada. (*Cf.* Anexo D).

3 – Relevância para a prática docente: a grande maioria dos alunos consegue, em termos de ideias sobre os conceitos selecionados, progredir de níveis básicos para níveis mais elaborados e/ou sofisticados para além de se envolver muito mais ativa e responsavelmente na construção do seu conhecimento.

Referências bibliográficas

Alves, Maria Palmira C. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M.P. e Machado, E. A. Sentido da Escola e os sentidos da avaliação. In Revista de Estudos curriculares. *Ano 1, Número 1, 2003. Associação Portuguesa de Estudos Curriculares. Braga: IEP., Universidade do Minho, pp.79 – 92.*

Barca, I. (2004). *A aula Oficina em História: do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.),* Para uma Educação Histórica de Qualidade(pp.131-144). Braga: CIED, Universidade do Minho.

Barton, K. (2001*). Ideias de crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e Irlanda do Norte*. In I. Barca (Org.)Perspetivas de Educação Histórica *(pp.55-68). Braga: CEEP,* Universidade do Minho.

Bonniol, J.J. e Vial, M. (2001). *Modalidades de Avaliação. Textos fundamentais*. São Paulo: ARTMED Lda

Donovan, M. S. & Brandsford, J. D. (EDS.) (2005). *How students learn History, Mathematics and Science*.Washington, DC:The National Academies Press.

Fernandes, C. (2009). *Explicação Histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos de 7.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Edições Piaget.

Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica In A.ESTRELA& A. NÓVOA (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp.172-191.

Silva, J.F.; Hoffmann; J. Esteban, M.T.(org.) (2004).*Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2ª edição

Por umEnsino de Históriacom Sentido para a Vida

Ronaldo Cardoso Alves[1]

Resumen

La comunicacióntiene como objetivo presentaralgunas reflexionesderivadas de latesisdoctoraltitulada"AprenderHistoriacon sentidopara la vida:la conciencia histórica delos estudiantesbrasileños y portugueses", defendida en la Faculdade deEducação da UniversidadedeSãoPaulo -Brasil(2011),con la etaparealizada en la Universidadedo Minho,ubicadaenBraga -Portugal[2]. Tratase de unestudio comparativo de lasnarraciones delos alumnos brasileñosy portugueses enla enseñanza secundaria, elaborados por medio dela interpretación dc loslibros dc texto quc tratan dc la"transferencia dela familiarcal portuguesaal Brasil"(1808).El análisis de ese material, bajo el repertorioteórico compuestopor autores deDidáctica de laHistoria (de Alemania, Inglaterra, Portugal y Brasil),permitió la construcción deuna tipología deanálisis narrativo de las tendénciasprevalentes de laconstitución del sentido históricoa la orientacióntemporal de los gruposestudiados(en otras palabras, el tipo de conciencia históricacomún enlas narrativaselaboradas porun grupo). Por consiguiente, la investigación ha demostrado que és importantequelaenseñanza de la historiainvierta en desarrollar principios metodológicosde argumentaciónhistórica: así queconceptos metahistóricos sean aprendidos en las clases de historia de enseñanza primariay secundaria,de manera gradual yprogresiva, como medio dearticulacióny desarrollo delpensamiento de los alumnos.Por lo tanto, la historia muestra tratarse de conocimiento fundamental para la (auto)reflexión acerca de la experienciahumana en el cotidiano: es decir, (la historia) regalará a sus estudiantes un tipo de conocimiento que les traiga significado a la vida.

Palabras clave: Conciencia Histórica; Pensamiento Histórico; Conceptos Metahistóricos.

---

[1] Universidade Estadual Paulista/câmpus Assis (UNESP/Assis) – Brasil. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras – Univ. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Assis), na área de "Prática do Ensino de História", e Coordenador do Programa de Educação de Jovens e Adultos da mesma universidade. E-mail: ronaldocardoso@assis.unesp.br

[2] Pesquisa financiada pela CAPES(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior- Ministério daEducação do Brasil) no estágio de doutoramento realizado em Portugal (entre novembro de 2009 e dezembro de 2010).

Abstract

Communication aims to present some reflections derived from the doctoral thesis entitled "Learning History with sense to life: the historical consciousness of Brazilian and Portuguese students", defended at the Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Brazil (2011) with intershipin the Universidade do Minho, located in Braga - Portugal. This is a study comparing the narratives of Brazilian and Portuguese students, developed through the interpretation of the text books dealing with "transfer of the Portuguese royal family to Brazil" (1808). The analysis of the material under the theoretical repertoire consists of authors of Teaching History (from Germany, England, Portugal and Brazil), allowed the construction of a typology of narrative analysis of the trends prevalent in the historic sense formation to time orientation in the groups.Research has shown to be important for teaching history to invest in developing methodological principles of historical argument: meta-historical concepts are learned in history classes in the basic school, gradually and progressively, as a means articulation and development of students' thinking. Thus, history shows to be of fundamental knowledge to (self-) reflection on the everyday human experience: that is, history will give to students a type of knowledge that will bring meaning to life.

Keywords: Historical Consciousness; Historical Thinking; Metahistorical Concepts.

> [...] As operações da consciência histórica devem ser consideradas, organizadas e influenciadas, principalmente, do ponto de vista da aprendizagem histórica, com o objetivo de conciliar as três dimensões dentro de um modelo – isto é, experiência ou conhecimento, significado e orientação como um todo integrado. Dever-se-ia ter como objetivo trazer estas duas entidades ao equilíbrio: a história como um dado objetivo nas relações da vida presente e a história como uma construção subjetiva de orientação de si em direção aos seus interesses e aos da vida prática. (RÜSEN, 2010, p.91)

Qual é a importância do conhecimento histórico para a vida humana? Essa pergunta norteou a tese de doutorado intitulada "Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses", defendida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) - Brasil (2011). Pesquisa que objetivou investigar as formas pelas quais grupos de estudantes do ensino secundário[3] de escolas brasileiras e

[3] Denominação usada em Portugal para o que chamamos no Brasil de Ensino Médio.

portuguesas elaboram o pensamento histórico e o aplicam com o fim de refletir acerca das necessidades de orientação no cotidiano, em outras palavras, como tais alunos constroem e desenvolvem consciência histórica.

Fundamentada no diálogo epistemológico entre autores da Didática da História (alemã) e da Educação Histórica (inglesa, portuguesa e brasileira), o pesquisa coletou dados de estudantes brasileiros(mais especificamente, do estado de São Paulo) e portugueses (da região Norte de Portugal) que cursavam os anos finais do ensino secundário com a finalidade de conhecer os diferentes perfis de caráter socioeconômico e cultural suscitados desses grupos. Além disso, a investigação prosseguiu ao recolher narrativas geradas pelos alunos a partir da análise de fontes historiográficas que tratavam de um fato histórico comum aos dois países: a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808.[4]

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações originadas dessa investigação. Inicialmente o trabalho se pôs a refletir acerca do processo históricode transformação do próprio conceito de História, a fim de compreender a gênese da consciência histórica moderna. Nesse movimento, constatou-se que a História deixou de ser entendida como "Mestra da Vida"[5], ou seja, umacoleção de fatos sucessiva e sistematicamente repetidos, e passou a ser compreendida como "processo", do qual os seres humanos se tornaram sujeitos, agentes de suasexperiências cotidianas.

Koselleck (1999) mostrou que a concepção de uma História como síntese entre experiências e expectativas,então propagandeada pelo Antigo Regime como única possibilidade de constituição de sentido para a vida, gerou profundo desgaste na sociedade europeia. Tal contexto somente foi superado quando os desprovidos de poder político passaram a rejeitar os modelos de orientação vigentes e criaram, por sua própria argumentação, novas possibilidades de experiências geradas por novas expectativas de vivência (Koselleck, 2006). Nessa perspectiva, a superação do modelo socioeconômico, político e cultural ao qual estava

---

[4] A pesquisa desenvolveu-se em duas escolas brasileiras e cinco escolas portuguesas. O instrumento que trabalhou o aspecto cognitivo teve a participação de 155 alunos brasileiros e 100 portugueses de todas as escolas participantes.

[5] Marco Túlio Cícero, filósofo e orador grego (106-43 a.C.), tratou da concepção de Historia Magistra Vitae (História Mestra da Vida) em uma de suas obras: *"Historia vero testistemporum*,luxveritatis, vitamemoriae, magistra vitae, nuntiavetustatis, quavoce alia nisioratorisimmortalitaticomendatur" (A História é a testemunha dos tempos, a luz da verdade, a vida da memória, a mensageira da velhice, por cuja voz nada é recomendado senão a imortalidade do orador). In *De oratore*, II, c.9, 36 e 12, 51.

submetido o mundo ocidental teve na constituição de uma nova consciência, a potência para a ação humana no tempo.

A formação de uma consciência histórica moderna prima pelo uso da racionalidade histórica para a qualificação das operações mentais do pensamento histórico. Nesse sentido, o trabalho mostrou ser esse tipo de pensamento presente em todos os seres humanos, pois surge do enfrentamento de suas necessidades cotidianas de orientação. Para a resolução de um problema, experiências individuais e coletivas são trazidas à memória em ações cotidianas que variam, desde as mais simples (como, por exemplo, conversas informais com amigos ou parentes) até as mais complexas (discussões no âmbito profissional e ético). A rememoração das experiências passa pelo processo de interpretação que gera significado para a satisfação dos interesses do presente, com a finalidade de apresentar perspectivas de orientação para o futuro.

Rüsen (2010a) construiu uma tipologia que contém as diferentes formas de constituição de sentido à História (consciência histórica) originada da produção histórica e utilizada para a análise dessa mesma produção[6]. Como produção histórica compreende ser o trabalho teórico, metodológico e empírico dos especialistas que constroem narrativas históricas (historiadores), entretanto não se limita a essa concepção. Entende também que a racionalidade histórica está presente na humanidade, pois todos se utilizam (em maior ou menor grau) da memória histórica e do poder interpretativo (em maior ou menor grau) com o fim de satisfazer as suas carências de orientação na vida prática. Para ele, História e práxis têm uma relação intrínseca e, por isso, a racionalidade histórica gerada no âmbito acadêmico tem de construir caminhos que provejam as demandas de orientação temporal existentes na sociedade.

Pensando nisso, criou uma matriz disciplinar (Rüsen,2001) que relaciona a História (enquanto ciência especializada) à vida prática (enquanto experiência humana, práxis) com o objetivo de discutir como a racionalidade histórica, cientificamente construída, se origina da experiência humana no tempo e a ela retorna como sentido à orientação. Com isso, a formação das operações mentais do pensamento histórico pode ser norteada pelo objetivo de constituir

---

[6] São quatro os tipos de consciência histórica descritos por Rüsen: a *"consciência histórica tradicional"* se relaciona à permanência inquestionável de valores morais e modos de vida tradicionalmente estabelecidos, doando ao tempo um caráter estável, repetitivo. Na "consciência histórica exemplar"o passado fornece princípios que podem ser usados como modelo para situações de vida no presente – aquilo que Cícero chamou na Antiguidade de "História Mestra da Vida". A "consciência histórica crítica", por sua vez, se relaciona a uma postura crítica dos indivíduos a valores morais tradicionalmente estabelecidos, pois pensa cultura como algo que se transforma ao longo do tempo. Finalmente, a "consciência histórica genética" avança em relação a posturas de aceitação ou rejeição do passado, pois entende que mudanças e permanências estão sujeitas ao tempo.

sentido às experiências humanas – consciência histórica. Ao construir uma tipologia de constituição do sentido histórico à orientação temporal, Rüsen reuniu as diferentes formas pelas quais os seres humanos mobilizam suas operações mentais para relacionarem História e vida prática com o objetivo de nortear suas próprias ações.

Esse percurso permitiu pensar que a teoria elaborada por Rüsen tem um caráter antropológico (Rüsen, 2006)generalizante, pois os diferentes tipos de constituição de sentido (tradicional, exemplar, crítico e genético) propiciam a interpretação das experiências humanas à luz das carências de orientação temporal nas (e das) diferentes culturas. Num quadro hermenêutico com categorias que permitem a análise interna e intercambiável a diferentes grupos, a possibilidade do discurso intercultural num mundo que se pretende globalizante é fundamental. Nesse sentido, a tipologia da consciência histórica elaborada por Rüsen permite a reflexão a respeito da cultura histórica contemporânea com suas prescrições de orientação ideológica oriundas do Estado e do Mercado, nas esferas política, econômica, cultural e social, desde o mundo dos especialistas da História até outras áreas do conhecimento.

Lugar sem igual para a construção de consciência histórica como objetivo da formação para a reflexão acerca das experiências humanas é a escola. Nela se reúnem, numa experiência histórica ímpar, pessoas que cruzam suas histórias em determinada espaço de tempo (professores e alunos), as quais estão imersas numa cultura histórica que lhes prescreve tradições e/ou modelos culturais acabados e inacabados ávidos pela reprodução, manutenção, rejeição ou transformação.

Ao longo da História infelizmente a escola tem sido usada também para a imposição de ideologias, manutenção do poder político, colonização da mentalidade das pessoas, entre tantos outros (des)serviços. As aulas de História têm sua parcela (importante) de contribuição, pois em muitos momentos transformam-se num espaço de reprodução irrefletida da experiência humana dentre tantos existentes na sociedade. Nessa perspectiva, o aprendizado histórico se torna refém da repetição das narrativas dos professores, dos autores de manuais, dos veículos midiáticos ou, num degrau acima nas relações de poder, das opções ideológicas do Estado ou do Mercado que atuam para a manutenção da mentalidade alheia.

O exercício meta-histórico realizado na pesquisa privilegiou o uso das competências do pensamento histórico para verificar em que medida o ensino de História tem possibilitado, aos estudantes brasileiros e portugueses, o desenvolvimento de aspectos de uma consciência histórica adequada à satisfação das carências de orientação da sociedade contemporânea.

A interpretação das experiências (conhecimento) dos estudantes brasileiros e portugueses, fundamentada nas experiências teóricas descritas ao longo do trabalho, possibilitou a construção de uma tipologia de análise narrativa com vistas à investigação das tendências de constituição

do sentido histórico à orientação temporal destes grupos pesquisados. Dessa forma, mostrou que é possível demonstrar, teórica e empiricamente, tipos ou níveis de aplicação de conceitos meta-historicos que, dinamicamente relacionados, apontam para diferentes formas de geração de sentido para as ações da vida prática – ou seja, consciência histórica.

Como resultado de todo esse processo, verificou-se que problemas se apresentaram nos dois contextos pesquisados: Brasil e Portugal.De um lado, a realidade da escola pública brasileira, que não conseguiu aliar a qualificação do ensino à quantificação de estudantes quando se viu obrigada a obedecer a prescrições legais nas quais o Estado deveria garantir o acesso, permanência e formação de todas as crianças na escolarização básica. Por não acreditar no sistema educativo público, uma minoria privilegiada economicamente privatiza a escolarização de seus filhos (o que nem sempre é garantia de qualidade) enquanto a maioria desprovida encontra uma escola que não privilegia políticas de qualificação do ensino. Do outro lado, a realidade da escola pública portuguesa, que atende a quase totalidade dos estudantes, mas passa por um contínuo desgaste devido à crise econômica do país. Assim como outras instituições, a escola básica pública em Portugal sofre a influência de políticas de cunho neoliberal geradoras de um processo de proletarização de seus profissionais à medida que ocorre a diminuição paulatina e constante de investimentos na área.

Com realidades que guardam convergências e divergências entre si, a análise da construção de consciência histórica no âmbito escolar, originada das narrativas dos estudantes brasileiros e portugueses, mostrou a dificuldade dos alunos utilizarem os recursos da racionalidade histórica para interpretar a experiência humana no tempo.

No Brasil ficou clara a distância existente entre a grande maioria de estudantes que produziram narrativas sem a utilização de instrumentos do método histórico de racionalidade e um grupo pequeníssimo de estudantes que demonstrou, em seus textos, um mínimo movimento em direção ao desenvolvimento das operações mentais da cognição histórica. Movimento que se originou da relação entre o aproveitamento do conteúdo discutido em sala de aula, sob a mediação dos professores, e a preocupação com a ampliação do repertório cultural, originado da valorização do conhecimento demandado da necessidade de satisfazer carências de orientação temporal da vida cotidiana. Embora a pesquisa tenha indicado que a maioria cabal dos alunos brasileiros reproduz uma consciência histórica tradicional, portanto, suscetível à reprodução irrefletida das tradições prescritas no cotidiano, a diminuta quantidade de narrativas que furaram esse bloqueio mostrou que o desenvolvimento de uma vivência cotidiana recheada de práticas socioculturais que priorizem a leitura e a informação, aliada a um processo de metodologização que organize e potencialize as operações mentais do pensamento histórico, poderá fortalecer o potencial criativo que relaciona conteúdo histórico e perspectivação do pensamento –

características que se apresentaram em uma ou outra narrativa que apontou para uma constituição de sentido à vida prática de cunho genético ou crítico, portanto, composto pela racionalidade do método histórico.

A análise do contexto português originou possibilidades de reflexão acerca da demanda do ensino de História naquele país, mas também apontou caminhos para a realidade brasileira.

Duas constatações importantes. A primeira se relaciona ao fato de que a maior parte dos estudantes portugueses tenderam também a reproduzir em suas narrativas características pré-modernas da racionalidade histórica. Entretanto, diferentemente da maior parte das narrativas brasileiras que sequer conseguiram apresentar o segundo nível de constituição de sentido à História – o exemplar – os estudantes lusos mostraram que seu maior repertório histórico-cultural permite buscar na experiência humana modelos atemporais de orientação à vida prática. Enquanto os brasileiros demonstraram utilizar a História como fornecedora de tradições que devem ser repetidas sem questionamentos, os portugueses também se alinharam a essa prática, mas mostraram ter maior facilidade para investigar a História ao menos para descobrir modelos culturais acabados, prontos a serem respostas às demandas de orientação do cotidiano.

O maior repertório histórico-cultural dos alunos portugueses em relação aos brasileiros originado, em importante medida, de um sistema público de educação que prioriza em maior escala a valorização do conhecimento; das melhores condições, a alguns grupos de alunos, de utilização de equipamentos públicos (e privados) socioculturais; ou ainda do maior acesso a informação – limitado às condições econômicas de uma pequena elite; claramente apontou para o desenvolvimento de respostas com maior conteúdo histórico objetivado, entretanto nem sempre garantiu a necessária subjetivação do pensamento, importante instrumento para qualificar a reflexão acerca de um objeto de estudo. Como afirma Rüsen (2010:81):

> [...] A aprendizagem pode ser a aquisição de novos conhecimentos sem um real desenvolvimento na aprendizagem. Pode-se adquirir novos conhecimentos na maneira como alguém vê televisão passivamente, adquirindo algumas informações históricas e uma nova informação pertencente a história. Isso pode ser identificado como aprendizagem, mas na verdade é apenas a repetição daquilo que já se sabe e, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem.

Como, então, possibilitar o salto de qualidade necessário para que os estudantes consigam, durante a aprendizagem escolar, maior facilidade na transposição de uma consciência histórica pré-moderna (tradicional e exemplar) a uma consciência histórica moderna (crítica e genética)?

Essa pergunta remete à segunda importante constatação da pesquisa. Quando estudantes, independentemente das condições socioeconômicas, têm acesso a práticas socioculturais das

mais variadas, podem aumentar seu repertório de informações passíveis de serem interpretadas historicamente. Mas isso não é tudo. Essas experiências, intra e extraescolares, precisam ser analisadas, por meio de conceitos estruturaisda História que as tornem significativas no presente e gerem orientações ao futuro. Nessa perspectiva, é preciso criar possibilidades para que a racionalidade histórica e a vida prática construam um relacionamento, dinâmico e contínuo, com o fim de constituir um sentido histórico balizado pela reflexão constante acerca do passado rememorado, presente interpretado e futuro prospectado.

Na experiência de análise das escolas portuguesas verificou-se o maior movimento em direção à construção e aplicação de princípios da racionalidade histórica em escolas compostas por grupos com condições socioeconômicas diametralmente opostas. Grupos que, mesmo em seus diferentes contextos socioeconômicos, possuíam razoável acesso aos equipamentos socioculturais disponíveis e, além disso, privilegiavam hábitos como a leitura e a pesquisa. Entretanto, essa aproximação dos extremos somente se concretizou, pois se percebeu na análise que o conteúdo histórico, relacionado ao repertório cultural dos estudantes, efetivamente passou pela mediação das operações mentais do pensamento histórico de forma a ocorrer o encontro entre a subjetivação do objeto interpretado e a objetivação do sujeito intérprete (Rüsen, 2010:82). Em outras palavras: não é, absolutamente, a condição socioeconômica que determinará a maior ou menor condição de um estudante aprender História. Há que se pensar que o acesso, apropriação, e ampliação paulatina e progressivado repertório cultural, por parte do aluno, lhe permitirá encontrar sentido no conteúdo histórico estudado,por meio de uma metodologia que privilegie a construção e desenvolvimento das operações mentais do pensamento histórico, de forma a favorecer a construção autônoma de narrativas de cunho histórico em sala de aula. Narrativas demonstradoras da relação que o estudante faz entre o passado estudado, o presente vivenciado, e as possibilidades de orientaçãosuscitadas desse processo.

Por outro lado, a pesquisa mostrou que a falta de um ou de todos componentes inviabilizou o desenvolvimento de consciência histórica moderna nos estudantes das outras escolas portuguesas pesquisadas. Dentro dessa perspectiva, conclui-se que, conhecer vários fatos históricos e não conseguir interpretá-los à luz das demandas de orientação no tempo, ou reunir habilidades para refletir historicamente, mas não possuir repertório histórico para tal, torna a aprendizagem histórica limitada. Destarte, experiência, interpretação e orientação são competências do pensamento histórico (2010b) que necessitam caminhar juntas.

A interpretação da experiência portuguesa mostrou ser possível desenvolver condições favoráveis de aprendizagem com sentido histórico moderno desde que se potencializem práticas culturais e, concomitantemente, princípios de racionalidade histórica. A conjugação desses

elementos permite a rememoração e vivência de experiências que comporão o repertório a ser interpretado historicamente. Interpretação que se realiza pelo uso de conceitos meta-históricos, racionalmente concebidos, com o fim de gerar significado à experiência. Experiência histórica, interpretada meta-historicamente, constrói sentido para a orientação temporal.

A experiência brasileira, por sua vez, mostrou problemas estruturais existentes no contexto da região mais rica do país. A falta de infraestrutura pública - intra e extraescolar - limita as práticas culturais e não potencializa a sistematização e desenvolvimento da racionalidade histórica por meio de princípios metodológicos. Entretanto, os pouquíssimos estudantes que romperam essa barreira demonstraram criatividade e amplitude no olhar para com o mundo no qual exercem suas experiências. Investir na resolução dessa dupla carência permitirá a qualificação da reflexão histórica, no contexto escolar, com constituição de sentido moderno à orientação temporal.

Dito de outro modo: os saberes derivados da vivência sociocultural (impulsionada por políticas de acesso a equipamentos públicos – e até mesmo privados) são importantes para o aprendizado histórico, porém para contribuírem na formação histórica necessitarão passar pela mediação meta-histórica. Ensinar os alunos a utilizarem instrumentos originados dos princípios da racionalidade histórica que relacionem ciência da História e vida prática (práxis), permitirá o fortalecimento das operações mentais e, consequentemente, terão como resultado a leitura acurada da experiência histórica à luz das carências de orientação contemporâneas. Dessa forma, os estudantes desenvolverão uma consciência histórica que os tornará agentes do processo histórico, combinando reflexão e autorreflexão acerca dos obstáculos de orientação temporal, pois as operações mentais do pensamento histórico serão potencializadas com o objetivo de permitir que, conscientemente, adiram, rejeitem, critiquem ou transformem os modelos e tradições que constituem a cultura histórica contemporânea.

Como todos os seres humanos estão imersos numa cultura histórica que prescreve tradições e modelos culturais de orientação (Martins, 2007), a escola se constitui como espaço fundamental de discussão de tal demanda durante o processo de aprendizagem. Processo que se torna formação quando possibilita a utilização de instrumentos da racionalidade histórica que potencializam a reflexão e autorreflexão da cultura histórica por meio da abertura à experiência, sensibilidade estética, raciocínio político e fundamentações discursivas (Rüsen, 2007)

Portanto, a conjugação reflexiva dessas dimensões da cultura histórica na aprendizagem escolar, passa pela atuação das operações mentais do pensamento com o objetivo de transformar o conhecimento histórico pela argumentação. Nesse sentido, as aulas de História devem proporcionar aos estudantes

> [...] o equilíbrio argumentativo entre a experiência e o sujeito.Em um ambiente de argumentação a experiência histórica não pode levar os estudantes facilmente a orientações fixas ou dogmáticas: o ambiente de argumentação [...] mantém os modelos de interpretação e os quadros de orientação abertos à experiência. (Rüsen, 2010b:91)

Nessa perspectiva, as aulas de História podem proporcionar um ambiente de argumentação que prime pelo equilíbrio entre a objetivação e a subjetivação para a construção do conhecimento histórico com sentido à orientação temporal. Sentido que não pode se constituir de maneira dogmática, pois se assim ocorrer, a argumentação fica relegada à reprodução irrefletida das experiências históricas narradas nos manuais didáticos, nos meios de comunicação ou pelos professores. Perdendo, portanto, sua função de reflexão.

Discutir com os estudantes como os conceitos estruturadores do pensamento histórico atuam para construir conhecimento histórico, mediado pela consciência histórica subsumida à argumentação, se constituiu como a perspectiva de orientação temporal desta pesquisa. Numa linguagem koselleckiana (2006),seria o horizonte de expectativas originado do espaço das experiências interpretadas com sentido à orientação da vida.

Potencializar as ideias históricas dos estudantes através de princípios metodológicos que invistam no desenvolvimento da argumentação histórica é função intransferível do ensino de História. Não se trata de tornar os estudantes historiadores, mas de dotá-los de instrumentos que permitam construir a argumentação histórica com base em conceitos que estruturam essa forma de pensamento. Pensar historicamente é diferente de pensar matemática, geográfica ou literariamente. Existem conceitos que estruturam e dão legitimidade a essa forma de pensamento e, por isso, precisam ser ensinados no espaço escolar com metodologia adequada. Evidência, empatia, compreensão, explicação, significância e tantos outros conceitos meta-históricos[7] podem ser trabalhados nas aulas de História, paulatina e progressivamente, como meios pelos quais se constrói o pensamento histórico. Mais ainda. Podem ser utilizados para mostrar aos estudantes que a História deve ser compreendida como uma área do conhecimento fundamental para a geração de reflexão e autorreflexão acerca das experiências humanas.

[7] Os conceitos de "segunda ordem" ou "meta-históricos" se relacionam à natureza do conhecimento histórico: evidência, empatia, explicação, mudança, causa, objetividade, compreensão, significância, entre outros (Lee, 2001). Ao aprender História em seus temas e conceitos, os estudantes mobilizam as operações mentais do conhecimento histórico com o fim de explicar, compreender, perceber mudanças e permanências, causas e consequências. Enfim, o pensamento histórico se apresenta de forma prática através da utilização desses conceitos.

Passado interpretado, presente com significado, futuro orientado. Aprender História com sentido para a Vida.

Referências Bibliográficas

KOSELLECK, Reinhart(1999): Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: EDUERJ & Contraponto.

_____ (2006):Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.Rio de Janeiro: Contraponto & Ed. PUC-Rio.

LEE, Peter (2001): Progressão da compreensão dos alunos em História. In.BARCA, Isabel. Perspectivas em Educação Histórica: actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica.Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, p. 13-27.

MARTINS, Estevão de Rezende (2007):Cultura e Poder. 2ª. Ed. São Paulo: Saraiva.

RÜSEN, Jörn (2001):Razão histórica - Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica.Brasília: Editora Universidade de Brasília.

_____ (2006): Historiografia Comparativa Intercultural (2006). In. A História Escrita. São Paulo: Editora Contexto, p. 115-137.

_____ (2007):História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

_____(2010a): O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral.In.BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). JörnRüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, p. 51-77.

_____ (2010b): Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). JörnRüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, p. 79-91.

Educação histórica e formação de professores: a relação ensino e aprendizagem na perspectiva da práxis como contraposição ao debate das competências

Thiago Augusto Divardim de Oliveira[1]

Resumo

Há na ordem do dia um debate sobre o desenvolvimento de competências como uma possível finalidade da educação histórica. A linha temática "Conciencia histórica y desarrollo de competencias", nas XIII Jornadas evidenciam a discussão. O presente texto propõe uma diálogo em contraposição ao discurso do desenvolvimento de competências no Brasil, com base na experiência de pesquisa da dissertação "A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES", em que entrevistei professores de História da rede municipal de Araucária-PR, que identificam-se com o referencial da Educação Histórica. A trajetória desses professores envolve o exercício da intelectualidade em uma relação dialética entre produção científica e trabalho docente que foi categorizada a partir do conceito práxis (KOSIK, 1976). Práxis, como a ação dos professores que, quando indagados sobre suas compreensões a respeito dos significados da aprendizagem histórica, narraram suas experiências de sala de aula imbricadas na teoria da consciência histórica, explicaram suas compreensões sobre a aprendizagem histórica de seus alunos como uma totalidade, como sujeitos de conhecimento, de vida e de ação. A partir dos trabalhos realizados âmbito do LAPEDUH – UFPR é possível apontar que o trabalho docente fornece objetos para serem investigados que podem resultar na produção de conhecimento sobre o trabalho docente, como efetivação do trabalho intelectual dos professores. Defende-se, nessa perspectiva, que o exercício da intelectualidade com a apropriação dos meios intelectuais de produção, permite aos professores mais do que desenvolver competências, e sim estabelecer relações de ensino e aprendizagem histórica na perspectiva da práxis, o que permite superar a divisão do trabalho na relação com o conhecimento.

---

[1] Professor de História do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná – IFPR (Campus Curitiba), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE-UFPR, e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica LAPEDUH – UFPR. E-mail: thiagodivardim@yahoo.com.br

Palavras-chave: consciência histórica; competências; praxis; trabalho intelectual; formação do professor.

Abstract

There is on the agenda a debate on competence development as a potential purpose of historical education. The thematic line "Conciencia histórica y desarrollo de competencias" in the XIII Conference highlight the discussion. The present text proposes a dialogue as opposed to the discourse of competence development in Brazil, based on the experience of dissertation research "THE TEACHING AND LEARNING RELATION AS PRAXIS: THE HISTORY EDUCATION AND TEACHERS FORMATION ", in which I have interviewed history teachers from the city of Araucaria-PR, that identified themselves with the theoretical framework of History Education. The trajectory of these teachers involves the exercise of intellectuality in a dialectical relationship between scientific production and the teaching work, which was categorized based on the praxis concept (KOSIK, 1976). Praxis, as the action of the teachers who, when asked about their understandings about the meanings of historical learning, narrated their experiences of classroom imbricated in theory of historical consciousness, explained their understanding of historical learning of their students as a totality, as subjects of knowledge, life and action. Based on the work undertaken under the LAPEDUH - UFPR is possible to point out that teaching provides objects to be investigated which can result in the production of knowledge about the teaching profession, as the effectiveness of the intellectual work of teachers. It is argued from this perspective that the exercise of the intellectuality with the appropriation of the means of intellectual production, allows teachers to develop more than just skills, but to establish relationships of teaching and learning in the historical perspective of praxis, which allows to overcome the division of labor in relation to knowledge.

Keywords: historical consciousness; competence; praxis; intellectual work; teacher education.

Introdução – o debate das competências e as possibilidades de contraposição

Há na ordem do dia um debate sobre o desenvolvimento de habilidades e competências como finalidade da educação. No caso brasileiro, a afirmação é possível a partir do debate científico, das provas nacionais de avaliação do ensino médio no país e das produções didáticas que concorrem o mercado do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Inicialmente posiciono que a maneira como o debate é colocado nesse contexto parece esvaziado de uma ontologia em relação à educação.

O debate se coloca em todas as disciplinas através do estabelecimento de habilidades e competências comuns. O ensino de História não está isento dessas indicações. Exemplo disso, a constante referência, no guia do livro didático de História para o ensino médio divulgado em 2012, onde há elogios a presença de exercícios que visam desenvolver habilidades e competências, uma vez que esse desenvolvimento é cobrado dos alunos para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, recentemente foi muito noticiada à intenção do Ministério da Educação sobre criar áreas comuns para o Ensino Médio. História, Geografia, Filosofia e Sociologia seriam trabalhadas em um bloco determinado "Ciências humanas e suas tecnologias", como já estão articulas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). A explicação do ministério é que o ENEM cobra dessa forma e que os alunos da escola pública estão defasados em relação aos conteúdos oferecidos nas escolas particulares. As escolas particulares, por sua vez, vêm adaptando seus materiais para ensinar de acordo com o que é cobrado no ENEM.

Diferente do que o estabelecimento de competências deslocadas da práxis, a educação histórica ao se referenciar na teoria da consciência histórica e na preocupação com o lugar social onde ocorre o processo de formação (*bildüng*) da consciência, assume relação intrínseca à práxis. Destarte, não é interessante que se entenda como finalidade do ensino de história algo tecnicista "como apertar botões" (ou então, apenas identificar, analisar, selecionar, diferenciar). Os fragmentos a seguir (do PCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), apontam uma concepção de educação e do lugar que o ensino de História ocupa em tal Ensino Médio:

> (...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140)

> A nova identidade atribuída ao ensino médio define-o, portanto, como uma etapa conclusiva da educação básica para a população estudantil. O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. Procura-se, portanto, contribuir para que a disparidade e as tensões existentes entre os objetivos que visam à preparação para o vestibular, à preparação para o trabalho e à formação da cidadania possam ser atenuadas. Pretende-se que o ensino médio atinja um grau de qualidade em que o aluno dele

> egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades. (BRASIL, 2006 p.67)

Nos documentos citados, uma das principais preocupações em relação ao Ensino Médio, (o que pode ser percebido nas DCNEM, na LDB e no PCNEM), é vincular os alunos ao mundo do trabalho. Pauta-se em uma educação permanente para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioculturais e psicomotoras. O aparecimento das ideias de se comportar ativa e criticamente estão sempre relacionadas ao trabalho e a necessidade do indivíduo de adaptar as necessidades do mundo do trabalho; e a ideia diminuir as tensões entre formar para o mundo do trabalho e para a cidadania aparecem esvaziadas, pois não há formulação sobre que cidadania é essa.

Segundo Lopes (2002) os documentos que regulam o Ensino Médio podem ser percebidos como uma carta de intenções do governo. Nesse sentido a preocupação não é educar as pessoas para que sejam capazes de conceber o mundo e perceber que também é possível mudá-lo. As competências a serem desenvolvidas são aquelas que tornam as pessoas capazes de auto-regularem-se para adequação ao mundo produtivo. A autora aponta a falta de uma concepção de educação capaz de estabelecer possíveis críticas, por mais que se fale em participação ativa e crítica, a finalidade é sempre a de adequação ao mercado.

A teoria de Rüsen sobre a consciência histórica privilegia o presente como espaço onde surgem as carências de interpretação que precisam ser resolvidas para gerar sentidos de orientação. Esse processo envolve pensamento e ação no tempo o que se relaciona com a práxis. De acordo com Schmidt (2011) esse processo "pode integrar "ser" e "dever" em uma narrativa significativa, cujo objetivo é fazer inteligível o presente e perspectivar o futuro, sempre a partir do presente". Nesse sentido é que procuro estabelecer esse diálogo entre as contribuições do historiador e filósofo da História Jörn Rüsen e as ideias do educador e pensador brasileiro Paulo Freire na perspectiva da práxis e em contraposição ao estabelecimento de competências.

Há um ponto central de aproximação entre os dois autores na perspectiva da práxis e no referencial de conscientização. Tanto Paulo Freire, quanto Jörn Rüsen defendem que o processo de formação deve gerar uma progressão das formas de consciência, e que essas formas de consciências não ocorrem em abstrato, mas nas situações gerais e elementares da vida humana. É a consciência como produto e produtora da práxis humana. O processo de conscientização, proposto com essas aproximações teóricas, apresenta a expectativa de uma conscientização que inicia com formas menos elaboradas até a possibilidade da autocompreensão, da compreensão de si e do mundo. Até a possibilidade de que cada ser humano seja capaz de contar a própria história e agir de tal forma que possibilite que os demais vivam da mesma maneira. Uma

consciência histórica de emancipação dos indivíduos e como consequência das formas de vida em sociedade.

Todos os indivíduos, independente da forma ou complexidade que realizem tais operações, se orientam de acordo com a passagem do tempo. Utilizam a experiência, que é a aprendizagem, com a práxis, que se dá em vários âmbitos da vida em sociedade, como na escola, no trabalho, na universidade e momentos culturais (lebenpráxis); tais experiências são mobilizadas de acordo com carências de orientações no presente, em relação às perspectivas de orientação, direcionadas ao horizonte de expectativa, o futuro.

Defendo que é para tornar a vida humana mais adequada que a Didática da História, enquanto parte da ciência que se preocupa com o aprendizado histórico, deveria se voltar. Em minha investigação de mestrado vi exemplos disso, como o caso que apresento adiante, do professor que resolveu trabalhar a perspectiva da exclusão na História por detectar formas de preconceito sendo reproduzidas entre os seus alunos.

Talvez seja possível definir objetivos a partir da própria práxis dos professores. Algumas pesquisas com maior público-alvo, como os projetos "Jovens e a História", podem apontar determinadas características regionais e elementos a se considerar nas aulas dos professores. Porém, é apenas na própria práxis dos professores que eles podem definir a forma como é necessário desenvolver o ensino e aprendizagem em História de maneira a atender as demandas da práxis da vida nos lugares onde se leciona. Pretendo agora apontar alguns elementos iniciais sobreo que pode-se pensar como ensino de História de acordo com a Educação Histórica e na perspectiva da práxis.

Relação consigo mesmo e com o outro expressa na e pela narrativa

Durante a realização de minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012), tive a oportunidade de entrevistar professores de História da rede municipal de Araucária-PR, que identificam-se com o referencial da Educação Histórica. A trajetória desses professores explicitada na dissertação envolve o exercício da intelectualidade em uma tríade entre militância sindical (principalmente nos anos 1990), a produção acadêmica e trabalho no ensino escolar, o que foi categorizado a partir do conceito práxis (KOSIK, 1976).

O subtítulo acima refere-se a um dos princípios temáticos que foram discutidos no trabalho de dissertação(OLIVEIRA, 2012). As discussões da educação histórica, assim como as reflexões sobre a aprendizagem histórica realizada pelos entrevistados, e ainda, as aproximações entre Jörn Rüsen e Paulo Freire foram possíveis depois de um processo de pesquisa com o campo empírico definido para a pesquisa. Os professores entrevistados são trabalhadores do município de Araucária e integram um grupo de formação continuada chamado "grupo

Araucária". O histórico do grupo foi relatado dissertação mas, vale ressaltar, que o grupo entrevistado detém a posse do seu meio intelectual de produção (GONZÁLES, 1984).

No presente texto optei por trabalhar apenas com as falas de um dos professores entrevistados na dissertação. O professor Armando[2], por exemplo, relatou de maneira bastante completa a forma como estava iniciando um trabalho relacionado às carências de orientação que vinha detectando nos alunos.

O município de Araucária em 2011 recebeu uma grande leva de migrantes que foram para lá trabalhar em uma gigantesca obra da Petrobras. Com a vinda destes trabalhadores o professor Armando percebeu o início de um processo de discriminação relacionada ao que os alunos vinham chamando pejorativamente de "baianos". O termo refere-se não unicamente a trabalhadores vindo do estado da Bahia, mas a todos os outros trabalhadores, que vieram de outros estados, de várias regiões do Brasil. Pensando nisso, o professor Armando resolveu trabalhar a História da exclusão com seus alunos. E realizou um levantamento das ideias históricas prévias de seus alunos:

> Então eu fiz o levantamento dos conhecimentos prévios deles de forma oral, (...) Então no caso da cidadania, primeiro eu pergunto se eles sabem sobre o assunto se eles sabem quais são os direitos das pessoas, se esses direitos sempre foram assim, se eles conseguem perceber uma historicidade no tema que a gente vai trabalhar." (...) "eu vou sistematizar, e esse trabalho que eu vou fazer agora sobre exclusão, a História da exclusão na sociedade, eu comecei com um levantamento prévio das idéias dos alunos sobre o que que era exclusão, e quais as formas que eles conheciam de exclusão , as causas, como isso está na sociedade, (Professor Armando).

É possível perceber, neste caso, além da relação com a vida prática, que o professor está preocupado com as formas em que os conhecimentos históricos estão na consciência histórica dos alunos. Essa relação com vida prática está perspectivada pela detecção de uma carência de orientação, pois os alunos estão reproduzindo preconceitos, mas ultrapassa os limites da relação entre presente-passado-presente, a medida que o professor abre um horizonte de expectativa em que o preconceito não ocorra mais. Estudar as histórias da exclusão serve como experiência que alimenta as capacidades de interpretação e orientação histórico-existencial.

---

[2] Para preservar a identidade dos profissionais entrevistados, preferiu-se adotar nomes fictícios. Esses, foram definidos a partir de diferentes critérios, seja por elementos de sua trajetória, características pessoais, relação com o ensino de História, ou mesmo relacionado a algo dito durante as entrevistas, que suscitou homenagens aos verdadeiros donos dos nomes escolhidos.

Isso demonstra que a continuidade de sua intervenção está condicionada aos resultados do levantamento das ideias históricas dos alunos. O professor Armando comentou sobre como seria a continuidade do seu trabalho relacionado a história da exclusão:

> Depois eu desenvolvo alguns documentos, análise de alguns documentos, leituras de textos, algumas imagens, no caso da oitava série eu trabalho filmes" (...) "E eu quero ver como vai ser esse embate a hora que eu começar a mostrar para ele outras fontes, por exemplo, a História da exclusão, do racismo, da escravidão, o que que um preconceito pode fazer em uma sociedade e eu quero ver o que, como que ele vai se relacionar com essa interpretação dele do diferente, eu quero ver como é que vai ser isso ainda, (Professor Armando).

O fato do professor Armando adiantar seus pensamentos sobre um trabalho que ainda estava em andamento demonstra a forma como o referencial da educação histórica auxilia os professores no encaminhamento de suas aulas. Não há preocupações relacionadas a dar conta de todo o conteúdo, e sim tornar mais complexa as formas de atribuição de sentido dos alunos referentes a carências de orientações relacionadas a suas experiências em sociedade no tempo.

Os professores apontaram que a partir das relações dos alunos com as fontes históricas, e, as relações de evidência e inferência, torna-se possível detectar a aprendizagem histórica. Essas observações são realizadas a partir das narrativas dos alunos, seja de formal oral, escrita, ou mesmo através de desenhos. Cada professor explicou a forma como detecta o pensamento históricos dos alunos, e esse processo envolve operações processuais e substanciais do pensamento e da pesquisa histórica.

Os trechos a seguir demonstram que os professores entrevistados compreendem a narrativa como a "materialização" dessa atividade cognitiva quando analisam as narrativas históricas dos alunos.

> Ao final de um trabalho, é difícil falar ao final de uma aula, porque as coisas não acontecem numa aula, tem todo um projeto, você tem que fazer um trabalho anterior, desenvolver a aula e depois fazer um novo trabalho para então verificar a aprendizagem. É eu acho que verificar como que ele narra, depois, como ele fala sobre um assunto que você trabalhou na aula, seria uma forma de você qualificar essa aprendizagem, verificar como que ele se coloca em relação com o conhecimento se ele pensa quando está explicando isso, sob a forma de texto ou oralmente, se ele fala do conhecimento como algo que ele faz parte disso" (...) "E depois que eu trabalho esses documentos eu tento fazer uma outra atividade e faço um resgate dessas ideias e vejo pelo menos em uma avaliação sempre aparece essa perspectiva da Progressão das ideias. E minha avaliação é exatamente essa progressão das ideias. ... Então a própria avaliação serve como um instrumento, (Professor Armando).

Quando os professores foram indagados sobre a forma como detectam a aprendizagem histórica dos alunos através das narrativas foi possível perceber a clareza com que a narrativa é

percebida enquanto expressão do pensamento histórico. Além disso, foi possível perceber que os professores utilizam a narrativa como forma de avaliação em suas aulas, o que acaba por instrumentalizar o cotidiano dos professores e otimiza suas intervenções relacionadas as preocupações com as carências dos alunos ligadas a vida prática.

A narrativa é percebida, dessa forma, como a expressão do pensamento histórico, e os professores podem a partir das narrativas perceber como os alunos pensam historicamente, e, como relacionam os conhecimentos históricos, ou utilizam o pensamento histórico em relação a práxis da vida.

Quando foi perguntado aos professores sobre os seus ideais relacionados a aprendizagem histórica dos seus alunos, e com isso, o que pensavam sobre os significados de formar historicamente, houve vários posicionamentos. A fala do professor Armando explicita as características gerais do grupo:

> Eu penso em formar um sujeito histórico, onde o rumo disso seria formar sujeitos mais humanos, eu percebendo uma atitude preconceituosa, e a gente ao longo da História percebeu que atitudes preconceituosas levam a atitudes desumanas, eu quero mostrar para ele a partir da História, que essa perspectiva dele através da História, de não entender o outro, ou de tentar entender o outro só da sua perspectiva, pode acarretar problemas muito graves em uma sociedade, (Professor Armando).

Os professores de Araucária, demonstraram preocupações objetivas com a formação histórica dos alunos, e essa formação, está perspectivada por princípios de humanização. O professor Armando demonstra a clareza da necessidade de formar historicamente para a humanização. A análise das outras entrevistas, que não entraram nesse texto, permitem constatar que os professores acreditam que alunos formados dentro na perspectiva da educação histórica irão criar as condições mais adequadas para a vida em sociedade, pautados nos princípios da razão humana.

Os professores se inscrevem em um contexto e pretendem colaborar para a melhoria da realidade, porque aceitam que não detém todo o conhecimento capaz de criar a formação histórica que pretendem, mas não renunciam à possibilidade de intervir na realidade, influenciando no desenvolvimento de consciências cada vez mais complexas, racionais, coerentes, e principalmente, fundamentadas no movimento do real. Portanto, na perspectiva da práxis.

Considerações finais

As falas do professor Armando, assim como as outras que compõem a pesquisa citada, pensadas a luz da teoria da consciência histórica, oferecem elementos para a contrapor a pré-

definição de competências. Mais do que isso, convidam os trabalhadores do ensino de história a se apropriarem das discussões sobre ensino-aprendizagem da história na perspectiva da práxis, uma vez que são os professores que cotidianamente enfrentam os embates com a cultura histórica disponível que se manifesta nas narrativas dos alunos e, experimentam as dificuldades e possibilidades relacionadas a formação histórica dos envolvidos nessa relação. Se entendermos que a formação histórica deve buscar "a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia" (RÜSEN, 2007, p. 124), a fala do professor Armando demonstra a potencialidade da História pautada nas carências de orientação dos alunos na práxis da vida.

Na contramão da práxis, o estabelecimento de habilidades e competências para educação, nesse caso para o ensino de História, se apresenta como se tivesse um papel independente e natural, de maneira pseudo-concreta. A utilização dos conceitos de Kosik (pseudo-concreticidade e práxis) ocorrem na tentativa de expressar a fragmentação da relação com o conhecimento nas relações de ensino e aprendizagem, mas principalmente para reforçar a perda da relação com a práxis da vida, que acaba por ocorrer no ensino de História. Estranhamentos à potencialidade humana em sua totalidade. O contrário disso pode ser discutido a partir das concepções de homem e de educação presentes no pensamento de Paulo Freire e no referencial de humanidade presente no pensamento de Jörn Rüsen.

As características do pensamento de Paulo Freire estão ligadas diretamente a educação como prática dialética de emancipação dos seres humanos em relação à vida, em um mundo caracterizado pelas desigualdades geradas pela exploração do homem pelo homem. Prescreve uma formação ontológica, que passa pela progressão das formas de consciência. É na ontologia que reside o potencial de aproximação entre Freire e Rüsen. Os dois autores se referenciam na práxis, na concretude do real que pode ser experienciada, analisada e interpretada no presente, mas em relação a outras expressões temporais.

Existem elementos teóricos e práticos que evidenciam a possibilidade e a necessidade de superar o estabelecimento padrão de habilidades e competências desvinculadas da práxis e vinculadas a projetos com intenções específicas para a educação. Esses projetos delimitam seus interesses a partir do campo político e econômico, e não dos referenciais ontológicos possíveis a partir da práxis.

A aproximação das contribuições de Paulo Freire em relação à teoria da consciência histórica baseia-se na práxis como categoria elementar. Muito mais do que adaptar ao mundo como ele se apresenta, como defende o discurso do desenvolvimento de habilidades e competências é elementar resolver carências que emergem da práxis da vida, como a exclusão, e a expropriação, seja na divisão da riqueza socialmente produzida ou na relação com o

conhecimento. A discussão sobre a consciência histórica ganha características radicalmente diferentes quando pensada em relação à pré-definição de habilidades e competências ou em relação à práxis. Procurei evidenciar a práxis como categoria elementar para a formação humana em uma perspectiva ontológica e sua relação com a teoria da consciência histórica.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo : Paz e terra, 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. AÇÃO CULTURAL PARA LIBERDADE E OUTROS ESCRITOS. São Paulo : Paz e Terra, 2007.

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. LA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR COMO PROCESO DE TRABAJO INTELECTUAL. Revista Mexicana de Sociologia. Año XLVI Vol.XLVI. Nº 1 enero-marzo de 1984

KOSÍK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores. – Curitiba, 2012.

RÜSEN, Jörn (a). Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____ (b). Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Editora da Universidade de Brasília, 2007. pág. 91 – 100.

_____(c). História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____ (d). "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". Culturahistórica. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e crítica em aulas de história./ Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010

Argumentación y competencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales[1]

Laura CarpenteTielas[2]

Resumen

En esta comunicación se plantea una propuesta de orientación didáctica de las Ciencias Sociales centrada en el desarrollo de la capacidad argumentativa. Estrategia para el desarrollo de las competencias básicas, su objetivo es también el incremento de la consciencia histórica de los estudiantes de Secundaria.

Palabras clave: Ciencias Sociales; argumentación; competancias básicas; debate, narrativa histórica.

Abstract

This paper present a proposal of a teaching approach focused on the development of reasoning skills. It is not only intend ed to establish a strategy for the development of the key competences, but also to raise historica wareness among students of the Secondary Education.

Keywords: Social Sciences; argumentation; keycompetences; debate; historicalnarrative.

Enseñar por competencias en Ciencias Sociales

En los últimos años, diversos organismos internacionales (OCDE, OIT, UE) han promovido el desarrollo de programas educativos orientados a la adquisición de competencias. Pese a este impulso renovador, hay una aplicación inadecuada y probablemente una concepción insuficiente en los planes y programas de educación obligatoria al incluir la adquisición de competencias entre sus objetivos. Situación que lleva al profesorado a vivir contradicciones, desorientación y frustración a la hora de aplicar esta perspectiva en la planificación de su enseñanza. A ello se suma la presión mediática que ejercen los distintos estudios internacionales de evaluación del rendimiento educativo (PIRLS, TIMMS, PISA, ICCS...), provocando la

[1] Este trabajo forma parte del proyecto de investigación doctoral de la autora dentro del proyecto de I+D+i COMPSOCIALES financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2012-37909-C03-01).
[2] Universidad de Santiago de Compostela. E-mail: laura_artemis@hotmail.com

reorientación de los procesos de aprendizaje para la obtención de resultados medibles mediante sus indicadores e incluso haciendo peligrar la existencia de las materias correspondientes a las áreas no evaluadas. Lejos de contribuir a renovar la educación, las competencias amenazan con degenerar el sistema educativo.

Sin embargo, la enseñanza basada en las competencias ha llegado para quedarse. Las recomendaciones de la UE insisten en su importancia como marco teórico internacional y promueven su implantación a través de diversas recomendaciones con carácter periódico. En España, la futura reforma educativa (LOMCE) inserta esta orientación por medio de las evaluaciones finales que tendrán lugar al final de cada etapa de la educación obligatoria, Primaria y ESO, y que orientarán sus ítems hacia la obtención de resultados homologables a nivel internacional, en especial los que recoge la OCDE. Es evidente que estas evaluaciones finales impondrán el tipo de enseñanza a implementar, al menos en las materias troncales sujetas a examen, entre ellas Geografía e Historia. En consecuencia, parece pertinente que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se siga reflexionando en torno a las competencias específicas que le incumben como área de conocimiento y la manera en que éstas se pueden desarrollar en sus asignaturas.

Lejos de verlo un inconveniente, situar la adquisición de competencias en el centro de la enseñanza de la historia puede ser el impulso necesario para superar el exceso de memorización de contenidos factuales que ha caracterizado la docencia de la materia desde los inicios de su presencia en el currículo. Prestar atención a las destrezas que se ejercitan con la puesta en práctica del método historiográfico (analizar, criticar, interpretar, llegar a conclusiones, argumentar) en el aula, convierte la historia en un saber con utilidad más allá de las paredes de la escuela. Pues en la vida cotidiana de cualquier sociedad, la historia y las capacidades que promueve su estudio son un recurso necesario en múltiples ocasiones. Nuestro propósito es llevar al aula algunas de esas numerosas veces en que necesitamos el recurso de la historia. Objetivo que coincide con la orientación de las evaluaciones PISA: comprobar en qué medida los estudiantes son competentes para utilizar los conocimientos como ciudadanos y ciudadanas, qué nivel de competencia histórica –*historical literacy*– demuestran tener.

La investigación que hemos iniciado pretende mostrar cómo escolares de la ESO (13-14 años) utilizando conocimientos propios de las Ciencias Sociales, son capaces de construir explicaciones y mejorar su capacidad de argumentación a través del debate con iguales, y de elaborar narrativas progresivamente más rigurosas. Para ello hemos recurrido, por una parte, a los modelos sobre argumentación formulados por Toulmin (2007) y, por otra a las aportaciones de Jörn Rüsen (*in* Schmidt *et al*., 2010) sobre consciencia histórica y tipos de narrativas.

Pretendemos con ello contribuir a situar la docencia de las Ciencias Sociales en la base de la formación democrática de los jóvenes, haciendo que sean conscientes de sus deberes y derechos, capaces de interpretar el mundo en el que viven, de tomar decisiones informadas, de participar libremente en la vida social, económica y cultural del tiempo que les ha tocado vivir y de aportar soluciones a los problemas a los que tengan que hacer frente desde una cultura de paz.

La importancia de convencer

Einstein decía en vida que entendía muchas cuestiones a primera vista pero que tenía enormes dificultades a la hora de explicarlas a los demás. Los aspectos que no supo comunicar constituyen una pérdida incalculable para la ciencia. El conocimiento se construye y avanza sobre sí mismo porque las personas que se esfuerzan en ello han sido capaces de expresar en algún momento sus teorías, sus interpretaciones y conclusiones. Los científicos tienen la obligación deontológica de comunicar sus descubrimientos. Cuanto mejor sea su capacidad comunicativa mejor será la difusión y comprensión de sus contribuciones.

No sólo se trata de saber hablar y escribir con corrección. Cualquiera que pretenda hacer una contribución, ya sea en sus relaciones con los demás como en el mundo de la ciencia académica, ha de saber también convencer. Argumentar es tratar de dar razones fundamentadas para probar una proposición con ese propósito, convencer. Requiere de dos procesos: la construcción de ideas a partir de una red de conocimientos bien relacionados y la construcción del discurso que será vehículo de comunicación de esas ideas entre el interlocutor y el destinatario.

No se trata de una cualidad innata, es necesario aprender a hacerlo en diferentes contextos. Las Ciencias Sociales en la educación secundaria deben prestar especial atención al desarrollo de la competencia en argumentación del alumnado. Si se pretende que los estudiantes sean capaces de construir conocimiento debemos proporcionarles informaciones básicas pero también las herramientas metodológicas necesarias para formular sus propias hipótesis, interpretaciones y conclusiones a partir de esas informaciones. Y al mismo tiempo, se debe también promover su competencia argumentativa para lograr una comunicación clara, estructurada y coherente de ese conocimiento. Es necesario conocer los contenidos sobre o a partir de los que se argumenta (los conceptos, los datos, los saberes sustantivos) y la forma de hacerlo (la lógica, las destrezas comunicativas). Es necesario enseñar y aprender ambas cosas conjuntamente.

La argumentación en el conocimiento de lo social

La competencia en argumentación no se desarrolla en abstracto, con independencia de saberes y contenidos específicos. No se puede argumentar sobre algo que se desconoce. Cuanto más amplio y riguroso sea el conocimiento de un tema resultará más sencillo construir una argumentación eficaz y refutar opiniones alternativas. Un conocimiento superficial o vulgar solo puede dar lugar a explicaciones triviales, a estereotipos o a errores. Sin saber matemáticas no es posible formular una demostración (una argumentación) matemática. Es por ello que uno de los componentes fundamentales en los que se basan las evaluaciones PISA en el área de ciencias experimentales se corresponde con los conocimientos *de* (teorías, leyes, conceptos) y *sobre* (sus métodos de investigación y explicación) la disciplina. De manera similar, sin los conocimientos históricos y sociales las explicaciones sobre la sociedad se limitarán a repetir estereotipos y lugares comunes; serán irrelevantes.

Al atribuir un papel central en la enseñanza de las Ciencias Sociales al desarrollo de la competencia argumentativa se pretende que el alumnado afronte problemas sociales de la realidad, se ejercite en el manejo de las fuentes documentales, elabore una interpretación propia y formule una opinión argumentada a partir del conocimiento de lo social contrastándola con otros puntos de vista. Que reflexione sobre los problemas sociales, presentes o del pasado, para llegar a proponer una solución o alternativa racional desde un enfoque dialógico. Es una metodología educativa que favorece la formación integral del alumnado mediante el desarrollo simultáneo de conocimientos y capacidades, de aprendizajes académicos pero también sociales, afectivos y creativos. Estas habilidades combinadas permitirán a los alumnos y alumnas interactuar adecuadamente en cualquier contexto, siendo capaces de transformarlo conforme a objetivos consensuados. En los espacios de diálogo en el aula se pueden aprender muchos más contenidos que mediante una enseñanza tradicional (Flecha, 1997).

Comenzando por la búsqueda de información, el recurso al pasado se convierte en una fuente imprescindible. Se trata de rescatar del pasado aquellas experiencias que son relevantes para el tema que se trata. Es necesario saber buscar, seleccionar y establecer relaciones con el presente, utilizando y familiarizándose en cierta medida con el método historiográfico. Rüsen (*in* Schmidt *et al*., 2010) indica que es ésta una de las funciones prácticas más importantes del conocimiento histórico: es la discrepancia entre la expectativa del futuro y la experiencia del presente lo que atrae la atención hacia el pasado. Se trata de atribuir significado al tiempo, situando el presente en un amplio recorrido dinámico del que formamos parte.

Comprender e interpretar la información adquirida es el segundo paso en la elaboración de conocimiento. Se establecen relaciones entre los datos para construir una explicación. En el estudio de una situación concreta, la comprensión en profundidad de su génesis origina un

entendimiento más completo que el de establecer unívocas "causas y consecuencias", alejando el fantasma de pseudo-explicaciones de carácter voluntarista tan frecuentes en las actitudes hacia la historia. Es un proceso que estimula la conformación de una opinión propia que tenga en cuenta la complejidad de lo social. Un posicionamiento personal que dispone para la toma de decisiones. El conocimiento histórico, y el social en general, deja así de ser erudición cultural para convertirse en conocimiento práctico para la vida.

La argumentación es el vehículo de estructuración y comunicación de los criterios que fundamentan este posicionamiento. La elaboración de una interpretación propia es un proceso parejo al hallazgo de argumentos que la sostengan. Dan coherencia a la construcción de significados y posibilitan expresarlos dentro de una lógica discursiva.

Encontrar por uno mismo una interpretación es comprobar que no hay una única explicación, sino que los acontecimientos admiten distintas posibilidades interpretativas que necesitan de fundamento –argumentos basados en pruebas– para poder ser aceptadas, para establecer su credibilidad. La teoría argumentativa de Toulmin (1997) se adecua a la concepción epistemológica del conocimiento puesto que admite su relatividad en la posibilidad de que los argumentos cambien según la interpretación personal del emisor. Y por tanto es necesario contrastar los argumentos propios con los de los demás para llegar a un consenso colectivo sobre cuáles son los más válidos. Se comprueba que el conocimiento de una persona es más racional en la medida en que aporta mejores pruebas que apoyen las razones que sustentan la interpretación y resolución de un problema concreto y que, de esta manera, resistan la crítica. En un debate, la argumentación mejor es la que consigue refutar otras alternativas y convencer a más gente de la validez del razonamiento propio frente a otros posibles.

Instrumentos para el desarrollo de la competencia en argumentación

Los debates son un medio para desarrollar un conocimiento más experto aplicado en la práctica social, no son un fin en sí mismos. En la educación secundaria debemos orientarlos a que el alumnado llegue a desarrollar nuevas interpretaciones, formulando hipótesis o proponiendo alternativas a problemas reales. Este nuevo conocimiento se puede plasmar y podemos analizarlo a partir de las narrativas construidas por los estudiantes.

Para analizar la competencia argumentativa del alumnado de ESO se han disñado unos instrumentos para estudiantes de 14-16 años de edad (3º y 4º de ESO) en cuatro aulas diferentes. El eje de las actividades didácticas consiste en la preparación y organización de debates, seguidas de una posterior redacción basada en esa experiencia; las redacciones permiten identificar y contrastar diversas categorías de narrativa. Posteriormente se procede a un análisis

cualitativo de los resultados utilizando un modelo propio basado, entre otras, en las aportaciones de Toulmin (análisis del discurso) y Rüsen (conciencia y narrativas históricas).

a) El debate: trabajo en grupo

El debate en el aula permite contrastar interpretaciones divergentes sobre un mismo problema. Los estudiantes pueden comprobar que la opción ideológica o moral de cada persona, sus intereses y deseos, pueden cambiar sus argumentos. Al tiempo que se favorece la formación de un criterio propio, se ofrece la posibilidad de remodelar el propio punto de vista en función de las distintas perspectivas de los demás. De una respuesta simplista y estandarizada se progresa hacia un pensamiento más complejo. Poner al alumnado frente a este tipo de análisis facilita la comprensión de lo social como diverso, fomenta actitudes críticas y enseña a llegar a acuerdos y compromisos para una mejor convivencia en sociedad.

Los debates sirven para que las personas que intervienen hagan explícitas las razones/motivos que dan sentido a la resolución de un problema. Se puede hacer de varias formas, entre las herramientas formales las más frecuentes son:

- La utilización de ejemplos tomados de la experiencia personal o histórica y a partir de ellos generalizar pautas de comportamiento.

- El conocimiento experto (fuente de autoridad), utilizando los resultados de investigaciones históricas o sociales, o de la información que se divulga por científicos cuya autoridad intelectual y moral suscita consenso social.

- Crítica y refutación de argumentos que no se basen en pruebas o resulten contradictorios con la lógica.

- La lógica formal como herramienta permite, por su parte, establecer argumentos en base a:

    - Deducción: partir de premisas generales que los interlocutores aceptan como verdaderas para sostener algo o explicar un caso particular.

    - Inducción: partir de casos particulares que se aceptan como verdaderos estableciendo relaciones de semejanza y/o diferencia entre ellos para elaborar una explicación general.

- Formular relaciones de causalidad que permitan establecer una elevada probabilidad de certeza.

La estrategia más adecuada para facilitar la participación del alumnado en un debate parece ser la de partir de problemas sociales del entorno más inmediato de los estudiantes o que puedan conocer a través de los medios de comunicación. Cuestiones problemáticas que susciten posiciones enfrentadas y respondan a intereses sociales contrapuestos, que permitan interpretaciones diversas y planteen varias alternativas en su resolución. Si el tema de debate incumbe a la realidad cotidiana del alumnado podrán valorar mejor la implicación en sus vidas y, por tanto, la importancia de su capacidad de análisis y de su protagonismo en la toma de decisiones.

b) La redacción: trabajo individual

Después de pasadas algunas semanas tras el dabate en el aula, se pide a cada alumno y alumna que haga una redacción sobre el problema que se ha debatido en el aula. Un redacción no muy extensa en la que se les pide que resuman el tema, los distintos posicionamientos, los argumentos en que se han basado unos y otros, y el grado de credibilidad y apoyo que han logrado cada uno de ellos.

Es necesario proporcionarles pautas para que aprendan a desarrollar una mejor competencia comunicativa. Se les ofrece un modelo para organizar el texto siguiendo una estructura discursiva coherente: una introducción en la que se presenta el tema de debate, una síntesis de la información en forma de premisas, los argumentos a favor y en contra, y una conclusión, donde se indique la posición adoptada y lo aprendido durante la experiencia.

Es conveniente dejar trascurrir cierto lapso de tiempo entre el debate y la redacción, al menos una semana, para comprobar qué han aprendido y cómo lo han hecho, más allá del uso de la memoria reciente. La observación del debate permite analizar, entre otras cosas, la capacidad de argumentación y cotrargumentación, el uso de pruebas, el leguaje verbal y no verbal y la actitud frente a los que opinan de manera diferente. A partir de los escritos se puede contrastar y valorar en qué medida han entendido el problema tratado y la información facilitada, las distintas posturas y las implicaciones de las distintas alternativas de solución planteadas durante el debate.

Una propuesta de debate: el conflicto en torno a la Serra do Galiñeiro (Galicia)

La Serra do Galiñeiro es un espacio natural entre los municipios de Vigo, Gondomar, Mos, O Porriño y Tui que en los últimos tres años ha sido objeto de polémica debido a varios proyectos industriales que planean emplazarse en esta cadena montañosa. Al ya deteriorado entorno (plantación masiva de especies arbóreas foráneas, vertederos ilegales, ampliación de asfaltado), se suman ahora diversos proyectos de grandes infraestructuras, como son un parque eólico, una autovía y una trituradora de escombros procedentes de la construcción.

La industrialización del Galiñeiro viene siendo denunciada por colectivos ciudadanos que defienden sus importantes valores naturales (geológicos, biológicos, paisajísticos), culturales (históricos, arqueológicos, etnográficos), sociales y económicos (actividades tradicionales que aprovechan de manera sostenible los recursos del monte, actividades de ocio, deporte y naturaleza).[3]

Como tema de debate escolar se ha seleccionado un conflicto muy concreto originado por una alteración del paisaje en la Serra do Galiñeiro, en el que cualquier opción que elijan exige un razonamiento complejo. Es relativamente fácil sentir empatía con los detractores del proyecto de una trituradora de escombros o tomar posición en otros conflictos originados en torno a un impacto ambiental negativo muy obvio, también próximos, como los que se han producido en torno a la explotación de minas a cielo abierto o fábricas altamente contaminantes en entornos naturales. Pero resulta más difícil sostener una postura convincente en contra de la instalación de aerogeneradores, fuente de energía limpia y renovable que goza de elevada aceptación social. En este caso las opiniones espontáneas y simplistas son poco útiles. Para elaborar una argumentación sólida, en contra o a favor, adquiere mayor importancia la búsqueda de datos que sean difíciles de refutar. Esta es la razón por la que se ha optado por someter a debate, exclusivamente, la construcción del parque eólico y su previsible impacto en la Serra do Galiñeiro y no otros problemas ambientales más evidentes.

Para la organización del debate con el alumnado existen dos opciones. La primera sería presentar el tema y toda la información disponible para que cada alumno, tras haberse documentado a partir de los materiales proporcionados o encontrados por su cuenta, elija entre

[3] más información en: http://serragalinheiro.wordpress.com

posicionarse a favor de la instalación de los aerogeneradores o en contra. El grupo se divide así de manera espontánea y por propia elección.

La otra posibilidad es organizar el debate de manera intergrupal, es decir, en un instituto con dos grupos por curso académico, uno debe posicionarse a favor y el otro en contra. Al no existir posibilidad de elección, el alumnado de un mismo grupo debe trabajar en equipo para encontrar los argumentos que apoyen el posicionamiento que se les ha impuesto. Esta opción, a pesar de que suele contar con la resistencia inicial de una parte del alumnado, ofrece más posibilidades al requerir mayor esfuerzo por parte de los estudiantes que en un primer momento no manifiestan empatía hacia la postura que se les ha indicado. Se trata de trabajar la capacidad argumentativa, sea cual sea el punto de vista personal. Bajo la obligación de situarse en una perspectiva que quizá no hubiera sido la elegida, se favorece de manera más eficaz el desarrollo de la empatía, de ponerse en lugar de otro, de entender argumentos que no comparte necesariamente y se llega a relativizar o matizar las posiciones propias. Este ejercicio intelectual resulta básico en la preparación de los contraargumentos, donde es necesario aprender a ponderar distintos posicionamientos, incluso opuestos, y no limitarse, como suele suceder, a reafirmarse en los propios.

Instrumentos para el análisis de la competencia en argumentación

Se han diseñado dos tipos de instrumentos, uno para el análisis de las intervenciones orales durante el debate, otro para las producciones escritas en forma narrativa.

a) Producciones orales: la argumentación en el debate

El primero, aplicado a los tipos de argumentos expuestos durante la sesión de debate, se basa en las aportaciones de Toulmin. El esquema a seguir en el planteamiento de un argumento mediante un ejemplo es el siguiente:

1) **Premisa**: "*el Galiñeiro es zona de pastoreo de una raza de caballos autóctonos en peligro de extinción*".

2) **Prueba**: "*el Real Decreto 1682/1977 establece la protección especial de esta raza equina*".

3) **Reserva**: "*por lo tanto" (nexo), "si se instalan aerogeneradores en el Galiñeiro...*"

4) **Conclusión**: "*...se reducirá considerablemente el área en la que estos animales pueden pastorear libremente*"

Otros indicadores a tener en cuenta son:

- *Claridad*: los argumentos han de ser concisos, bien expresados y estar relacionados con lo que se está debatiendo.

- *Pertinencia*: el argumento es relevante y coherente con el objeto de discusión.

- *Fundamentación*: se basa en datos, ejemplos y razones aceptables para el conocimiento científico

- *Concrección*: añade nuevas razones o información que no repiten lo que ya se ha dicho.

- *Relatividad*: admite argumentos de los demás y los incorpora a su argumentación matizando su propio posicionamiento.

El análisis de las producciones orales se realiza a partir de grabaciones en video o audio de las sesiones de trabajo en grupo y la observación sistemática de todo el proceso.

b) Producciones escritas: la argumentación en la narrativa

El problema de definición de la narrativa específicamente histórica sigue siendo tema de discusión en el campo de la Filosofía de la Historia. Sin entrar en la profundidad de este debate, utilizamos la propuesta tipológica de Rüsen mediante la cual es posible identificar un discurso histórico teniendo como referente cuatro modelos narrativos a distinguir:

1. Narrativa *tradicional*: recuerdan los orígenes constituyentes de los sistemas de vida presentes con el fin de legitimar su dominación, articulando las tradiciones como condiciones necesarias pra la vida de los seres humanos.

2. Narrativa *ejemplar*: recuerdan casos específicos que demuestran la aplicación y validez de normas y principios abstractos.

3. Narrativa *crítica*: se basa en la negación de las tradiciones, de las reglas y princpios transmitidos por ellas, abriendo espacio para nuevos patrones culturales.

4. Narrativa *genealógica* ("genética" según la terminología de Rüsen): enfatizan las transformaciones y continuas alteraciones en el tiempo que llevan los antiguos sistemas de vida a modos más apropiados.

"Los cuatro tipos no son excluyentes unos de otros, están íntimamente relacionados entre sí aunque puedan distinguirse claramente. Hay, sin embargo, una progresión natural – en lo que a consciencia histórica se refiere– del tradicional al ejemplar y del ejemplar a la narrativa genealógica. La narrativa crítica sirve como catalizador necesario de esa transformación" (pág. 103).

Es mediante la percepeción de esta evolución por lo que es posible utilizar la tipología de Rüsen como instrumento de evaluación para la progresión de la consciencia histórica de los estudiantes. De argumentos más simples del tipo tradicional –"*el monte siempre ha sido fuente de recursos naturales para la comunidad de vecinos"*- se desarrolla hacia otros más complejos –"*debemos proteger los entornos naturales para poder aprovechar sus posibilidades de disfrute y aprendizaje cultural, histórico y natural"*–, pasando por los argumentos por analogía (otros casos parecidos con las consecuencias que se quieren demostrar).

Conclusiones

Las actitudes y hábitos democráticos se manifiestan en la vida cotidiana, en la convivencia respetuosa con el medio y las personas, en la continua participación y el diálogo con la realidad. Comprobar los cambios de los estudiantes a este respecto desborda los límites de esta investigación, pero la línea de trabajo que apuntamos en este artículo nace de la profunda convicción de que la práctica de debates en el aula, la mejora de la capacidad argumentativa y el desarrollo de la consciencia histórica son asientos fundamentales de una formación democrática.

La práctica de estas destrezas en contextos educativos, donde la guía y ejemplo del profesorado orienta el aprendizaje, es un estímulo necesario para extrapolarlas a los demás ámbitos fuera de la escuela. Una enseñanza y aprendizaje basados en la comprensión y resolución de problemas sociales, en las capacidades lingüísticas para expresar opinión y empatizar con otros puntos de vista y en el cultivo de actitudes reflexivas y pacíficas, conduce a los estudiantes en la toma de decisiones responsables sobre sus vidas como ciudadanos y ciudadanas, sobre sus futuros individuales y colectivos.

Referencias bibliográficas

FLECHA, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

SCHMIDT, Mª A.; BARCA, I., MARTINS, E. (org.) (2010). Jörn Rüsen e o ensino de História, Curitiba (Brasil): Editora UFPR.

TOULMIN, S. (2007). Los usos de la argumentación. Barcelona: Península

Estes povos foram como que domesticados – a interpretação de fontes em História em países europeus: Islândia, Itália e Portugal

Manuela Carvalho[1]

Resumo

Este estudo, de caráter exploratório e natureza essencialmente descritiva, pretendeu conhecer tendências de competência e de consciência histórica em jovens de ambientes socioculturais diversos, que terminavam a escolaridade básica em 2009, na Islândia, Itália e Portugal.

Ancorado em investigações em Filosofia da História, Psicologia Educacional e Educação Histórica, entre os quais avultam as deLee (1997) e Barca (2000), visou-se inquirir que agilidade interpretativa evidenciavam os 30 jovens (participantes no estudo principal), com idades entre 13 e 16 anos,ao responderem a questões relativas a materiais históricos, com diferentes linguagens e mensagens divergentes, sobre um tema comum ao currículo dos três países: O Império Romano.

Submetidos a uma análise indutiva, à luz dos conceitos epistemológicos de evidência e de objetivismo crítico, os dados colhidos formaram dois núcleos concetuais, segundo um modelo de progressão de ideias dos alunos, 1- *Interpretação de Fontes* e 2- *Evidência e Objetividade*, correspondentes às duas principais dimensões da interpretação de fontes em História: o conhecimento substantivo e o disciplinar.

Conjugada a análise qualitativa e a quantitativa dos padrões de ideias, na amostra total e nos três subgrupos, e estabelecido diálogo com estudos congéneres anteriores, resultam interrogações aos discursos curriculares, práticas de ensino e aprendizagem e de formação de professores vigentes que serão objeto de debate no encontro.

---

[1] Mestre em Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais, CIEd, Universidade do Minho. E-mail: mmanuelac@sapo.pt

Palavras-chave: uso da evidência histórica por alunos; interpretação de fontes na aula de História; objetividade do conhecimento histórico.

Introdução

Comecemos por atentar em fragmentos de declarações proferidas por professores de níveis de ensino e contextos histórico-culturais diversos:

> Nunca encontrei ninguém que admirasse um professor ou historiador por este saber analisar um documento, mas já encontrei muitas pessoas que admiram quem mostra muito conhecimento: "Meu Deus, o que ele sabe!"(Cambridge, 2010)

> Qual é o principal objetivo da História? Que os alunos sejam competentes ainterpretar um documento, por exemplo, ou que saibam determinado tema? (Coimbra, 2011)

Os mesmos evocam controvérsias e debates educacionais que se têm mantido em ambientes escolares e mediáticos e indiciam a perpetuação de um perfil de professor arreigado a conceções epistemológicas e a metodologias de ensino tradicionais. Estas questões readquiriram particular acuidade em Portugal com a revisão curricular em curso, a qual reconduz os conteúdos à posição de referente essencial do processo educativo e anatematiza o conceito de competência.

Parece-nos que tanto aquelas declarações quanto os atuais referentes legislativos portugueses não se harmonizam com as finalidades dos sistemas educativos da generalidade dos países europeus[2] e laboram num equívoco, o de que o desenvolvimento de conteúdos e o de competências são inconciliáveis. A este respeito, recordemos que um dos estudos de referência em matéria de educação (Donovan&Bransford, 2005)elege comoprincípio fundamental do processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento de competências de investigação, combinando um sólido conhecimento factual com a construção de um esquema concetual, conducente à organização dos saberes e à sua mobilização para resolver problemas. Como é

[2] A Lei de Bases do Sistema Educativo portuguêsestipula como finalidade essencial formar "cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária", num enunciado afim ao da generalidade dos restantes países da Europa.

sabido, este princípio foi reiteradamente afirmado por investigadores em Cognição Histórica (Ashby, 2008; Lee, 2005, 2008).

O estudo que empreendemos, ainda sob a vigência de um quadro curricular de índole construtivista, reafirma este pressuposto e, à semelhança de outros, vem de novo questionar os discursos curriculares e as políticas educativas implementadas em Portugal (mas também noutros países). Fazendo questão de apelar às virtualidades da teoria da refletividade ou *Lookingglass-self*(Pais, 1997), estabelece diálogo com outras realidades educativas, mais próximas ou distantes da portuguesa, e pretende obter reposta para a questão "Que competências de interpretação de fontes revelam os alunos islandeses, italianos e portugueses no final (do tronco comum) da escolaridade básica?"

Interpretação e evidência histórica

Impunha-se, antes de mais, clarificar o conceito de interpretação de fontes em História. Na esteiradas reflexões epistemológicas sobre a natureza do conhecimento histórico de autores relevantesda historiografia contemporânea –como Collingwood (2001) Bloch (1976) e Mattoso (1997) – e da investigação em Cognição Histórica – nomeadamente, de Lee (1997, 2008), Ashby(2008), Barca (2000) eVanSledright&Afflerbach (2005)-entendemos que a interpretação histórica tem subjacente a compreensão do conceito epistemológico de evidência, classificado como um conceito de segunda ordem (meta-histórico ou disciplinar).Como esclarece Lee (2005, p. 43), este e outros conceitos de segunda ordem, como causa ou mudança, "dão forma à nossa compreensão do que é 'fazer' História e permitem-nos organizar o nosso conhecimento." Nesta linha, o conhecimento histórico engloba uma infraestrutura (constituída por um saber procedimental específico, de ordem metodológica) e uma superstrutura (referente aos factos narrados).

Assim, filiando-nos no pensamento dos referidos autores, entendemos que interpretar fontes em História é uma competência que envolve o conhecimento substantivo (ou as mensagens) que o sujeito retira de uma dada fonte, a qual comporta necessariamente também um conhecimento procedimental, heurístico, que permite ir além do literal, questionar as afirmações ali contidas e construir um conhecimento que as transborda, que considera o seu contexto de produção, o que, por consequência, o leva a mobilizar conhecimento prévio de enquadramento. É neste sentido que ao falarmos de interpretação de fontes em História falamos de evidência histórica, já que não nos limitamos a considerar o "valor facial" das marcas que o passado deixou mas também o raciocínio inferencial que se desenvolve ao questioná-las, que acrescenta valor ao que as fontes dizem e permite entender o passado.

Foi à luz desta aceção de interpretação de fontes que analisámos as respostas dos participantes neste estudo.

Método do estudo

Apresentando uma natureza descritiva, o estudo contou, na sua fase final, com a participação de uma amostra deliberada de 30 estudantes, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Frequentavam o 8.º, 9.º e 10.º ano em escolas públicas das cidades de Scarperia, em Itália, Coimbra, em Portugal, e Kopavógur, na Islândia, respetivamente.

Apesar de se encontrarem em diferentes anos de escolaridade, o que se prende com especificidades da educação básica em cada país[3], os estudantes apresentavam molduras sociológicas e classificações formais equivalentes[4] nas disciplinas de História e de Estudos Sociais[5].

Os dados empíricos foram recolhidos através de um questionário (Anexo I)e de entrevistas de seguimento semiestruturadas. O primeiro instrumento baseou-se num estudo do Projeto CHATA (Lee, 1997). Incluía material histórico composto por duas fontes contraditórias sobre a ocupação da Europa pelos romanos. Cada fonte ocupava a mesma mancha gráfica e desdobrava-se em duas linguagens, a verbal e a icónica, que sobressaía no conjunto informativo. De referir que foi efetuada uma troca de imagens relativamente à ordem constante do material original de Lee, com o objetivo de apurar se e como os respondentes cruzavam os sentidos das linguagens de cada fonte e se se apercebiam do desajustamento dos dois desenhos em relação às correspondentes mensagens textuais.

As primeiras quatro tarefas apresentavam enfoque substantivo e visavam averiguar que níveis de compreensão das mensagens, isoladamente (Fonte A) ou em cruzamento (Fontes A e B), os sujeitos conseguiam efetuar. Indagavam ainda a capacidade de criarem um "modelo de

---

[3] À data de aplicação do estudo (2008-09), o tronco comum da escolaridade básica tinha a duração de oito anos em Itália, nove anos em Portugal, e dez anos na Islândia. Atualmente, a duração da escolaridade obrigatória é de doze anos nos dois primeiros países.

4 Número elevado de pais/mães tinha habilitações académicas de nível médio e superior e muitos eram "Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas" (Categoria 2, Instituto de Emprego e Formação Profissional, 2009). Cada subgrupo da amostra compreendia estudantescom desempenhos diversificados: quatro elevados, três médios e três fracos.

5 Contrariamente ao que se verifica em Itália, Portugal e na maioria dos países europeus, a disciplina de História não tem autonomia na escolaridade básica na Islândia, integrando-se em Estudos Sociais, a par com Geografia e Sociologia.

situação"[6], isto é, uma interpretação própria sobre o tema, partindo de inferências resultantes da análise das fontes e da interação destas com conhecimento prévio.

As três últimas tarefas dirigiam-se a um nível de pensamento de segunda ordem, respeitante à metodologia e especificidade do conhecimento histórico e a questões de metacognição.

Conceções de alunos sobre interpretação de fontes/evidência histórica

A análiseindutiva dos dados (Strauss &Corbin, 2008), recolhidos em contexto de aula, fez emergir dois núcleos conceptuais distintos, correspondentes aos estratos ou ramos inseparáveis da competência de interpretação de fontes como evidência: 1) *Interpretação de Fontes* e 2) *Evidência e Objetividade* (Figura 1).

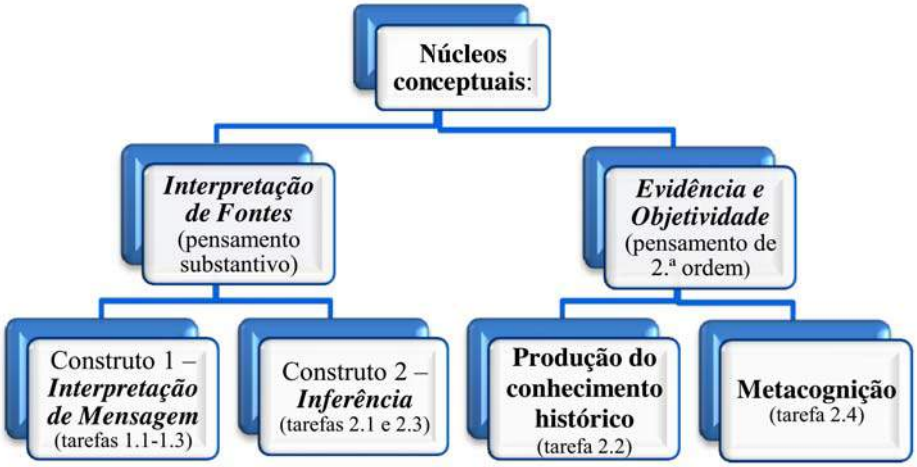


Figura 1 – Núcleos conceptuais e dimensões de análise dos dados empíricos

O Primeiro Núcleo Concetual desdobrou-se em dois níveis de complexidade. O Contruto 1 incidia na leitura de uma fonte e o Construto 2 requeria o cruzamento de múltiplas variáveis (fontes e linguagens) e a inferência de conceitos históricos. Por sua vez, o Segundo Núcleo Conceptual assumiu um carácter meta histórico e metacognitivo, como já referido.

[6] Conceito usado pela psicóloga educacional Isabel Festas (1998) e pelo investigador Samuel Wineburg (1991)que implicam a interação dos processos de integração, da informação nova retirada de uma fonte, e de construção, de conhecimento anterior "armazenado" na memória de longo prazo.

A "dissecação" e comparação sistemática das respostas, ao longo das diversas etapas de codificação, permitiram identificar os movimentos cognitivos realizados pelos sujeitos e construir duas categorizações dos dados em níveis de progressão de ideias,uma para cada núcleo conceptual, conforme Figura 2.

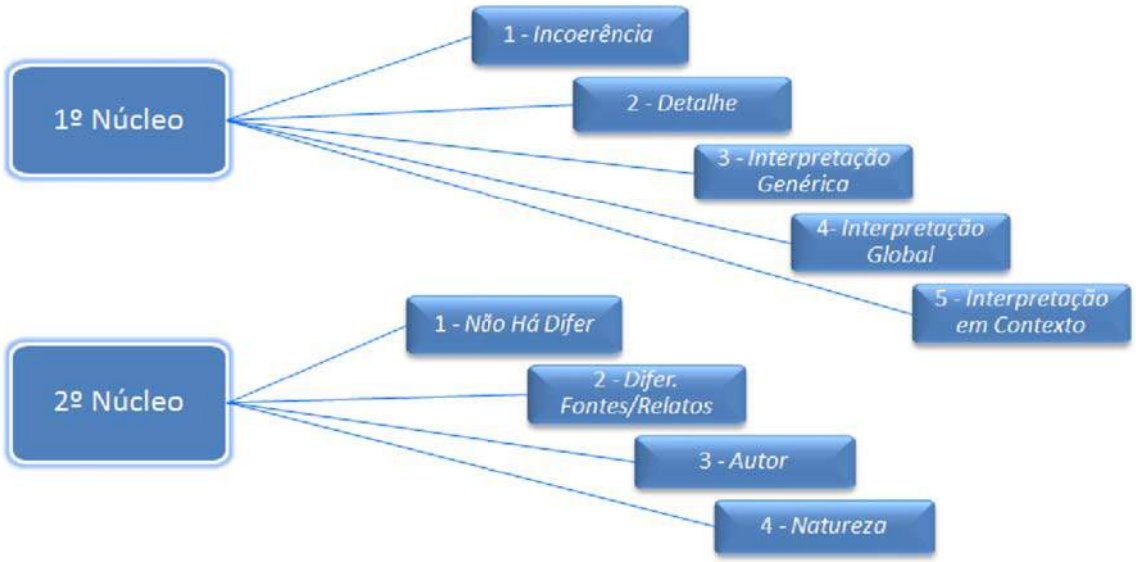


Figura 2 – Modelos de progressão de ideias dos Núcleos Concetuais 1- *Interpretação de Fontes* e 2- *Evidência e Objetividade*

Níveis de ideias sobre a interpretação de fontes

A natureza deste registo permite-nos focalizar somente uma dimensão do estudo, referente ao Construto 2, Inferência, do Primeiro Núcleo Concetual: Interpretação de Fontes. Como podemos observar na Figura 2, o modelo de progressão de ideias, constituído por cinco categorias, sugere que os sujeitos interpretaram as fontes em diferentes graus de elaboração[7], desde um padrão que tende a não se fixar no seu significado, antes recorrendo a ideias "feitas",

[7] Esclareça-se que associámos a metáfora da árvore e da floresta ao modelo de progressão de ideias que emergiu no Primeiro Núcleo Conceptual, *Interpretação de Fontes*, enquanto representação que poderia ajudar-nos a transmitir, de forma simples, as propriedades de cada nível. Utilizada comummente em contextos variados, esta metáfora quer significar diferentes formas de um sujeito atribuir significado a um dado objeto. Aquele que vê a árvore cinge-se a uma parte do todo, a floresta. O que vê a floresta abarcará esse todo.

até um nível em que se apoiam nas afirmações das fontes para construir significados, reportando os factos relatados aos respetivos contextos de produção.

Não sendo possível incluir exemplosde respostas dos três subgrupos da amostra em cada nível de progressão, procuraremos, no entanto, abranger a sua diversidade, dentro dos limites da representatividade atingida em cada categoria.

Nível 1– Incoerência

Neste primeiro nível concetual, as respostas apresentam-se vagas ounão correspondem ao solicitado. É o que se pode detetar na resposta da Dóra, do 10.º ano,àquestão 2.3(Tendo em atenção as Fontes A e B, apresenta a tua versão sobre a presença dos Romanos na Europa):

Poderia contar parte do texto com palavras minhas, mas seria talvez muito pouco.

A aluna declara a sua incapacidade para elaborar uma versão própria com algum dado novo, além dos incluídos nas fontes.

Nível 2 – *Detalhe*

As respostas incluídas neste nível de pensamentoincidemnum elemento do conjunto informativo, denotando uma compreensão parcelar da mensagem.Esta tendência deteta-se na réplica da Goliarda, do 8.º ano, àquestão 2.1 (*Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta*).

Numa (a B) fala-se bem dos romanos porque se diz que algumas das suas ideias ainda hoje são úteis enquanto na A os romanos são representados como um povo que, afinal, parece que nunca existiu.

Talvez influenciada pelo peso do que lhe é familiar, a Goliarda centra a sua atenção apenas num aspeto das fontes: o reconhecimento ou não da permanência da herança romana.

Nível 3 – Interpretação Genérica

As respostas integradas nesta categoria denotam um exame mais abrangente da(s) fonte(s), mas ainda superficial, denunciando uma compreensão restrita. O olhar dos sujeitos parece reter apenas uma "mancha verde da floresta" ou tende a sobrepor conhecimento prévio geral à informação transmitida pela fonte, acusando uma leitura pouco concentrada no objeto proposto. Na resposta do Pedro, do 9.º ano, à pergunta 2.1 (*Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta*)não são especificadas as diferenças entre as duas versões e a atenção centra-se sobretudo na dissemelhança substantiva:

Na Fonte B parece que as pessoas da Europa eram mais civilizadas, não arranjavam tantos conflitos e eram melhores trabalhadores. Na Fonte B não se faz referência às casas das

pessoas. Na Fonte B parece que foi um bocado mais difícil para os romanos aplicar a sua cultura.

Não faz uso adequado das fontes nem mobiliza conhecimento anterior.

Nível 4 – *Interpretação Global*

Este nível inclui respostas que apontam para uma compreensão mais ampla da mensagem da(s) fonte(s), abarcando "o conjunto da floresta". Os movimentos de cruzamento entre os dados fornecidos pelas linguagens verbal e icónica tornam-se mais frequentes, embora nalguns casos não sejam explícitos. Nalgumas respostas despontam operações cognitivas mais sofisticadas, como a articulação de conhecimento prévio com o extraído da(s) fonte(s), o uso de conceitos específicos, inferências e a consideração de alguns aspetos respeitantes ao contexto de produção.

Atentemos no exemplo:

É provável que a Fonte A tenha sido escrita por um romano. Vê os habitantes da Europa como bárbaros, como se só soubessem combater uns contra os outros e caçar animais. A Fonte B parece ter sido escrita por um europeu. Ele sabia que os europeus podiam fazer mais do que lutar e caçar e que os romanos não tinham vindo em paz; matavam as pessoas que encontravam.

Em resposta àpergunta 2.1 (*Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta*),o Karl,do 10.º ano,efetua uma leitura procedimental, centrada na autoria das fontes, à qual atribui as diferenças substantivas que ostentam. Embora não apresente toda a gama de diferenças de teor entre as duas fontes, mostra estar a raciocinar sobre o processo de produção do conhecimento histórico, logo, num plano de segunda ordem.

Nível 5 – *Interpretação em Contexto*

Neste nível consideraram-se as respostas que mostraram captar as mensagens essenciais veiculadas pela(s) fonte(s), entrecruzando-as com conhecimento prévio e com inferências, num processo de pendor reflexivo que apela ao contexto histórico-cultural. As ideias dos alunos revelam alguma compreensão em profundidade, comunicada numa linguagem pessoal que, por vezes, levanta hipóteses em vez de afirmar certezas absolutas. Consideram a "floresta", simultaneamente na sua globalidade, especificidade e diversidade, enfim, diversos elementos do todo e do particular que a integram.

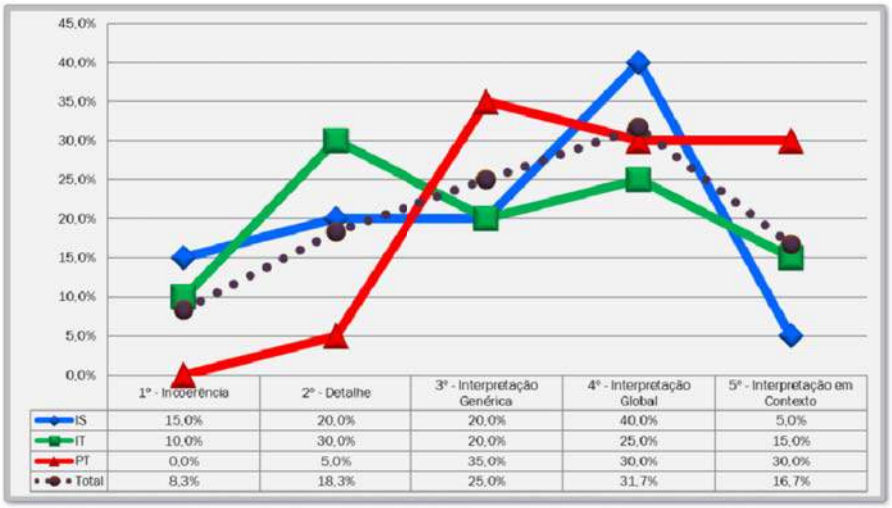
É neste sentido quea Sandra, do 9.º ano, responde à pergunta 2.1 (*Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta*). Ouçamo-la:

Penso que a Fonte B é mais realista, devido ao modo de vida apresentado ao longo dos capítulos e das imagens. As maiores diferenças em que reparei foram, por exemplo (…) capítulo

II, da Fonte A, a imagem é muito mais apropriada ao que chamamos de "Império Romano", devido à forma da arquitetura... mas o texto parece-me um pouco surrealista, duvido um pouco que naquela altura já existisse aquecimento central... **Só na imagem do capítulo 2, na Fonte B, é um pouco rudimentar para mostrar o grande império romano**. No capítulo 3 da Fonte A é-nos dito que durante muitos anos a presença dos romanos foi esquecida, já no capítulo 3 da Fonte B a ideia é completamente contrária.

Não obstante a dúvida em relação ao domínio de técnicas de aquecimento central usadas pelos romanos indiciar conhecimento factual pouco seguro, a Sandra demonstra um olhar questionador, que se movimenta em diversas direções, articulando conhecimento prévio e dados observados nas fontes, capítulo a capítulo. À medida que discorre, na tarefa escrita, deteta o desajustamento entre as linguagens do Capítulo 2, da Fonte B, patente no excerto que destacámos.Deu, assim, mostras de interpretar as fontes como evidência.

O gráfico a seguir apresentado permite identificar algumas tendências de resposta dos participantes neste estudo, na globalidade e por país.



	1º - Incoerência	2º - Detalhe	3º - Interpretação Genérica	4º - Interpretação Global	5º - Interpretação em Contexto
IS	15,0%	20,0%	20,0%	40,0%	5,0%
IT	10,0%	30,0%	20,0%	25,0%	15,0%
PT	0,0%	5,0%	35,0%	30,0%	30,0%
Total	8,3%	18,3%	25,0%	31,7%	16,7%

Gráfico 1 – Distribuição da amostra por país no cruzamento de duas fontes históricas (%)

No Gráfico 1 constatamos que a tendência de resposta da totalidade da amostra, incide no Nível 4 – *Interpretação Global*, a qual converge com a do subgrupo islandês; por sua vez, o português e o italiano posicionam-se, respetivamente, no Nível 3 – *Interpretação Genérica*e no 2 – *Detalhe*. Estes dados sugerem que, na globalidade, número elevado de estudantes correspondeu a tarefas de cruzamento de fontes e inferência de conceitos históricos em graus de elaboração próximos do conceito epistemológico de evidência, já que 47 % da média da soma das respostas se situa nos Níveis 4 e 5, *Interpretação Global* e *Interpretação em Contexto*. Não obstante, não é de negligenciar o número de respostas incluídas nos dois níveis mais elementares (26,6%).

Porém, a moda estatística global do construto que focalizámos não se espelha na tendência de resposta do total da amostra à tarefa 2.1 do questionário (*Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta*), a qual incidiu no Nível 2 – *Detalhe*. Aparentemente, o exame e cruzamento de diversas características de duas fontes (linguagens, divergências e contradições) revelou-se uma tarefa mais difícil para a maioria dos participantes deste estudo do que o exercício de escrita duma narrativa a partir de materiais históricos fornecidos (tarefa 2.3). Ora, é precisamente nesta tarefa que os participantes portugueses mais divergem dos seus parespois são os que apresentam maior número de respostas nos três níveis mais elementares (50%), embora situação oposta se verifique no nível mais elaborado (30% versus 10% dos islandeses e 20% dos italianos).A posse de um conhecimento substantivo mais amplo do tema explorado parece ter-lhes dado vantagem quando as operações cognitivas eram mais elementares e centradas nos conteúdos. Todavia, quando lhes foram colocadas tarefas exigindo raciocínio mais complexo, para cruzarem diversos elementos (duas fontes com mensagens divergentes e linguagens parcialmente contraditórias), mostraram-se menos hábeis a mobilizar o mais vasto acervo de conhecimento prévio (para apresentarem a sua interpretação sobre o tema dos materiais históricos).Ao contrário, partindo apenas dos materiais históricos propostos no questionário, os islandeses registaram desempenho superior na tarefa (com 70% de respostas nos dois níveis mais elaborados, a mesma percentagem dos italianos), apesar de serem os únicos que não tinham explorado o tema em contexto escolar.

Breve discussão sobre interpretação e literacia histórica

Como referido, número elevado de participantes[8] parece ter desenvolvido níveis elaborados de competência nas dimensões principais deste estudo, quer na interpretação duma fonte, quer no cruzamento de duas (no construto que focalizámos), quer ainda elaborando explicações sobre a natureza do conhecimento histórico. Nesta frente, avulta a tendência para entenderem as narrativas históricas como perspetivadas, materializando, assim, os pontos de vista dos sujeitos que as constroem, marcados pela pertença a um dado coletivo, povo ou cultura.Estas realizações dos estudantes são de relevar porquanto o percurso de muitos foi efetuado em contextos educativos conservadores, se considerarmos, longitudinalmente, a natureza dos currículos, práticas de formação docente e de ensino e aprendizagem.

[8] Lembramos que número significativo de sujeitos (12 em 30) apresentava desempenhos elevados na avaliação formal da disciplina, cf. dados veiculados pelos professores.

No entanto, o desempenho demonstrado em domínios centrais deste estudo – cruzamento de fontes e explicações sobre a natureza do conhecimento histórico – sugere que número significativo de alunos que terminam a escolaridade básica obrigatória não efetua operações cognitivas de caráter reflexivo, inferencial e holístico. Por outras palavras, não aciona a operação de construção (Festas, 1998), que permitiria entrecruzaros dados disponibilizados pelo material informativo colocado à sua disposição com os armazenados na memória de longo prazo, usando critérios metodológicos para decidir fundamentadamente. Desta forma, muitos dos estudantes não dão mostras de ter deixado de considerar a informação das fontes como garantida ou de dispor de estratégias para decidir fundamentadamente entre propostas alternativas, como concluem Ashby(2008) e VanSledright&Afflerbach (2005), acerca dos participantes em estudos congéneres realizados em Inglaterra e nos EUA. Por consequência, ler nas entrelinhas e avaliar a fiabilidade das fontes, que permitiria interpretá-las como evidência, apresentam-se como tarefas fora do alcance da maioria das populações estudadas por estes autores bem como por outros, nomeadamente em Portugal (Barca, 2000, Gago, 2006, Simão, 2007).

Ora, os resultados dos estudos mencionados sugerem que as metodologias centradas na mera transmissão de conteúdos não têm vindo a corresponder às finalidades educativas enunciadas nas leis fundamentais da Islândia, Itália e Portugal assim como noutros países de cultura ocidental, entre as quais sobressai a de formar cidadãos críticos, aptos a participar ativamente nas sociedades em que se inserem e a defender os princípios que subjazem aos estados democráticos.

A este respeito, lembremos algumas palavras de um vulto da cultura portuguesa, Antero de Quental, sobre a implementação da instrução e dos ideais precursores da democracia, no final do séc. XIX(Silva, 1990, p. 56):

> Remissa e vagarosa, porém, vai a instrução por esta boa terra de Portugal, e ai de nós se não se atende a este grave mal com prontos remédios; ai de nós, porque um povo que possui a liberdade sem instrução, que só o pode nela iniciar e nos sagrados direitos em que se resolve, a custo poderá conservá-la e, o que é mais, conservá-la sem abusar.

Considerando os progressos efetuados no processo de alfabetização em Portugal, volvido mais de um século, e visando agoraa promoção de níveis de literacia e de consciência histórica mais avançados, afins ao sentido que atribuímos ao conceito de evidência, concluímos, sugerindo aos professores que não deixem de ensinar a História em termos históricos, conciliando a aprendizagem dos conteúdos com os procedimentos próprios do ofício do historiador, atendendo a domínios que entendemos como fundamentais:

- Baseiemo ensino e aprendizagem em fontes históricas, desde cedo, para que os alunos se vão habituando a lidar simultaneamente com o conhecimento (substantivo) e com os processos característicos da sua construção (aprender a pensar como sabemos o que sabemos do passado);

- Ensinem a distinguir as fontes na sua diversidade conceptual, considerandoas especificidades de cada linguagem;

- Ensinem, sobretudo, a cruzar as mensagens das fontes em níveis gradualmente mais complexos, visando o desenvolvimento do raciocínio inferencial e da consciência da especificidade da investigação histórica.

Referências

Ashby, R. (2008). Métodos dos Alunos para Validar Relatos Históricos. In Barca, I. (Ed.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. (pp. 33-46). Braga: CIEd. Universidade do Minho.

Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Bloch, M. (1976). *Introdução à História*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Collingwood, R. G. (2001). *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.

Donovan, M. S. &Bransford, J. (Eds.).(2005). How Students Learn – History in the Classroom (pp. 14-40). Washington DC: The National Academies Press.

Festas, M. I. F. (1998). A compreensão da leitura: A construção de um modelo mental do texto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXII-1, 81-98. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Gago, M. (2006). Olhar de Alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. In Barca, I. & Gago, M. (Eds.) *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História* (pp. 17-25). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Lee, P. (1997). 'None of us was there': Children's ideas about why historical accounts differ. In *Historiedidaktik*, Norden 6, Nordish Konferens om Historiedidaktik, Tampere. Copenhagen: Danmarks Larerhøjskle.

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History.In Donovan, M. S. &Bransford, J. (Eds.). *How Students Learn – History in the Classroom (*pp. 31-77).Washington DC: TheNational Academies Press.

Lee, P. (2008). Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In Barca, I. (Ed.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África (*pp. 11-46). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Mattoso, J. (1997). *A Escrita da História – Teoria e Métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.

Pais, J. M. (1997). Historical Consciensness and Learning History Among Portuguese Adolescents. In Angkvik, M. &Borries, B. (Ed.s). Youth and History A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents (pp. 328-336). Hamburgo: KoerberStiftung.

Silva, A. (1990). *Educação de Portugal*.Lisboa: Ulmeiro.

Simão, A. C. (2007). A Construção da Evidência Histórica: Concepções de Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Strauss, A. &Corbin, J. (2008). Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed.

VanSledright, B. A. &Afflerbach, P. (2005).Assessing the Status of Historical Sources: an Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents.In Ashby, R. et al (Eds.).Understanding History (pp. 1-20).Londres e Nova Iorque: Routledge e Falmer.

Wineburg, S. (1991).Historical Problem Solving: a Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *JournalofEducationPsychology*, 83 (1), 73-87.

ANEXO I - QUESTIONÁRIO DO ESTUDO FINAL

Escola _____Ano _____ Turma

A tua turma foi selecionada para participar num estudo internacional. Neste momento, uma turma da Islândia e outra da Itália respondem ao mesmo questionário nas suas línguas de origem.

Através deste questionário a equipa de investigação pretende conhecer melhor como os jovens Europeus aprendem História, para que os devidos aperfeiçoamentos possam ser introduzidos.

É muito importante que escrevas as TUAS próprias ideias. Verás algumas questões que serão fáceis para ti, mas difíceis para outros. Verás outras questões para as quais não há respostas certas ou erradas. Responde-lhes com empenho e sinceridade. As tuas respostas serão objecto de tratamento confidencial pela equipa de investigação.

OBRIGADA por colaborares neste projeto!

Parte 1 – Analisa atentamente a Fonte A (IMAGENS e TEXTOS).

Capítulo 1

1. De acordo com a Fonte A, como viviam os povos da Europa Ocidental antes da conquista romana?

Capítulo 2

2. Que mudanças terá a conquista romana provocado na vida daqueles povos?

Capítulo 3

3. Que consequências teve a presença dos Romanos para a vida dos povos da atual Europa?

Parte 2 – Compara a Fonte B com a Fonte A (IMAGENS e TEXTOS).

1. Que diferenças notas entre as duas fontes? Justifica a tua resposta.

2. Como explicas a existência de histórias diferentes sobre a mesma realidade histórica?

3. Tendo em atenção as Fontes A e B, apresenta a tua versão sobre a presença dos Romanos na Europa.

4. Qual dos elementos das Fontes A e B (as IMAGENS ou os TEXTOS escritos) foi mais útil para responderes à pergunta anterior? Justifica a tua resposta.

OBRIGADA POR COLABORARES NESTE ESTUDO!

Data: ___/Março/2009

A Educação Histórica com crianças de idade pré-escolar – perspectivas e desafios

Gonçalo Maia Marques[1]; Diana Ramos da Silva[2]; Ana Beatriz Veiga; Cátia Maciel; Cecília Marinho; & Lília Diana Silva[3]

Resumo

A presente investigação condensa um conjunto de experiências pedagógicas e didácticas, de natureza exploratória e experimental, realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Constituem um repertório de actividades didácticas, adaptadas e construídas a pensar em crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, desenvolvidas com o enquadramento metodológico proporcionado pela observação participante do educador/professor-investigador, numa dimensão reflexiva e dinâmica, no quadro da investigação-acção. Destacamos a consciência de identidade local manifestada por grupos heterogéneo de crianças nos Jardins de Infância de Areosa, Darque e Monserrate (todos do Concelho de Viana do Castelo) em símbolos como o Brasão da Freguesia, que foi explorado em dois momentos distintos - ideias prévias e ideias substantivas pós-exploração dinamizada pelas Educadoras. Foram ainda estudados e divulgados outros símbolos de identidade local nestas freguesias assim como, no caso de Areosa, elementos de conhecimento em torno da História de Portugal.

Palavras-Chave: Educação História; Primeiras Idades; Pré-Consciência Histórica Infantil

Abstract

This research condenses an exploratory and experimental nature set of pedagogical and didactic experiences, undertaken under the Supervised Teaching Practice of the Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education taught in the School of

---

[1] Pós-Doutorando em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, CIED, Universidade do Minho; Professor do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Investigador do CEDTUR-ISMAI. E-mail: gmaiamarques@ese.ipvc.pt

[2] Mestre em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Viana do Castelo

[3] Mestrandas em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Education of Viana do Castle Polythecnic Institute. Constitutes a repertoire of teaching activities adapted and constructed to be apllied with children between 3 and 6 years old, developed with the methodological framework provided by participant observation of the educator / teacher-researcher, using a reflexive and dynamic dimension in the context of research-action. Includes awareness of local identity manifested by heterogeneous groups of children in kindergartens from Areosa, Darque and Montserrat (all of Viana do Castelo) symbols as the Parish Coat of Arms, which was operated in two distinct periods - previous and substantive ideas post- operation boosted by Educators. It were further studied and disseminated other symbols of local identity in these parishes as well as in the case of Areosa elements of knowledge about the history of Portugal .

Keywords: History Education; First Ages; Early Childhood Pre-Historical Conscience.

O lugar da História na Educação de Infância

Apesar do seu enorme potencial na construção de aprendizagens significativas com crianças em idade pré-escolar, os conteúdos de História têm sido sucessivamente relegados para um segundo plano no quadro das actividades desenvolvidas, sobretudo, nas áreas da Formação Pessoal e Social (na qual poderia e deveria ser "pivot" na ligação com outros conteúdos das ciências sociais e humanas, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia) e do Conhecimento do Mundo (em que, tantas vezes, o "mundo" de que se fala é tão só o físico e biológico, sem que o Social seja devidamente valorizado).

A literatura especializada coloca possibilidades de resposta para esta observação:

Por um lado, acredita-se que a História é "*difícil*" e "*complexa*" para crianças destas idades. Piaget, nas suas experiências de cognição infantil, concluiu que o grau de abstracção e complexidade de mecanismos como os vínculos temporais de longa e média duração, a localização num espaço intelectualizado e abstracto, não possibilitavam que a criança de idade pré-escolar tivesse mecanismos de construção da cognição histórica. Aliás, como muito bem refere Cainelli (2006) *principalmente as generalizações dos estádios de desenvolvimento da criança, colocavam a impossibilidade de se ensinar conhecimentos abstratos para crianças em estágios ainda concretos de desenvolvimento cognitivo*.

- Por outro lado, o estudo clássico "ChildrensMinds" (A Mente das Crianças) da Psicóloga Norte-Americana MargaretDonalson (1978), referência do construtivismo social, revela que *utilizando tarefas piagetianas sobre perspectiva, mas com histórias infantis em vez de materiais de laboratório, as crianças avançam muito mais na compreensão e resolução das tarefas quando estas se lhe apresentam familiares e com sentido humano* (Barca &Solé, 2012).

Isto apesar da tradicional posição piagetiana fez "Escola" se ter imposto nas construções epistemológicas da Educação Infantil, a tal ponto de se considerar apenas aceitável integrar mecanismos elementares e básicos de vivência quotidiana da criança, sem qualquer iniciação à cronologia (nem do ponto de vista socio-afectivo) porque, para a criança, seria inalcançável alcançar o que os Educadores esperariam dela. Não foi esse o entendimento de Wood&Holden (2007) que nos apresentam propostas cronológicas de crianças de 5 anos de idade (*com 4 anos o Mark tinha consciência de ter estado no hospital* – figura 1.2) e de 7 anos (*a Eleanor apresenta um friso cronológico desde a criação do mundo por Deus, os dinossauros, os romanos, os saxões, os vikings seguindo depois para os tempos contemporâneos* – figura 1.3). Boas razões para relançar o debate. Muito boas razões para desenvolver experiências empíricas em contextos diferenciados, como é timbre da Educação Histórica.

Isto acontece apesar das "*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*[4]", documento que tem orientado a gestão do programa educativo da Educação de Infância em Portugal desde 1997, postular que *a História pode também ultrapassar a história pessoal e próxima, estendendo-se a época mais longínquas (pré-história, etc.).* A equipa redactora das Orientações Curriculares, coordenada pela Professora Doutora Teresa Vasconcelos, então Directora Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação e pela Dra. Isabel Lopes da Silva, percebeu bem que era necessário que a criança da Educação Pré-Escolar encontrasse mecanismos desafiadores na aprendizagem da História. Repare-se que o documento – ainda hoje ousado e que nem sempre tem sido aplicado – defende, com clareza que se deve *ultrapassar* (o termo está nas Orientações), portanto, ir mais além, não recear estas ideias preconcebidas e estender-se *a épocas mais longínquas*, ou seja, prevê-se, com clareza, uma necessidade de enquadramento cronológico e diacrónico, com a orientação de mecanismos de referência no campo temporal.

Já no ano lectivo de 2011-2012, o Ministério da Educação apoiou, através de uma equipa multidisciplinar que reuniu decisores políticos, cientistas da Educação e profissionais do ensino a constituição de "Metas de Aprendizagem" transversais em que o papel da História na Educação de Infância fica mais realçado e dignificado.Tanto no domínio da Formação Pessoal e Social, como do Conhecimento do Mundo, em que a História se insere, foram propostas metas

[4] Doravante designadas OCEPE.

que procuram sintetizar a irregularidade na construção da cognição histórica nestas idades. Como referem Barca & Solé (2012) *podemos preferir a temática da vida na Pré-História* [sugerida pelas OCEPE[5]]*ou no Egipto à vida no séc. XX; trabalhar individualmente ou em grupo; receber instruções mais claras ou mais confusas*.

Educação Histórica na primeira infância: resultados e desafios futuros

Que estratégias desenvolver, junto de um público situado etariamente entre os 3 e os 6 anos de idade para os motivar para um conhecimento aparentemente distante, abstracto e pouco "ortodoxo" para estas idades? De acordo com Marques (2011) *é através da narratividade e do sentido identificador que esta pode trazer ao imaginário da criança que se deverá fazer a aprendizagem inicial da ciência de "Clio" nos mais pequenos*. Efectivamente, o imaginário rico das histórias infantis, aliado ao conhecimento dos factos históricos sempre adaptados, tanto no plano da narrativa, como da narração, com as suas intensidades de maravilhoso e de moral e as suas distintas cambiantes, é altamente formativo e valorizador para a criança em idade pré-escolar. Como o projecto de Silva (2013), co-autora deste estudo, provou, o uso de ferramentas como o livro digital, animado em computador, com som, imagem, transições entre diapositivos (mudança de página feita em animação) e outros ingredientes multimédia, são um poderoso elemento de motivação das crianças desta idade para a aprendizagem da História, sendo de destacar a percepção para as diferenças nas roupas, na atitude e mentalidade das personagens. A identificação das crianças com as tecnologias de informação e comunicação, associadas à apresentação de elementos patrimoniais e históricos, relativos a outros contextos cronológicos, revelou-se útil e proveitosa num contexto semi-urbano do Concelho de Viana do Castelo.

[5] Apontamento nosso, que não está incluído no texto de Barca & Solé (2012).







Alguns elementos que mostram a construção de cognição histórica num grupo de crianças entre os 3 e 5 anos no projecto de Silva (2013):

- a representação de Afonso Henriques como conquistador e militar de eleição

- o amor de D. Pedro e Dona Inês de Castro (repare-se no pormenor da coroa na cabeça de Inês e no castelo, no terceiro desenho)

- representação da corte

A consciência histórica das crianças em idade pré-escolar

As bases da construção da cognição histórica da criança estariam condenadas a decorrer num período muito dilatado da sua escolaridade. Como refere Barca (2001) Piaget considerava que a idade "ideal" para a transmissão e apreensão de ferramentas de análise cronológica e espacial seria a dos 16 anos.

Hoje sabemos que a abstracção e focalização que o conhecimento histórico exigem de uma criança que vive num presente permanentemente mutável, cheio de novas descobertas, de incertezas e de mudanças drásticas em intervalos muitos curtos, em que tudo entra em rápida obsolência, condiciona a aprendizagem e, mesmo, as estratégias didácticas de professores e educadores. De toda a forma, é fundamental compreender que a Educação Histórica apresenta enorme potencial na Educação Pré-Escolar.

Se partirmos do vasto manancial de conhecimentos que a criança de 3 anos já possui, graças não apenas à Família e ao seu Meio Social próximo, mas também à positiva e perene influência da socialização, aliada ao papel que o Jardim de Infância pode desempenhar no diálogo e na exponenciação comunicativa destes saberes, os resultados aparecerão se fizermos mais experiências e mais estudos empíricos.

Na nossa opinião, partir das ideias e conhecimentos prévios que a criança tem sobre o seu nome, a sua filiação familiar, o seu meio local de naturalidade, as suas experiências e opiniões, pode levar-nos até ao momento em que se pode complementar este quadro com novos saberes, associados à vivência telúrica, ao património local, às tradições que os avós podem apresentar, sob a forma de estória ou, mesmo, de um teatro em que o jogo simbólico possibilite uma aproximação geracional.As experiências que vêm sendo desenvolvidas no quadro dos relatórios finais de Prática de Ensino Supervisionada, orientados na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, na área do Estudo do Meio Social/Conhecimento do Mundo, nos Mestrados em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, desde o ano lectivo de 2010-2011, mostram que é possível lançar as sementes da cognição histórica desde esta faixa etária dos 3 anos. Pratas (2012) mostrou que a vivência cultural próxima de um grupo de crianças na freguesia de Nogueira, concelho de Viana do Castelo, estimulada por um conjunto de actividades que partiram do conhecimento da identidade pessoal (nome, família, bilhete de identidade, assinatura, impressão digital) possibilitou a apreensão de conhecimentos prévios sobre a freguesia, como sejam os principais "*exlibris*" do património local: o Templo Românico de São Cláudio (fig. – a criança A destacou, em entrevista informal com a educadora, elementos como "*o sino*", "*as pedras*", "*a porta*" e o "*puxador da porta*", enquanto que para a criança B os "*vidros com cores*" e "*o telhado*" foram elementos de grande realce) e o Brasão daquela localidade, que as crianças esmeradamente desenharam, revelando desta forma a sua atenção para as formas arquitectónicas do Românico, a decoração e o caracter rústico daquela construção (ver figura …) depois do grupo de educadoras ter feito um "*peddypaper*" por Nogueira. Este tipo de estratégia possibilitou, além de uma maior identificação e sensibilização para os valores identitários da terra, um trabalho de conjunto, uma permuta de informações muito proveitosa para todos e que estimulou o trabalho colaborativo sugerido pela totalidade dos documentos oficiais do Ministério da Educação para este grupo etário.



Fig. 1 – Capela Românica de São Cláudio de Nogueira



Fig. 2 – Desenho da Criança A



Fig. 3 – Desenho da Criança B



Fig. 4 – Desenho do Brasão de Nogueira

Por outro lado, as experiências desenvolvidas recentemente (Abril de 2013) pelo grupo de mestrandas que assinam a co-autoria deste estudo, ajuda a cimentar as leituras que o trabalho de Pratas nos deixou. Comecemos por Darque, onde as estagiárias Cecília Marinho e Cátia Maciel procuraram explorar ideias prévias daquele grupo de crianças do jardim de infância sobre a sua terra. O diálogo, em grande grupo, principiou com uma exploração do pensamento geográfico das crianças desafiado pela observação de um mapa de Portugal.



Fig. 5 – Crianças observam Mapa de Portugal

Educadora – *O que é que separa Darque de Viana do Castelo? É um monte*?

R – *O Mar*

Ed. – *Nós sabemos que é água, mas não é mar*

G – *A Ponte*

Ed. – *A ponte é o que nos liga de Darque a Viana do Castel. E o que é que está por baixo da ponte*?

(continuação)

A – *Um Rio*

Ed. – *Um rio. Muito bem! E como é que se chama esse rio*?

Educadora Cooperante – *O rio tem o nome do meu marido. Começa por um le*

R e S – *Lima*!

Ed. – *Muito bem! É o Rio Lima*



Fig.6 – Crianças conferem localização de Darque no Mapa de Portugal

Esta primeira actividade possibilitou a exploração de um universo rico no imaginário das crianças: representações do espaço, tanto físico, como social. A historicidade do mapa foi outro elemento de interesse e de curiosidade junto das crianças. A cor castanha foi associada aos "espanhóis". A cor azul, no dizer de uma criança, era "*um mar muito grande, um mar com um nome especial. Chama-se Oceano Atlântico*". Do nacional para o local, o grupo identifica como elementos centrais e caracterizadores do seu meio social a ponte e o rio, evidenciando concepções e referenciais de identidade local, mas não exclusivamente:



Fig. 7 – Educadora apresenta a representação literária de "Darque"

Ed. – *M. onde fica a tua casa*?

M – *À beira da Casa da Carla*

Ed. – *E onde é que fica a Casa da Carla?*

M – *Ali ao fundo*

Ed. – *E é aqui em Darque ou é em Viana*?

Ed. Coop – *A M. mora em Darque perto da ponte velha.*

(continuação)

Ed. – *E tu, L.*?

L. L – *Eu moro numa montanha com uma estrada de pedras. A minha casa é quase feita, tipo de tijolos.*

Ed. – *É uma casa de tijolos, muito bem. Mas é em Darque, não é?*

M – *Sim*

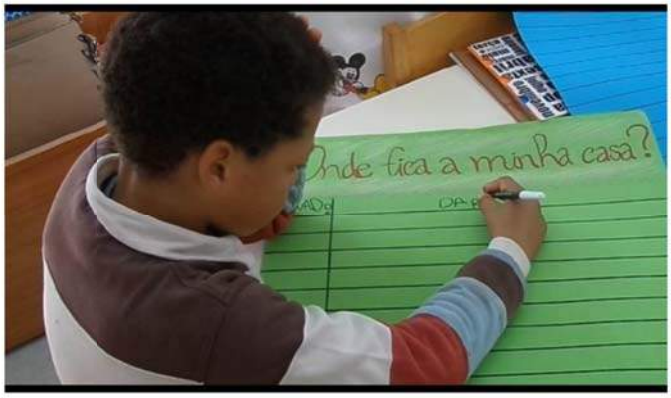


Fig. 8– Criança desenha a palavra Darque na folha de registo sobre Naturalidade

As crianças apresentam um conhecimento consistente do seu meio local, tanto do ponto de vista dos rudimentos mais elementares da Geografia (inclusivamente formas de relevo, como montanhas), como dos materiais de construção tradicionais na região. Os conhecimentos obtidos junto da família são uma fonte privilegiada de cognição, associada ao que vão ouvindo e, portanto, "retendo". Procedeu-se, igualmente, à descoberta, letra a letra, da palavra "Darque" através do seguinte esquema mnemónico: *D de Diana e Dinis; A, de Ana e Anel; R, de Rafael e Rafaela; Q é especial e de quá-quá; U, de urso e de uva e E de Eduardo e Eunice*. Seguiu-se a exploração da bandeira de Darque:

[…] Ed. – *Mas estanós sabemos que tem verde. Verde e outra cor, que sabemos que não é vermelho. Que cor será*?

R – *Branco*.

Ed. – *E se eu mostrar, querem ver?*(Mostra a Bandeira)

L.L – *Viana do Castelo!*

Ed. – *Será que é Viana do Castelo*?

Ed. Coop – *Olhem para o quadro. Olhem, aqui está Viana do Castelo* (aponta). *Eu de manhã disseolhem muito bem para aquela palavra, para que depois quando a virem escrita saberem o que é. Qual era*?

Ed. – *Só tem uma palavrinha e vimos de manhã. Qual é*?

D –*Darque*.



Fig. 9 – Educadora mostra a Bandeira da Freguesia de Darque

Num primeiro momento, a bandeira é revelada ao grande grupo. Estando a actividade directamente articulada com as outras, pretendia-se que as crianças inferissem que se estava a falar das armas da freguesia de Darque. Num segundo momento da actividade, as educadoras procedem à exploração dos elementos que compõem a bandeira:

[…] Ed. – *Mas disseram e muito bem que tinha um símbolo, não foi*? *Olhem lá* (mostra a bandeira). *Temos uma palavrinha que diz Darque*. *E tem um símbolo*. *Eu imagens encontramos no símbolo*?

R – *Uma ponte*.

Ed. – *Que ponte é esta?*

S – *De Viana!*

Ed. – *Eu para ir para Viana conheço duas pontes*. *Qual será esta, a ponte nova, ou a ponte velha*?

S – *A ponte nova*



Figura 7 – Uso do jogo simbólico para apresentação de elementos patrimoniais da freguesia

Ed. – *O título diz: Locais de Darque*. *Que imagem é esta, sabem?*

R – *É a Igreja*.

Ed. – *E isto?*

D – *É a ponte de Viana e a Capela* (referindo-se à Capela de São Lourenço)

Ed. – *E o que é isto*?

A – *A linha do comboio*

Ed. – *E ao lado tem…*

R – *A Estação*

ligação da freguesia ao rio e à actividade piscatória revelaram-se elementos interessantes de construção de cognição sobre o meio local, interligando saberes já existentes no

imaginário e pensamento do grupo de crianças, com novas informações fornecidas pelas educadoras através das actividades dinamizadas.



Fig. 10 – Apresentação multimédia com elementos da freguesia (no caso a Capela de São Lourenço

O conhecimento que as crianças revelam sobre o seu meio local, nomeadamente no plano do património histórico e arquitectónico, é assinalável. Trata-se de um grupo heterogéneo, de crianças entre os 3 e os 5 anos mas em que, tanto a estimulação familiar, como a observação e conhecimento do mundo envolvente e o papel reservado às aprendizagens interactivas feitas no Jardim de Infância são factores determinantes neste tipo de resultados. Veja-se o casos dos desenhos que se apresentam em seguida: neles, estão representados, alternativamente, o rio lima e a ponte Eiffel. No caso do desenho nº 1, a criança chama a atenção para a ponte, sua estrutura arquitectónica, os carros a passarem sobre ela e o sol a brilhar, como elemento de harmonia. No desenho nº 2 temos alguns elementos mais a considerar, como sejam o comboio que passa na ponte, no tabuleiro inferior e os "vizinhos" carros no tabuleiro superior. Mas o elemento mais curioso, que nos remete para a história de Darque e as tradições locais, é a embarcação de pesca "à lampreia" que a criança representou. Com este signo evidencia saberes sobre o património e memória colectiva da sua freguesia.



Fig. 11– Criança representa a Ponte Eiffel



Fig. 12– Criança representa a Ponte Eiffel, os Carros, o Comboio e uma embarcação que "*pesca a lampreia*"

Já em Monserrate, damos eco de outra experiência pedagógica de exploração da identidade local:



Fig. 13 – Diálogo em torno das ideias das crianças sobre "Monserrate"

Neste primeiro momento, a educadora procurou, num diálogo com as crianças, tentar perceber se estavam familiarizadas com a sua naturalidade e com algum local do seu interesse na sua freguesia. A educadora apercebeu-se que a maioria das crianças não sabia o local onde viviam:

Ed. – *S. onde vives?*

S – *Na casa da minha mãe*.

Entretanto, dado que se diagnosticou que os conhecimentos sobre a freguesia de naturalidade e residência não eram completos e apresentavam, inclusive, um carácter difuso, a educadora decidiu apresentar um conjunto de actividades pedagógicas, começando pela exploração da bandeira da freguesia:



Fig. 14 – Educadora mostra a Bandeira da Freguesia de Monserrate

As crianças não conheciam a bandeira da freguesia de Monserrate, mas algumas souberam dizer que a freguesia onde o jardim de infância se localizava era Monserrate, o que denota já uma sensibilização para o conhecimento do meio local. Neste momento, explicou-lhes que a bandeira e o brasão são elementos que identificam uma freguesia, uma vila ou uma cidade.



Fig. 15 – Trabalhos das crianças sobre o Brasão da Freguesia

Aproveitando a curiosidade e o interesse das crianças em torno da temática, que se revestia de total novidade, foi sugerida a realização de uma actividade gráfica, em que cabia ao grupo introduzir criatividade, apesar do respeito escrupuloso pelas cores do pavilhão local. Foi a oportunidade de dar um "colorido" diferente ao brasão da freguesia.



Fig. 16 – Educadora apresenta a história "Lenda de Vi Ana"

Seguiu-se a leitura e exploração da obra da autoria de Inês Madeira, "*Vi Ana – História de Viana do Castelo em Banda Desenhada*". Esta obra foi apresentada às crianças com o intuito de dar a conhecer as origens da cidade de Viana do Castelo, bem como os ícones mais representativos da cidade que o grupo soube identificar. As perguntas e as curiosidades sobre a descoberta do meio local tiveram a sua continuidade com actividades de ilustração em torno de "representações de Viana":



Fig. 17 – "A minha casa é na Meadela"

Neste desenho, B desenha a sua casa na Meadela, afirmando que é natural de Viana do Castelo. Para a criança, o espaço doméstico é o seu território, a sua base. De notar, porém, a clara identificação da freguesia de residência. Mas acompanhemos outras representações e outros discursos:

Educadora: *Onde vives I*?

I: *Eu sou de Viana do Castelo.*

Ed.: *E o que mais gostaste de visitar em Viana*?

C: *Gostei de visitar o Navio Gil Eanes. Tem assim uma coisa para guiar.*

Ed.: *Um volante?!*

C: *Sim. E o barco não anda, está preso. E tem muitas janelas em forma de círculo pequeninas. E é um barco Hospital.*

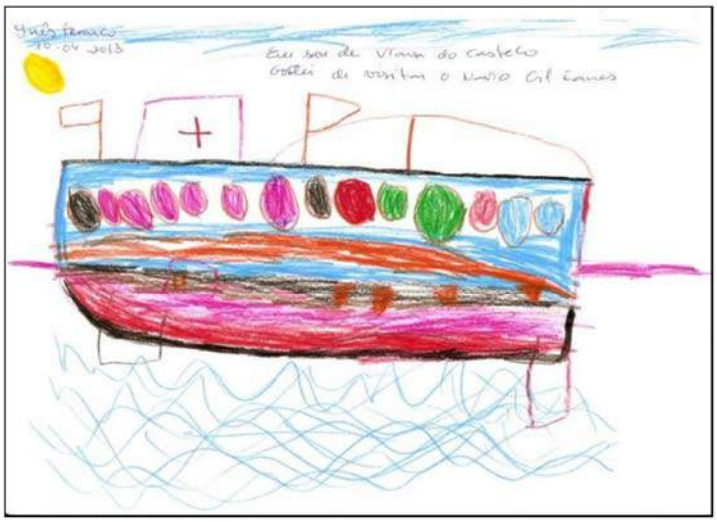


Fig. 18– Criança desenha o Navio-Escola Gil Eanes

O carácter simbólico e icónico do navio-escola Gil Eanes não passou despercebido a esta criança, que o representou em todo o seu esplendor. Interessante a noção topográfica e territorial que é apresentado no pensamento desta criança "o barco não anda, está preso", em que se notam percepções sobre viagens e também representações etnográficas ligadas à umbilical associação entre Viana e o Mar.



Fig. 19– Criança desenha os Bombos nas Festas da Agonia

Educadora: *Que desenhaste P M*?

Criança: *Eu gostei de ver os bombos, no desfile, na festa de Viana*

Ed: *E sabes como se chama a festa de Viana?*

C: *Não*.

Ed.: *Chama-se Festa da Senhora d'Agonia*

Educadora: *Que desenhaste P M*?

Criança: *Eu gostei de ver os bombos, no desfile, na festa de Viana*

Ed: *E sabes como se chama a festa de Viana?*

C: *Não*.

Ed.: *Chama-se Festa da Senhora d'Agonia*

O carácter simbólico e icónico do navio-escola Gil Eanes não passou despercebido a esta criança, que o representou em todo o seu esplendor. Interessante a noção topográfica e territorial que é apresentado no pensamento desta criança "o barco não anda, está preso", em que se notam percepções sobre viagens e também representações etnográficas ligadas à umbilical associação entre Viana e o Mar.

Conclusões

O objectivo primordial que nos propusemos alcançar com a realização desta investigação foi alcançado de forma completa:

Por um lado, foi possível demonstrar que as crianças que iniciam o seu percurso de aprendizagem no jardim de infância estão particularmente curiosas e atentas face ao que as rodeia, nomeadamente o seu meio próximo, tanto de residência como de nascimento, o que fica bem presente nas perguntas que são feitas às Educadoras e no interesse que a apresentação das temáticas sugere.

Por outro lado, o uso de estratégias inovadoras, como o livro digital, as animações multimédia, o uso dos símbolos locais como a bandeira, as lendas e recursos patrimoniais que as crianças facilmente identifiquem no seu dia a dia são a mais segura referência de construção das

primícias do pensamento e cognição histórica da criança em idade pré-escolar. Se os jardins de infância e os educadores trabalharem estes conteúdos, estão não apenas a criar mais envolvimento – porque identificação, porque proximidade e afinidade – na aprendizagem, mas também a cumprirem aquelas que são as sugestões de todos os documentos oficiais da tutela que fomos focando nesta investigação.

Acreditamos que a construção da identidade pessoal e social da criança passa, em primeiro lugar, pelo conhecimento da sua família, dos seus vínculos mais próximos e aí situa-se, naturalmente, a freguesia, a ponte ou monumento que a rodeia e o rio/mar como elementos de sociabilidade e construção de um imaginário que estimula novas aprendizagens.Foi nossa intenção demonstrar que a cognição histórica pode conhecer, nestas idades, novas formas e novos veículos de interesse e afirmação de uma área científica para a qual as crianças em idade pré-escolar, pelo seu carácter misterioso e distante, mostram particular interesse e, até, afinidade, como tantos estudos têm já demonstrado e, sobretudo, o futuro se encarregará de continuar a demonstrar à saciedade. A "dificuldade" que tantos teóricos e até profissionais reconheciam às actividades em História realizadas com crianças tão jovens, pode ser bem "estimulante" se os mecanismos comunicacionais forem adequados às exigências e idiossincrasias de um público que está sedento de novidade, de possibilidade de experimentação e aqui reside, talvez, o maior de todos os desafios: tornar a História próxima da Criança e convidá-la a tratá-la "por tu", como um amigo ou brinquedo que esteja ali, bem ao seu lado.

Bibliografia

Barca, Isabel (2001) – *Educação histórica: uma nova área de investigação*. In "Revista da Faculdade de Letras – História", III Série, vol. 2. Porto: Faculdade de Letras, 2001, pp. 13-21[também disponível em URL: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf].

Barca, Isabel &Solé, Glória. (2012) – *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizajeen los primerosaños de escolaridad*. REIFOP, 15 (1), 91-100 [também disponível em URL: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399016.pdf].

Cainelli, Marlene (2006) – *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. In "Educar em Revista", Vol. 1 Especial – Dossiê: Educação Histórica, pp. 57-72. Curitiba: Universidade Federal do Paraná [Disponível na seguinte URL: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5548/4061].

Donaldson, Margaret (1978) – *Children's Minds*. London: Croom Helm Ltd.

Marques (2011) – *A importância do conhecimento histórico na construção identitária e social das primeiras idades*. In Actas do II Encontro de Sociologia da Educação "Educação, Territórios e (Des)Igualdades". Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Associação Portuguesa de Sociologia, 2012, pp. 184-198. ISBN: 978-972-95945-7-1. Disponível em [URL: http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4f0ee64f7a121.pdf].

Metas de Aprendizagem – Educação Pré-Escolar(2011-2012). Lisboa: Ministério da Educação. [URL: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/].

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) – Coordenação de Isabel Lopes da Silva. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica: Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Schmidt, Maria Auxiliadora & Garcia, Tânia (2008) – *Aprendendo a ler, aprendendo a escrever a história: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico*. In "História e Ensino", v. 14. Londrina: Universidade de Londrina, pp. 71-84.

Silva, Diana Ramos da (2013) – *Aprendendo História de Portugal no Jardim de Infância através do conhecimento de alguns monarcas portugueses*. Viana do Castelo. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico.

Wood, Liz& Holden, Cathie (2007) – *Ensenyarhistòriaalsméspetits*. Manresa: ZenobitaEdicions. ISBN: 978-84-93588-81-6.

ISBN 978 989 8525 23 9



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

